

Zufriedenheit mit Mentoring in der Induktionsphase von Lehrpersonen als Ausdruck von Gemeinsinn

*Einschätzungen von Berufseinsteiger*innen zu Betreuung, Mentoring-Stil und Zusammenarbeit*

Elisabeth Haas¹, Johannes Dammerer², Petra Rauschenberger³, Hannelore Zeilinger⁴, Elisabeth Stipsits⁵

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1499>

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wird Mentoring in der Induktionsphase von Lehrpersonen in Österreich als Ausdruck von Gemeinsinn, in dem Personen kooperativ zusammenarbeiten, um berufliche Entwicklung gemeinsam zu gestalten, im Hinblick auf die Zufriedenheit von Berufseinsteiger*innen untersucht. Ziel der Studie ist es, auf Basis einer Fragebogenerhebung Unterschiede zwischen Kohorten mit hoher (sehr zufrieden/zufrieden) und niedriger Zufriedenheit (wenig zufrieden/unzufrieden) zu untersuchen und deren Bewertungen zentraler Skalenbereiche Mentoring-Betreuung, Mentoring-Stil, Mentoring und Schulleitung sowie Mentoring-Zusammenarbeit zu vergleichen. Der Beitrag präsentiert ausgewählte Teilergebnisse von n = 703 Lehrpersonen im Berufseinstieg, die deskriptiv analysiert und vergleichend gegenübergestellt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass hohe Zufriedenheit insbesondere mit einer regelmäßigen, persönlichen und vertrauensvollen Mentoring-Betreuung, einem dialogischen Mentoring-Stil sowie einer professionell und inhaltlich breit angelegten Mentoring-Zusammenarbeit einhergeht. Zudem erweist sich die aktive Einbindung der Schulleitung als zentraler Faktor. Insgesamt verdeutlichen die Befunde, dass Zufriedenheit weniger von einzelnen Maßnahmen

¹ Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Liechtensteinerstraße 33–37, 6800 Feldkirch,
E-Mail: elisabeth.haas@ph-vorarlberg.ac.at.

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden,
E-Mail: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at.

³ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien
E-Mail: Petra.Rauschenberger@phwien.ac.at.

⁴ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden,
E-Mail: hannelore.zeilinger@ph-noe.ac.at.

⁵ Pädagogische Hochschule Burgenland, Thomas-Alva-Edison-Straße 1, 7000 Eisenstadt,
E-Mail: elisabeth.stipsits@ph-burgenland.at.

als von Qualität, Kohärenz und Passung der Mentoring-Gestaltung abhängt und wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung von Mentoring-Konzepten liefert.

Stichwörter: Mentoring, Induktionsphase, Zufriedenheit, Mentoring-Betreuung

1 Einleitung

Mentoring stellt in der Induktionsphase einen zentralen Bestandteil der professionellen Begleitung von Berufseinsteiger*innen im Lehramt dar und gilt als wesentliches Instrument zur Unterstützung des Übergangs von der Ausbildung in die berufliche Tätigkeit. Neben strukturellen Rahmenbedingungen und formalen Vorgaben rückt zunehmend die subjektive Wahrnehmung der begleitenden Prozesse in den Fokus der Forschung. Insbesondere die Zufriedenheit der Mentees mit dem Mentoring erweist sich dabei als bedeutsamer Indikator für die Qualität und Wirksamkeit der Begleitung, da sie eng mit erlebter Unterstützung, professioneller Orientierung und der Bewältigung beruflicher Anforderungen verknüpft ist.

Der vorliegende Beitrag leistet einen empirischen Beitrag zur Frage, wie Berufseinsteiger*innen das Mentoring in der Induktionsphase bewerten und in welcher Weise sich unterschiedliche Ausprägungen der Zufriedenheit in konkreten Formen und Dimensionen des Mentorings widerspiegeln. Ziel ist es, aufzuzeigen, welche Muster der Unterstützung mit hoher beziehungsweise niedriger Zufriedenheit einhergehen und welche Aspekte des Mentorings aus Sicht der Mentees als besonders relevant wahrgenommen werden. Dazu werden ausgewählte Teilergebnisse einer österreichweiten Fragebogenerhebung präsentiert, in der Einschätzungen von Berufseinsteiger*innen zu vier zentralen Dimensionen des Mentorings – Mentoring-Betreuung, Mentoring-Stil, Mentoring und Schulleitung sowie Mentoring-Zusammenarbeit – analysiert und vergleichend gegenübergestellt werden.

Der Beitrag verfolgt damit nicht nur das Anliegen, Zufriedenheit als Ergebnisvariable zu beschreiben, sondern nutzt sie zugleich als analytische Linse zur Differenzierung von Qualitätsmerkmalen im Mentoring. So könnten Hinweise darauf gewonnen werden, welche Gestaltungsmerkmale von Mentoring-Prozessen im Berufseinstieg als förderlich erlebt werden und wo sich möglicherweise potenzielle Entwicklungsbedarfe abzeichnen. Die Ergebnisse sollen sowohl zur empirischen Fundierung des Mentorings in der Induktionsphase beitragen als auch Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von Begleitstrukturen auf schulischer und institutioneller Ebene liefern.

2 Theoretische Hinführung

Die Induktionsphase stellt für Berufseinsteiger*innen im Lehramt eine zentrale Phase professioneller Orientierung und Begleitung dar. In Österreich absolvieren neu eintretende Lehrper-

sonen in der ersten Phase ihrer Berufstätigkeit zwölf Monate lang die Induktionsphase (Huber, 2025; Prenzel et al., 2021; Dammerer, 2019b). Während dieser Zeit werden sie von einer Mentoratsperson begleitet, deren Funktion laut Bundesgesetzblatt, ausgegeben am 27.12.2013, in Kraft tretend mit 1. September 2019, in § 39 definiert ist (Dammerer, 2019b). Im Rahmen des österreichweiten, hochschulübergreifenden Forschungsprojekts FoNeB (Forschungsnetzwerk Berufseinstieg) wird Mentoring als wesentlicher Bestandteil dieser bedeutsamen Phase im Professionskontinuum der Lehrer*innenbildung (Behr, 2017) untersucht. In dieser breit angelegten österreichweiten Studie mit dem Titel „Der Berufseinstieg im Kontext der Lehrer*innenbildung – Eine Längsschnittstudie im österreichischen Bildungssystem“ werden zentrale Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Anforderungen für einen gelingenden Berufseinstieg von Lehrpersonen erhoben (Huber, 2025a; Huber, 2025b; Pichler, 2025). Der Berufseinstieg ist mit diversen Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider, 2020) und Herausforderungen verbunden. Wie Berufseinsteiger*innen diese Phase wahrnehmen und bewältigen, hängt von einer Vielzahl individueller und kontextueller Faktoren ab (Huber, 2025a). Wann die Phase des Berufseinstiegs als gelungen erlebt wird und Zufriedenheit geäußert wird, gilt als Forschungsdesiderat (Keller-Schneider, 2020). Fest steht, dass situative Anforderungen im Berufseinstieg aufgrund der individuellen Ressourcen wahrgenommen und in der Folge bearbeitet oder umgedeutet werden (Wittek et al. 2017). Bei einer konstruktiven Bewältigung, ergeben sich daraus neue Ressourcen sowie Zufriedenheit. Ein ungünstiger Verlauf hingegen führt zu Verunsicherung und Ressourcenlust (Fede & Roszner, 2025). Zufriedenheit fungiert demnach als subjektiver Indikator gelingender Bewältigung beruflicher Anforderungen und wird deshalb in der Forschung nicht nur als Ergebnis, sondern auch als vermittelnde Größe zwischen Anforderungen, Ressourcen und professioneller Entwicklung verstanden.

Zunächst wird das Konzept der Berufs-Zufriedenheit konzeptionell verortet werden. Es beschreibt die subjektive Bewertung der eigenen beruflichen Situation im Abgleich von Erwartungen, Bedürfnissen und tatsächlich erlebten Bedingungen. Das Konstrukt der Zufriedenheit wird im Kontext der Lehrer*innenarbeit auch als Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit bezeichnet und beschreibt das subjektive Empfinden und die Bewertung der eigenen Tätigkeit im Berufsalltag als Lehrperson. Zufriedenheit entsteht im Allgemeinen, wenn die Erwartungen und Bedürfnisse an den Beruf mit den tatsächlich wahrgenommenen Bedingungen übereinstimmen und positive Gefühle gegenüber der Arbeit überwiegen (Ruppert, 2024).

Bisherige Forschungen zum Berufseinstieg ins Lehramt liefern aufschlussreiche Einblicke in die Ausgestaltung, Umsetzung und wahrgenommene Wirkung von Mentoring im Rahmen der Induktionsphase (Dammerer, 2020, Dammerer et al., 2025). Insbesondere werden erste Hinweise auf die Bedeutung von Mentoring für die professionelle Entwicklung (Dammerer et al., 2025), das Kompetenz- und Belastungserleben (Beer et al., 2025) sowie die Zufriedenheit von Berufseinsteiger*innen (Pichler & Frey, 2022, Dammerer, 2020) sichtbar. Dammerer (2020) weist nach, dass Mentoring im Berufseinstieg in ähnlicher Weise wie kooperative und reflexionsorientierte Fortbildungsformate positiv mit der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen verbunden ist und somit eine zentrale Ressource im Übergang in den Lehramtsberuf

darstellt (Dammerer, 2020). Pichler & Frey (2022) zeigen in ihrer Studie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen in Vorarlberg, dass sowohl Berufseinsteiger*innen als auch Mentor*innen eine insgesamt hohe Zufriedenheit mit der organisatorischen und inhaltlichen Ausgestaltung des Mentorings aufweisen. Über mehrere Kohorten hinweg belegen sie, dass Mentoring als dialogischer, auf Augenhöhe gestalteter Prozess, der von beiden Seiten als bereichernd wahrgenommen wird und zur Qualitätssicherung der Professionalisierung von Lehrpersonen beiträgt (Pichler & Frey, 2022). Kemethofer & Stipsits (2025) heben die zentrale Rolle der Schulleitung im Berufseinstieg hervor und konnten belegen, dass Schulleitungen überwiegend als unterstützend und beratend erlebt werden (Kemethofer & Stipsits, 2025) und mithin das Onboarding der Berufseinstiegenden wie auch den Mentoring-Prozess positiv unterstützen können. Vor diesem Hintergrund knüpft die vorliegende Arbeit an den bestehenden Forschungsstand an und erweitert diesen um eine vertiefende Betrachtung der Zufriedenheit mit Mentoring im Berufseinstieg. Diese Ergebnisse können in der vorliegenden Arbeit als empirischer Bezugspunkt dienen, um eigene Befunde zur Zufriedenheit im Mentoring österreichweit einzuordnen und vergleichend zu diskutieren.

Zufriedenheit im Kontext von Mentoring lässt sich nicht eindimensional erfassen, sondern wird in der vorliegenden Studie als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das Aspekte der professionellen Unterstützung, der Beziehungsqualität, der Zusammenarbeit sowie der organisationalen Einbettung umfasst. In diesem Zusammenhang zeigen Hennissen et al. (2008), dass die Qualität von Mentoring-Dialogen – etwa die Art und Weise, wie Mentor*innen kommunizieren, zuhören, unterstützen und Rückmeldungen geben – als eine zentrale Bedingung für die Zufriedenheit von Mentees verstanden werden kann. Zufriedenheit im Mentoring hängt demnach nicht allein von der Vermittlung fachlicher oder didaktischer Kompetenzen ab, sondern maßgeblich davon, inwiefern die Rollenausprägungen der Mentor*innen den konkreten Anforderungen und Erwartungen der Mentees entsprechen. Weniger passgenaue Rollen- und Gesprächsstrategien können hingegen zu geringerer Zufriedenheit beitragen, da sie den individuellen Bedürfnislagen der Berufseinsteiger*innen nur unzureichend gerecht werden.

In diesem Zusammenhang fungiert Zufriedenheit weniger als isolierte Bewertung einzelner Aspekte, sondern vielmehr als übergreifendes Deutungsmuster, das die Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Mentorings strukturiert. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Berufseinsteiger*innen, die Mentoring insgesamt als unterstützend und passend erleben, auch einzelne Aspekte der Begleitung konsistenter positiv bewerten. Die im Fragebogen verwendeten verbalen Likert-Skalen ermöglichen eine differenzierte Erfassung der Einschätzungen von Berufseinsteiger*innen zu diesen Dimensionen des Mentorings.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet in diesem Kontext, wie Berufseinsteiger*innen das Mentoring in vier zentralen Bereichen bewerten und welche Muster der Unterstützung sich in Abhängigkeit vom Ausmaß der Zufriedenheit zeigen. Die in dieser Studie verwendeten Skalen erfassen Mentoring nicht als einheitliches, eindimensionales Phänomen, sondern bilden unterschiedliche, miteinander verschränkte Ebenen des Mentorings ab. Diese Ebenen

unterscheiden sich hinsichtlich ihres Fokus, ihrer Reichweite und ihrer Funktion im Professionalisierungsprozess von Berufseinsteiger*innen.

Die Skala Mentoring-Betreuung adressiert primär die strukturell-organisatorische Ebene des Mentorings. Sie umfasst formale und informelle Arrangements der Begleitung, wie vereinbarte Gespräche, Hospitationen oder Kommunikationsformen, und bildet damit die organisatorischen Rahmenbedingungen ab, unter denen Mentoring stattfindet (Dammerer et al., 2025).

Die Skala Mentoring-Stil erfasst die interaktionale und relationale Ebene der Mentoring-Beziehung und beschreibt, wie Mentor*innen ihre Rolle im direkten Kontakt gestalten, etwa hinsichtlich Vertrauen, Autonomie, Feedback, Reflexion und Entwicklungsorientierung (Frey et al., 2023).

Die Skala Mentoring und Schulleitung bildet die organisationale Ebene ab und thematisiert die institutionelle Einbettung des Mentorings sowie die unterstützende und rahmensetzende Rolle der Schulleitung im Berufseinstieg. Mentoring wird damit als in schulische Strukturen eingebetteter Prozess verstanden.

Die Skala Mentoring-Zusammenarbeit fokussiert die inhaltlich-professionelle Ebene und bezieht sich auf zentrale Themen wie Unterrichtsplanung, Klassenführung, Leistungsbeurteilung, schulische Organisation und professionelle Rollenklärung.

Die Differenzierung dieser Ebenen ermöglicht eine mehrdimensionale Analyse von Mentoring als Unterstützungsarrangement. Zufriedenheit mit dem Mentoring zeigt sich entsprechend nicht isoliert, sondern über mehrere Dimensionen hinweg, da Berufseinsteiger*innen Mentoring als kohärentes Gesamtgefüge wahrnehmen und bewerten.

3 Forschungsdesign¹

Die vorliegenden Befunde der zweiten Erhebungswelle sind in das österreichweite Forschungsprojekt zum Berufseinstieg (FoNeB) von Lehrpersonen eingebettet. Die Untersuchung ist als Längsschnittstudie konzipiert und basiert auf standardisierten Fragebogenerhebungen, die im Zeitraum von 2023 bis 2028 durchgeführt werden. Ein zentraler Schwerpunkt des Projekts liegt auf dem Themenfeld Mentoring in der Induktionsphase. Erste Detailergebnisse aus der Erhebungswelle 2023/24 liegen bereits vor (Dammerer et al., 2025; Haas et al., 2026).

Im Rahmen der hier berichteten Teilstudie wird der leitenden Forschungsfrage nachgegangen, welche Qualitätsmerkmale und Herausforderungen die Begleitung von Berufseinsteiger*innen im Kontext des Mentorings kennzeichnen. Zur weiteren Differenzierung und Präzisierung der Befunde wurden folgende binnendifferenzierte Fragestellungen formuliert:

- (1) Wie zufrieden sind Berufseinsteiger*innen mit dem Mentoring in der Induktionsphase?

- (2) Wie schätzen Berufseinsteiger*innen – differenziert nach dem Ausmaß ihrer Zufriedenheit – unterschiedliche Formen und Aspekte des Mentorings ein (Mentoring-Betreuung, Mentoring-Stil, Mentoring und Schulleitung sowie Mentoring-Zusammenarbeit)?

Die Stichprobe dieser Online-Befragung umfasst alle Berufseinsteigenden aller Schularten Österreichs, die erstmals in ein Anstellungsverhältnis eingetreten sind und im Rahmen der Induktionsphase an begleitenden Veranstaltungen österreichischer Pädagogischer Hochschulen teilnahmen. Die Befragung richtete sich an reguläre Berufseinsteiger*innen, Personen im verfrühten Berufseinstieg, Quereinsteiger*innen sowie Berufseinsteigende mit Sonderverträgen. Die Einladung zur Online-Befragung wurde österreichweit über die Pädagogischen Hochschulen einheitlich im Dezember 2024 an alle Teilnehmenden versandt.

Die Erhebung wurde Fragebogen mit dem Online-Umfrage-Tool Lime-Survey durchgeführt. Der Fragebogen enthält unter anderem die hier vier vorgestellten Skalen mit geschlossenen Fragen. Da die Variable Zufriedenheit mit der Mentoring-Betreuung fehlende Werte aufwies, konnten für die entsprechenden Analysen 703 gültige Fälle berücksichtigt werden. Zur Erfassung der Formen der Betreuung im Mentoring wurden 21 Items aus der Evaluation der Induktionsphase nach Prenzel et al. (2021) übernommen. Der Mentoring-Stil wurde mithilfe einer Skala von Frey et al. (2023) mit drei Subskalen und insgesamt elf Items erhoben. Die im Mentoring-Prozess behandelten Themen der Zusammenarbeit wurden mithilfe einer acht Items umfassenden Skala nach Brandau et al. (2017) angepasst.

Die Skalen Mentoring-Betreuung, Mentoring-Stil, Mentoring und Schulleitung und Mentoring-Zusammenarbeit dienten bei der vorliegenden Untersuchung als Orientierung für die Item-Erstellung. Die folgenden Tabellen (Tabellen 1–4) dokumentieren die Items der jeweiligen Skalen, die Ergebnisse als Häufigkeitsverteilungen und p-Werte. In diesem Beitrag werden die Aussagen der Berufseinsteigenden im Zusammenhang mit der Variable Zufriedenheit vergleichend analysiert. Die Befragten bewerteten die Items auf einer sechs-stufigen verbalen Likert-Skala (6 = trifft vollkommen zu; 5 = trifft größtenteils zu; 4 = trifft eher zu; 3 = trifft eher nicht zu; 2 = trifft größtenteils nicht zu; 1 = trifft überhaupt nicht zu bzw. 6 = immer; 5 = fast immer; 4 = oft; 3 = selten; 2 = fast nie; 1 = nie). Die Darstellung der Item- und Skalenwerte erfolgt in Form relativer Häufigkeiten in Prozent. Die Berechnung der Häufigkeitsverteilungen erfolgte unter Anwendung des Mann-Whitney-U-Tests. Als Irrtumswahrscheinlichkeit wurde ein statistisches Signifikanzniveau von 5 % ($p \leq 0,05$) festgelegt. Die statistische Bearbeitung und Analyse der erhobenen Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS, Version 27 (IBM Corporation, 2025).

4 Methodische Auswertung und Ergebnisse

Im Folgenden werden, nach der Darstellung der soziodemografischen Daten, die Ergebnisse der Befragung von $n = 703$ Berufseinsteiger*innen zu vier zentralen Dimensionen des Mentorings vorgestellt und diskutiert: Mentoring-Betreuung, Mentoring-Stil, Mentoring und Schulleitung sowie Mentoring-Zusammenarbeit. Für die Analyse werden die jeweiligen Signifikanzwerte (p) berichtet. Darüber hinaus werden die Häufigkeiten der beiden höchsten Ausprägungen der verwendeten sechsstufigen Likert-Skala (6 = trifft vollkommen zu bzw. immer; 5 = trifft größtenteils zu bzw. fast immer) zusammengefasst und als Prozentwerte den Kohorten gegenübergestellt (% vs. %).

4.1 Soziodemografische Daten – Darstellung der Stichprobe

Die Gesamtstichprobe umfasst 729 Personen, die an der Befragung teilgenommen haben. Für die Variable Geschlecht liegen keine fehlenden Werte vor ($n = 729$). Der überwiegende Teil der Befragten identifizierte sich als weiblich ($n = 502$; 68,9 %), 218 Personen als männlich (29,9 %). Drei Personen ordneten sich der Kategorie divers zu (0,4 %), während sechs Personen keine Angabe machten (0,8 %). Insgesamt zeigt sich somit eine deutlich weiblich dominierte Stichprobe. Das Alter der befragten Personen lag zwischen 18 und 62 Jahren. Der Mittelwert betrug $M = 34,91$ Jahre bei einer Standardabweichung von $SD = 9,87$ ($n = 729$). Die Stichprobe umfasst damit überwiegend junge bis mittelalte Berufseinsteiger*innen, weist jedoch zugleich eine vergleichsweise breite Altersstreuung auf.

Die befragten Berufseinsteiger*innen ($n = 729$) verteilen sich auf unterschiedliche Formen des Berufseinstiegs. Ein Viertel der Befragten befindet sich im verfrühten Berufseinstieg ohne abgeschlossenen Lehramtsabschluss ($n = 182$; 25,0 %). Knapp ebenso viele Personen gaben an, den regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem Bachelor-Lehramtsstudium absolviert zu haben ($n = 171$; 23,5 %). Ein geringerer Anteil entfällt auf den regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem Master-Lehramtsstudium ($n = 67$; 9,2 %).

Die größte Gruppe innerhalb der Stichprobe bilden Quereinsteiger*innen in der Sekundarstufe Allgemeinbildung, die über ein anderes Studium oder einen qualifizierenden Quellberuf (ZKO) in das Lehramt eingetreten sind ($n = 209$; 28,7 %). Weitere 100 Personen (13,7 %) gaben an, über sonstige Sondervertragsregelungen in den Lehramtsberuf eingestiegen zu sein, darunter unter anderem Native Speaker*innen, Elementarpädagog*innen oder Erziehungswissenschaftler*innen.

Für die Analyse der Zufriedenheit mit der Mentoring-Betreuung standen 703 gültige Antworten zur Verfügung. Aufgrund von 26 fehlenden Werten wurden diese Fälle von den entsprechenden Auswertungen ausgeschlossen, sodass die statistischen Analysen auf einer bereinigten Fallzahl von $n = 703$ basieren, aufgrund itemweiser fehlender Werte variieren die Fallzahlen sehr geringfügig.

Die Zufriedenheit wurde auf einer vierstufigen Skala erfasst (1 = sehr zufrieden bis 4 = unzufrieden). Mehr als die Hälfte der Befragten gab an, sehr zufrieden mit der Mentoring-Betreuung zu sein (n = 368; 52,3 %). Weitere 215 Personen zeigten sich zufrieden (30,6 %). Demgegenüber äußerten 82 Personen, wenig zufrieden zu sein (11,7 %), während 38 Personen angaben, unzufrieden zu sein (5,4 %). Der Mittelwert der Zufriedenheit lag bei M = 1,70 (SD = 0,88) und weist insgesamt auf ein hohes Zufriedenheitsniveau hin (siehe Abb. 1).

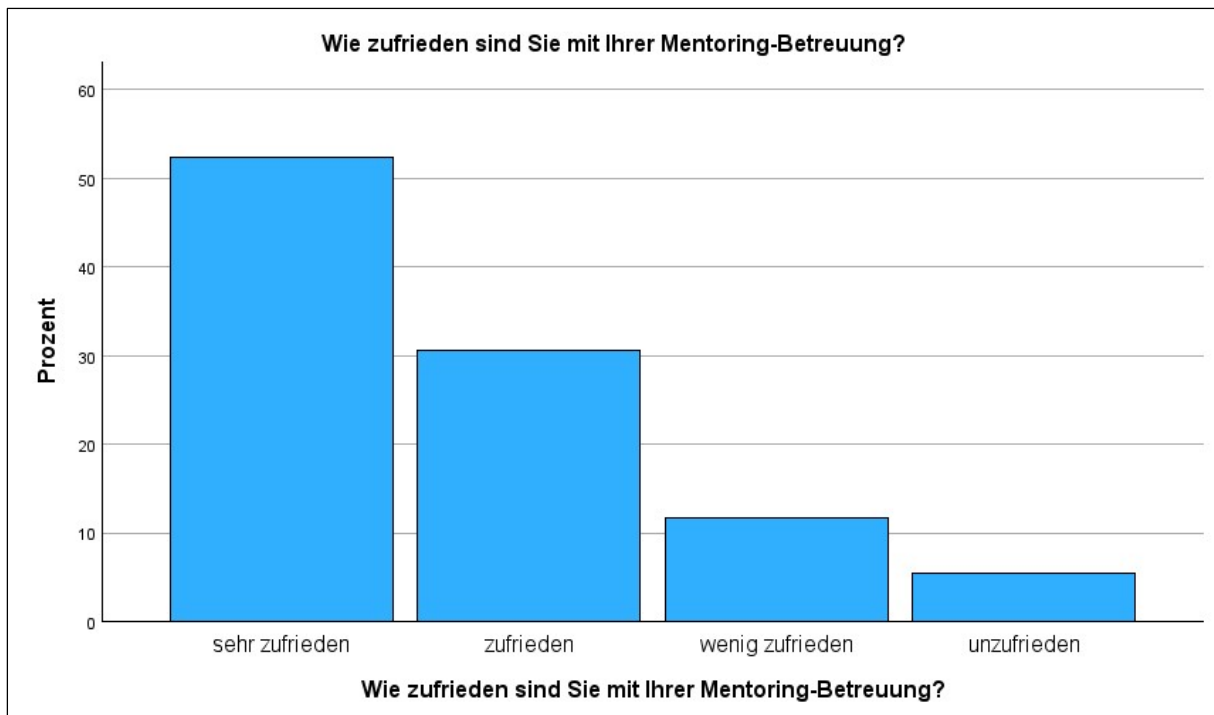


Abbildung 1: Zufriedenheit mit der Mentoring-Betreuung (Eigendarstellung)

Zur Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Art des Berufseinstiegs und der Zufriedenheit mit der Mentoring-Betreuung wurde eine Kreuztabelle mit Chi-Quadrat-Test berechnet. Die Analyse zeigt, dass zwischen beiden Variablen ein signifikanter Zusammenhang besteht, $\chi^2(12, n = 703) = 22,65, p = 0,031$. Damit unterscheiden sich die Zufriedenheitswerte in Abhängigkeit von der Form des Berufseinstiegs. Der zusätzliche Test auf einen linearen Trend ergab ebenfalls einen signifikanten Befund, $\chi^2(1, n = 703) = 4,47, p = 0,034$, was auf systematische Unterschiede zwischen den Gruppen hinweist. Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass Personen im verfrühten Berufseinstieg sowie jene im regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem Masterabschluss tendenziell häufiger eine hohe Zufriedenheit angeben. Für die Gruppe der Quereinsteiger*innen zeigt sich eine überwiegend hohe Zufriedenheit mit der Mentoring-Betreuung. 51,8 % geben an, sehr zufrieden zu sein, weitere 30,2 % sind zufrieden. Mit 13,6 % wenig Zufriedenen und 4,5 % Unzufriedenen liegt diese Gruppe im oberen Bereich der Gesamtverteilung und ähnelt in ihrem Profil stärker den Master-Absolvent*innen als den Bachelor-Absolvent*innen. Somit scheinen insbesondere Quereinsteiger*innen vergleichsweise stark von der Mentoring-Betreuung zu profitieren. Vergleichsweise niedrigere Werte finden sich bei Personen im regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem Bachelorabschluss.

Insgesamt wird deutlich, dass die Art des Berufseinstiegs einen relevanten Einfluss auf die wahrgenommene Qualität der Mentoring-Betreuung hat.

4.2 Formen der Mentoring-Betreuung

In Tabelle 2 werden die Items der Dimension Mentoring-Betreuung dargestellt. Dabei bewerten die Mentees unterschiedliche Formen der Betreuung, darunter vereinbarte formelle Gespräche, informelle Gespräche sowie den Austausch über Text- und Sprachnachrichten. Ebenso wurden die Möglichkeiten zur Hospitation eingeschätzt.

Items zu Formen der Mentoring-Betreuung aus Sicht der Mentee	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	P
<i>Vereinbarte persönliche Gespräche</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	8,4	6,7	8,4	18,0	21,3	37,1	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	33,9	17,4	10,7	14,9	9,9	2,3	
<i>Informeller Austausch</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	7,7	3,8	7,2	15,6	24,7	40,9	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	19,0	11,6	7,4	33,1	19,0	9,9	
<i>Text-/Sprachnachrichten</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	23,0	10,5	12,7	23,5	18,6	11,7	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	39,7	17,4	5,8	23,1	10,7	3,3	
<i>Hospitation: Mentor:in zu Mentee</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	18,0	9,3	13,1	24,9	16,0	18,7	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	44,6	15,7	11,6	16,5	5,8	5,8	
<i>Hospitation: Mentee zu Mentor:in</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	30,6	10,8	13,4	20,3	13,1	11,9	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	55,4	14,9	9,9	9,1	8,3	2,5	
<i>Gruppen-Mentoring</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	57,7	8,2	9,3	8,4	6,4	10,0	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	77,7	5,0	5,8	7,4	3,3	0,8	

Tabelle 1: Kreuztabelle zur Häufigkeitsverteilung der Aussagen zu Formen der Mentoring-Betreuung (n = 703). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. (Eigendarstellung)

Wie in Tabelle 2 dargestellt, geben Berufseinsteiger*innen mit der Ausprägung Sehr zufrieden/Zufrieden mit Mentoring gegenüber denen der Ausprägung Wenig zufrieden/Nicht zufrieden signifikant häufiger an, dass sie vereinbarte persönliche Gespräche führen ($p < 0,001$; 58,4% vs. 12,2%), ein informeller Austausch stattfindet ($p < 0,001$; 65,6% vs. 19,8%), häufig Text-/Sprachnachrichten schreiben ($p < 0,001$; 30,3% vs. 14,0%), Hospitationen zwischen Mentor*in und Mentee oder umgekehrt etabliert sind ($p < 0,001$; 34,7% vs. 11,6%; 25,0% vs. 10,8%) und Gruppen-Mentoring weniger oft vorkommt ($p < 0,001$; 65,9% vs. 82,7%).

4.3 Mentoring-Stil

Die Häufigkeitsverteilungen in der Skala Mentoring-Stil beschreiben, wie Mentees die Begleitung in unterschiedlichen Bereichen erleben und bewerten (Tabelle 3). Im Weiteren wird doku-

mentiert, wie die Kohorte Sehr zufrieden/Zufrieden und die Gruppe Wenig zufrieden/Nicht zufrieden Mentoring erleben. Die Auswertung zur Reliabilitätsstatistik mittels Cronbachs Alpha zeigt für die elf Items zum Mentoring-Stil einen Wert von 0,886 an.

Items zu Mentoring-Stil aus Sicht der Mentee	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	P
<i>Aufzeigen der Entwicklungsschritte aufgrund von Stärken und Schwächen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	6,4	5,7	12,7	25,3	25,3	24,7	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	48,8	14,0	14,9	16,5	5,8	0,0	
<i>Systematische Analyse des Unterrichts</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	8,8	9,1	13,6	22,2	22,7	23,7	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	52,9	17,4	9,9	14,9	4,1	0,8	
<i>Potentialentfaltung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	4,3	4,3	8,1	27,5	25,9	29,9	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	57,0	16,5	16,5	9,1	0,8	0,0	
<i>Besprechung zu Stärken und Schwächen im kollegialen Dialog</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	5,8	4,8	10,3	21,5	23,4	34,2	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	52,1	14,9	11,6	14,0	5,0	2,5	
<i>Volles Vertrauen in das Tun</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	0,0	0,5	1,5	10,1	27,5	60,3	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	15,7	10,7	5,8	15,7	24,0	28,1	
<i>Offenheit gegenüber Ideen und Vorstellungen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	0,0	0,3	1,4	11,9	24,4	62,0	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	15,7	9,9	9,9	24,8	18,2	21,5	
<i>Freiraum geben</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	0,0	0,0	1,4	4,6	17,5	76,5	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	9,1	4,1	4,1	9,1	10,7	62,8	
<i>Eigenständige Planung und Durchführung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	0,0	0,0	0,7	4,1	11,2	84,0	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	5,0	4,1	1,7	5,0	11,6	72,7	
<i>Kontrolle des Handelns als Lehrperson</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	20,3	13,7	19,6	21,1	14,4	10,8	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	54,5	13,2	9,9	7,4	10,7	4,1	
<i>Kommunikation zu Vorstellungen des Lehrer:in-Seins</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	7,9	4,6	11,9	27,8	25,8	22,0	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	32,2	9,1	11,6	19,0	17,4	10,7	
<i>Vorstellung einer guten Lehrperson</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	9,3	6,7	16,7	26,8	23,0	17,5	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	23,1	5,8	7,4	28,9	19,8	14,9	

Tabelle 2: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zur Skala Mentoring-Stil durch Mentee (n = 703). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. (Eigendarstellung)

Auffallend bei den Items zum Mentoring-Stil ist, dass alle Items eine Signifikanz seitens der Kohorte Sehr zufrieden/Zufrieden gegenüber der Kohorte Wenig zufrieden/Nicht zufrieden aufweisen. So behaupten sehr zufriedene bzw. zufriedene Mentees, dass bei ihnen Entwicklungsschritte von Stärken und Schwächen aufgezeigt werden ($p < 0,001$; 50,0% vs. 5,8%),

systematische Analysen zum Unterricht gemacht werden ($p < 0,001$; 46,4% vs. 4,9%), auf Potentialentfaltung geachtet wird ($p < 0,001$; 55,8% vs. 0,8%), Besprechungen zu Stärken und Schwächen im kollegialen Dialog geführt werden ($p < 0,001$; 57,6% vs. 7,5%), sie volles Vertrauen in das Tun erhalten ($p < 0,001$; 87,8% vs. 52,1%), Offenheit gegenüber Ideen und Vorstellungen ($p < 0,001$; 86,4% vs. 39,7%) und Freiräume gegeben sind ($p < 0,001$; 94,0% vs. 73,5%), eigenständige Planung und Durchführung möglich ist ($p < 0,001$; 95,2% vs. 84,3%), keine Kontrolle des Handelns als Lehrperson erfolgt ($p < 0,001$; 25,2% vs. 14,8%), eine Kommunikation zu Vorstellungen des Lehrer*in-Seins eingeplant wird ($p < 0,001$; 47,8% vs. 28,1%), Mentor*innen klare Vorstellungen einer guten Lehrperson haben ($p < 0,001$; 40,5% vs. 34,7%).

4.4 Mentoring und Schulleitung

Die folgende Tabelle (Tabelle 3) stellt die Bewertungen zur Skala Mentoring und Schulleitung dar. Hierbei werden Einschätzungen von Mentee über den Prozess des Mentorings in der Zusammenarbeit mit Schulleitungen aufgelistet.

Items zu Mentoring und Schulleitung aus Sicht der Mentee	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	P
<i>Onboarding an Schule gegeben</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	21,3	14,6	18,9	15,6	12,9	16,7	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	47,9	14,9	13,2	9,9	6,6	7,4	
<i>Schulleitung als Ansprechperson</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	0,7	2,4	1,7	10,7	18,0	66,5	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	4,1	5,8	6,6	19,0	21,5	43,0	
<i>Unterstützung bei Herausforderungen durch Schulleitung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	2,9	3,1	6,5	14,6	23,4	49,5	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	14,0	7,4	9,1	22,3	24,0	23,1	
<i>Hospitation durch Schulleitung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	21,6	11,9	14,9	19,6	11,2	20,8	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	37,2	8,3	15,7	15,7	8,3	14,9	
<i>Regelmäßiges Feedback durch Schulleitung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	24,6	14,4	20,1	20,3	8,8	11,9	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	47,1	14,0	16,5	12,4	5,0	5,0	
<i>Vernetzungstreffen mit Schulleitung und Mentor:in</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	30,1	12,5	13,7	17,7	9,6	16,3	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	64,5	9,9	5,8	9,9	3,3	6,6	

Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zur Skala Mentoring und Schulleitung durch Mentee (n=703). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. (Eigendarstellung)

In der Studie gab es sechs Items zur Skala Mentoring und Schulleitung. Auch bei diesen Items behaupten sehr zufriedene bzw. zufriedene Mentees gegenüber wenig zufriedenen/nicht zufriedenen Mentee signifikant häufiger, dass das Onboarding an der Schule gut funktioniert hat ($p < 0,001$; 29,6% vs. 14,0%), Schulleitungen als Ansprechpersonen fungieren ($p < 0,001$; 84,5% vs. 64,5%), sie Unterstützung bei Herausforderungen seitens der Schulleitungen erfah-

ren ($p < 0,001$; 72,9% vs. 47,1%), Hospitationen ($p < 0,001$; 32,0% vs. 23,2%) sowie regelmäßiges Feedback durch Schulleitungen erfolgen ($p < 0,001$; 20,7% vs. 10,0%), regelmäßige Vernetzungstreffen mit Schulleitung und Mentor*in stattfinden ($p < 0,001$; 25,9% vs. 9,9%).

4.5 Mentoring-Zusammenarbeit

In Tabelle 4 werden 21 Items und Ergebnisse zur Mentoring-Zusammenarbeit beschrieben. Die Ergebnisse zum Cronbachs Alpha weisen einen Wert von 0,953 auf.

Items zu Mentoring-Zusammenarbeit aus Sicht der Mentee	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	p
<i>Beurteilungskriterien für Anstellung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	45,0	20,6	19,2	10,3	2,9	1,9	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	74,4	9,9	12,4	0,8	0,8	1,7	
<i>Zusammenarbeit mit Kollegium</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	5,3	8,8	19,8	41,1	14,8	9,8	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	39,7	22,3	24,8	10,7	2,5	0,0	
<i>Kommunikation mit der Direktion</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	12,5	10,8	24,2	30,4	12,2	9,6	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	47,1	20,7	19,0	9,1	3,3	0,8	
<i>Rollenklarheit</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	17,0	11,7	22,9	30,2	12,0	6,2	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	52,1	17,4	20,7	8,3	0,8	0,8	
<i>Schulorganisation</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	5,3	7,0	14,6	40,0	22,3	10,7	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	33,1	23,1	23,1	14,9	4,1	1,7	
<i>Schulqualität/Schulentwicklung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	17,2	13,1	23,2	27,1	13,1	6,4	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	57,9	21,5	15,7	3,3	1,7	0,0	
<i>Administrative Tätigen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	6,2	8,1	19,2	36,8	19,8	10,0	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	29,8	23,1	26,4	14,0	4,1	2,5	
<i>Rechtliche Rahmenbedingungen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	12,2	13,6	23,4	30,8	14,1	6,0	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	47,1	18,2	22,3	9,1	1,7	1,7	
<i>Semester-/Jahresplanung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	11,0	9,8	23,4	31,8	15,5	8,6	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	49,6	18,2	18,2	10,7	2,5	0,8	
<i>Stundenplanung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	13,6	10,0	19,4	28,2	17,2	11,7	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	49,6	16,5	17,4	11,6	4,1	0,8	
<i>Unterrichtsmethoden</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	9,1	7,2	19,4	33,5	18,0	12,7	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	48,8	18,2	14,0	13,2	5,8	0,0	
<i>Individualisierung/Differenzierung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	12,9	12,9	25,3	25,3	14,9	8,8	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	55,4	21,5	15,7	6,6	0,8	0,0	

<i>Leistungsbeurteilung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	8,8	7,2	15,8	38,3	19,4	10,5	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	38,8	22,3	19,8	11,6	5,8	1,7	
<i>Fachliche Kompetenzen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	13,2	8,9	20,1	30,4	18,7	8,6	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	57,0	15,7	16,5	7,4	3,3	0,0	
<i>Didaktische-methodische Kompetenzen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	8,8	9,8	19,1	32,6	21,3	8,4	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	51,2	20,7	16,5	5,0	6,6	0,0	
<i>Klassenführung/Classroom-Management</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	8,4	8,2	16,8	29,6	24,4	12,5	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	52,1	14,0	19,0	9,9	5,0	0,0	
<i>Disziplinäre Herausforderungen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	7,2	7,2	16,2	32,3	24,7	12,4	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	42,1	14,9	15,7	19,8	5,0	2,5	
<i>Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	9,5	8,8	14,4	34,7	20,1	12,5	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	47,9	18,2	21,5	10,7	1,7	0,0	
<i>Elternarbeit</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	13,6	14,8	27,3	28,4	11,0	5,0	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	43,8	23,1	17,4	12,4	3,3	0,0	
<i>Work-Life-Balance/persönliche Belastungen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	21,8	17,4	25,6	19,9	9,5	5,8	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	59,5	16,5	14,0	7,4	1,7	0,8	
<i>Private Themen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	18,7	18,7	27,5	21,5	9,1	4,5	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	51,2	15,7	16,5	9,9	5,0	1,7	

Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zur Skala Mentoring-Zusammenarbeit durch Mentee (n=703). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. (Eigendarstellung)

Zur Skala Mentoring-Zusammenarbeit wurden 21 Items im Fragebogen aufgenommen. Detailliert zeigen die Ergebnisse auf, welche Bereiche im Mentoring-Prozess angesprochen werden. Auffallend bei dieser Studie ist, dass die Kohorte der sehr zufriedenen bzw. zufriedenen Mentees gegenüber der Kohorte der wenig zufriedenen bzw. nicht zufriedenen Mentees signifikante Unterschiede aufweist. So behaupten die sehr zufriedenen bzw. zufriedenen Mentees, dass Beurteilungskriterien für Anstellungen nicht thematisiert werden ($p < 0,001$; 75,6% vs. 84,3%), eine Zusammenarbeit mit dem Kollegium gegeben ist ($p < 0,001$; % vs. 24,6% vs. 2,5%), Kommunikation mit der Direktion stattfindet ($p < 0,001$; 21,8% vs. 4,1%), Rollenklarheit im Mentoring gegeben ist ($p < 0,001$; 18,2% vs. 1,6%), Themen zur Schulorganisation ($p < 0,001$; 33,0% vs. 5,8%) und Schulqualität/Schulentwicklung behandelt werden ($p < 0,001$; 18,5% vs. 1,7%), administrative Tätigkeiten besprochen werden ($p < 0,001$; 29,8% vs. 6,6%), rechtliche Rahmenbedingungen abgeklärt werden ($p < 0,001$; 20,1% vs. 3,4%), Semester-/Jahresplanungen ($p < 0,001$; 24,1% vs. 3,3%) sowie Stundenplanungen ($p < 0,001$; 28,9% vs. 4,9%) zusammen ausgearbeitet werden, Unterrichtsmethoden besprochen werden ($p < 0,001$; 30,7% vs. 5,8%), auf Individualisierung/Differenzierung geachtet wird ($p < 0,001$; 23,7% vs. 0,8%), das Thema

Leistungsbeurteilung behandelt wird ($p < 0,001$; 29,9% vs. 7,5%), auf fachliche ($p < 0,001$; 27,3% vs. 3,3%) sowie didaktische-methodische Kompetenzen geachtet wird ($p < 0,001$; 29,7% vs. 6,6%), Gespräche zu Klassenführung/Classroom-Management im Fokus stehen ($p < 0,001$; 36,9% vs. 5,0%), Gespräche zu disziplinären Herausforderungen ($p < 0,001$; 37,1% vs. 7,5%) und Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung geführt werden ($p < 0,001$; 32,6% vs. 1,7%), das Thema Elternarbeit behandelt wird ($p < 0,001$; 16,0% vs. 3,3%). Die Kohorte der wenig zufriedenen bzw. nicht zufriedenen Mentees betonen, dass sie Themen zu Work-Life-Balance/ persönliche Belastungen ($p < 0,001$; 39,2% vs. 76,0%; Skala 1+2) oder private Themen ($p < 0,001$; 37,4% vs. 66,9%; Skala 1+2) signifikant weniger besprechen gegenüber der Kohorte der sehr zufriedenen bzw. zufriedenen Mentees.

5 Diskussion und Interpretation

Das zentrale Ziel der vorliegenden Studie war, das Mentoring in der Induktionsphase von Lehrpersonen unter dem Aspekt der Zufriedenheit der Berufseinsteiger*innen zu analysieren. Im Fokus stand, inwiefern hierbei die Zufriedenheit in der Mentoring-Betreuung, dem Mentoring-Stil, dem Mentoring der Schulleitung sowie der Mentoring-Zusammenarbeit beurteilt werden kann. Die im Folgenden zusammengefassten Befunde ermöglichen es, die Forschungsfrage differenziert zu beantworten.

Die durchgängig hoch signifikanten Ergebnisse ($p \leq 0,001$) über alle untersuchten Items hinweg deuten zunächst auf eine starke statistische Absicherung der Befunde hin und sprechen gegen ein zufälliges Zustandekommen der beobachteten Unterschiede bzw. Zusammenhänge. Jedoch bedürfen sie einer differenzierten Interpretation. Angesichts der großen Stichprobe ist davon auszugehen, dass bereits geringe Effekte statistisch signifikant werden. Zudem deutet die inhaltliche Nähe der Items auf eine hohe interne Konsistenz der verwendeten Skalen hin, was konsistente Signifikanzwerte begünstigt. Die Ergebnisse sprechen somit weniger für starke Effekte im inhaltlichen Sinne als vielmehr für eine robuste und reliabel erfasste Wirkung, deren praktische Relevanz ergänzend anhand von Effektstärken zu beurteilen ist.

Die Ergebnisse zeigen, dass Personen im verfrühten Berufseinstieg sowie Berufseinsteiger*innen im regulären Einstieg mit abgeschlossenem Masterstudium besonders häufig hohe Zufriedenheitswerte berichten. Demgegenüber weisen Lehrpersonen im regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem Bachelorstudium vergleichsweise geringere Zufriedenheitsanteile auf. Quereinsteiger*innen hingegen zeigen insgesamt ein hohes Zufriedenheitsniveau und profitieren offenbar in besonderem Maße von klar strukturierten und verlässlichen Unterstützungsangeboten. Diese Unterschiede verdeutlichen, dass die jeweilige Ausgangslage der Berufseinsteiger*innen die Wahrnehmung und Wirksamkeit von Mentoring maßgeblich beeinflusst und bei der konzeptionellen Weiterentwicklung von Unterstützungsmaßnahmen berücksichtigt werden sollte.

Die vorliegenden Befunde verdeutlichen, dass die Zufriedenheit der Berufseinsteiger*innen in einem deutlichen Zusammenhang mit der Ausgestaltung der Mentoring-Betreuung steht. Zufriedene Mentees berichten signifikant häufiger von verbindlichen persönlichen Gesprächen, informellem Austausch, kontinuierlicher Kommunikation über Text- oder Sprachnachrichten sowie von gegenseitigen Hospitationen. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Mentoring insbesondere dann als unterstützend wahrgenommen wird, wenn es regelmäßig, dialogisch und sowohl formal als auch informell gestaltet ist. Der persönliche Kontakt und die wechselseitige Unterrichtsbeobachtung scheinen dabei zentrale Qualitätsmerkmale gelingender Mentoring-Beziehungen zu sein. Demgegenüber wird Gruppen-Mentoring von weniger zufriedenen Berufseinsteiger*innen signifikant häufiger genannt als von zufriedenen Mentees. Dies legt nahe, dass gruppenbasierte Mentoring-Formate individuelle Unterstützungsbedarfe möglicherweise weniger passgenau adressieren und daher mit geringerer Zufriedenheit einhergehen. Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass individualisierte, kontinuierliche und beziehungsorientierte Mentoring-Betreuung eine zentrale Voraussetzung für eine hohe Zufriedenheit im Berufseinstieg darstellt, während stärker standardisierte oder weniger personalisierte Betreuungsformate diese Wirkung nur eingeschränkt entfalten. Die Befunde unterstreichen somit die Bedeutung einer strukturierten und zugleich bedarfsorientierten Gestaltung von Mentoring, um einen gelingenden Berufseinstieg nachhaltig zu unterstützen.

Insgesamt deutet die Befundlage darauf hin, dass der wahrgenommene Mentoring-Stil in engem Zusammenhang mit der Zufriedenheit der Berufseinsteiger*innen steht. Sämtliche Items zum Mentoring-Stil unterscheiden sich hochsignifikant zwischen sehr zufriedenen bzw. zufriedenen und wenig bzw. nicht zufriedenen Berufseinsteiger*innen. Besonders deutlich wird, dass zufriedene Mentees Mentoring als entwicklungsorientiert, unterstützend und vertrauensbasiert erleben. Sie berichten signifikant häufiger von systematischen Unterrichtsanalysen, der gemeinsamen Reflexion von Stärken und Schwächen, einer gezielten Förderung von Potenzialen sowie von kollegialem Dialog auf Augenhöhe. Ebenso sind Aspekte wie Vertrauen in das berufliche Handeln, Offenheit gegenüber eigenen Ideen, gewährte Freiräume sowie die Möglichkeit zur eigenständigen Planung und Durchführung zentral für eine positive Wahrnehmung des Mentorings. Demgegenüber berichten wenig oder nicht zufriedene Mentees, von diesen Merkmalen deutlich seltener, was darauf hindeutet, dass fehlende Entwicklungsorientierung, eingeschränkte Autonomie oder geringere dialogische Qualität des Mentorings mit niedriger Zufriedenheit einhergehen. Kontrollierende Elemente treten insgesamt weniger stark hervor, werden jedoch von zufriedenen Mentees noch seltener wahrgenommen, was die Bedeutung eines nicht direktiven, unterstützenden Mentoring Stils unterstreicht.

In der Gesamtschau legen die Ergebnisse nahe, dass Zufriedenheit mit Mentoring weniger durch einzelne Maßnahmen als vielmehr durch ein konsistentes Zusammenspiel aus Reflexion, Vertrauen, Autonomie und professioneller Unterstützung geprägt ist. Mentoring erweist sich dann als besonders wirksam, wenn es als kollegialer Entwicklungsprozess gestaltet wird, der sowohl Orientierung bietet als auch eigenständiges professionelles Handeln ermöglicht. Daraus lässt sich schließen, dass ein lernorientierter, dialogischer und freiraumgebender Mento-

ring-Stil eine zentrale Voraussetzung für hohe Zufriedenheit im Berufseinstieg darstellt und somit wesentlich zur erfolgreichen Professionalisierung von Lehrpersonen beiträgt. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Mentoring-Stile, die auf Vertrauen, Dialog und gemeinsame Reflexion ausgerichtet sind, den Übergang in den Lehrer*innenberuf wirksam unterstützen. Zufriedenheit fungiert dabei nicht nur als Ergebnis, sondern auch als Indikator gelingender Professionalisierungsprozesse. Für die Praxis bedeutet dies, dass die bewusste Gestaltung des Mentoring-Stils sowohl für das subjektive Wohlbefinden als auch für die nachhaltige berufliche Entwicklung von Berufseinsteiger*innen bedeutsam ist.

Auch in Bezug auf die Rolle der Schulleitung zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen sehr zufriedenen bzw. zufriedenen und wenig bzw. nicht zufriedenen Mentees. Zufriedene Berufseinsteiger*innen berichten signifikant häufiger, dass das schulische Onboarding zuverlässig funktioniert hat, dass die Schulleitung als zentrale Ansprechperson wahrgenommen wird und bei beruflichen Herausforderungen unterstützend zur Seite steht. Darüber hinaus geben sie signifikant häufiger an, dass Hospitationen sowie regelmäßiges Feedback durch die Schulleitung stattfinden und strukturierte Vernetzungstreffen mit Schulleitung und Mentorin etabliert sind. Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung einer aktiv eingebundenen und unterstützenden Schulleitung für eine positive Wahrnehmung des Mentorings und für einen gelungenen Berufseinstieg.

In der Mentoring-Zusammenarbeit zeigen sich deutliche und konsistente Unterschiede zwischen sehr zufriedenen bzw. zufriedenen Mentees und wenig bzw. nicht zufriedenen Mentees. Die Ergebnisse zeigen, dass sehr zufriedene bzw. zufriedene Berufseinsteiger*innen im Mentoring signifikant häufiger eine systematische und umfassende Bearbeitung zentraler organisatorischer, institutioneller und unterrichtsbezogener Themen erleben. Besonders hervorgehoben werden Aspekte der kollegialen Zusammenarbeit, der regelmäßige Austausch mit der Schulleitung sowie eine klare Rollen- und Erwartungskklärung im Mentoring. Darüber hinaus werden schulorganisatorische Fragen, Themen der Schulqualität und Schulentwicklung sowie administrative und rechtliche Rahmenbedingungen deutlich häufiger gemeinsam reflektiert. Auf der Ebene der Unterrichtspraxis berichten zufriedene Mentees signifikant häufiger von einer vertieften Auseinandersetzung mit Unterrichtsmethoden, Individualisierung und Differenzierung, Leistungsbeurteilung, fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen sowie mit Klassenführung, disziplinären Herausforderungen, der Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen und der Elternarbeit. Demgegenüber zeigen sich bei wenig bzw. nicht zufriedenen Mentees deutlich geringere Nennungen dieser inhaltlichen Schwerpunkte. Auffällig ist zudem, dass diese Gruppe signifikant häufiger angibt, Themen der Work-Life-Balance, persönlicher Belastungen sowie privater Anliegen im Mentoring zu thematisieren. Dies deutet darauf hin, dass Mentoring bei geringerer Zufriedenheit stärker als Entlastungs- und Unterstützungsraum genutzt wird, während bei höherer Zufriedenheit der Fokus verstärkt auf professionellen, strukturellen und unterrichtsbezogenen Entwicklungsaspekten liegt. Die Ergebnisse zur Mentoring-Zusammenarbeit verdeutlichen, dass Zufriedenheit maßgeblich davon abhängt, welche Themen im Mentoring tatsächlich bearbeitet werden und wie breit der profes-

sionelle Kontext einbezogen ist. Zufriedenheit scheint somit nicht allein von der Intensität des Kontakts, sondern vor allem von der inhaltlichen Qualität und Professionalisierungsorientierung der Zusammenarbeit abzuhängen.

Im Folgenden werden zentrale Limitationen der Studie dargestellt, die bei der Einordnung der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Alle in diesem Beitrag berichteten Merkmale der Zufriedenheit mit dem Mentoring im Berufseinstieg beruhen auf Selbstauskünften der Berufseinsteiger*innen und erfassen somit subjektive Wahrnehmungen, nicht jedoch objektive strukturelle oder kontextuelle Bedingungen. Da Berufseinsteiger*innen naturgemäß über einen begrenzten Vergleichs- und Referenzrahmen verfügen, können ihre Zufriedenheitsurteile in besonderem Maße von aktuellen Belastungserfahrungen, Unsicherheiten oder Erwartungen beeinflusst sein. Die erhobene Zufriedenheit spiegelt daher möglicherweise eher situative emotionale Zustände als eine reflektierte Einschätzung stabiler Merkmale der Mentoring-Qualität wider.

Zudem ist Zufriedenheit im Mentoring als dynamisches Konstrukt zu verstehen, das sich im Verlauf des Berufseinstiegs verändern kann. Die vorliegenden Ergebnisse basieren auf einer einzelnen Erhebungswelle und stellen entsprechend eine querschnittliche Momentaufnahme dar. Da weitere Erhebungen mit unterschiedlichen Kohorten durchgeführt werden, sind keine Aussagen zu intraindividuellen Entwicklungsverläufen möglich. Die Befunde sind daher primär als Ausgangspunkt für eine kohortenübergreifende Vergleichsperspektive zu interpretieren.

Neben der subjektiven Erfassung der Zufriedenheit und der querschnittlichen Anlage der Studie ergeben sich weitere Limitationen aus der fehlenden Mehrperspektivität, der Heterogenität der Mentoring-Formate sowie der begrenzten Kontrolle kontextueller Einflussfaktoren. Diese Einschränkungen sind bei der Interpretation der Ergebnisse entsprechend zu berücksichtigen.

6 Conclusio und Ausblick

Mentoring stellt in der Induktionsphase eine zentrale Unterstützungs- und Begleitmaßnahme für Berufseinsteiger*innen dar, da es praxisrelevantes Wissen, professionelle Reflexion und individuelle Weiterentwicklung miteinander verbindet. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit (n = 703) Berufseinsteiger*innen zeigen, dass die große Mehrheit der Befragten mit der Mentoring-Betreuung zufrieden oder sehr zufrieden ist. Diese hohe Zufriedenheit spiegelt sich konsistent über alle untersuchten Skalen hinweg wider und verweist auf die Bedeutung strukturierter Gespräche, vertrauensvoller Beziehungen, klarer Rollenkommunikation, einer aktiven Einbindung der Schulleitung sowie einer professionell ausgerichteten Mentoring-Zusammenarbeit.

Die durchgängig hoch signifikanten Zusammenhänge zwischen Zufriedenheit und nahezu allen untersuchten Aspekten des Mentorings deuten darauf hin, dass Zufriedenheit als globales Kriterium wahrgenommener Qualität fungiert. Mentoring wird von Berufseinsteiger*innen

offenbar nicht als Sammlung einzelner Maßnahmen erlebt, sondern als kohärentes Unterstützungsarrangement. Eine positive Bewertung einzelner Dimensionen geht dabei mit einer insgesamt positiven Wahrnehmung des Mentorings einher, was auf eine hohe Passung und Konsistenz der Begleitung schließen lässt.

Ein zentraler Befund betrifft den Zusammenhang zwischen der Art des Berufseinstiegs und der Zufriedenheit mit dem Mentoring. Personen im verfrühten Berufseinstieg sowie Berufseinsteiger*innen mit abgeschlossenem Masterstudium berichten besonders häufig hohe Zufriedenheitswerte, während Lehrpersonen im regulären Berufseinstieg mit Bachelorabschluss vergleichsweise geringere Zufriedenheit angeben. Quereinsteiger*innen zeigen insgesamt ein hohes Zufriedenheitsniveau und profitieren offenbar in besonderem Maße von klar strukturierten und verlässlichen Unterstützungsangeboten. Diese Unterschiede verdeutlichen, dass die jeweilige Ausgangslage der Berufseinsteiger:innen die Wahrnehmung und Wirksamkeit von Mentoring beeinflusst und bei der Weiterentwicklung von Begleitkonzepten berücksichtigt werden sollte.

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass Mentoring dann als besonders wirksam erlebt wird, wenn es durch Verlässlichkeit, Transparenz, dialogische Beziehungsgestaltung und eine gemeinsame Auseinandersetzung mit unterrichtlichen, organisatorischen und schulischen Entwicklungsfragen gekennzeichnet ist. Eine aktiv eingebundene Schulleitung erweist sich dabei als wesentlicher Faktor für einen gelungenen Berufseinstieg. Mentoring entfaltet seine Wirkung insbesondere dann, wenn es strukturell abgesichert ist und als Bestandteil schulischer Qualitätsentwicklung verstanden wird.

Für zukünftige Forschung erscheint es sinnvoll, Mentoring-Prozesse über die gesamte Induktionsphase hinweg longitudinal zu untersuchen, um Veränderungen und Wirkmechanismen differenzierter abzubilden. Ergänzend könnten qualitative Zugänge vertiefte Einblicke in subjektive Deutungen und Erfahrungen von Berufseinsteiger*innen ermöglichen. Darüber hinaus wäre zu prüfen, wie institutionelle Rahmenbedingungen die Qualität und Wahrnehmung von Mentoring langfristig beeinflussen.

Literatur

- Beer, G., Frey, A., Forstner-Ebhart, A., Neureiter, H. (2025). Kompetenzwahrnehmung beim Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 41–73). Beltz. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Behr, F. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern*. Klinkhardt.
- Brandau, J., Studencnik, P., Kopp-Sixt, S. (2017). Dimensions and Levels of Mentoring: Empirical Findings of the First German Inventory and Implications for Future Practice. *Global Education Review*, 4(2).
- Bundesgesetzblatt BGBl. I Nr. 137/2022, Dienstrechts-Novelle 2022, ausgegeben am 28.07.2022: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2022/137>

- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013) Teil 1, Nr. 211:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdf
[fsig](#)
- Dammerer, J. (2019a). Rolle und Funktion von Mentorinnen und Mentoren im Kontext PädagogInnenbildung Neu: Eine qualitative Studie. *R&E-SOURCE: Open Online Journal for Research and Education*, Ausgabe 12.
- Dammerer, J. (2019b). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. *R&E-SOURCE*, 15.
- Dammerer, J. (2020). Der Zusammenhang von Berufszufriedenheit und Mentoring, Professional Learning Communities sowie Reflexionsmöglichkeiten als Formate der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *R&E-SOURCE*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/818>
- Dammerer, J., Glaeser, P., Haas, E., Rauschenberger, P. & Stipsitz, E. (2025): Mentoring und Betreuung im Berufseinstieg in das Lehramt. *Berufseinstieg Lehramt. Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Berufseinstieg Lehramt* (S. 152–174). Beltz.
<https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Ditton, H., & Merz, D. (2013). Berufszufriedenheit – Lehrkräfte (Fragebogenskala Version 1.0). In *Qualitätssicherung in Schule und Unterricht – Fragebogenerhebung Erhebungszeitpunkt 2 (QuaSSU)* (Skalenkollektion Version 1.0). Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF.
<https://doi.org/10.7477/18:31:1>
- Fede, M., & Roszner, S. (2023). Professionalität/Professionalisierung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 467–475). Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5>
- Frey, A., Pichler, S., Groß Ophoff, J. (2023). Unterstützen, Freiraum geben oder kontrollieren? – Mentoring-Stile im Berufseinstieg. In *Erziehung & Unterricht – Der Berufseinstieg von Lehrer*innen*, 7–8, (546–557).
- Haas, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Klinkhardt.
- Haas, E., Dammerer, J., Glaeser, P., Rauschenberger, P. & Stipsitz, E. (2026). Mentoring in the Induction Phase: Effective Mentoring for Career Starters in Austria – A Gender Comparison. *Journal of Education and Training Studies*. Vol. 14, No. 1(1), 35–46.
<https://doi.org/10.11114/jets.v14i1.7978>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168–186.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Huber, M. (2025a). Einführung zur Studie über den Berufseinstieg von Lehrpersonen in Österreich. In *Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Berufseinstieg Lehramt* (S. 11–21). Beltz.
<https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Huber, M. (2025b). Berufseinstieg Lehramt – Zusammenfassung und Implikationen der Studie. In *Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Berufseinstieg Lehramt* (S. 196–204). Beltz.
<https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2. Auflage). Waxmann.
- Kemethofer, D., Stipsitz, E. (2025). Schulleitungen beim Berufseinstieg in das Lehramt. In *Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Berufseinstieg Lehramt* (S. 175–195). Beltz.
<https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Pichler, S. & Frey, S. (2022). Der Berufseinstieg in das Lehramt – Forschungen zur Induktion mit dem Fokus auf das Mentoring. *F&E Edition*, 28, 108–120.

- Pichler, S. (2025). Ausgangslage und Hintergrund der Berufseinsteiger*innen in Österreich. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 22–40). Beltz. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.
- Ruppert, A. (2024). *Welche Faktoren tragen zur Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte bei?* Beltz Juventa. (Dissertation, Universität Bielefeld, 2023). <https://doi.org/10.25656/01:30219>
- Wittek, D., Ruohotie-Lyhty, M. & Heikkinen, H.L.T. (2017). Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland. *Die Deutsche Schule*. 109(1) Heft 1, 43–57.

¹ Die ethische Genehmigung für diese Studie wurde von der Ethikkommission der PH Kärnten unter der Protokollnummer [ET-250112] eingeholt.