

Peer Mentoring und Coaching im Rahmen der Induktion neuer Lehrpersonen

Theorie, Anforderung und Evidenz in der Fortbildungsentwicklung

Hannelore Zeilinger¹, Verena Ziegler², Johannes Dammerer³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1438>

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt das im Rahmen der Induktion empfohlene *Peer Mentoring und Coaching*-Angebot der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für Lehrpersonen in den ersten Dienstjahren vor. Diese Veranstaltungen zielen darauf ab, die Vernetzung neuer Lehrpersonen zu fördern, gemeinsame Reflexionsräume zu schaffen und einen anlassbezogenen Austausch in der professionellen Lerngemeinschaft zu ermöglichen.

Sowohl Lehrpersonen ohne Studienabschluss im vorzeitigen Berufseinstieg als auch Quereinsteiger*innen und Lehrpersonen mit Sondervertrag sowie regulär eingestiegene Lehrpersonen mit abgeschlossenem Bachelor- oder Masterabschluss sind eingeladen, sich in dieses kollegiale Netzwerk einzubringen.

Obwohl das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF¹) die Vorgabe erteilte, ein entsprechendes Angebot zu schaffen, waren die Anmeldezahlen im ersten Durchführungsjahr (2023/24) gering. Die Resonanz seitens der Teilnehmenden, die dieses Angebot freiwillig nutzten, sowie die Rückmeldungen der Referierenden waren jedoch durchwegs positiv. Diese Diskrepanz führt zu dem Bestreben, das Programm evidenzbasiert weiterzuentwickeln, um die Teilnahmezahlen zu erhöhen.

Der Beitrag beleuchtet die theoretische und gesetzliche Rahmung des Programms, klärt zentrale Begriffe, synthetisiert relevante Literatur und skizziert einen Rahmen für die daraus entstehende empirische Forschung.

Stichwörter: Mentoring, Peer Mentoring, Induktion, Coaching

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: ha.zeilinger@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: verena.ziegler@ph-noe.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

1 Einleitung

Ausgangspunkt des vorliegenden Forschungsinteresses waren die im Schuljahr 2023/24 erstmals vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) vorgeschriebenen und von den Pädagogischen Hochschulen anzubietenden Coaching-Programme für Berufseinsteiger*innen gemäß § 39 Abs. 10 VBG. Diese wurden im Handbuch zur Induktionsphase 2024/25 als eine „reflektierende Beratungsform für den arbeitsweltlichen Zusammenhang und dessen Organisationskontext“ (S. 19) näher definiert. Zur Umsetzung dieses Auftrags wurde an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ein *Peer Mentoring und Coaching*-Programm konzipiert und im Schuljahr 2023/24 erstmals umgesetzt. Die Veranstaltungen zielen – unter der Begleitung hochschulisch qualifizierter Mentoratspersonen – darauf ab, die Vernetzung neuer Lehrpersonen zu fördern, gemeinsame Reflexionsräume zu schaffen und einen anlassbezogenen Austausch in der professionellen Lerngemeinschaft zu ermöglichen (Zeilinger et al., 2024). Sie bieten eine strukturierte Plattform, um Berufseinsteiger*innen in ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung zu unterstützen und praxisorientierte Lösungsansätze für den schulischen Alltag zu erarbeiten.

Trotz dieser Zielsetzung blieben die Teilnehmer*innenzahlen im ersten Durchführungsjahr unter den Erwartungen, weshalb eine systematische Weiterentwicklung des Programms als notwendig erachtet wird. Geleitet von der Fragestellung, wie dieses Lehrveranstaltungsangebot adaptiert werden könnte, sodass es den Bedürfnissen jener entspricht, für die es konzipiert ist, wurde die beobachtete Diskrepanz gemäß dem Zyklus der kollaborativen Aktionsforschung (Rauch, 2005) aufgegriffen.

Der vorliegende Beitrag beginnt mit der Problemlage sowie einer situativ-kontextuellen und wissenschaftlichen Rahmung. In der Folge wird das Erkenntnis- und Entwicklungsinteresse dargelegt. Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt in der theoretischen und wissenschaftlichen Rahmung des *Peer Mentoring und Coaching*-Angebots der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

2 Problemlage und Erkenntniszusammenhang

2.1 Gesetzliche Rahmung

Eine im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) sowie des Qualitätssicherungsrats für Pädagog*innenbildung (QSR) durchgeführte Evaluierung der Induktionsphase führte zu einer Reihe dienstrechtlicher Neuerungen. So wurden der Anwendungsbereich sowie der Beginn und die Dauer der Induktionsphase angepasst. Zudem wurden die Pflichten von Mentoratspersonen und Lehrpersonen in der Induktionsphase als auch die Aufgaben der Schulleitung präzisiert. Ein wesentlicher Änderungsaspekt betrifft die Begleitlehrveranstaltungen: Diese wurden nun an den Beginn der Induktionsphase verlegt und

werden nur noch in Ausnahmefällen – beispielsweise bei einem späteren Eintritt in den Schuldienst – begleitend während des Schuljahres absolviert. Darüber hinaus wurden spezielle Regelungen zum Schutz beginnender Lehrpersonen eingeführt. Grundsätzlich gilt: Alle neu in den Schuldienst eintretenden Lehrpersonen im neuen Dienstrecht müssen die Induktionsphase unabhängig vom Beschäftigungsausmaß absolvieren. Die Induktionsphase beginnt mit dem Dienstantritt und endet spätestens nach zwölf Monaten (bei Dienstantritt bis spätestens zum ersten Unterrichtstag nach den Herbstferien mit dem Ende des betreffenden Schuljahres).

Die Pflichten der Lehrpersonen in der Induktionsphase umfassen: die Erteilung von Unterricht entsprechend dem Beschäftigungsausmaß, die Zusammenarbeit mit einer Mentorin oder einem Mentor, die Hospitation im Unterricht anderer Lehrpersonen, den Besuch von Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen mit der Schulleitung (drei- bis viermal pro Semester) sowie gegebenenfalls die Teilnahme an einem von den Pädagogischen Hochschulen angebotenen Coaching. Die gesetzliche Rahmung dazu findet sich im Bundesgesetzblatt (2022 § 39, Abs. 10) und wird im Handbuch zur Induktion beschrieben (BMBWF, 2025).

Der letztgenannte Punkt ist für das vorliegende Forschungsanliegen von besonderem Interesse. Die Pädagogischen Hochschulen wurden vom BMBWF beauftragt, Coaching-Angebote für neue Lehrpersonen zu konzipieren, wobei in erster Auftragslegung regionale Aspekte zu berücksichtigen waren. Im Studienjahr 2023/24 erfolgte die erstmalige Umsetzung: Je Bildungsregion wurden im ersten Durchführungsjahr drei Angebote konzipiert – im Herbst (Oktober 2023), Winter (Jänner 2024) und Frühling (April 2024). Ziel der *Peer Mentoring und Coaching*-Veranstaltungen war es, die regionale Vernetzung beginnender Lehrpersonen zu fördern, gemeinsame Reflexionsräume zu schaffen und einen anlassbezogenen Austausch in der professionellen Lerngemeinschaft zu ermöglichen. Das Programm wurde als freiwilliges Online-Angebot (via Zoom, jeweils 17:00–20:00 Uhr) gestaltet, das jedoch – wie in Tabelle 1 dargestellt – auf geringe Resonanz stieß.

Bildungs-region	Titel	Anmeldungen/Teilnahmen (Termin 1/Termin 2/Termin 3)
BR1	<i>Peer Mentoring und Coaching</i> – BR1 ONLINE	0/0/1
BR2	<i>Peer Mentoring und Coaching</i> – BR2 ONLINE	6/3/4
BR3	<i>Peer Mentoring und Coaching</i> – BR3 ONLINE	1/2/3
BR4	<i>Peer Mentoring und Coaching</i> – BR4 ONLINE	4/3/5
BR5	<i>Peer Mentoring und Coaching</i> – BR5 ONLINE	12/8/4
BR6	<i>Peer Mentoring und Coaching</i> – BR6 ONLINE	8/5/5

Tabelle 1: Anmeldezahlen *Peer Mentoring und Coaching* Studienjahr 2023/24 (Eigendarstellung)

Den niedrigen Anmeldezahlen gegenüber stand jedoch eine in den Evaluationen und durch die Vortragenden durchgeführten Erhebungen äußerst positive Resonanz der teilnehmenden Lehrpersonen und eine hohe Zufriedenheit der Lehrenden.

Im durch das BMBWF herausgegebenen Handbuch zur Induktion 2024/25 wurde die Nutzung von Coaching-Angeboten erneut empfohlen, woraus sich das im folgenden dargestellte Forschungsvorhaben ableiten lässt:

Das von Pädagogischen Hochschulen angebotene Coachingangebot sollte nach Möglichkeit von Junglehrerinnen und Junglehrern in Anspruch genommen werden. Besonders in herausfordernden Phasen ist die Nutzung von Coachingangeboten zu empfehlen. (BMBWF, Handbuch zur Induktionsphase 2024/25, S. 7)

2.2 Situativer Kontext von *Peer Mentoring und Coaching* an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Für die Pädagogischen Hochschulen ist die Planung von Coaching-Angeboten gemäß §39 Abs. 10 VBG abermals vorgeschrieben.

„Coaching/Supervision“ ist nach der Definition der Definition des ÖSV² eine reflektierende Beratungsform für den arbeitsweltlichen Zusammenhang und dessen Organisationskontext. Sie soll bei Analyse, Reflexion, Qualitätssicherung und Entwicklung der Potenziale und bei der Klärung von beruflichen Problemen und Fragen unterstützen. (BMBWF, Handbuch zur Induktionsphase 2024/25, S. 19).

Die Informationen zur Anmeldung und zum Ablauf der *Peer Mentoring und Coaching*-Angebote müssen auf der Website der Pädagogischen Hochschule veröffentlicht sein. Dies war sowohl im ersten Durchführungsjahr als auch im aktuell laufenden Studienjahr 2024/25 zu jedem Zeitpunkt sichergestellt. Das Handbuch zur Induktionsphase 2025/26 des BMBWF sieht die Nutzung von Coaching-Angeboten erneut in der Induktion beginnender Lehrpersonen verankert:

Das von Pädagogischen Hochschulen angebotene Coaching-Angebot sollte nach Möglichkeit von allen Lehrpersonen in der Induktionsphase in Anspruch genommen werden. Besonders in herausfordernden Phasen ist die Nutzung von Coaching-Angeboten zu empfehlen (BMBWF, Handbuch zur Induktionsphase 2025, S. 6–7).

3 Theoretische Rahmung und wissenschaftlicher Kontext

3.1 Peer-Group-Mentoring als Modell zur professionellen Entwicklung

Lernen erfolgt im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes durch Dialog, Reflexion und gemeinsames Problemlösen. Vor diesem Hintergrund orientiert sich das vorliegende Angebot am Konzept des Peer-Group-Mentoring (PGM) nach Heikkinen et al. (2011, 2012). Dabei handelt es sich um einen kollaborativen Ansatz zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften, bei dem Lehrpersonen mit unterschiedlichen Erfahrungsniveaus in Gruppen zusammenarbeiten. PGM basiert auf den Prinzipien der Integrativen Pädagogik, die Theorie, Praxis sowie selbstregulative und sozio-kulturelle Wissensformen miteinander verknüpft.

Im Gegensatz zu traditionellem Mentoring, das häufig auf dyadische Beziehungen setzt, berücksichtigt PGM explizit die Gegenseitigkeit sowie gruppenspezifische Prozesse als zentrale Faktoren. Alle Gruppenmitglieder bringen eigene Erfahrungen ein und profitieren gleichermaßen voneinander. Mentoring erfolgt in diesem Modell nicht im 1:1-Format, sondern in Gruppen von fünf bis zehn Personen.

Das Ziel von PGM besteht nicht nur in der Unterstützung neuer Lehrkräfte, sondern auch in der Förderung ihres Wohlbefindens, des kollegialen Lernens und der Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen innerhalb authentischer Praxisgemeinschaften. Es verbindet formales, non-formales und informelles Lernen und hebt die Bedeutung des interkollegialen Wissens- und Erfahrungsaustauschs hervor (Heikkinen et al., 2012). Der Kontext dieses Modells liegt im finnischen Bildungssystem, das für seine qualitativ hochwertige Lehrer*innenbildung und die hohe Autonomie der Lehrkräfte bekannt ist. PGM wurde entwickelt, um Lehrpersonen während ihres gesamten Berufslebens zu begleiten – mit besonderem Fokus auf die herausfordernde Einführungsphase. Gruppen-Mentoring wird dabei als kosteneffiziente und effektive Methode beschrieben, um sowohl das berufliche Lernen als auch das Wohlbefinden von Lehrkräften zu fördern. Dieses Konzept zielt darauf ab, den Herausforderungen des Lehrer*innenberufs durch kollegiale Unterstützung und den Aufbau einer lernenden Gemeinschaft zu begegnen.

Das Modell der Integrativen Pädagogik, das in der Lehrkräftebildung und im Peer-Group-Mentoring (PGM) Anwendung findet, bildet eine zentrale Grundlage für die Entwicklung professioneller Expertise (Heikkinen et al., 2011; Tynjälä et al., 2006; Tynjälä, 2008, 2009; Tynjälä & Kallio, 2009). Es basiert auf vier grundlegenden Wissensformen und ist in Abbildung 1 dargestellt:

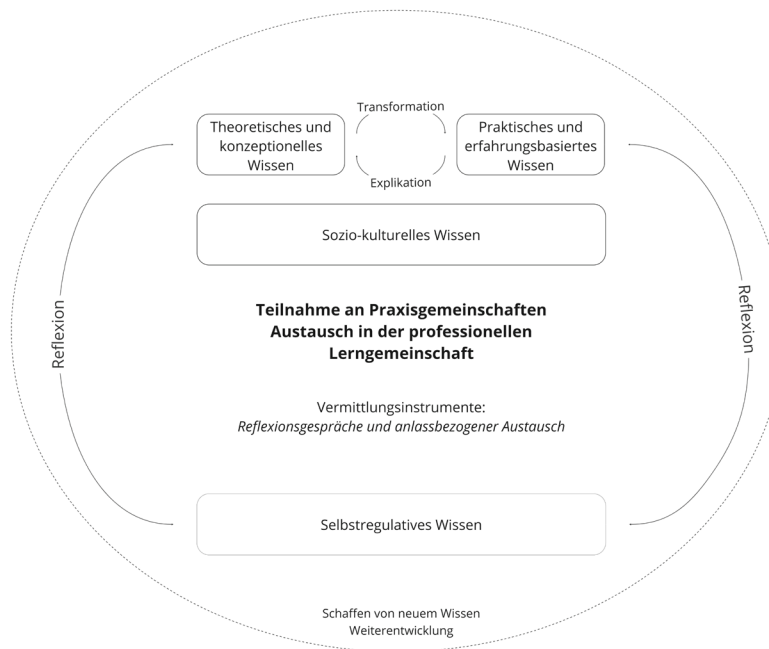


Abbildung 1: eigene Darstellung basierend auf dem Modell der *Integrativen Pädagogik* als Grundlage für die Entwicklung von Expertise nach Heikkinen et al., 2011; Tynjälä et al., 2006; Tynjälä, 2008, 2009; Tynjälä & Kallio, 2009

Theoretisches und konzeptionelles Wissen

Dieses formale Wissen wird durch Texte, Vorträge und Diskussionen vermittelt. Es ist bewusst, abstrahiert und erfordert eine aktive Selbstregulation. Mentor*innen nutzen theoretisches Wissen, um Handlungen durch Reflexion und Diskussion zu bewerten und gezielt weiterzuentwickeln (Heikkinen et al., 2012).

Praktisches und erfahrungsbasiertes Wissen

Dieses Wissen entsteht durch konkrete Erfahrungen und wird oft als *stilles Wissen* oder *know-how* bezeichnet. Es ist prozedural, intuitiv und entwickelt sich im Laufe der Berufspraxis. Insbesondere in komplexen Situationen spielt Intuition eine wichtige Rolle für Entscheidungsprozesse (Burke & Miller, 1999; Sinclair & Ashkanasy, 2002).

Selbstregulatives Wissen

Dieses umfasst metakognitive Fähigkeiten und reflektierende Fertigkeiten, die es Lehrkräften ermöglichen, ihr eigenes Handeln systematisch zu analysieren und weiterzuentwickeln. Neben der individuellen Reflexion kann dieser Prozess auch auf die gesamte Arbeitsgemeinschaft ausgeweitet werden, was als „regulatives Wissen“ bezeichnet wird (Bereiter, 2002).

Sozio-kulturelles Wissen

Dieses Wissen ist in soziale Praktiken eingebettet und umfasst spezifische Verhaltensweisen sowie institutionelle Normen. Es wird vor allem durch die aktive Teilnahme in professionellen

Gemeinschaften erworben und bildet eine wesentliche Grundlage für die Einbettung von Wissen in soziale und kulturelle Kontexte.

Diese Wissensarten sind eng miteinander verflochten und tragen gemeinsam zur Entwicklung von Expertise bei. Während theoretisches Wissen das Verständnis vertieft, ermöglicht praktisches Erfahrungswissen eine flexible Anwendung in der Berufspraxis. Laut Bereiter und Scardamalia (1993) wird formales theoretisches Wissen zu informellem Expertenwissen, wenn es in praktischen Situationen angewendet wird. Gleichzeitig fördert die Reflexion über Praxiserfahrungen eine tiefere theoretische Durchdringung. Eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung von Expertise ist daher die Verknüpfung von theoretischem Wissen mit praktischer Anwendung.

Das Konzept der Integrativen Pädagogik wurde in der Ausbildung von Mentor*innen durch folgende Elemente umgesetzt: Die Teilnehmenden erhalten konzeptionelle Werkzeuge, um zentrale Phänomene des Mentorings besser zu verstehen. Relevante Konzepte sind unter anderem Dialog, Interaktion, Gleichberechtigung, formales und informelles Lernen sowie das Prinzip der Integrativen Pädagogik. Narrative und handlungsorientierte Methoden stehen im Vordergrund. Schulungssitzungen beinhalten Diskussionen, narrativ gestützte Ansätze und Kleingruppenaufgaben, um Reflexionsprozesse zu fördern. Die Teilnehmer*innen werden dazu angeregt, eigene Erfahrungen anhand der eingeführten Konzepte zu reflektieren. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis wird auf vielfältige Weise versucht. So bearbeiten die Teilnehmenden zwischen den Seminareinheiten schriftliche Aufgaben, in denen sie die behandelten Themen analysieren und reflektieren. Gleichzeitig bereiten sie praxisorientierte Aufgaben vor, um erfahrungsbasiertes Wissen aktiv in die nächste Sitzung einzubringen. Diese Kombination aus theoretischer Fundierung, reflexiver Auseinandersetzung und praktischer Anwendung unterstützt die Kompetenzentwicklung und war Vorbild für vorliegendes Fortbildungsangebot.

Die Reflexion als zentrales Element der professionellen Entwicklung wird in der Literatur vielfach beschrieben. Auch eine Studie von Tiainen & Lutovac (2022) hebt hervor, dass ein unterstützender Kontext für das Lernen aus Praxiserfahrungen essenziell ist (Mezirow, 1991). Reflexion spielt eine Schlüsselrolle in der Entwicklung praktischen Wissens, insbesondere für Lehramtsstudierende und Berufseinsteiger*innen (Allas et al., 2020; Dewey, 1933).

Mentoring trägt maßgeblich dazu bei, gemeinschaftliche Reflexion zu ermöglichen und professionelles Denken im Dialog weiterzuentwickeln (Heikkinen et al., 2012; Peter & Hecht, 2022; Zeilinger et al., 2024). Allerdings zeigen Forschungsbefunde, dass Mentor*innen häufig noch eine zu stark lenkende Rolle einnehmen, wodurch die eigenständige Reflexion der Mentees eingeschränkt werden kann (Mena et al., 2017; Dammerer et al., 2023). Stattdessen sollten Mentor*innen als Co-Reflektierende agieren und differenziertes, maßgeschneidertes Feedback geben. Bedürfnisorientierung und Anlassbezogenheit wurden diesem Anspruch folgend in das Zentrum des hier vorgestellten *Peer Mentoring und Coaching*-Programms gestellt.

Empirische Studien belegen, dass Lehrpersonen durch Gruppenreflexion höhere Reflexionsniveaus erreichen als bei individueller Reflexion (Sheridan & Young, 2017). Gemeinsame

Reflexionsprozesse ermöglichen es, Erfahrungen auszutauschen, neue Perspektiven zu entwickeln und individuelles sowie kollektives Wissen miteinander zu verknüpfen (Moore-Russo & Wilsey, 2014; Allas et al., 2016).

Allas et al. (2016) bestätigen, dass Lehramtsstudierende, die mit Peers oder Mentor*innen reflektieren, besser in der Lage sind, praktische Erfahrungen in allgemeine Prinzipien für zukünftiges Lehren zu überführen. Mena et al. (2017) zeigen zudem, dass stark lenkende Mentor*innen die eigenständige Wissensgenerierung einschränken, während nicht-direktive Ansätze die Entwicklung abstrakter und generalisierbarer Erkenntnisse fördern.

Die Forschungsergebnisse unterstreichen den Wert einer kollaborativen Lernumgebung und nicht-direktiver Mentoring-Ansätze als theoretische Grundlage für das vorliegende *Peer Mentoring und Coaching*-Programm. Peer Group Mentoring kann dazu beitragen, dass beginnende Lehrpersonen eigenständiger und reflektierter handeln, indem es ihnen ermöglicht, ihre Praxiserfahrungen im Austausch mit anderen zu analysieren und weiterzuentwickeln. Eine gezielte Förderung von Reflexionsprozessen in professionellen Lerngemeinschaften kann somit einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz und auch Berufszufriedenheit von Lehrkräften leisten (Dammerer, 2020).

3.2 Anforderungen im Berufseinstieg

Die Phase des Berufseinstiegs ist von diversen Anforderungen gekennzeichnet und bringt eine Reihe von Entwicklungsaufgaben mit sich, die es in dieser Zeit zu bewältigen gilt. Sie ist die entscheidende Phase im Hinblick auf berufliche Sozialisation und Kompetenzentwicklung (Dammerer, 2022). Keller-Schneider (2020) stellt die Person und ihre mitzugestaltende Rolle in den Mittelpunkt ihrer Forschung und hält fest, dass sich beginnende Lehrpersonen mit der Verantwortung konfrontiert sehen, „die beruflichen Anforderungen in ihrem vollen Umfang zu bewältigen, zugleich einen eigenen Referenzrahmen zu entwickeln und die eigenen Kräfte ressourcenerhaltend zu regulieren“ (S. 15). Beginnende Lehrpersonen sind in dieser Zeit in einer Phase der Selbstfindung, die sehr oft mit hohen Ansprüchen an die Qualität der eigenen Arbeit verbunden ist (Keller-Schneider, 2020). Ansprüche werden laufend adaptiert, das Rollenspektrum professionsbedingt erweitert und die „Berufsidentität“ (Keller-Schneider, 2020, S. 20) entwickelt bzw. weiterentwickelt.

In den vielschichtigen Anforderungsbereichen des Berufseinstiegs muss eine Lehrperson „Kompetenzen ausweisen und weiterentwickeln, die sich aufgrund ihrer Persönlichkeit, ihrer Erfahrungen, Ziele und Werthaltungen bilden“ (Keller-Schneider, 2020, S. 26). Keller-Schneider (2016) definiert beziehungsweise auf Hericks (2006) vier Entwicklungsfelder des Lehrer*innenhandelns: Person, Sache, Schüler*innen sowie Institution. Im Zentrum dieser vier Entwicklungsfelder steht immer der Wunsch, den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln. Keller-Schneider (2020) nennt hinsichtlich dieser vier Entwicklungsfelder vier konkrete berufliche Entwicklungsaufgaben: *Kompetenz*, *Vermittlung*, *Anerkennung* und *Institution*. Der Begriff Kompetenz meint in diesem Kontext

Anforderungen, fachliche und personenbezogene Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen einzusetzen und zu erweitern, mit den eigenen Ressourcen sowie mit Schwächen und Grenzen umzugehen, eine Brücke zwischen eigenen Möglichkeiten und Erwartungen zu schlagen, sowie als Berufsperson einen eigenen Stil im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. (Keller-Schneider, 2020, S. 141)

Der Balanceakt, einerseits in der beruflichen Rolle zu agieren und andererseits Nähe sowie Distanz in der Beziehung mit den Lernenden in Einklang zu bringen, ist im Entwicklungsfeld *Kompetenz* verankert.

Vermittlung beinhaltet das Verständnis der Rolle als Wissensvermittler*in sowie die Auswahl fachlicher Aspekte und kultureller Sachverhalte. *Anerkennung* ist gemäß Keller-Schneider (2020) „ein Konzept der pädagogischen (Fremd-)Wahrnehmung“ (S. 141) der*s Lernenden und spiegelt demnach das Bedürfnis nach Entwicklung und die Fähigkeit zur Weiterentwicklung wider, und zwar unter differenzierter Berücksichtigung der schulischen Bewertung. Die *Institution* als Entwicklungsfeld des Lehrer*innenhandelns steht für das Erkennen der Rahmenbedingungen der Institution Schule wie auch für das zu entwickelnde „Konzept der Kooperation im Kollegium“ (Keller-Schneider, 2020, S. 141).

Keller-Schneider (2016) zufolge ist die Phase des Berufseinstiegs durch verschiedene komplexe Anforderungen, die zudem im Umfang stetig steigen, gekennzeichnet. Mit dem Dienstverhältnis beginnt für die Lehrperson auch die Erweiterung des Rollenspektrums und die Entwicklung einer „Berufsidentität als Facette ihrer gesamten Identität“ (Keller-Schneider, 2016, S. 287–288). Gleichmaßen zeigt sich in dieser Phase auch ein immer wieder neues Erleben der eigenen Kompetenz und das Bestreben, selbstbestimmt zu arbeiten und sozial eingebunden zu sein. Eine Studie von Weigl und Dammerer (2022) bestätigt dies.

Unter Bezugnahme auf Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) verortet Keller-Schneider (2020) eine Reihe berufsphasenspezifischer Anforderungen, die als Entwicklungsaufgaben gemeistert werden und Professionalisierung ermöglichen. Diese Aufgaben bildeten die theoretische Grundlage für das in dieser geplanten Studie verwendete Erhebungsinstrument.

4 Erkenntnis- und Entwicklungsinteresse

Vor dem Hintergrund dieser wissenschaftlichen Befunde und der gesetzlichen Vorgabe, ein *Peer Mentoring und Coaching*-Angebot zu schaffen, welches im System aufgenommen wird, entstand das Anliegen, das vorliegende Forschungsdesiderat zu untersuchen. Anhand der Forschungsfrage, wie evidenzbasierte und theoriegeleitete Fortbildungsentwicklung zu einem geschärften Profil von *Peer Mentoring und Coaching* beitragen kann, soll das bestehende Angebot für beginnende Lehrpersonen weiterentwickelt und so an die Bedürfnisse beginnender Lehrpersonen angepasst werden.

Die Aktionsforschung kann in diesem Kontext ein wertvoller Ansatz für die Lehrplanentwicklung sein, der die Zusammenarbeit fördert und sich mit realen Herausforderungen auseinandersetzt (Gjølterud & Krogh, 2012). Das forschungsmethodische Vorgehen befähigt die Hauptakteur*innen des Prozesses, ihre Praktiken kritisch zu prüfen und zu verbessern (Langelotz & Olin, 2022). Durch diesen Bottom-up-Ansatz wird die Beteiligung der Betroffenen an der Veränderung des Lehrplans gefördert und die Kluft zwischen Theorie und Praxis überbrückt. Studien zeigen, dass kollaborative Aktionsforschung zu erheblichen Veränderungen in der Unterrichtspraxis und der Lehrplanentwicklung führen kann (Mutoh et al., 2008). Darüber hinaus wird Aktionsforschung erfolgreich eingesetzt, um kontextbezogenes Wissen und authentische Lernerfahrungen in Hochschullehrplänen zu entwickeln, das Lernen der Studierenden zu verbessern und sie auf zukünftige Arbeitsumgebungen vorzubereiten (Oksiutycz & Azionya, 2017).

Die Hochschulbildungsforschung steht, wie auch von Jenert (2019) diskutiert, vor methodologischen Herausforderungen. Kleine Fallzahlen und schwer kontrollierbare Kontexte erschweren das Vorgehen, wie es auch in der hier angekündigten und noch laufenden Studie deutlich wird. Um Datenunsicherheiten vorzubeugen, plädiert Jenert (2019) für die triangulierte und kontextualisierte Dateninterpretation, um die Lücke zwischen Forschung und praktischer Anwendbarkeit zu schließen. In diesem Zusammenhang kommt der Aktionsforschung ein besonderer Stellenwert zu, den auch Bock und Heiny (2019) im Kontext der Hochschulentwicklung, insbesondere im Zusammenspiel von Hochschuldidaktik, Lehrenden und Studierenden, beleuchten. Die Aktionsforschung ermöglicht eine empirische Ergänzung zur Lehrentwicklung, indem sie Reflexions- und Veränderungsprozesse bei den Lehrenden fördert. So vermag Aktionsforschung neue Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten für die Hochschuldidaktik zu eröffnen und eine nachhaltige Organisationsentwicklung anzustoßen, die sich im Kontext der vorliegenden Forschung in steigenden Anmeldezahlen widerspiegelt. Evidenzbasierung allein ist oft zu eng gefasst (Scharlau, 2019) und berücksichtigt Lehrende und Lernende nicht hinreichend als Subjekte in den methodologischen Überlegungen. Sie plädiert für eine stärkere Berücksichtigung intersubjektiver Reflexionshorizonte und fachspezifischer Evidenzbegriffe, die besser an die komplexen Anforderungen der Hochschuldidaktik angepasst sind. Aktionsforschung ist kooperativ und partizipativ (Rauch, 2020) und „durch eine kontinuierliche Abfolge von Forschungs- und Entwicklungszyklen“ (Rauch, 2020, S. 153) gekennzeichnet.

Aus forschungsökonomischen Gründen beschränkt sich dieser Beitrag auf einen konzeptionellen Zugang. Die bisherigen Erkenntnisse verdeutlichen, dass die kontinuierliche Evaluierung und iterative Weiterentwicklung des Programms zentrales Anliegen des Forschungsteams bleiben. Durch regelmäßige Rückmeldungen und Anpassungen soll sichergestellt werden, dass das Angebot sowohl den aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich als auch den Bedürfnissen von berufseinsteigenden Lehrpersonen entspricht.

Für eine nachhaltige Implementierung bedarf es einer engen Verzahnung von Forschung und Praxis. Dabei sind – wie erste Studienergebnisse zeigen – folgende Aspekte von besonderer Bedeutung: spezifische Schwerpunktsetzungen und maßgeschneiderte Angebote für unterschiedliche Schulformen und Berufseinstiege sowie langfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen, um nachhaltige Strukturen zu etablieren. Iteration, Partizipation und Kooperation stellen zentrale Prinzipien der Programmgestaltung dar. Durch die Gegenüberstellung unterschiedlicher Perspektiven soll ein möglichst umfassendes Bild der Bedürfnisse entstehen. Erkenntnis wird dabei als Ergebnis der reflektierenden Prozesse verstanden, während Entwicklung als Resultat von Aktion gilt, um Theorie und Praxis kontinuierlich in einen fruchtbaren Dialog zu bringen. Vor diesem Hintergrund könnte sich die zukünftige Forschung verstärkt der Frage widmen, inwiefern diese differenzierten Angebote langfristig zur Professionalisierung von Mentor*innen und zur Unterstützung von Lehrpersonen im Berufseinstieg beitragen.

Literatur

- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2020). Guided reflection to facilitate student teachers' perception of their teaching to support the construction of practical knowledge. *Teachers and Teaching*, 26(2), 166–192. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1758053>
- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2016). Supporting the construction of teachers' practical knowledge through different interactive formats of oral reflection and written reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 600–615. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172504>
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Erlbaum.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Open Court.
- Bock, S., & Heiny, J. (2019). Lehrentwicklung im Zusammenspiel von Hochschuldidaktik, Lehrenden, Studierenden und Aktionsforschung. In T. Jenert, T. Brahm, & D. Euler (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung* (S. 185–203). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_11
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2025). *Handbuch zur Induktionsphase: Informationen für Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen*. Wien. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ip.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Handbuch zur Induktionsphase 2024/25: Informationen für Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Handbuch zur Induktionsphase 2023/24: Informationen für Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen*.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. (2022). Teil 1, Nr. 137: BGBlA_2022_I_137.pdfsig (bka.gv.at).
- Burke, L. A., & Miller, M. K. (1999). Taking the mystery out of intuitive decision making. *Academy of Management Executive*, 13(4), 91–99.
- Dammerer, J. (2020). Der Zusammenhang von Berufszufriedenheit und Mentoring, Professional Learning Communities sowie Reflexionsmöglichkeiten als Formate der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *R&Esource Jahrestagung zur Forschung 2020*. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich. ISSN 2313-1640.

- Dammerer, J. (2022). Die zweite Phase der Lehrer*innen-Bildung in Österreich. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 145–166). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>
- Dammerer, J., Stieger, L. & Windl, E. (2023). Allen recht getan, ist eine Kunst, die niemand kann! Rollenfindung von Mentor*innen – eine Herausforderung? In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 14. (S. 268–282). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Company.
- Gjølterud, S., & Krogh, E. (2012). Action research as an approach to professional and organizational development in teacher education. *Action Researcher in Education*, 3, 66–83.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P., & Kiviniemi, U. (2011). Integrative pedagogy in practicum. In M. Mattsson, T. V. Eilertsen, & D. Rorrison (Hrsg.), *A practicum turn in teacher education*. Sense Publishers.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (Hrsg.). (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203115923>
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. VS
- Jenert, T. (2019). Messy research: Methodologische Herausforderungen der Hochschulbildungsforschung. In T. Jenert, T. Brahm, & D. Euler (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung* (S. 149–165). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_9
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2. Auflage 2020). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufsbezogene Entwicklungsaufgaben und Anforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. In H. Gruber, C. Harteis & N. Seifried (Hrsg.), *Psychologie beruflicher Bildung* (S. 275–292). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11084-0_15
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2. Aufl.). Waxmann.
- Langelotz, L., & Olin, A. (2022). Action research and curriculum development with consideration of the Nordic context. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Mena, J., Hennisen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning* (p. 247). Jossey-Bass.
- Moore-Russo, D. A., & Wilsey, J. N. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76–90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.002>
- Mutoh, N., Sato, K., Hakamada, A., Tsuji, H., & Shintani, S. (2008). Collaborative action research: Teacher and curriculum development.
- Oksiutycz, A., & Azionya, C. (2017). Using action research for curriculum development and improving learning experience: A case study. *South African Journal of Higher Education*, 31(3), 193–208.
- Peter, K., & Hecht, P. (2022). Reflexion und Professionalisierung: Bestehendes hinterfragen – Neues entwickeln. *Erziehung und Unterricht*, 9–10, 661–667.
- Rauch, F. (2005). Aktionsforschung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In F. Radits, F. Rauch, & U. Kattmann (Hrsg.), *Gemeinsam Forschen – Gemeinsam Lernen. Wissen, Bildung und Nachhaltige Entwicklung* (S. 71–84). Studienverlag.
- Rauch, F. (2020). Aktionsforschung – am Beispiel von Universitätslehrgängen. In J. Dammerer, C. Wiesner, & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und*

- Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 151–160). Studienverlag.
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Scharlau, I. (2019). *Evidenzbasierung in der Bildungsforschung – kritisch betrachtet*. In B. Koch-Priewe, A. G. Röhner & T. Schramme (Hrsg.), *Theorie und Empirie in der Bildungsforschung* (S. 101–120). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25291-4_6
- Sheridan, L. D., & Young, M. Y. (2017). Genuine teacher inquiry: The role of professional learning communities in the development of teachers' reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 100–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.003>
- Sinclair, M., & Ashkanasy, N. M. (2002). *Intuition: Myth or a decision-making tool?* Management Learning, 33(3), 353–370. <https://doi.org/10.1177/1350507602333003>
- Tiainen, H., & Lutovac, S. (2022). From reflective practices to transformative growth: Understanding reflection through the lens of professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103827. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103827>
- Tynjälä, P., Välimaa, J., & Sarja, A. (2006). *Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life*. Higher Education, 51(1), 147–166.
<https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-x>
- Tynjälä, P. (2008). *Perspectives into learning at the workplace*. Educational Research Review, 3(2), 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P. (2009). *Connectivity and transformation in work-related learning – Theoretical foundations*. In M. L. Stenström & P. Tynjälä (Eds.), *Towards Integration of Work and Learning: Strategies for Connectivity and Transformation* (pp. 11–37). Springer.
- Tynjälä, P., & Kallio, E. (2009). *Integrative pedagogy: Learning from higher education and the workplace*. In E. Kallio (Ed.), *Developing critical and creative thinking: in adult education* (pp. 57–70). Finnish Educational Research Association.
- Zeilinger, H., Ziegler, V., Dammerer, J., & Wiesner, C. (2024). Anleitungen und anwendungsorientierte Instrumente für die schulische Mentoring-Praxis: Ein Handbuch für Mentoratspersonen. *R&E-SOURCE*, 11(3), 581–598. <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1282>

¹ Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBWF) heißt seit 01.04.2025 Bundesministerium für Bildung (BMB).

² Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching