

Dissertation

zum Thema

Transformatives Lernen mit Mentoring

Eine qualitative Längsschnittuntersuchung von Lernprozessen studentischer Mentor*innen

zur Erlangung des akademischen Grades einer

Doktorin der Philosophie

vorgelegt der Fakultät für Bildungswissenschaften

der Universität Duisburg-Essen

von

Romina Caltagirone-Torke

aus Oberhausen

Tag der Disputation: 04.05.2022

Erstgutachterin:

Frau Prof.in Dr.in Esther Winther

Zweitgutachterin:

Frau Prof.in Dr.in Anne Schlüter

Widmung

Für meine Kinder

Emilia und Luca

„Man kann viel, wenn man sich nur recht viel zutraut!“

(Wilhelm von Humboldt)

„It always seems impossible until it is done.“ (Nelson Mandela)

Danksagung

Nach vielen Höhen und Tiefen ist es endlich vollbracht. Ein besonderer Dank gilt zunächst allen teilnehmenden Mentor*innen, die im Rahmen der Panel-Untersuchung offen über ihre Biografie und ihre persönlichen Erfahrungen im Rahmen des Studiums und des Mentoring-Programms gesprochen haben. Daneben möchte ich auch meiner Interviewerin Frau Dr.in Steinhausen danken, die als neutrale Instanz die Interviews vor und nach der Teilnahme geführt hat.

Weiterhin weiß ich auch die Unterstützung der verschiedenen Institutionen sehr zu schätzen. Neben der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe¹, die mir die Promotion ermöglicht und mich besonders in den ersten Phasen des Prozesses unterstützt hat, möchte ich vor allem auch der Universität Duisburg-Essen, insbesondere meiner Doktormutter Frau Prof.in Dr.in Winther danken, die mich als externe Promovendin aufgenommen und während der Jahre stets begleitet und unterstützt hat. Mein Dank gilt dabei auch an Frau Prof.in Dr.in Schlüter, die mich mit meinem Promotionsvorhaben an Frau Prof.in Dr.in Winther verwiesen hat. Frau Prof.in Dr.in Schlüter war es, die mich während meines Studiums gefördert und mein Interesse für die qualitative Forschung geweckt hat. Dafür möchte ich ihr noch einmal herzlich danken.

Ebenso wichtig war mir die Beratung und der wissenschaftliche Dialog über das Forum Mentoring, das mir neben dem dokForum eine Plattform zum fachlichen Austausch geboten hat. Dabei war der gegenseitige Austausch mit einer Kollegin aus der AG Forschung des Forum Mentoring von besonderer Bedeutung, um die Analyseergebnisse intersubjektiv zu prüfen. Zudem habe ich mich nach meiner Elternzeit sehr über die Aufnahme und den Austausch im Doktorandenkolloquium des Lehrstuhls von Frau Prof.in Dr.in Winther gefreut. Hier war es mir möglich, auch in der letzten Phase meiner Promotion, meine Ergebnisse zu diskutieren und mein Vorhaben im Gesamtkontext zu reflektieren.

Daneben möchte ich auch meiner Mentorin Frau Dr.in Laroche für die persönliche und fachliche Begleitung in der Abschlussphase meiner Promotion danken und meiner Doktorandenkollegin Anna für die gegenseitige emotionale Bestärkung.

Nicht zuletzt möchte ich natürlich vor allem meiner Familie und insbesondere meinem Mann Patric dafür danken, dass sie mich in meinem Vorhaben unterstützt und mich während dieser langen Zeit motiviert haben, an meinen Träumen festzuhalten. Ihr habt es mir erst ermöglicht diesen Weg zu gehen und dafür möchte ich Euch besonders danken!

In diesem Sinne: *„Im Grunde sind es immer die Verbindungen mit Menschen, die dem Leben seinen Wert geben.“ (Wilhelm von Humboldt)*

¹ Bis zum Jahr 2019 noch Hochschule Ostwestfalen-Lippe

Inhaltsverzeichnis

WIDMUNG	I
DANKSAGUNG	III
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	VII
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	VIII
TABELLENVERZEICHNIS	IX
1 EINLEITUNG	1
1.1 PROBLEMDARSTELLUNG.....	1
1.2 FRAGESTELLUNG UND ZIELSETZUNG DER ARBEIT.....	2
1.3 AUFBAU DER ARBEIT.....	4
2 HINTERGRUND UND PROBLEMZUSAMMENHANG – ZUR GESTALTUNG VON ÜBERGANGEN	8
2.1 DIE ÜBERGANGE SCHULE/HOCHSCHULE UND HOCHSCHULE/BERUF.....	8
2.2 ZU DEN BEGRIFFEN STUDIERFÄHIGKEIT UND BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT.....	10
2.3 HOCHSCHULSTATISTISCHE KENNZAHLEN.....	12
2.4 DARSTELLUNG PROJEKTBEZOGENER KENNZAHLEN DER HOCHSCHULE OSTWESTFALEN-LIPPE.....	14
2.5 ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG.....	19
3 BILDUNGSTHEORETISCHE GRUNDLEGUNGEN	21
3.1 BILDUNGS- UND LERNFORSCHUNG.....	21
3.1.1 WANDEL DER LERNKULTUR.....	24
3.1.2 LERNTHEORETISCHE ANSÄTZE.....	25
3.2 LERNEN ALS TRANSFORMATIVER PROZESS.....	29
3.2.1 TRANSFORMATIVES LERNEN NACH MEZIRROW.....	29
3.2.2 TRANSFORMATIVES LERNEN NACH TAYLOR.....	30
3.2.3 TRANSFORMATIVES LERNEN NACH DUIT.....	31
3.3 LERNEN ALS PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG.....	32
3.3.1 DAS FÜNF-FAKTOREN-MODELL DER PERSÖNLICHKEIT.....	34
3.3.2 KONZEPTE DES SELBST.....	35
3.4 LERNEN ALS KOMPETENZENTWICKLUNG.....	38
3.4.1 KOMPETENZERWERB.....	43
3.4.2 KOMPETENZERFASSUNG UND/ODER KOMPETENZMESSUNG.....	44
3.4.3 DER KOMPETENZATLAS NACH HEYSE UND ERPENBECK.....	49
3.5 ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG.....	51
4 MENTORING ALS INSTRUMENT ZUR KOMPETENZ- UND PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG	53
4.1 ZUM VERSTÄNDNIS VON MENTORING.....	53
4.1.1 ZENTRALE FUNKTIONEN VON MENTORING.....	55

4.1.2	ROLLEN IM MENTORING	56
4.1.3	PHASEN IM MENTORING	57
4.1.4	FORMATE VON MENTORING	57
4.1.5	ERFOLGSFAKTOREN VON MENTORING-PROGRAMMEN	60
4.1.6	QUALITÄTSSTANDARDS DES FORUM MENTORING	61
4.2	ZUM LERNEN IM MENTORING	62
4.3	ZUM FORSCHUNGSSTAND - AUSGEWÄHLTE FORSCHUNGEN.....	63
4.4	DAS MENTORING-PROGRAMM DER HOCHSCHULE OSTWESTFALEN-LIPPE	65
4.4.1	DIE STRUKTURELLE EINBINDUNG ALS WAHLPFLICHTFACH	65
4.4.2	DIE PORTFOLIO-ARBEIT	68
4.4.3	DAS ONE-TO-ONE-MENTORING MIT PEER-ANSATZ	69
4.5	ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG.....	74
5	<u>ZUR QUALITATIV-EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG VON LERNPROZESSEN IM MENTORING</u>	<u>76</u>
5.1	GÜTEKRITERIEN DER QUALITATIVEN SOZIALFORSCHUNG	76
5.2	DAS FORSCHUNGSDESIGN UND SAMPLE	78
5.3	DIE ERHEBUNGSMETHODEN.....	79
5.3.1	ZUM LEITFADENGESTÜTZTEN INTERVIEW.....	81
5.3.2	ZUR DIALOG-KONSENS-METHODIK	83
5.3.3	ZUM EXPERTENINTERVIEW	84
5.3.4	ZUM ANSATZ DER TRIANGULATION QUALITATIVER UND QUANTITATIVER DATEN (MIXED METHODS)	85
5.4	DIE QUALITATIVE LÄNGSSCHNITTUNTERSUCHUNG	87
5.5	AUFBEREITUNG DER DATEN	88
5.5.1	VORBEREITUNG UND ABLAUF DER INTERVIEWS	89
5.5.2	DIE ENTSCHEIDUNG FÜR FALLBEISPIELE	90
5.6	DIE AUSWERTUNGSVERFAHREN.....	91
5.6.1	DIE AUSWERTUNG DER LÄNGSSCHNITTUNTERSUCHUNG.....	91
5.6.2	DIE AUSWERTUNG DES EXPERTENINTERVIEWS	94
5.7	ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG.....	95
6	<u>ERGEBNISSE UND WEITERFÜHRENDE ÜBERLEGUNGEN.....</u>	<u>97</u>
6.1	FALLDARSTELLUNGEN	97
6.1.1	FALL A	99
6.1.2	FALL B	107
6.1.3	FALL C	114
6.1.4	FALL D	121
6.1.5	FALL E.....	128
6.1.6	FALL F.....	135
6.1.7	FALL G	142
6.1.8	FALL H	149
6.2	GESAMTBETRACHTUNG DER FÄLLE	156
6.3	ERGEBNISSE DES EXPERTENINTERVIEWS.....	169
6.4	ERGEBNISSE IM GESAMTKONTEXT	172
6.5	ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG.....	173
7	<u>ZUR WIRKSAMKEIT VON MENTORING – EINORDNUNG DER ERGEBNISSE IM LERNKONTEXT..</u>	<u>175</u>
7.1	DAS LERNMODELL.....	175
7.1.1	ZUR NEUKONSTRUKTION VON SICHTWEISEN.....	177

7.1.2	ZUR NEUKONSTRUKTION VON HANDLUNGSWEISEN.....	179
7.1.3	ZUR NEUKONSTRUKTION VON SICHT- UND HANDLUNGSWEISEN	181
7.1.4	ZUR ENTFALTUNG EINES PROFESSIONELLEN SELBSTVERSTÄNDNISSES.....	183
7.2	HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN ZUR GESTALTUNG VON MENTORING-PROGRAMMEN	184
7.3	ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG.....	187
8	<u>FAZIT UND AUSBLICK.....</u>	<u>187</u>
	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>197</u>
	<u>ANHANG.....</u>	<u>209</u>
	<u>ERKLÄRUNGEN</u>	<u>212</u>

Abkürzungsverzeichnis

AStA.....	<i>Allgemeiner Studierendenausschuss</i>
BMBF.....	<i>Bundesministerium für Bildung und Forschung</i>
BNE.....	<i>Bildung für nachhaltige Entwicklung</i>
DIHK.....	<i>Deutsche Industrie- und Handelskammer</i>
dokForum.....	<i>Die Doktorandenförderung der Universität Duisburg-Essen</i>
EvaSys.....	<i>Evaluationssystem</i>
HS OWL.....	<i>Hochschule Ostwestfalen-Lippe</i>
ILIAS.....	<i>Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System</i>
KMK.....	<i>Kultusministerkonferenz</i>
KODE.....	<i>Kompetenzdiagnostik und -entwicklung</i>
OECD.....	<i>Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung</i>
PRAXIS-OWL.....	<i>Praxisorientiertes, innovatives Studieren an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe</i>
QDA.....	<i>Qualitative Datenanalyse</i>
SoSe.....	<i>Sommersemester</i>
SWS.....	<i>Semesterwochenstunden</i>
WiSe.....	<i>Wintersemester</i>
WPF.....	<i>Wahlpflichtfach</i>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der Forschungsprozess (Eigene Darstellung)	4
Abbildung 2: Soft Skills TOP 15 (Staufenbiel 2016; Bezugszeitraum Projektphase)	10
Abbildung 3: Studierende an Hochschulen in Deutschland (Statistisches Bundesamt (Destatis), 2020)	12
Abbildung 4: Studienanfänger*innen (Studierende im ersten Hochschulse semester) an deutschen Hochschulen (Statistisches Bundesamt (Destatis), 2020)	13
Abbildung 5: Studienanfänger*innen (Studienjahr, 1. Hochschulse semester) Ländervergleich (IT.NRW 2020; Statistisches Bundesamt (Destatis), 2020)	13
Abbildung 6: Entwicklung der Anzahl der Studierenden (vgl. Antrag PRAXIS-OWL 2015).....	15
Abbildung 7: Anteil der Studienpioniere (vgl. Antrag PRAXIS-OWL 2015)	15
Abbildung 8: Migrationsanteil (vgl. Antrag PRAXIS-OWL 2015, Hochschulbefragung 2014)..	16
Abbildung 9: Anteil der Studienanfänger*innen mit abgeschlossener Berufsausbildung (vgl. PRAXIS-OWL 2015, Hochschulbefragung 2014)	16
Abbildung 10: Lerntheorien (Erpenbeck/Sauter ebd.; vgl. auch Siebert 2011).....	25
Abbildung 11: The transformational cycle (Fett 2017, S. 57 in Anlehnung an Mezirow 1997)30	
Abbildung 12: Das hierarchische Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976).....	37
Abbildung 13: Einschließungsverhältnis nach Erpenbeck/Grote/Sauter 2017, S. 17 (vgl. hierzu auch die Lernpyramide bei Siebert ebd.).....	39
Abbildung 14: Kompetenzbegriffe (Gessler/Sebe-Opfermann ebd.).....	40
Abbildung 15: Kompetenzformen (Gessler/Sebe-Opfermann a.a.O., S. 168)	41
Abbildung 16: Handlungskompetenz und Performanz (Gessler/Sebe-Opfermann ebd.).....	42
Abbildung 17: Kompetenztreppe nach North (Reis ebd. in Anlehnung an Wildt 2006, S. 7)..	44
Abbildung 18: Kompetenzatlas (Gessler/Sebe-Opfermann 2016 in Anlehnung an Heyse/Erpenbeck 2004, S. 21)	50
Abbildung 19: Aufbau Wahlpflichtfach (Eigene Darstellung)	66
Abbildung 20: Bausteine des Mentoring-Programms (vgl. Caltagirone/Aithal 2017, S.230f.)	71
Abbildung 21: Unterscheidung der Forschungsperspektiven (Erpenbeck 2012, S. 19)	77
Abbildung 22: Beispiel eines Strukturlegebildes: Fall A (Eigene Darstellung)	84
Abbildung 23: Das transformative Lernmodell (Eigene Darstellung).....	175
Abbildung 24: Das Transformationsdreieck: Sichtweise (Eigene Darstellung).....	177
Abbildung 25: Das Transformationsdreieck: Handlungsweise (Eigene Darstellung).....	180
Abbildung 26: Das Transformationsdreieck: Sicht- und Handlungsweise (Eigene Darstellung)	181
Abbildung 27: Wortwolke Erfolgsfaktoren (Eigene Darstellung).....	185
Abbildung 28: Einordnung der Transformationen innerhalb der Sicht- und Handlungsweise (Eigene Darstellung).....	192

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Das Profil der Hochschule Ostwestfalen-Lippe (Eigene Darstellung).....	17
Tabelle 2: Dimensionen des Mentoring-Konzeptes (Fuge/Sloane 2012, S. 104).....	56
Tabelle 3: Leitfragen für die Portfolio-Arbeit (Eigene Darstellung)	68
Tabelle 4: Zeitlicher Verlauf (Eigene Darstellung).....	70
Tabelle 5: Der Forschungszeitraum und die Methoden (Eigene Darstellung).....	76
Tabelle 6: Das Sample (Eigene Darstellung).....	79
Tabelle 7: Eigenes Kompetenzmodell (Abwandlung des Kompetenzatlas nach Heyse/Erpenbeck 2004).....	86
Tabelle 8: Das Kategoriensystem (Eigene Darstellung).....	93
Tabelle 9: Kompetenzraster (subjektive Wahrnehmung – eigene Darstellung).....	101
Tabelle 10: Persönlichkeitsbarometer (Eigene Darstellung)	103
Tabelle 11: Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)	106
Tabelle 12: Kompetenzraster (subjektive Wahrnehmung – eigene Darstellung).....	108
Tabelle 13: Persönlichkeitsbarometer (Eigene Darstellung)	109
Tabelle 14: Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)	113
Tabelle 15: Kompetenzraster (subjektive Wahrnehmung – eigene Darstellung).....	115
Tabelle 16: Persönlichkeitsbarometer (Eigene Darstellung)	119
Tabelle 17: Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)	120
Tabelle 18: Kompetenzraster (subjektive Wahrnehmung – eigene Darstellung).....	124
Tabelle 19: Persönlichkeitsbarometer (Eigene Darstellung)	125
Tabelle 20: Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)	127
Tabelle 21: Persönlichkeitsbarometer (Eigene Darstellung)	131
Tabelle 22: Kompetenzraster (subjektive Wahrnehmung – eigene Darstellung).....	131
Tabelle 23: Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)	134
Tabelle 24: Persönlichkeitsbarometer (Eigene Darstellung)	138
Tabelle 25: Kompetenzraster (subjektive Wahrnehmung – eigene Darstellung).....	139
Tabelle 26: Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)	141
Tabelle 27: Persönlichkeitsbarometer (Eigene Darstellung)	145
Tabelle 28: Kompetenzraster (subjektive Wahrnehmung – eigene Darstellung).....	146
Tabelle 29: Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)	148
Tabelle 30: Persönlichkeitsbarometer (Eigene Darstellung)	152
Tabelle 31: Kompetenzraster (subjektive Wahrnehmung – eigene Darstellung).....	153
Tabelle 32: Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)	155
Tabelle 33: Einordnung der Fälle im Kompetenzmodell (Eigene Darstellung).....	157

1 Einleitung

1.1 Problemdarstellung

Seit Beginn der Bildungsexpansion in den 1950/60er Jahren, der steigenden Studierendenzahlen im Zuge der Globalisierung und der damit verbundenen aufkommenden Heterogenität der Studierenden an den Hochschulen stellt sich noch heute die Frage der Ausgestaltung des Studiums sowie der angemessenen Begegnung der Vielfalt (vgl. Arnold 2017, S. 2; vgl. auch Budde/Ellendt 2017, S.29). Eine Antwort der Bologna-Reform im Jahr 1999 war die Einführung einer strukturierten Studieneingangsphase, welche den Studienanfänger*innen helfen sollte, sich an der Hochschule zu orientieren und den Studienstart zu erleichtern. Nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2004 wurden Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt, um Transparenz über die Studienanforderungen zu schaffen. Gleichzeitig sollten Studienabbrüche und Fachwechsel verringert werden. (vgl. Webler 2012, S. 21f.; vgl. Rückert 2012, S. 171f.) Mit dem Wandel der Lehr- und Lernkultur und der Zentrierung auf die Lernenden kam es zu einer verstärkten Kompetenzorientierung, die abermals einen Bedeutungszuwachs von Eigenverantwortung und Selbstorganisation auslösen sollte (vgl. Arnold 2017; vgl. Arnold/Erpenbeck 2017). Es wurden höhere Anforderungen an die Studienanfänger*innen gestellt, wodurch sich neue Herausforderungen im Übergang von der Schule zur Hochschule ergaben (vgl. Fuge/Söll 2011).

Mit Blick auf die individuellen Voraussetzungen der Studierenden wird von Seiten der Lehrenden häufig die Kritik geäußert, dass die Studierenden über mangelnde Kompetenzen für das Studium verfügen, insbesondere wird eine geringe Selbstständigkeit und Selbstverantwortung sowie eine fehlende Orientierung bemängelt (vgl. Antrag Praxisorientiertes, innovatives Studieren an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe (PRAXIS-OWL) 2012; vgl. auch Webler 2012, S. 23ff.). Auf der anderen Seite kritisieren die Studierenden, dass die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Studium mangelhaft sei (vgl. Studierendenbefragung Hochschule Ostwestfalen-Lippe).

Als Maßnahme zur Förderung der Studierfähigkeit wurde an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe² (HS OWL) **Mentoring** im Rahmen des Bund-Länder Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre eingeführt (vgl. Antrag PRAXIS-OWL 2012). Mentoring ist in der heutigen Hochschullandschaft nicht mehr wegzudenken. Während sich das Programm in Deutschland erst in den 90er Jahren zunehmend verbreitete, wurde es im angloamerikanischen Raum schon seit den 70er Jahren als Personalentwicklungsinstrument genutzt. (vgl. Kram 1985) In der Wissenschaft ist Mentoring zunächst als Instrument der Frauenförderung und Gleichstellung eingesetzt worden. Mit der Öffnung der Hochschulen und dem Einzug heterogener Studierender wurde Mentoring dann verstärkt auch als Personal- und Organisationsentwicklungsinstrument sowie Diversity-Management-Strategie genutzt. (vgl. Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft 2017) Im Zuge der europäischen Studienreformen gewinnt das System „Mentoring“ als Maßnahme zur Unterstützung der Studieneingangsphase noch einmal verstärkt an Bedeutung. Besonders Studienanfänger*innen erhalten durch Mentoring eine stärkere individuelle Lernprozessbegleitung, welche die Heterogenität der Lernenden berücksichtigt und allen Lernenden optimale Lernfortschritte ermöglicht. Dies bestätigen die Ergebnisse der Übergangsforschung, welche den Übergang als Entwicklungsaufgabe und spezifischen Sozialisationsprozess auffassen. (vgl. Welzer 1990)

² Seit dem Jahr 2019 Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe (TH OWL)

Griebel und Niesel (2013) verweisen in diesem Kontext darauf, dass der Übergang ein intensiviertes Lernen anrege und damit einen Wandel in der Identitätsentwicklung auslöse (vgl. Griebel/Niesel 2013).

Die Mentoring-Forschung weist zahlreiche Studien zu den Effekten von Mentoring für die Mentees auf. Es überwiegen quantitative Ansätze, welche die Variablen für den Erfolg von Mentoring untersuchen. Qualitative Ansätze, welche den Lernprozess in den Blick nehmen und ein vertieftes Verständnis aus der Eigenperspektive der Teilnehmenden liefern, sind weniger anzufinden, insbesondere Langzeitstudien zum Mentoring. Erst mit dem Wandel des Mentoring-Verständnisses und der Entwicklung der Mentoring-Beziehung von einer komplementären zu einer dialogischen Lernpartnerschaft, in der beide Seiten voneinander lernen, änderte sich dies. Nun finden sich zunehmend auch Studien, die die Perspektive der Mentor*innen mit einbeziehen. (vgl. Höher 2014)

Die vorliegende Arbeit untersucht im Rahmen des Mentoring-Programms der Hochschule Ostwestfalen-Lippe den Lernprozess studentischer Mentor*innen aus einer Langzeitperspektive. Die Ausbildung der Mentor*innen erfolgt bei mehr als der Hälfte der Befragten im Rahmen eines Wahlpflichtfaches, welches als Grundlage für die Untersuchung dient. Angenommen wird, dass sie durch die Tätigkeit als Lernbegleitung Kompetenzen erwerben, die sowohl für das Studium als auch den Beruf relevant sind. Mit Blick auf den Übergang in den Beruf, wird von Seiten der Arbeitgeber immer mehr Selbstbestimmung, individuelle Verantwortung und persönlicher Einsatz gefordert (vgl. Staufenbiel 2016, Job Trends Deutschland).

Laut Antrag gilt das Mentoring-Programm als eine Unterstützungsmaßnahme der Hochschule, welche mit Blick auf die Studieneingangsphase die Entwicklung individueller Lernwege und die Förderung von Schlüsselkompetenzen unterstützen soll. Ziel ist die Verbesserung der Studierfähigkeit, welche die Grundlage für ein effektives Studium ist und wesentlich zum Aufbau der Lernkompetenz für ein lebenslanges Lernen beiträgt. Sie soll Selbstständigkeit sowie Selbststudium fördern, Studienanfängerinnen und Studienanfänger unterstützen und dabei Gender- und Diversity-Aspekte berücksichtigen. (vgl. Antrag PRAXIS-OWL 2012)

Mit Blick auf das Studienziel Employability, als zentrale Anforderung für den Beruf, spielt die Förderung von Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft eine große Rolle (vgl. Blancke/Roth/Schmid 2000). Dies unterstreichen die Forschungen von Ulrich Beck und Richard Sennett, welche auf verstärkte Individualisierungsprozesse und erhöhte Flexibilisierungsanforderungen verweisen (vgl. Beck 1986; vgl. Sennett 2000).

Doch wie lassen sich die geforderten Kompetenzen fördern und welchen Einfluss hat Mentoring als Unterstützungsangebot der Hochschule auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden?

1.2 Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Wie zuvor erwähnt überwiegen in der aktuellen Forschung eher quantitative Forschungssettings. Forschungen über Mentoring-Funktionen, Effekte für die Mentees, Variablen für den Erfolg von Mentoring und die Zufriedenheit der Beteiligten dominieren. Es mangelt an qualitativ-empirischen Untersuchungen zum Lernprozess der Teilnehmenden, an qualitativen Langzeitstudien mit interpretativem Paradigma und an Wirksamkeitsstudien im Hinblick auf Benefits für Mentees, Mentor*innen und Organisationen. (vgl. Höher 2014)

Im Rahmen der geförderten Projekte des Bundesministeriums für Bildung und Forschung soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur aktuellen Diskussion leisten und den Forschungsstand um neue Erkenntnisse erweitern. Die Begleitforschung im Rahmen qualitativer Interviews zum Teilprojekt Mentoring des Projektes PRAXIS-OWL dient dabei als empirische Grundlage.

Folgende Leitfrage soll beantwortet werden: **„Welchen Einfluss hat Mentoring auf den persönlichen Lernprozess von studentischen Mentor*innen?“**

Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage wird die Praxis des Lernens im Format Mentoring beobachtet, um über individuelle Bildungsprozesse Aussagen treffen zu können. Für diese Forschungs-Praxis sind differenzierte Fragen hilfreich:

1. Hat Mentoring Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung der Mentor*innen?
2. Inwieweit finden transformative Lernprozesse im Mentoring statt?
3. Lassen sich mit Mentoring relevante Kompetenzen für das Studium und/oder den Beruf fördern?
 - 3.1 Auf welchen Kompetenzbereich nimmt Mentoring verstärkt Einfluss?
 - 3.2 Führt Mentoring zu einer Steigerung der Reflexionsfähigkeit?

Das Erkenntnisinteresse bezieht sich auf das individuelle Erleben der Entwicklung, weshalb ein qualitativer Zugang gewählt wurde. Es gilt zu klären, ob Mentoring Einfluss auf den Lernprozess von studentischen Mentor*innen hat. Dabei richtet sich der Blick auf die Lernprozesse im Rahmen des Wahlpflichtfaches. Zum Vergleich wurden Mentor*innen befragt, die nicht am Wahlpflichtfach teilgenommen haben. Inwieweit finden transformative Lernprozesse im Mentoring statt? Lassen sich mit Mentoring relevante Kompetenzen für das Studium und/oder den Beruf fördern? Führt Mentoring zu einer Steigerung der Reflexionsfähigkeit? Kann Mentoring als Übungsfeld zur Entwicklung von Empowerment dienen und dabei der Forderung nach Employability gerecht werden?

Ziel ist es, den Einfluss von Mentoring auf den Lernprozess von Studierenden zu ermitteln sowie eine erste Einschätzung zu erhalten, ob sich transformative Lernprozesse abbilden lassen. Diesbezüglich sollen Hinweise zur Kompetenzentwicklung ausgearbeitet werden. Des Weiteren gilt es, die Bedeutung von Mentoring als Lernarrangement im Kontext der Hochschule zu bestimmen. Aussagen zur Wirksamkeit von Mentoring und Hinweise für nachhaltige Optimierungsmaßnahmen sollen letztlich herausgearbeitet werden.

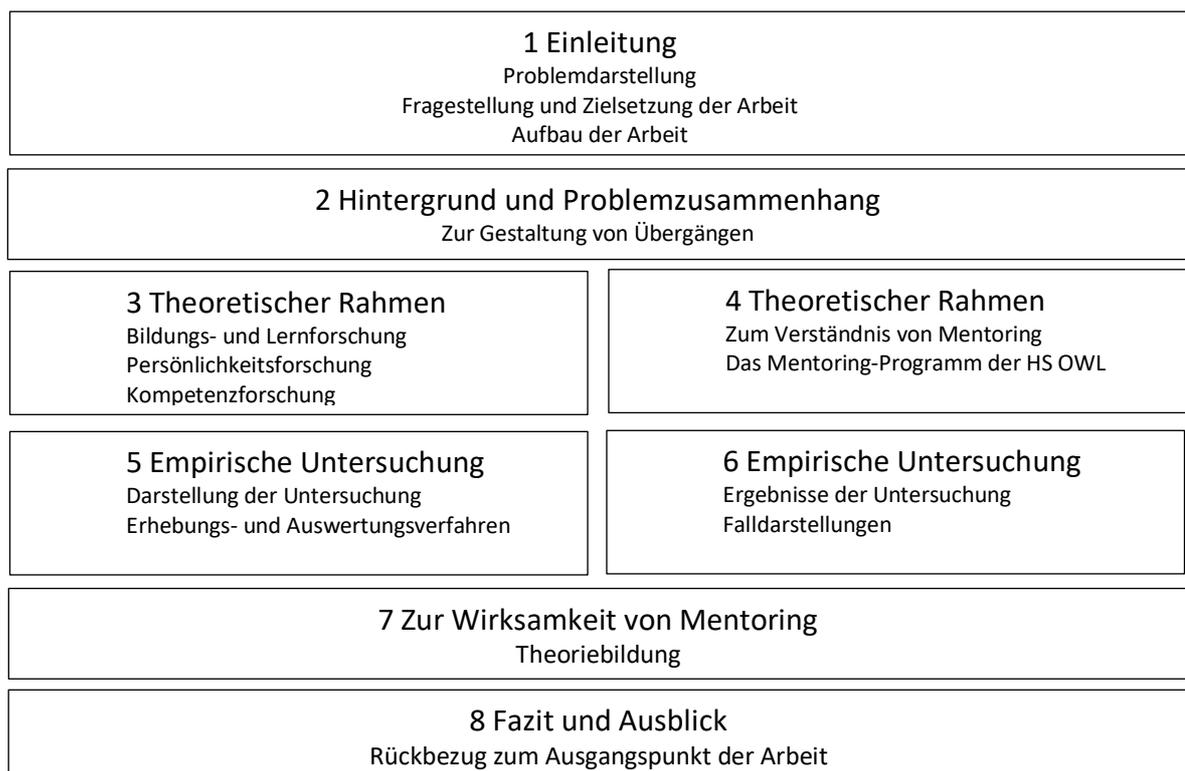
Die Arbeit konzentriert sich primär auf Forschungen zum Mentoring (Blickle; Fuge; Haasen; Kram; Kurmeyer; Ragins; Schell-Kiehl; Schlüter). Zum Forschungsstand konzentriert sich die Arbeit auf aktuelle Forschungen von Höher, Fuge und Mölders (s. Kap. 4.3). Der theoretische Rahmen lässt sich in den Bezugswissenschaften der Hochschuldidaktik (Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Psychologie und Soziologie) verorten. Thematisch greift die Arbeit auf die Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung (Arnold; Baumert; Dehnbostel; Dewey; Göhlich; Mietzel; Nolda; Schäffter; Schüßler; Siebert) zurück, insbesondere auf die Kompetenzforschung (Arnold; Erpenbeck; Gessler; Gnahs; Klafki; Klieme; Sauter; Schaper; Schrader; Weinert; Winther; Von Rosenstiel) und das Kompetenzmodell von Heyse und Erpenbeck (2004). Im Rahmen einer ganzheitlichen und biografischen Betrachtung der Entwicklungen wird auch auf die Persönlichkeitsforschung (Asendorpf; Herzberg/Roth) und das „Fünf-Faktoren-Modell“ Bezug genommen. Daneben finden auch die Forschungen zum Lebenslangen Lernen, zur lernenden Organisation und Lernkultur Eingang. Letztlich verbinden sich pädagogische und soziologische Fragestellungen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Nach der Aufarbeitung der einschlägigen Literatur und der Heranziehung der Konzepte, die für die eigene Forschung relevant sind, folgen Ausführungen zur methodischen Vorgehensweise und Darstellungen zu den Ergebnissen der Untersuchung. Insgesamt gliedert sich die Arbeit in acht Kapitel.

Die Arbeit beginnt mit einem einleitenden Kapitel, welches die Problemdarstellung, die Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit beinhaltet. Das zweite Kapitel beschreibt den Hintergrund der Arbeit und den Problemzusammenhang. Darauf folgen das dritte und vierte Kapitel, welche den theoretischen Rahmen der Arbeit skizzieren. Neben bildungstheoretischen Grundlegungen aus der Bildungs-, Lern-, Persönlichkeits- und Kompetenzforschung werden Ansätze aus der Mentoring-Forschung dargestellt. Zudem wird das Mentoring-Programm der Hochschule Ostwestfalen-Lippe vorgestellt, welches als Orientierung für die Entwicklung des Forschungsdesigns dient. Im fünften und sechsten Kapitel erfolgt der empirische Teil mit dem methodischen Vorgehen und den Ergebnissen der Untersuchung. Im Anschluss daran folgt in Kapitel sieben eine Einordnung der Ergebnisse und die Theoriebildung. Abschließend wird im letzten Kapitel ein Fazit und Ausblick präsentiert, welches die Ergebnisse im Gesamtzusammenhang darstellt.

Abbildung 1: Der Forschungsprozess (Eigene Darstellung)



Zum Hintergrund und Problemzusammenhang (Kapitel 2)

Das zweite Kapitel geht noch einmal näher auf den Problemzusammenhang ein. Es stellt zugrundeliegende Herausforderungen dar, auf welche das Mentoring als Maßnahme versucht zu reagieren. Das Kapitel enthält Ausführungen zur Studieneingangs- und Studienausgangsphase, welche in der Übergangsforschung häufig als kritische Phasen betrachtet werden. Dazu werden hochschulstatistische Daten vorgestellt, die auf Herausforderungen beim Studienstart und -verlauf aufmerksam machen.

Zu den bildungstheoretischen Grundlegungen (Kapitel 3)

Der theoretische Teil im dritten Kapitel stellt grundlegende Konzepte des Lernens dar und liefert Ansätze für die empirische Forschung. Er gibt den Rahmen der Arbeit vor und enthält den Problemzusammenhang. Dazu werden Ansätze aus der Bildungs- und Lernforschung präsentiert sowie Befunde aus der Persönlichkeits- und Kompetenzforschung diskutiert. Der Kompetenzatlas von Heyse und Erpenbeck (2004) bildet die Grundlage zur Analyse der Kompetenzentwicklungen.

Mit Blick auf die individuellen Lernprozesse wird die transformative Lerntheorie nach Jack Mezirow (1975) vorgestellt, welche Ansätze zur Deutung liefert. Mezirow beschreibt das transformative Lernen als einen Prozess, bei dem durch kritische (Selbst-) Reflexion eigene Vorannahmen (Perspektiven) transformiert werden. Durch den Diskurs mit anderen und der Konfrontation mit Erfahrungen und Annahmen werden eigene Denkgewohnheiten und Deutungsmuster erweitert. Zentrale Elemente für diese Form des Lernens sind demnach Erfahrung, kritische Reflexion und rationaler Diskurs. (vgl. Mezirow 1997; vgl. hierzu auch Duit, Conceptual Change)

Zum Verständnis von Mentoring und dem Mentoring-Programm (Kapitel 4)

Da die empirische Untersuchung das Mentoring-Programm der Hochschule Ostwestfalen-Lippe in den Blick nimmt, soll im vierten Kapitel Mentoring zunächst in seinem Verständnis vorgestellt werden. Anschließend werden der Aufbau und die Ziele des Programms näher betrachtet. Auf Basis aktueller Forschungen wird Mentoring im Gegensatz zum klassischen Verständnis als wechselseitige Lernbeziehung betrachtet, die erlaubt, dass beide Partner voneinander lernen (vgl. Ragins/Kram 2007). Mentoring wird demnach als Lernen verstanden, welches im Rahmen systemisch-konstruktivistischer Vorstellungen als Konstruktion der eigenen Wirklichkeit beschrieben werden kann (vgl. Arnold; Siebert; Erpenbeck).

Zum Verständnis von Mentoring anknüpfend an die Grundannahmen des Konstruktivismus:

- Mentoring gilt als Unterstützungs- und Beratungsinstrument mit dem Ziel der Erweiterung vorhandener Ressourcen (vgl. Schlüter 2010).
- Es handelt sich um eine Begegnung auf Augenhöhe (Peer-Ansatz).
- Die Mentoring-Beziehung wird als Lernpartnerschaft betrachtet, in der sich beide Partner weiterentwickeln können (vgl. Higgins/Kram 2001).
- Mentoring wird als dialogischer Lern- und Entwicklungsprozess betrachtet.
- Lernraum Mentoring: Mentoring gilt als developmental alliance (vgl. Hay 1995).
- Ganzheitliches Konzept von Mentoring: Mentoring hat Einfluss auf die Persönlichkeit und Identität.
- Mentoring ermöglicht reflexives Lernen und Perspektivwechsel (vgl. Mezirow 1997).
- Von der Defizit- zur Ressourcenorientierung: Mentoring hat Einfluss auf kognitive und motivationale Ressourcen.
- Mentoring trägt zur persönlichen und sozial-kommunikativen Kompetenzentwicklung der Mentor*innen bei.

Zur qualitativ-empirischen Untersuchung (Kapitel 5)

Das fünfte Kapitel umfasst den empirischen Teil und führt in die methodische Vorgehensweise ein. Es enthält den Forschungsansatz und das zugrundeliegende Verständnis. Die vorliegende Arbeit untersucht Lern- und Entwicklungsprozesse innerhalb von Mentoring auf Mikroebene und fragt nach den subjektiven Wahrnehmungen der Mentor*innen.

Die Untersuchung verfolgt einen qualitativen Ansatz und ergänzt die Forschung um eine Perspektive im Längsschnitt. Sie ermöglicht ein vertieftes Verständnis des Lernens im Mentoring und geht damit auf den in vielen Studien beschriebenen Bedarf an Forschungen ein (vgl. Höher 2014; Schell-Kiehl 2007).

Gleichwohl kann die Vorgehensweise als theoriegeleitet beschrieben werden, wofür bekannte Konzepte des Lernens und der Kompetenzentwicklung aus den Bildungswissenschaften genutzt werden.

Im Rahmen der qualitativen Sozialforschung ist eine empirische Untersuchung in Form einer Paneluntersuchung durchgeführt worden. Ziel ist, mit Hilfe leitfadengestützter Interviews vor, während und nach der Teilnahme am Mentoring-Programm individuelle Lernprozesse im Kontext subjektiver Bedeutungsmuster sichtbar zu machen. Daneben sollen auch Portfolieinträge der Mentor*innen zur Interpretation der Lernprozesse dienen. Um eine Aussage über die Kompetenzentwicklung abbilden zu können, wurden die Teilnehmenden ebenfalls vor und nach der Teilnahme am Mentoring-Programm gebeten, ihre Kompetenzen in einem Kompetenzraster selbst einzuschätzen. Das Raster, welches in Anlehnung an den Kompetenzatlas von John Erpenbeck und Volker Heyse entwickelt wurde, soll dabei einer besseren Vergleichbarkeit der zu überprüfenden Hypothesen dienen.

Letztlich sollen Aussagen zu folgenden Fragen getroffen werden: Auf welche Kompetenzen nimmt Mentoring besonderen Einfluss? Weisen die Mentor*innen ein ähnliches Persönlichkeitsprofil auf? Lassen sich im Hinblick auf die Biografie gemeinsame Merkmale erkennen? Dazu wurden die Teilnehmenden gebeten, vor und nach der Teilnahme am Programm, subjektive Einschätzungen in einem Persönlichkeitsbarometer vorzunehmen. Die Erhebung soziostruktureller Hintergründe der Studierenden soll eine Einbettung der Ergebnisse in einen ganzheitlichen Kontext ermöglichen.

Beitrag zur Mentoring-Forschung:

- Untersuchung eines formellen Programms für Studierende in der Wissenschaft.
- Paneluntersuchung vor und nach der Teilnahme an dem Programm, welche eine Langzeitperspektive ermöglicht.
- Qualitative Forschung, die biografische Prozesse in den Blick nimmt und aus der Eigenperspektive der Teilnehmenden thematisiert.
- Forschungsdesign, welches die Perspektive der Mentor*innen in den Blick nimmt aufgrund der Einbindung des Programms als Wahlpflichtfach mit dem Titel: „*Schlüsselkompetenzen mit Praxisanteil: Ausbildung und Einsatz als Lernbegleitung*“.
- Forschung, die danach fragt, welchen Einfluss Mentoring auf die Kompetenzentwicklung von Mentor*innen hat.

Zu den Ergebnissen der Untersuchung (Kapitel 6)

Die Auswertung der qualitativen Längsschnittuntersuchung erfolgt inhaltsanalytisch in Form von Falldarstellungen, welche Entwicklungen intra- und interpersonell aufzeigen. Dazu werden im sechsten Kapitel die Fälle zunächst einzeln vorgestellt. Darauf folgen in einer Gesamtbetrachtung der Vergleich der Fälle und die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Dabei gilt der Fokus den Veränderungen innerhalb der Kompetenzen und Persönlichkeit. Auf Basis der herausgearbeiteten Kategorien erfolgt zugleich die Einleitung in ein theoretisches Modell. Die Ergebnisse der Längsschnittstudie werden in diesem Kapitel

außerdem in einen organisationalen Kontext eingebettet. Dazu werden die Ergebnisse des Experteninterviews mit der Dekanin eines Fachbereiches auf Entwicklungen innerhalb der Organisation Hochschule untersucht.

Zur Wirksamkeit von Mentoring (Kapitel 7)

Im siebten Kapitel wird das theoretische Modell mit Blick auf die Wirksamkeit von Mentoring vorgestellt. Es werden Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Mentoring in der Studieneingangsphase und Studienverlaufphase abgeleitet sowie Anregungen zum Kulturwandel innerhalb der Hochschule vorgestellt.

Die Arbeit versteht sich als ein weiterer Beitrag zur Mentoring-Forschung und soll die Literatur um qualitative Erkenntnisse im Rahmen einer Längsschnittstudie ergänzen.

Fazit und Ausblick (Kapitel 8)

Im achten Kapitel werden schließlich die Ergebnisse vor dem Hintergrund der zugrundeliegenden Fragestellung zusammengefasst. Es erfolgt der Rückbezug zu den ausgehenden Annahmen³ der Arbeit. Darüber hinaus werden offene Desiderata und Anknüpfungspunkte zur weiteren Forschung präsentiert.

³ Die Annahmen basieren auf der Grundlage bisheriger Konzepte und Einschätzungen zu Mentoring aufgrund von Beobachtungen und Evaluationen.

„Wir können den Wind nicht ändern, aber die Segel anders setzen.“ (Aristoteles)

2 Hintergrund und Problemzusammenhang – zur Gestaltung von Übergängen

Dieses Kapitel leitet in Herausforderungen an den Schnittstellen Schule/Hochschule und Hochschule/Beruf ein. Es stellt Ergebnisse der Übergangsforschung (Kapitel 2.1) dar, führt in zentrale Begrifflichkeiten (Kapitel 2.2) ein und verweist auf relevante Kennzahlen der Studieneingangsphase (Kapitel 2.3). Das Kapitel 2.4 stellt projektbezogene Kennzahlen der Hochschule Ostwestfalen-Lippe dar.

2.1 Die Übergänge Schule/Hochschule und Hochschule/Beruf

Der Übergang von der Schule zur Hochschule ist als eine bedeutsame Phase im Leben eines jungen Menschen anzusehen. Von Seiten der Hochschule, als neue Lern- und Arbeitswelt, werden höhere Anforderungen an die Studienanfänger*innen gestellt. Selbstorganisation, Motivation und Eigenverantwortung werden erwartet. Häufig besteht jedoch eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen und den Fähigkeiten der jungen Studierenden. Mithilfe von Mentoring soll der Übergang zur Hochschule erleichtert werden, indem die Studierfähigkeit sowie der Aufbau von sozialen Netzwerken gefördert werden. (vgl. Fuge/Söll 2011, S. 1; vgl. Fuge 2016)

Die Studieneingangsphase wird oft als eine kritische Phase betrachtet, in der Anpassungen an neue Umgebungen und Neuorientierungen misslingen und psychische sowie physische Beschwerden erwachsen können⁴, insbesondere aufgrund der veränderten Studienbedingungen sowie der gestiegenen Leistungsorientierung von Studierenden (vgl. Hofmann et al.; vgl. Rückert). Mit der Modularisierung der Studiengänge und der Einführung von Leistungspunkten hätten Lern- und Leistungsanforderungen im Bachelor-Studium zugenommen und damit auch das Gefühl, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Die meisten Studierenden entscheiden sich daher überwiegend in den ersten Semestern dazu, das Studium abzubrechen oder das Studienfach zu wechseln. (vgl. Fuge 2016, S. 1f.; vgl. Fuge/Söll ebd.; vgl. Wallis/Bosse 2020, S. 8, 12; vgl. Heublein et al. 2020, 2017, 2010; vgl. Laroche 2013, S. 13; vgl. hierzu Kapitel 2.3) Hofmann et al. verweisen diesbezüglich auf die Bedeutung von akademischer Resilienz, der psychischen Widerstandsfähigkeit im Hochschulkontext, insbesondere seit Beginn der Covid-19-Pandemie. Die Frage sei, wie Hochschulen ihre Studierenden im Umgang mit Herausforderungen und Belastungen unterstützen können (vgl. Hofmann et al. 2021, S. 76 ff.).

Die Übergangsforschung beschäftigt sich mit der Frage, wie sich Übergänge gestalten und lenkt den Blick auf Herausforderungen im Übergang und deren Bewältigung. Häufig findet sich der Begriff der **Transition**, wenn es um Bildungs- und Lernprozesse im Übergang geht (vgl. Welzer 1990). Unter Transition wird die Veränderung von eingelebten Zusammenhängen und Beziehungsstrukturen verstanden, die zu neuen Anforderungen führt. Übergangs- und Anpassungsprozesse seien mit Unsicherheiten verbunden und können im Prozess der Herstellung einer anschlussfähigen Gesamtbiografie eine Veränderung von Einstellungen und Haltungen auslösen. (vgl. Mölders 2018, S. 65 in Anlehnung an Welzer 1990; vgl. Fuge 2016, S. 11)

⁴ vgl. hierzu Studien der Krankenkassen zu Belastungs- und Angststörungen im Studium sowie zum erhöhten Konsum von Psychopharmaka (s. Techniker Krankenkasse 2015)

Nach Glaser und Strauss wird der Übergang auch als Statuspassage und als Prozess des Statuswechsels aufgefasst, d.h. Individuen wechseln von einem Status, einem sozialen Zustand mit einer sozialen Stellung im Sozialsystem, in einen anderen (vgl. Mölders a.a.O., S. 67; vgl. Fuge a.a.O., S. 10f.).

Der Studienbeginn ist folglich mit einem Statuswechsel von der/dem Schüler*in zur/m Studierenden verbunden und kann nach Welzer als Transitionsprozess aufgefasst werden, welcher als „*Veränderung von eingelebten Zusammenhängen*“ (Welzer 1990, S. 37) die Anforderung an den Studierenden stellt, mit der neuen Situation umzugehen und sich darauf einzustellen. Es werden biografische Wandlungsprozesse erzeugt, bei der die Biografie entscheidend für die Orientierungs- und Lösungsversuche im Übergang ist und Handlungs- sowie Deutungsmuster bestimmt. (vgl. Mölders a.a.O., S. 70; vgl. Fuge ebd.)

Vor dem Hintergrund der steigenden Studierendenzahlen und des zunehmenden Anteils der „*first generation students*“, der Studierenden aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien, bedeutet dies, dass eine besondere Unterstützung in der Studieneingangsphase zur Bewältigung des Übergangs notwendig ist. Angenommen wird, dass sich first generation students aufgrund ihrer sozialen Herkunftskultur stärker anpassen und behaupten müssen, um den Abschluss an der Hochschule zu erreichen. (vgl. Angenent 2014, S. 57f.; Schlüter 2014, S. 260f.; vgl. Wallis/Bosse ebd.)⁵

Komplementär zum Übergang von der Schule in die Hochschule ist auch der Übergang von der Hochschule in den Beruf mit neuen Orientierungen und Unsicherheiten verbunden. Auch hier kann von einem Statuswechsel, von der/dem Student*in zur/m Berufseinsteiger*in, als auch von einem Transitionsprozess gesprochen werden, der mit Veränderungen und biografischen Wandlungsprozessen einhergeht. (vgl. Mölders 2018)

Der Übergang von der Hochschule in den Beruf wird mit Blick auf institutionelle Unsicherheiten auch als eine Phase der Ungewissheit bezeichnet. Diese Phase ist – entgegen der geläufigen Darstellung von Übergängen im Normallebenslauf (vgl. Walther 2014) – meist keine kurze Phase zwischen zwei aufeinander bezogenen Zuständen, sondern eine relativ lange und komplexe Phase, die vor dem Hintergrund der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensläufen (vgl. Beck 1986; vgl. Sennett 2000) individuell vielfältig und ohne Unterstützungssysteme verläuft. (vgl. Mölders a.a.O., S. 66, 70)

Die Aufgabe von Absolvent*innen besteht meist darin, den „*Rollenwechsel zu bewältigen und die Veränderung des Status und der sozialen Identität in die personale Identität ebenso wie in das Verhaltensrepertoire zu integrieren*“ (Mölders a.a.O., S. 78).

Eine erste Orientierung auf die Frage, welche Kompetenzen am Arbeitsmarkt gefordert werden, geben Umfragen zu den Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen der deutschen Industrie- und Handelskammer (DIHK). Von Seiten der Arbeitgeber wird erwartet, dass Absolvent*innen vor allem selbstständig, leistungsbereit und belastbar sind. Neben den persönlichen Kompetenzen zählen auch soziale Kompetenzen, wie Einsatzbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit, zu den relevanten Kompetenzen. (vgl. Heidenreich 2011, S. 14f.; vgl. Heidenreich 2016, S. 35f.)

Die JobTrends Studie vom Staufenbiel Institut unterstreicht, dass die Eigeninitiative, Einsatzbereitschaft und Selbstständigkeit weiterhin von enormer Bedeutung sind. Daneben

⁵ vgl. hierzu das Konzept der Studienpioniere an der HS OWL, welches vom Stifterverband gefördert wird und Studierende aus Familien ohne akademische Tradition unterstützt (vgl. HS OWL/Stifterverband).

werden auch die Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit von den Unternehmen gefordert. (vgl. Staufenberg Institut, Job Trends Deutschland 2016)

Abbildung 2: Soft Skills TOP 15 (Staufenberg 2016; Bezugszeitraum Projektphase)



Insgesamt zeigt sich, dass nicht primär das Fachwissen – wie häufig von Absolvent*innen angenommen-, sondern die überfachlichen Kompetenzen im Übergang von der Hochschule in den Beruf von besonderer Bedeutung sind. Folglich sind neben der Aneignung von Wissen die Kompetenzentwicklung und damit die Erfassung von Kompetenzen im Studium zentral. Zu überlegen ist, wie die Kompetenzentwicklung zu gestalten ist und damit auch die kompetenzbasierte Prüfung. Neben klassischen Methoden, wie Präsentationen, scheinen vor allem innovative, interaktive und aktivierende Methoden sinnvoll, die Reflexionen anregen, wie die Portfolioarbeit, oder Handlungen erzeugen, zum Beispiel Präsentationen, Gruppenarbeit, Projektarbeit, forschendes Lernen, problembasiertes Lernen etc. (vgl. Klauer/Leutner 2012; vgl. Reis 2009, S. 100f.)

2.2 Zu den Begriffen Studierfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit

Ausgehend davon, dass die Studienanfänger*innen aufgrund ihrer Heterogenität besondere Unterstützung benötigen, verfolgt das Bund Länder Programm⁶ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) das Ziel, bessere Studienbedingungen zu schaffen, die zu einem erfolgreichen Studium führen. Das Teilprojekt Mentoring im Rahmen des Vorhabens PRAXIS-OWL soll vor allem die Studierfähigkeit der Studierenden verbessern. Daneben soll das

⁶ Das Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) unterstützt 186 Hochschulen aus 16 Ländern dabei, die Betreuung der Studierenden und die Qualität der Lehre zu verbessern (vgl. BMBF 2014).

Projekt auch beim Aufbau von Lernkompetenz und der Entwicklung von Fachidentität unterstützen. (vgl. Antrag PRAXIS-OWL 2012)

Schaut man sich an, welche Kompetenzen im Studium und am Arbeitsplatz gefordert werden, so fällt auf, dass zahlreiche Kompetenzen unter der Studierfähigkeit sowie der Beschäftigungsfähigkeit subsumiert werden. Mit Blick auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Bewältigung der Übergänge gilt zu klären, was unter Studierfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit zu verstehen ist.

Während die Studierfähigkeit all die Kompetenzen beinhaltet, die als Voraussetzung zur Bewältigung eines Studiums betrachtet werden – fachliche, methodische und personale Kompetenzen – verweist die Beschäftigungsfähigkeit auf diejenigen Kompetenzen, die zur Aufnahme einer Beschäftigung als relevant erachtet werden (vgl. Laroche 2013, S. 92).

Demnach ist es Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen Studierfähigkeit auszubilden. Im Einzelnen ist aus Sicht der Hochschulen neben dem Fachwissen die Ausbildung von analytischen Fähigkeiten, Abstraktionsfähigkeit und Differenzierungsvermögen gemeint sowie Präsentationsfähigkeit, Recherchetechniken und Kenntnissen in der Textverarbeitung als auch eine persönliche Arbeitshaltung, die Leistungsbereitschaft und Genauigkeit beinhaltet. Daneben wird auch die Ausbildung von Eigenverantwortung und Kommunikationsfähigkeit unterstrichen. (vgl. Laroche a.a.O., S. 92ff. in Anlehnung an Konegen-Grenier 2002)

Studierfähigkeit umfasst folglich eine Vielzahl an Einzelkompetenzen, im Besonderen sind aber neben fachlichen Kompetenzen meist wissenschaftliche Methoden sowie Lernstrategien gemeint, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung unterstützen (vgl. Laroche a.a.O., S. 93f.).

In diesem Kontext findet sich häufig auch die Forderung nach Empowerment (vgl. Rappaport 1985), d.h. der Ermächtigung zur Autonomie und Selbstbestimmung. Der Ansatz von Empowerment geht auf die Maxime der Mündigkeit nach Kant zurück. Mit Empowerment werden Fähigkeiten zur selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Lebensführung verbunden. In der sozialen Arbeit gilt das Empowerment-Konzept als ressourcenorientierter Ansatz, der auf die Entwicklung von Stärken und Selbstkompetenz abzielt. (vgl. Keupp 1996; vgl. Herriger 2002)

Da von Seiten der Hochschulen jedoch die Studierfähigkeit der Studienanfänger*innen beim Studienstart bemängelt wird, ist es auch zur Aufgabe der Hochschulen geworden, die Studierfähigkeit weiter auszubilden. Daneben hat die Hochschule - abgesehen von Praxisorientierung und Berufsorientierung - insbesondere die Ausbildung von Beschäftigungsfähigkeit zum Ziel, häufig auch in Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess und der Einrichtung von Bachelor-Studiengängen als Forderung von „*Employability*“ vorzufinden. Unter **Employability** wird die Befähigung von Studierenden zur Behauptung auf dem Arbeitsmarkt nach dem Studienabschluss verstanden. (vgl. Schindler 2004)

Employability beschreibt folglich die Fähigkeit von Studierenden

„auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit, ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen.“ (Blancke; Roth; Schmid 2000, S. 9).

Employability betont demnach die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens sowie die Eigenverantwortung des Einzelnen für seine Erwerbsbiografie (vgl. Keller 2018).

Diesbezüglich unterstreichen Ulrich Beck und Richard Sennett, dass Individuen in der Postmoderne nicht mehr nur eine Beschäftigung, sondern mehrere Jobs ausüben würden, was bedeutet, dass sie sich immer wieder neu orientieren und anpassen müssen (vgl. Beck 1986; vgl. Sennett 2000).

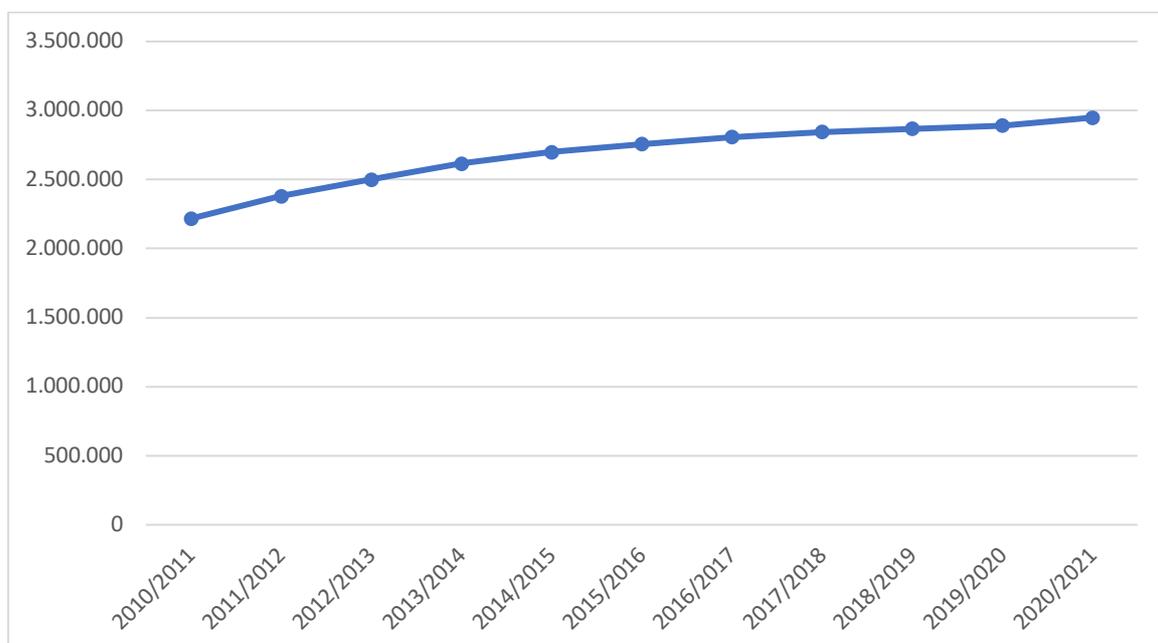
„Employability is conceptualized as a form of work specific active adaptability that enables workers to identify and realize career opportunities. As such, employability facilitates the movement between jobs, both within and between organizations.“
(Fugate/Kinicki/Ashforth 2004, S.16)

Vor dem Hintergrund der Pluralisierung von Lebensläufen seien Flexibilität sowie regionale Mobilität (Ortswechsel) notwendig. Insofern verweist die Forderung nach Employability auf den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, wie Selbstmanagement, Flexibilität, Motivation, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Belastbarkeit, Stress- und Krisenbewältigung. Sie unterstreicht vorwiegend die Ausbildung personaler Kompetenzen sowie die Fähigkeit zu Selbstmanagement und Selbstbehauptung. (vgl. Schindler 2004)

2.3 Hochschulstatistische Kennzahlen

Im Zuge der Bildungsexpansion haben die Studierendenzahlen in Deutschland stark zugenommen und damit auch die Herausforderungen für die deutschen Hochschulen. Von 2.217.294 Studierenden im Jahr 2010/2011 ist die Zahl auf 2.948.695 Studierende in 2020/2021 gestiegen. (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis), 2020)

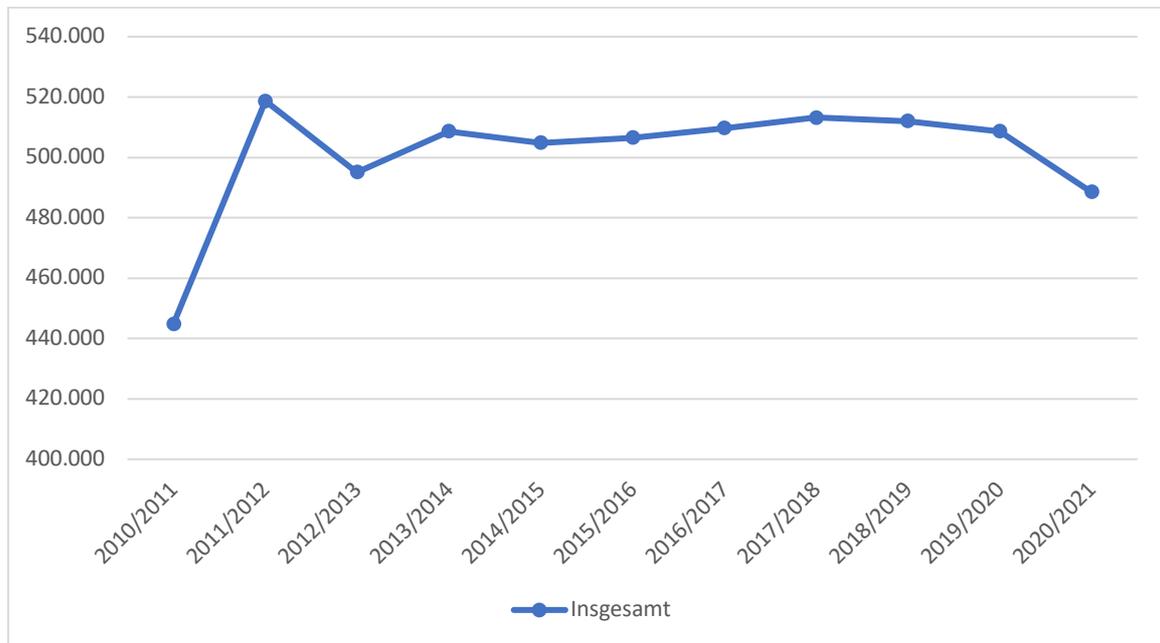
Abbildung 3: Studierende an Hochschulen in Deutschland (Statistisches Bundesamt (Destatis), 2020)



Während die Studierendenzahlen seit Jahren steigen, ist der Trend unter den Studienanfänger*innen rückläufig. Die Zahl der Studienanfänger*innen an deutschen Hochschulen ist zum dritten Mal in Folge gesunken. Ein Grund sei die Covid-19-Pandemie. Das

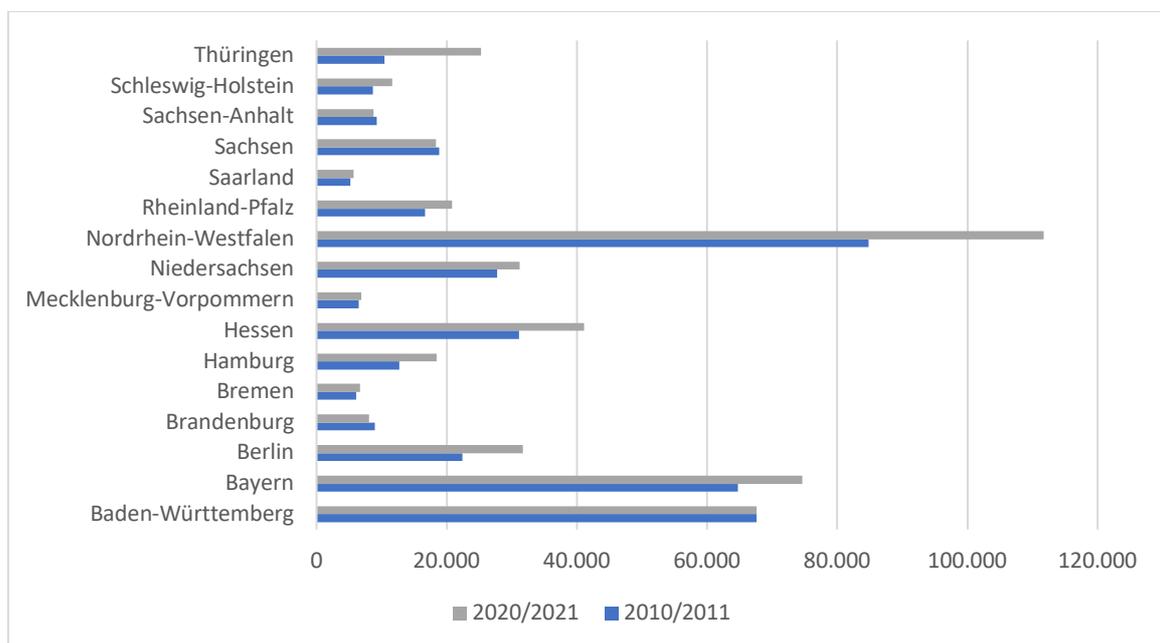
statistische Bundesamt meldet für das Jahr 2020/2021 488.585 Studienanfänger*innen in Deutschland. 2017/2018 lag die Zahl noch bei 513.166. Mit Blick auf das Jahr 2014/2015 (Projektstart HS OWL) liegt die Zahl der Studienanfänger*innen bei 504.882. (vgl. Statistische Bundesamt (Destatis), 2020 (Schnellmeldung); vgl. Forschung und Lehre 2020)

Abbildung 4: Studienanfänger*innen (Studierende im ersten Hochschulsemester) an deutschen Hochschulen (Statistisches Bundesamt (Destatis), 2020)



Schaut man sich die Zahlen der einzelnen Bundesländer an, so fällt auf, dass Nordrhein-Westfalen die meisten Studienanfänger*innen zählt. Im Studienjahr 2020/2021 haben in NRW 111.682 Personen ein Studium begonnen. 2010/2011 lag die Zahl bei 97.666. (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis), 2020; vgl. IT.NRW 2020)

Abbildung 5: Studienanfänger*innen (Studienjahr, 1. Hochschulsemester) Ländervergleich (IT.NRW 2020; Statistisches Bundesamt (Destatis), 2020)



Entsprechend der rückläufigen Studienanfänger*innenzahlen nahm auch die Zahl der Studienabbrüche an den Fachhochschulen ab. An Universitäten sei die Studienabbruchquote auf gleichbleibendem Niveau. (vgl. Statistisches Bundesamt 2020; vgl. DZHW 2020) Abbrüche seien meist in den ersten Semestern der Fall, da diese eine grundlegende Neuorientierung erfordern (vgl. Laroche a.a.O., S. 97; vgl. Wallis/Bosse 2020, S.8). Insgesamt liegt die Studienabbruchquote deutscher Studierender im Bachelorstudium bei 27% auf Basis des Absolventenjahrgangs von 2018. Während die Quote an Fachhochschulen auf 23% sinkt, bleibt sie an Universitäten bei 32%. (vgl. Bildungsbericht 2020; DZHW 2020; vgl. Laroche a.a.O., S. 97)

Studienabbrüche seien zum einen auf die Organisation des Hochschulwesens und zum anderen auf die mangelnde Vorbereitung der Studienanfänger*innen zurückzuführen. Von Seiten der Hochschulen wird die Studierfähigkeit der Studierenden häufig bemängelt. Auf der anderen Seite kritisieren die Studierenden die mangelhaften Studienbedingungen und die Qualität der Lehre (vgl. BMBF 2020). Wie zuvor dargestellt (s. Kapitel 2.1) haben mit der Modularisierung der Studiengänge und der Einführung von Leistungspunkten Lern- und Leistungsanforderungen im Bachelor-Studium zugenommen und damit auch das Gefühl, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein (vgl. Laroche a.a.O., S. 12f., vgl. Fuge 2016; vgl. Wallis/Bosse 2020, S.12; vgl. Heublein et al. 2010; vgl. Heublein et al. 2017).

Heublein et al. formulieren in ihrer Studie (2010) folgende drei Hauptursachen für einen Studienabbruch (vgl. Heublein 2010, S.19; vgl. Laroche a.a.O., S. 98f.; vgl. Fuge 2016, S. 2):

1. Leistungsprobleme (zu hohe Studienanforderungen)
2. Finanzielle Probleme
3. Mangelnde Studienmotivation (Falsche Erwartungen)

Wallis und Bosse unterstreichen, dass neben sozialen Merkmalen (wie Bildungsherkunft) insbesondere auch individuelle Faktoren (Studienmotivation, Selbstwirksamkeit) eine Rolle beim Studienerfolg spielen. Sie verweisen außerdem auf organisationale Heterogenitätsmerkmale, wie die Wahl eines Hochschultyps oder die Zugehörigkeit zu einer Fächergruppe. (vgl. Wallis/Bosse 2020, S. 9)

Im internationalen Vergleich liegt die Absolventenquote in Deutschland bei 31% im Jahr 2016. Obwohl die Abschlussquoten im Tertiärbereich zunehmen, liegen sie nach wie vor unter dem Durchschnitt der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) von 43% im Jahr 2016. (vgl. OECD 2017; vgl. Laroche a.a.O., S. 17)

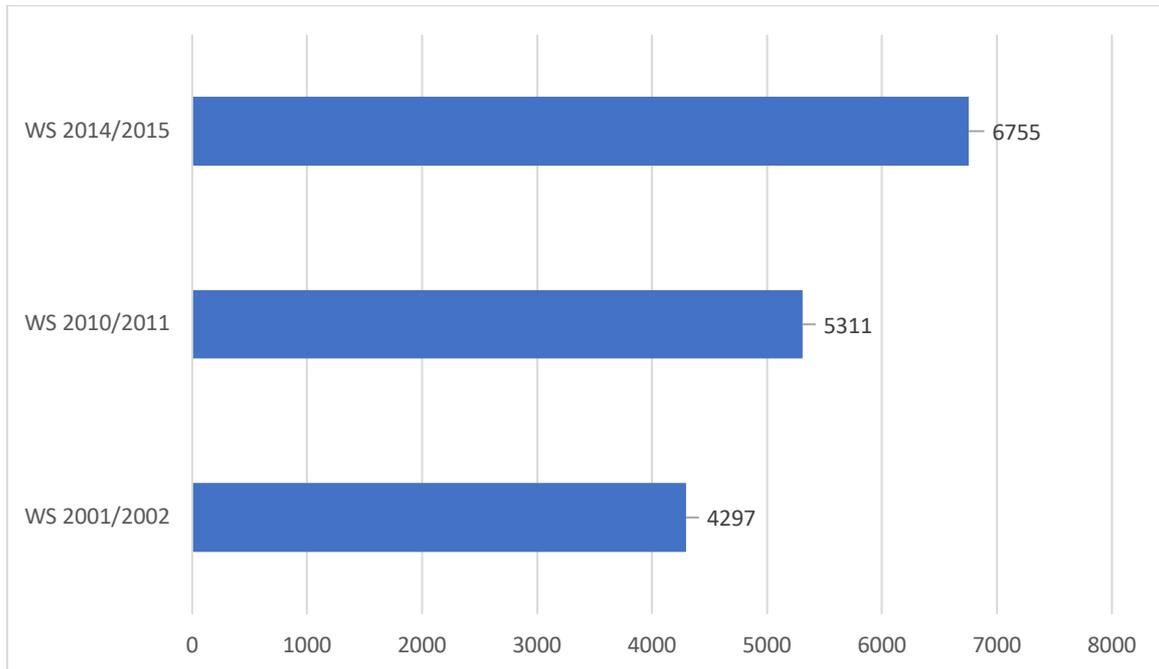
Die Zahlen unterstreichen, dass eine intensive Unterstützung in der Studieneingangs- und Studienverlaufphase von hoher Relevanz ist, da der Studieneinstieg als kritische Phase zu betrachten ist (vgl. Wallis/Bosse a.a.O., S. 12, vgl. Fuge 2016, S.1f.; vgl. Laroche 2013, S. 13). Um eine optimale Betreuung zu ermöglichen, sei jedoch zwischen den Studierenden (Alter, Geschlecht, Herkunft, Vorbildung) zu differenzieren. Der Blick müsse auf die Personen gelenkt werden, die eine besondere Unterstützung benötigen. Dazu ist zwischen den Anforderungen der einzelnen Hochschulen zu unterscheiden.

2.4 Darstellung projektbezogener Kennzahlen der Hochschule Ostwestfalen-Lippe

An der Hochschule Ostwestfalen-Lippe ist die Zahl der Studierenden mit Blick auf den Projektzeitraum stark gestiegen, von 4.297 Studierenden (Wintersemester 2001/2002) auf

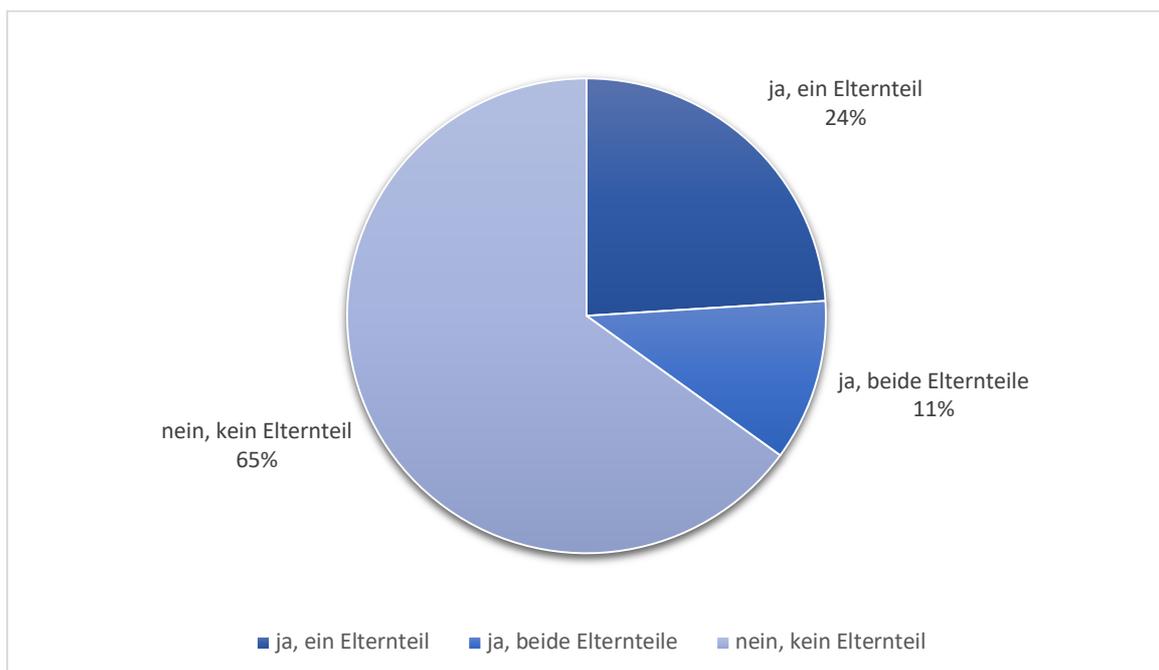
5.311 Studierenden im Wintersemester 2010/2011 und 6.755 Studierende im Wintersemester 2014/2015 (vgl. Antrag PRAXS-OWL 2015).

Abbildung 6: Entwicklung der Anzahl der Studierenden (vgl. Antrag PRAXIS-OWL 2015)



Die Hochschulbefragung aus dem Jahr 2014 verweist dabei darauf, dass 65% der Studierenden als „first generation students“ gezählt werden, d.h. als Studierende aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien (s. Kapitel 2.1). An der Hochschule Ostwestfalen-Lippe wird auch von „Studienpionieren“ gesprochen, die vom Stifterverband gefördert werden und besondere Unterstützung erhalten (vgl. Studienpioniere HS OWL):

Abbildung 7: Anteil der Studienpioniere (vgl. Antrag PRAXIS-OWL 2015)



Der Migrationsanteil⁷ der Studierenden an der HS OWL liegt bei 25% und der Anteil der Studienanfänger*innen, die zuvor bereits eine Ausbildung abgeschlossen haben bei 49% zu 51% ohne vorherige Ausbildung⁸ (vgl. Antrag PRAXIS-OWL 2015).

Abbildung 8: Migrationsanteil (vgl. Antrag PRAXIS-OWL 2015, Hochschulbefragung 2014)

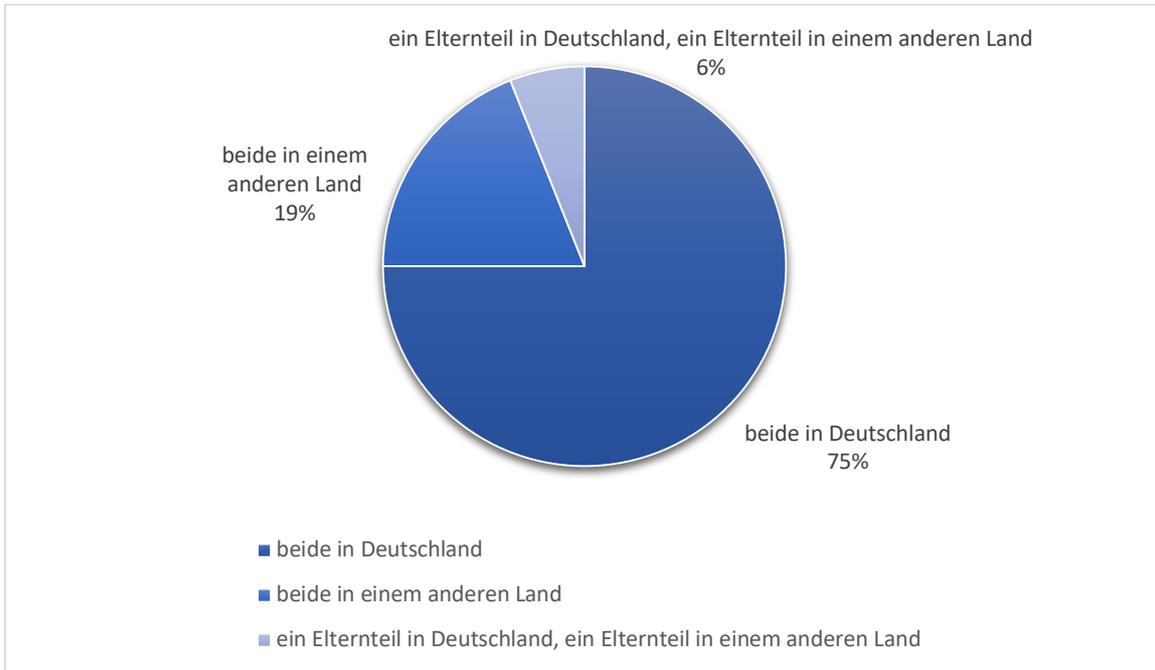
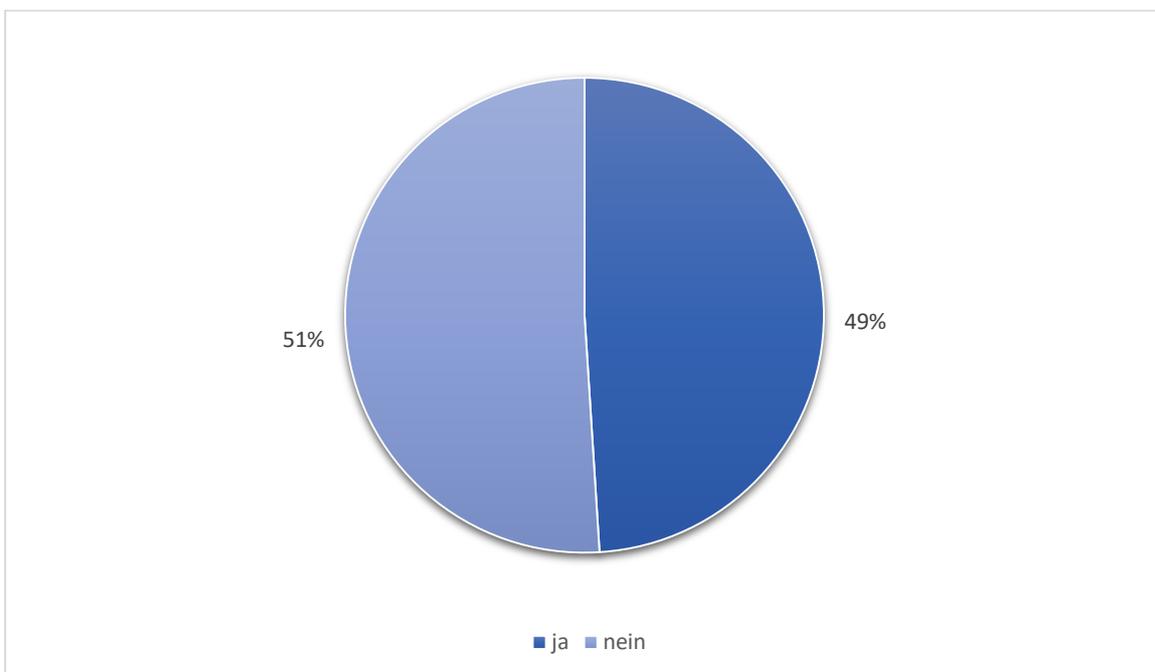


Abbildung 9: Anteil der Studienanfänger*innen mit abgeschlossener Berufsausbildung (vgl. PRAXIS-OWL 2015, Hochschulbefragung 2014)



⁷ Eine Person mit Migrationshintergrund ist, wer eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt oder im Ausland geboren wurde und nach 1949 zugewandert ist oder mindestens ein Elternteil hat, das (seit 1960) zugewandert ist und/oder eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt (vgl. Bildungsbericht 2019, Oberhausen).

⁸ Vgl. hierzu die unterschiedlichen Voraussetzungen zwischen einem Studium an der Universität und der Hochschule.

Insgesamt zeigt sich, dass sich an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe primär Herausforderungen durch die Heterogenität der Studierenden beim Studienstart ergeben.

Zur besseren Einordnung soll nachfolgend kurz das Profil der Hochschule vorgestellt werden: Die Hochschule Ostwestfalen-Lippe ist geprägt durch ihre drei Standorte, Lemgo, Detmold, Höxter sowie den Studienort Warburg mit insgesamt neun Fachbereichen und 44 Studiengängen für ca. 6700 Studierende (Stand 2015).

Tabelle 1: Das Profil der Hochschule Ostwestfalen-Lippe (Eigene Darstellung)

Standort Lemgo (Klassische Ingenieurdisziplinen)	Standort Detmold (Bau- und Architekturwesen)	Standort Höxter (Zentrum für Umweltwissenschaften)
	Fachbereich 1: Architektur, Innenarchitektur, Stadtplanung	
Fachbereich 2: Medienproduktion		
	Fachbereich 3: Bauingenieurwesen, Wirtschaftsingenieurwesen Bau	
Fachbereich 4: Biotechnologie, Lebensmitteltechnologie, Pharmatechnik, Technologie der Kosmetika und Waschmittel		
Fachbereich 5: Elektrotechnik, Technische Informatik		
Fachbereich 6: Maschinentechnik, Mechatronik, Zukunftsenergien		
Fachbereich 7: Betriebswirtschaftslehre, Logistik, Wirtschaftsingenieurwesen, Produktionstechnik, Holztechnik		
		Fachbereich 8: Umweltingenieurwesen, Angewandte Informatik
		Fachbereich 9: Landschaftsarchitektur, Landschaftsbau

Jeder der drei Standorte hat sein eigenes Profil. Am Hochschulstandort Lemgo werden die klassischen Ingenieurdisziplinen angeboten. Am Standort Detmold finden sich die Fachdisziplinen aus dem Bau- und Architekturwesen und der Standort Höxter ist ein anerkanntes Zentrum für Umweltwissenschaften. Insgesamt ist das Angebot der Hochschule überwiegend ingenieurwissenschaftlich ausgerichtet.

Schaut man sich die Abbruchquoten in den Bachelorstudiengängen an, so fällt auf, dass die höchsten Quoten in den Studiengängen Mechatronik (ca. 35%), Angewandte Informatik, Betriebswirtschaftslehre, Lebensmitteltechnologie, Innenarchitektur (ca. 25%), Elektrotechnik und Wirtschaftsingenieurwesen vorzufinden sind (vgl. Antrag PRAXIS-OWL 2012; vgl. hierzu Heublein et al. 2010, 2017).

Angenommen wird, dass es den Studierenden an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe an relevanten Kompetenzen für das Studium mangelt. Aus Sicht der Lehrenden wird häufig eine zu geringe Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Studierenden bei der

Studienplanung und -organisation genannt. Zudem wird auch von einer fehlenden Orientierung der Lernkompetenzen am späteren Arbeitsleben gesprochen. (vgl. Antrag PRAXIS-OWL 2012)

Die Lehrendenbefragung von 2015 zeigt, dass der Unterstützungsbedarf in den Bereichen Zeit- und Selbstmanagement, Wissenschaftliches Schreiben und Kompetenzen selbstgesteuerten Lernens am höchsten eingeschätzt wird (vgl. Antrag PRAXIS-OWL 2015).

Die Studierendenbefragung der HS OWL hat ergeben, dass die Studierenden die Art und Weise der Vermittlung dieser Schlüsselkompetenzen kritisieren (vgl. Antrag PRAXIS-OWL 2012).

Hier setzt das Mentoring-Programm an. Mit dem Angebot von Mentoring in der Studieneingangsphase sollen neben einer verbesserten Betreuung und Begleitung der Studienanfänger*innen auch geforderte Kompetenzen für das Studium und den Beruf ausgebaut werden. Dazu wurde eine Qualifizierung entwickelt, die die Studierenden auf ihre Aufgabe als Lernbegleitung vorbereitet und die Entwicklung relevanter Kompetenzen unterstützt (s. Kapitel 4.2).

Mentoring soll folglich im Kontext der kritischen Studieneingangsphase Übergänge erleichtern, zum verbesserten Studienstart, -verlauf und -abschluss beitragen sowie die Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden mit Blick auf die Förderung von Selbstsicherheit, Selbstständigkeit, Selbstorganisation und Eigenverantwortung unterstützen.

Von Seiten der Hochschule soll das Projekt als Instrument zur Gestaltung der Studieneingangsphase unter anderem auch dazu beitragen, das Studium in der Regelstudienzeit erfolgreich abzuschließen und Abbrüche zu verhindern.

2.5 Zusammenfassende Betrachtung

Es lässt sich zusammenfassen, dass Übergänge, wie der Übergang von der Schule zur Hochschule oder der Übergang von der Hochschule in das Berufsleben, kritische Phasen im Lebensverlauf darstellen können, die Veränderungs- und Anpassungsprozesse hervorrufen. Diese Anpassungsprozesse werden als Transitionsprozesse (vgl. Welzer 1990) aufgefasst, welche Veränderungen von Einstellungen und Haltungen auslösen. Häufig sind Veränderungen auch mit Unsicherheiten und Neuorientierungen verbunden, weshalb eine besondere Unterstützung in der Studieneingangsphase sinnvoll erscheint, insbesondere für Studierende aus Familien ohne akademische Tradition, da angenommen wird, dass sich diese aufgrund ihrer sozialen Herkunftskultur stärker anpassen müssen, um das Studium erfolgreich abzuschließen.

Heublein et al. unterstreichen in ihrer Studie, dass Studierende meist in den ersten Semestern das Studium aufgrund individueller und sozialer Faktoren abbrechen. Neben der Studienmotivation und der Bildungsherkunft spielen aber auch die Studienbedingungen eine Rolle beim Studienerfolg. Im Zuge der Bologna-Reform seien die Lern- und Leistungsanforderungen im Bachelor-Studium stark gestiegen und damit auch das Gefühl, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung meldet für den Absolventenjahrgang 2018 eine Abbruchquote von 27% deutscher Studierender im Bachelorstudium. (vgl. Heublein et al. 2010; vgl. DZHW 2020)

Gleichwohl sei darauf hingewiesen, dass ein Studienabbruch nicht immer negativ gewertet werden müsse, da Neuorientierungen aus individueller Perspektive eine richtige Entscheidung darstellen können. Die meisten Studienabbrecher*innen nehmen zügig eine Berufsausbildung auf. Nur wenige sind von der Arbeitslosigkeit betroffen. (vgl. Bildungsbericht 2020)

Die Zahlen des Statistischen Bundesamtes unterstreichen, dass die Zahl der Studierenden seit Jahren steigt, während die Zahl der Studienanfänger*innen zum dritten Mal in Folge gesunken ist. Der aktuelle Rückgang wird unter anderem auf die Covid-19-Pandemie zurückgeführt, durch die ausländische Studierende ausgeblieben seien und Hochschulen ihr Studienangebot eingeschränkt hätten. (vgl. Statistisches Bundesamt 2020; vgl. Forschung und Lehre 2020)

Vor diesem Hintergrund gilt zu beobachten, inwiefern die Studienabbruchquote in den nächsten Jahren steigt. Anzunehmen ist, dass die Pandemie einen erfolgreichen Studienstart erschwert. Der fehlende Präsenzunterricht im Hinblick auf die soziale Unterstützung und Bindung von Studierenden sei gerade beim Studienstart für einen hohen Drop-Out verantwortlich (vgl. Kerres).

Mit Blick auf die Abbruchquote ist ebenfalls die Frage interessant, wer sich aus welchen Motiven für einen Abbruch entscheidet und ob es überwiegend Studierende aus nicht-akademischen Haushalten sind, um geeignete Maßnahmen für einen erfolgreichen Studienabschluss zu entwickeln. Diesbezüglich sind die Erkenntnisse der Studienverlaufsstatistik heranzuziehen, die präzise Aussagen zum Studienverlauf erlauben. Dazu seien die Zahlen nach unterschiedlichen Merkmalen, wie Fachbereichen und Studiengängen zu differenzieren. Interessant erscheint dann die Frage nach den individuellen Motiven und den Möglichkeiten der Unterstützung.

Mit Mentoring, als Unterstützungsangebot in der Studieneingangs- und Studienverlaufphase, wird seit Jahrzehnten versucht eine intensive Betreuung und Begleitung der

Studienanfänger*innen sicherzustellen. Diese erscheint aktuell von besonderer Relevanz. Außerdem soll das Programm zur Kompetenzentwicklung der Studierenden beitragen, indem es die Studierfähigkeit, d.h. die fachlichen, methodischen und personalen Kompetenzen der Studierenden, fördert.

Die JobTrend Studie von Staufenbiel betont diesbezüglich, dass die überfachlichen Kompetenzen – wie Selbstständigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit – nicht nur im Studium sondern auch am Arbeitsmarkt von besonderer Bedeutung sind.

Als Teilprojekt des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen soll Mentoring folglich dazu beitragen, die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der Studierenden zu unterstützen sowie Studienabbrüche in der Studieneingangsphase zu reduzieren. Inwieweit dies zu erreichen ist, bleibt dahingestellt. Die vorliegende Arbeit betrachtet verstärkt die individuelle Entwicklung der Studierenden aus subjektiver Sicht. Wirkungen auf organisationaler Ebene werden lediglich mit Blick auf die Einbindung des Programms als Wahlpflichtfach und den Veränderungen innerhalb der Hochschulkultur dargestellt.

Diesbezüglich wird Mentoring als ein Faktor multifaktorieller Einflüsse auf die Personal- und Organisationsentwicklung angesehen. Die Frage ist daher, wie Entwicklungsprozesse verlaufen und welche Rolle dabei bisherige biografische Erfahrungen spielen?

„We do not learn from experience, we learn from reflecting on experience.“ (John Dewey)

3 Bildungstheoretische Grundlegungen

Da Mentoring im weitesten Sinne als ein Instrument verstanden wird, welches Bildungs- und Lernprozesse anregt, ist zu klären, was unter Bildung und Lernen verstanden wird. Das Kapitel 3.1 führt in die Bildungs- und Lernforschung ein. Dazu wird der Kulturwandel vom Lehren zum Lernen beleuchtet sowie der Paradigmenwechsel innerhalb der Lerntheorien. Daran anschließend werden ausgewählte Lerntheorien vorgestellt. Die transformative Lerntheorie nach Mezirow findet in Kapitel 3.2 aufgrund der beobachteten Effekte besondere Beachtung. Das Kapitel 3.3 leitet in die Persönlichkeitsentwicklung und das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit ein. Bezüglich der Herausarbeitung von Lerneffekten und der Abbildung von Kompetenzentwicklungen wird im Anschluss daran die Kompetenzforschung näher betrachtet (Kapitel 3.4). Dabei wird das Modell von Heyse und Erpenbeck (2004) vorgestellt, welches die Basis für die Untersuchung bildet. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung der bildungstheoretischen Grundlegungen.

3.1 Bildungs- und Lernforschung

Der Bildungsbegriff lässt sich in seiner historischen Betrachtung aus der Zeit um 1800 als Reaktion auf den Erziehungsbegriff der Aufklärung als ein Vorgang des Sich-Bildens bzw. der Selbst-Bildung verstehen. Seine Wurzeln reichen bis ins 14. Jahrhundert zurück. Während sich der Begriff Bildung zunächst in theologischer Betrachtung auf die äußere Gestalt des Menschen bezog, betrachtet der Bildungsbegriff ab dem 18. Jahrhundert die Entwicklung der gesamten Person. (vgl. Koller 2008, S. 71ff.)

Nach Humboldt wird Bildung als „*höchste und proportionirlichste Entfaltung der menschlichen Kräfte zu einem Ganzen*“ (Humboldt 1792, zitiert nach Koller a.a.O., S. 75) verstanden. Humboldt bezieht sich demnach auf das Innere des Menschen, die „*ewig unveränderliche Natur*“ und seine „*Kräfte*“, d.h. die Anlagen oder Potentiale, die es zu verwirklichen, zu bilden gilt. Dabei sollte die Bildung stets ausgewogen und ganzheitlich erfolgen. Bildung wird bei Humboldt zwar nicht als Antwort auf gesellschaftliche Anforderungen, dennoch als gesellschaftlicher Prozess beschrieben, als Wechselwirkung von Ich und Welt. Dabei sei Bildung als Entfaltung von innen zu verstehen, nicht als Einwirkung von außen. (vgl. Koller a.a.O., S. 75ff.) Koller weist außerdem darauf hin, dass Bildung nach Humboldt zugleich als Erweiterung der eigenen Weltansicht, als Haltung zur Welt und zu den Mitmenschen verstanden werden kann. Die Sprache gilt als zentrales Moment, indem sie dem Ich neue Weisen des Denkens und Empfindens erschließt. (vgl. Koller a.a.O., S. 88f.)

Seit der Aufklärung wird Bildung im Spannungsfeld von Fremd- und Selbstbestimmung, einem selbstvergesellschaftenden „*Sich-Entwerfen*“ und einem fremdvergesellschaftenden „*Entworfen-Werden*“, thematisiert. Der Bildungsbegriff verweist damit auf die Bemühungen des Systems, selbstbestimmte Bildungsprozesse im Rahmen institutioneller Fremdregulierungen zu unterstützen. (vgl. Arnold 2017, S. 2f.)

Diese Widersprüchlichkeit sei auch in den Bildungsreformen und der Forderung nach einer *Bildung für alle* mitzudenken, wenn es um die Herstellung von Chancengerechtigkeit und dem Abbau von sozialen Ungleichheiten geht (vgl. Koller a.a.O., S. 106).

Der Bildungsbegriff der Gegenwart ist um eine zeitgemäße Neubestimmung bemüht und konzentriert sich in seinem normativen Verständnis auf die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen. Nach Klafki lässt sich Bildung als Entwicklung *bestimmter* Kräfte, nämlich der Fähigkeit und Bereitschaft zu *Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität* verstehen. Die Fähigkeit zur Mitbestimmung verweist nach Klafki auf den fehlenden Bezug zu gesellschaftlichen Zusammenhängen des klassischen Bildungsbegriffs und unterstreicht die Notwendigkeit der Mitarbeit an der Verbesserung des gesellschaftlichen Ganzen. Die Solidarität als dritte Grundfähigkeit unterstreicht den Gedanken der Verantwortungsüberahme. (vgl. Koller a.a.O., S. 104ff.)

Die Maxime der Selbstbestimmung, als eine der drei Grundfähigkeiten nach Klafki, findet sich auch im Erziehungsbegriff der Aufklärung wieder, wenn es um den selbstständigen Gebrauch des menschlichen Verstandes geht. „*Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen*“ (Kant 1784 zitiert nach Koller a.a.O., S. 26) heißt es bei Kant, der als wichtigster Vertreter aufklärerischen Denkens gilt.

Erziehung, als gezielte und bewusste Einflussnahme auf den Bildungsprozess, verfolgt bei Kant folglich das Ziel, Mündigkeit herzustellen und umfasst von dem Individuum selbstbestimmte Lernvorgänge (vgl. Koller a.a.O., S. 25ff.; vgl. hierzu auch reformpädagogische Ansätze, zum Beispiel Montessori-Pädagogik), auch wenn Erziehung Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer zu nehmen (vgl. Hurrelmann 2002, S. 17).

Noch heute wird Erziehung als eine soziale Interaktion betrachtet, welche der Förderung von selbstständigem Denken und selbstorganisiertem, selbstreguliertem, selbstgesteuertem oder selbstbestimmtem Lernen dient (vgl. Arnold 2017, S. 3). Bei Erziehung gehe es daher nicht nur um die Entwicklung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit, sondern auch um individuelles, persönlichkeitsbildendes und reflexives Lernen (vgl. Koller a.a.O., S. 66 in Anlehnung an Kron 1996).

Persönlichkeitsentwicklung wird demnach als eine Interaktion zwischen individueller Entwicklung und den gegebenen sozialen Strukturen als Kern der Sozialisation verstanden. Der Sozialisationsbegriff umfasst die Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft und wird in seinem aktuellen Verständnis als „*Prozess der Entstehung und Entwicklung von Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt*“ (Hurrelmann 2002, S. 15) beschrieben. Der Begriff wurde geprägt von Durkheim und seinem Verständnis der „*Vergesellschaftung der menschlichen Natur*“. Handlungstheoretische Ansätze finden sich bei Mead und Habermas. Bourdieu beschreibt Sozialisation im Rahmen gesellschaftstheoretischer Ansätze im Kontext seiner Milieutheorie als Prozess der Habitualisierung, d.h. dem Ausdruck eines bestimmten Lebensstils. (vgl. Koller a.a.O., S.139)⁹

Zusammenfassend zeigt sich, dass Bildung, Erziehung und Sozialisation in Beziehung zueinanderstehen und nicht ohne einander gedacht werden können. Je nach Betrachtungsweise werden die Begriffe in ihrem Gegenstandsbereich jeweils als Ober- oder Unterbegriff verstanden.¹⁰

⁹ Vgl. hierzu die Ausführungen zur Sozialisation, der Milieutheorie, dem Habitusbegriff und dem Kapitalbegriff, insbesondere die Ansätze zum sozialen Kapital nach Bourdieu (Hurrelmann 2002, 2018; Koller 2008, 2012).

¹⁰ Vgl. hierzu auch die Begriffe Reifung und Enkulturation (Hurrelmann 2002).

Was ist unter Lernen zu verstehen?

Lernen wird definiert als ein Prozess, der Erfahrungen verarbeitet und relativ dauerhafte Veränderungen im individuellen Wissen oder Verhalten hervorbringt. Je nach Betrachtung werden Veränderungen im Wissensstand oder im Verhalten (s. Kapitel 3.1.2) betont. (vgl. Woolfolk 2008, S. 257)

Lernen beschreibt demzufolge einen Veränderungsprozess und basiert auf Erfahrungen (vgl. Zimbardo ebd.). Erfahrungsbasierte Lernprozesse schließen nach Dewey an bereits Vorhandenes an und sind mit kognitiven sowie emotionalen Denkprozessen verbunden. Ähnlich wie bei Humboldt wird die Interaktion mit der Umwelt als Basis für reflexives Lernen betrachtet. (vgl. Höher 2014, S. 62ff.)

Arnold unterstreicht den Zusammenhang von Emotionen und Lernprozesse. Lernen könne ohne eine emotionale Erfahrung von Selbstwirksamkeit nicht erfolgen. Das Erleben gilt als Königsweg zur Kompetenzentwicklung. Daher seien von Seiten der Institutionen Möglichkeiten zur selbstorganisierten Aneignung zu schaffen. (vgl. Arnold/Erpenbeck 2017, S. 22; vgl. Siebert 2011, S. 64)¹¹

Siebert beschreibt Lernen als lebensbegleitender Prozess (vgl. Lebenslanges Lernen). Lernen gilt als Anschlusslernen, als eine Erweiterung und Differenzierung des geistigen Horizontes. Dabei sei in bestimmten Lebensphasen, den kritischen Lebensereignissen, ein Umdenken erforderlich, welches einen Paradigmenwechsel auslösen kann. (vgl. Siebert 2011, S. 15ff.; vgl. Tobinski/Fritz 2018, S. 222)

Mezirow spricht in diesem Kontext von einer transformativen Erwachsenenbildung (s. Kapitel 3.2). Die Transformationstheorie unterstreicht den Wandel von Bedeutungsperspektiven und die Entwicklung von neuen Welt- und Selbstbildern unter emotionaler Kraft (vgl. Siebert a.a.O., S. 19f.)

Zusammenfassend sind Bildungsprozesse als Lernprozesse höherer Ordnung zu betrachten. Was bei Humboldt als Erweiterung der Weltansicht im dialogischen Prozess beschrieben wird, kann auch als transformatorischer Bildungsprozess, als Veränderung von Welt- und Selbstverhältnis verstanden werden. (vgl. Koller 2012, S. 15f.)

Es zeigt sich, dass die Forderungen nach Selbstständigkeit und Eigenverantwortung bereits seit dem 18. Jahrhundert existieren und bis heute von Bedeutung sind. Die Förderung dieser Kompetenzen kann durch Erziehung erfolgen, ist aber von den Individuen als eigenständiger Prozess zu leisten. In Anlehnung an konstruktivistische Ansätze bedeutet dies, dass sich Lernen als Konstruktionsleistung vollzieht (s. Kapitel 3.1.2).

Diesbezüglich gilt zu beachten, dass der Lernbegriff ähnlich wie der Bildungsbegriff in seiner historischen Betrachtung unterschiedlich definiert worden ist. Im folgenden Kapitel soll das Verständnis von Lernen in Auseinandersetzung mit dem Paradigmenwechsel näher betrachtet werden.

¹¹ Vgl. hierzu die Erkenntnisse der Gehirnforschung zum Zusammenhang zwischen Emotion und Kognition (Roth 2003)

3.1.1 Wandel der Lernkultur

Studienreformen, die mit einer Modularisierung von Studiengängen einhergehen, seien mit einer veränderten Sicht auf das Lehren und Lernen innerhalb der Hochschule verbunden und reichen in den Kern der Lern- und Lehrkultur hinein (vgl. Wildt 2001).

Mit dem *Shift vom teaching to learning*, der Verschiebung vom Lehren zum Lernen, wird Lehre neu gedacht. Die Studierenden und ihr selbstorganisiertes Lernen rücken in den Vordergrund. Statt von Vermittlung wird von Aneignung gesprochen. Die Rolle der Lehrenden verändert sich von fachlichen Expert*innen zu Lernbegleiter*innen. Statt der Instruktion und dem Wissenstransport wird die Anregung und das Arrangement von Lernumgebungen relevant. Die Förderung von aktivem Lernen ist zu unterstützen. (vgl. Siebert 2011, S.22; vgl. Reinmann 2018) Insgesamt zeichnet sich der Wandel von einer Input-Steuerung des Bildungssystems hin zu einer Outcome-Orientierung und der Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse (Learning-Outcomes) ab (vgl. Wildt 2001; vgl. Schaper 2012).

Der Wandel geht folglich mit einer stärkeren Konzentration auf die Arbeitswelt und den Beruf einher. Die Frage nach der *Employability*, der Beschäftigungsfähigkeit und der Kompetenz, sich wandelnden Anforderungen anzupassen, ist nun auch im Rahmen der akademischen Bildung von Bedeutung. Nicht allein die Aneignung neuen Wissens ist gefragt, sondern die Ausstattung mit Fähigkeiten und der Umgang mit dem Wissen. (vgl. Wildt 2001; vgl. Schaper 2012)

Insgesamt ist eine stärkere Orientierung auf Kompetenzen zu verzeichnen (s. Kapitel 3.2). Gleichzeitig wird die Verantwortung für den Prozess und Erfolg des Lernens auf die Lernenden übertragen. Lernen erfolgt im Rahmen konstruktivistischer Sichtweisen aktiv, eigenverantwortlich, selbstgesteuert und lebenslang (vgl. Siebert 2011, S.23ff.; vgl. Tobinski/Fritz 2018, S. 222).¹²

Lebenslanges Lernen wird definiert als

„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Europäische Kommission 2001 zitiert nach Gnahs 2010, S.16).

Das Programm des Lebenslangen Lernens unterstreicht, dass man sich im Leben immer wieder auf Neues einstellen muss. Damit einher gehen berufliche und private Veränderungen als neue Norm für die persönliche Entwicklung. (vgl. Schlüter 2014, S. 254f.) Ulrich Beck und Richard Sennett verweisen diesbezüglich auf die Risiken der reflexiven Modernisierung. Individualisierung sei mit zunehmender Flexibilisierung, Unsicherheit und Ungewissheit verbunden. (vgl. Beck 1986; vgl. Sennett 2000; vgl. Mölders 2018, S. 24; s. dazu Kapitel 2)

Während zuvor Lernen als zeitlich begrenzt betrachtet wurde, wird Lernen heute als lebensbegleitender Prozess verstanden, der an vorhandene Wirklichkeitskonstruktionen anschließt und Umdeutungen erlaubt (vgl. Siebert a.a.O., S. 26f.). Die Kontinuitätsthese, dass jedes Lernen ein Anschlusslernen sei, hat weiterhin Bestand, wird jedoch um biografische Schaltstellen, auch kritische Lebensereignisse, erweitert (vgl. Siebert a.a.O., S. 20f.).

¹² Vgl. hierzu 19 Thesen zur Lernfähigkeit (Siebert 2011, S. 24f.).

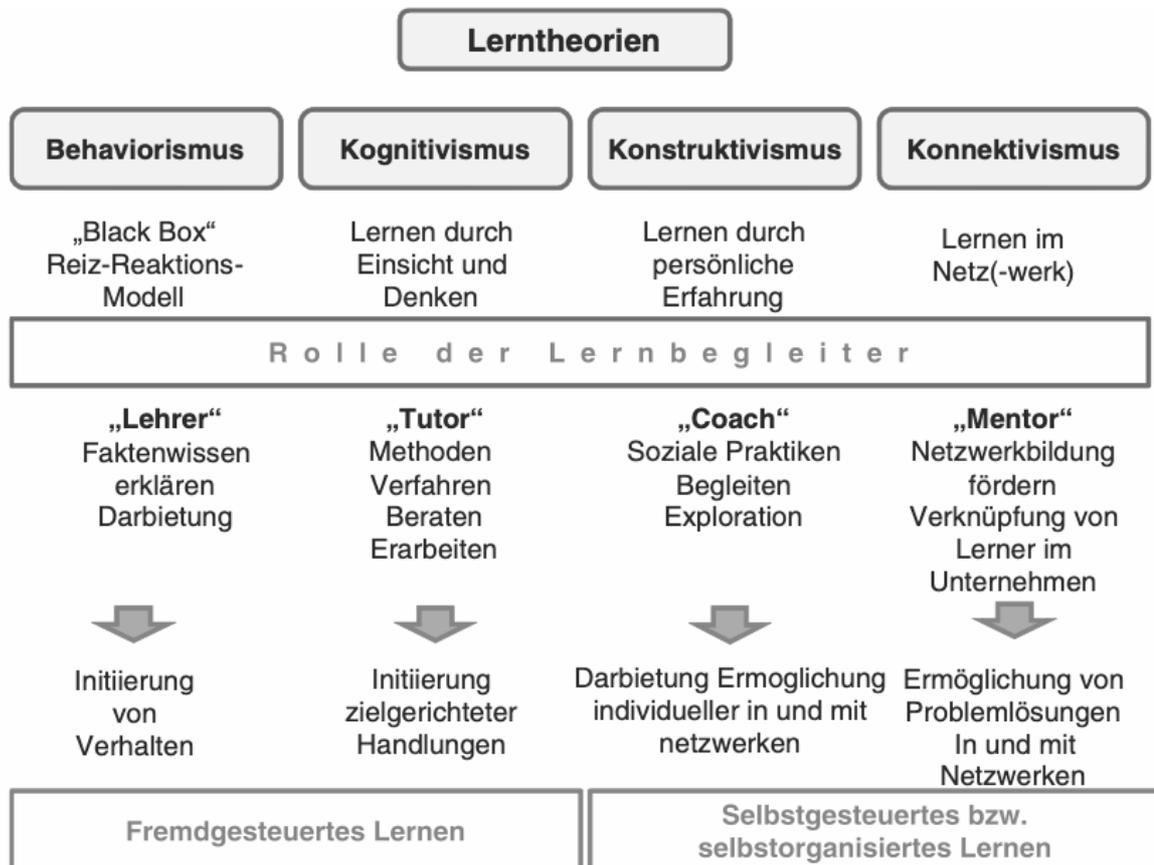
Die empirische Lernforschung, insbesondere die Studie von Thorndike (1924), verweist dabei auf den Zusammenhang von Lernerfolg und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Je mehr man sich zutraut, desto höher sei der Lernerfolg (vgl. Siebert a.a.O., S. 16; vgl. Fritz/Tobinski 2018, S. 194f.). Auch Löwe unterstreicht in seiner Forschung von 1970, dass die Lernmotivation, die Lernaktivität und die gesellschaftlichen Kontexte die Lernleistungen enorm beeinflussen (vgl. Siebert a.a.O., S. 17f.). Fritz und Tobinski nennen schließlich drei Determinanten des Lernerfolgs: *Die Intelligenz, Motivation und Emotion* (vgl. hierzu Fritz/Tobinski a.a.O., S. 155-221).

Dabei gilt zu beachten, dass Lernleistungen vielschichtig sind und durch viele Faktoren beeinflusst werden (vgl. Siebert a.a.O., S.18; vgl. Kapitel 3.3.1). Dies gilt auch mit Blick auf Wirkungsketten im Mentoring und der Frage nach kausalen Zusammenhängen zu bedenken.

3.1.2 Lerntheoretische Ansätze

Die nachfolgende Abbildung verweist auf den Paradigmenwechsel¹³ innerhalb der Lerntheorien, die aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Kontexten stammen und spezielle Erklärungszugänge enthalten. Insgesamt lässt sich eine Entwicklung vom Behaviorismus, über den Kognitivismus bis hin zum Konstruktivismus verzeichnen. In aktuellen Quellen wird darüber hinaus eine Entwicklung zum Konnektivismus beschrieben. (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, S.40; Gnahs 2010, S. 39ff.; Siebert 2011, S. 77ff.)

Abbildung 10: Lerntheorien (Erpenbeck/Sauter ebd.; vgl. auch Siebert 2011)



¹³ Als Paradigma wird ein Bündel aus theoretischen Leitsätzen, Fragestellungen und Methoden bezeichnet, das längere historische Perioden überdauert (vgl. Kuhn 1967; vgl. Asendorpf 2015).

Zum Ansatz des Behaviorismus

Der Behaviorismus, welcher sich in einer auf Verhalten bezogenen Denkrichtung verorten lässt, gilt als eine Hauptströmung der Lerntheorien und betrachtet Lernen als Verhaltensänderung in Folge eines äußeren Reizes (vgl. Gnahs 2010, S.39; Mietzel 2007, S. 35f.; Woolfolk 2008, S. 257). Lernen kann aus behavioristischer Sicht als ein Prozess beschrieben werden, *der „in einer relativ überdauernden Veränderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotentials resultiert“* (Zimbardo 2004, S. 243). Dabei werden äußere Reizeinflüsse als Ursache der Veränderung hervorgehoben (Reiz-Reaktions-Lernen, Stimulus-Response-Lernen). Innere Prozesse werden aufgrund ihrer Subjektivität wissenschaftlich nicht berücksichtigt und bleiben hinter einer Black Box verschlossen. Verhaltenstheoretiker untersuchen lediglich das Verhalten und beobachtbare Reaktionen. (vgl. Woolfolk ebd.; vgl. Mietzel ebd.; vgl. Tobinski/Fritz 2018, S. 224f)

Die Grundlagen zum Behaviorismus entstammen den Untersuchungen von Pawlow in den 1920er Jahren zum klassischen Konditionieren, das Lernen von unwillkürlichen emotionalen oder physiologischen Reaktionen, sowie den Forschungen von Watson (1919) und Skinner (1953) zum operanten Konditionieren, das Lernen, bei dem willkürliches Verhalten durch Konsequenzen gestärkt oder geschwächt wird (pos./neg. Verstärkung) (vgl. Woolfolk a.a.O., S. 259f.).

Behavioristische Lerntheorien gehen davon aus, dass das Lernen von außen gesteuert wird. Die Lehre wird stark betont und gilt als Erzeuger von Kenntnissen und Fähigkeiten. Folglich wird von einer Erzeugungsdidaktik gesprochen. (vgl. Gnahs a.a.O., S. 41f.)

Die behavioristisch orientierte Lerntheorie ist aufgrund ihrer Akzentuierung der Lehre und des passiven Menschenbildes stark kritisiert worden. In den 50er Jahren kam es dann zur kognitiven Wende.

Zum Ansatz des Kognitivismus

Der Kognitivismus entwickelte sich in den 50er und 60er Jahren zu einem neuen Paradigma, einer Hauptströmung, welche kognitive Prozesse in den Blick nimmt und damit innere Prozesse berücksichtigt. Kognitive Behavioristen erforschen die Prozesse zwischen Input (Reiz) und Output (Reaktion). Lernen wird in Analogie zu technischen Systemen als Informationsverarbeitungsprozess betrachtet. (vgl. Mietzel 2007, S. 36)

Entsprechend veränderte sich die Definition von Lernen. Es wurde die Veränderung von Wissen als Folge von Erfahrungen betont. Das Lernen kann als Lernen durch Einsicht beschrieben werden, durch Verstehen und Nachvollziehen. Gleichzeitig wird dem Lernen eine aktivere Rolle zugeschrieben. (vgl. Mietzel a.a.O., S. 37)

Einer der bekanntesten Vertreter ist der Sprachwissenschaftler Chomsky, welcher den Spracherwerb bei Kindern untersuchte. Daneben sind Piaget mit seiner Forschung zur Entwicklung menschlicher Intelligenz und Bandura mit seiner sozialkognitiven Lerntheorie (Lernen am Modell) weitere Vertreter kognitiver Entwicklungstheorien¹⁴. Kognitiv orientierte Psychologen richteten ihr Interesse verstärkt dem Lernenden und seinem individuellen

¹⁴ Vgl. Piagets Forschung zu den vier Phasen der kognitiven Entwicklung inklusive Schlüsselbegriffe Schemata, Assimilation, Akkomodation, Objektpermanenz (vgl. Hurrelmann 2002, S. 69ff.; vgl. Mietzel 2007, S. 79ff.; vgl. Zimbardo 2004, S.452)

Vorwissen, seinen Erwartungen und den jeweils genutzten Lernstrategien zu. Sie empfehlen Lernende zu ermuntern, mehr von sich selbst mitzuteilen. (vgl. Mietzel a.a.O., S. 41)

Dennoch orientierte sich der Lehrende überwiegend vortragend an die Lernenden, weshalb in den 1980er Jahren weiter Kritik an der Lehre und dem Unterricht geübt wurde. In den 80er und 90er Jahren kam es dann erneut zum Paradigmenwechsel.

Zum Ansatz des Konstruktivismus

Das systemisch-konstruktivistische Paradigma hat sich in den 1980/90er Jahren durchgesetzt. Der Konstruktivismus (vgl. Tietgens 1981; vgl. Schäffter 1986) gilt als erkenntnistheoretische Perspektive, ein Paradigma, zu dem mehrere Disziplinen einen Beitrag leisten. Er gilt als reflexiver Denkansatz, der davon ausgeht, dass unsere Wirklichkeit von unseren Wahrnehmungen, Kognitionen und Emotionen abhängig ist. (vgl. Siebert 2011, S. 51ff.; vgl. Schüßler 2012, S. 75f.)

Konstruktivistische Lerntheorien betrachten Lernen als soziale Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. Arnold/Siebert 1995, S. 9). Das heißt, dass in einer Vorlesung jeder etwas anderes hören kann. Und dass was wir hören, müsse nicht immer das sein, was der andere sagt. (vgl. Watzlawick 1976)

In der Biologie verweisen Maturana und Varela (1984) in ihrer Forschung „*Der Baum der Erkenntnis*“ darauf, dass jedes Erkennen Beobachten sei, demzufolge ist unsere Welt die von uns beobachtbare Wirklichkeit. Schlüsselbegriffe sind „*Beobachtungsabhängigkeit*“, „*Selbstorganisation*“/ „*Autopoiesis*“ und „*Perturbation*“. Perturbationen werden als Irritationen beschrieben, die einen Perspektivwechsel auslösen können. (vgl. Siebert 2011, S. 52-55)

Der Gehirnforscher Roth unterstreicht die These, dass bedeutungsvolles Wissen nicht übertragen werden kann, sondern „*selbstreferenziell*“, autonom erzeugt wird. Roth verweist auf die Verbindung von Emotion und Kognition. Unser Weltbild sei „*Weltgefühl*“. Die Wirklichkeitskonstruktion basiere auf Emotionsmustern und kognitiven Deutungsmustern. (vgl. Siebert ebd.; vgl. Roth 1987)

Dieser Zusammenhang zwischen Emotion und Kognition wird in der Emotionsforschung, insbesondere in den Studien vom Erwachsenenbildner Rolf Arnold, betont. Wie in Kapitel 3.1 erwähnt, unterstreicht Arnold, dass Lernen stark von Emotionen abhängt. Jedes Lernen sei gefühlsmäßig verankert (Emotionaler Konstruktivismus). „*Ohne Gefühl geht garnichts*“ (Arnold/Erpenbeck 2017, S. 13 in Anlehnung an Hüther 2009; vgl. Siebert a.a.O., S. 64; vgl. Tobinski/Fritz 2018, S. 210).

Als weiterer Schlüsselbegriff des Konstruktivismus wird die „*Viabilität*“ genannt. Wissen gilt in der Psychologie als viabel, wenn es brauchbar erscheint. (vgl. Siebert a.a.O., S. 52) Zudem wird von einer „*Zirkularität*“ des Denkens gesprochen, d.h. dass das Denken nicht linear erfolgt, sondern interdependent (vgl. Siebert a.a.O., S. 67; vgl. Vernetztes Lernen). Mit „*Biografizität*“ (Alheit), wird schließlich noch die Fähigkeit umschrieben, eigene Erfahrungen an neue gesellschaftliche Herausforderungen anzuschließen (vgl. Siebert a.a.O., S. 59, 72; vgl. Schlüter 2014, S. 255; vgl. Mölders 2018). Damit gilt das Lernen aus Sicht des Konstruktivismus als biografisches Lernen oder auch als Anschlusslernen und findet nach Siebert häufig in Lerntandems statt, wo Lernende aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen miteinander und voneinander lernen (vgl. Siebert a.a.O., S. 80).

Lernen erfolge „*situiert*“, „*biografisch eingebettet*“, „*selbstgesteuert*“, „*lebensweltbezogen*“ (vgl. Siebert a.a.O., S.90). Vertreter konstruktivistischer Sichtweisen empfehlen daher, solche Umgebungen zu schaffen, die den Lernenden helfen, ihr eigenes Verständnis zu konstruieren. Wygotski verweist in seinem Konzept Scaffolding darauf, dass die Bereitstellung eines Gerüsts helfen kann, seine Möglichkeiten zu realisieren (vgl. Mietzel 2007, S.42, S. 136). Hilfe zur Selbsthilfe sei das neue Motto (vgl. Montessori-Pädagogik). Lehre wird als Anreger von Lernprozessen gesehen (vgl. Gnahs 2010, S. 41). Siebert spricht im Kontext der neuen Lernkultur (vgl. Kapitel 3.1) von einer Ermöglichungsdidaktik (vgl. Siebert a.a.O., S.90; vgl. Gnahs a.a.O., S.42). Diesbezüglich unterstreicht er, dass Lernen in Seminaren zu 90% als innerer Monolog und zu 10% als Rezeption des Inputs stattfindet (vgl. Siebert a.a.O., S. 77). Innerhalb der konstruktivistischen Didaktik wird daher die Anschlussfähigkeit neuer Inhalte an Bekanntes, der Praxisbezug, das Bemühen um Perspektivenverschränkung, die Vernetzung der Inhalte mit biografischen Erfahrungen, die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens, eine anregende Lernumgebung sowie die emotionale „*Färbung*“ des Wissens betont (vgl. Siebert a.a.O., S. 58).

Nach Siebert lassen sich drei Typen konstruktivistischen Lernens unterscheiden (vgl. Gnahs a.a.O., S. 41f.):

1. Lernen als Konstruktion (neue Wirklichkeiten werden selbstorganisiert erzeugt)
2. Lernen als Rekonstruktion (Wirklichkeitskonstruktionen greifen auf kollektive Erfahrungen zurück und werden neu gedeutet)
3. Lernen als Dekonstruktion (Überzeugungen werden infrage gestellt, perturbiert, und neu definiert)

Lernen wird folglich als reflexiver und transformativer Prozess betrachtet: „*Es ist das Ergebnis eines reflexiven Prozesses des Abgewöhnens intuitiver Gewohnheiten*“ (Arnold 2009, S. 32). Insofern handelt es sich beim Konstruktivismus um eine reflexive Denkweise, die unterstreicht, dass jede Beobachtung subjektiv und vorläufig sei. Jede Wirklichkeit könne durch andere Sichtweisen ergänzt werden. (vgl. Siebert a.a.O., S. 53) Reflexives Lernen kann zudem als eine besondere Form meta-kognitiver Lernstrategien verstanden werden, sofern im Lernprozess eine reflektierende Lernhaltung eingenommen wird (vgl. Reis 2009, S. 101).

Zum Ansatz des Konnektivismus

Der Konnektivismus, welcher als moderner Ansatz mit dem Konstruktivismus eng verbunden ist, fasst Lernen ähnlich wie der Konstruktivismus als Anschlusslernen auf. Gemeinsam ist beiden Ansätzen die Erfahrungsorientierung. (vgl. Siebert 2011, S. 71, 77) Der Konnektivismus betont allerdings das systemische und vernetzte Denken. Die Vernetzung gilt als Schlüsselkategorie. (vgl. Siebert a.a.O., S. 75)

„*Neurobiologisch betrachtet ist Lernen die Verstärkung von Synapsen und die (Neu-)Verknüpfung neuronaler Netzwerke.*“ (Siebert a.a.O., S. 72). Lernen erzeuge „*innere Bilder*“, die das Selbst- und Weltbild im Lebensverlauf beeinflussen und gilt als lebenslange Erweiterung biografischer Vernetzungen (vgl. Siebert a.a.O., S.71f.).

Ansätze zum vernetzten Lernen finden sich bei Roth, Spitzer und Hüther. Die Neurowissenschaftler betrachten das Gehirn als soziales Organ. Lernen findet in soziokulturellen Kontexten statt und kann in Anlehnung an Humboldt als Wechselwirkung zwischen Ich und Welt betrachtet werden (vgl. Siebert a.a.O., S. 72, 75).

Auch der symbolische Interaktionismus (Mead) unterstreicht die Bedeutung der sozialen Interaktion: *„Wir müssen andere sein, um wir selbst sein zu können“* (Mead 1969). Entscheidend ist, dass lernen von anderen nur dann erfolge, wenn von ihnen gelernt werden will (vgl. Siebert a.a.O., S. 74; vgl. auch Modell-Lernen bei Bandura 1977). Die Lernbedürfnisse Erwachsener gelten als lebensweltorientiert, weshalb nicht aus Fächern, sondern aus Zusammenhängen und Vernetzungen gelernt werden sollte (vgl. Siebert a.a.O., S. 75).

Es lässt sich zusammenfassen, dass Lernen innerhalb der sozialen Interaktion stattfindet, Reflexionen beinhaltet und Veränderungen im Denken und/oder Handeln auslöst.

3.2 Lernen als transformativer Prozess

Wie die einführenden Kapitel gezeigt haben, wird Bildung bereits bei Humboldt mit einer Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses verbunden. Der Zeitverlauf verdeutlicht, dass die Wissenschaft noch heute auf das damalige Verständnis zurückgeht. Marotzki (1989) verweist in seiner Bildungstheorie auf den reflexiven Modus von Lernprozessen. (vgl. Koller 2012, S, 15)

„Nicht mehr dasselbe zu denken wie zuvor“ – heißt es bei Foucault, oder auch *„anders denken“* (vgl. Koller a.a.O., S. 9). Lernen wird aus konstruktivistischer Sicht als reflexiver und transformativer Prozess betrachtet:

„Lernen kann als ein Prozess verstanden werden, bei dem eine früher von einem Individuum vorgenommene Interpretation der Bedeutung einer Erfahrung dazu verwendet wird, um zu einer neuen oder revidierten Interpretation als Orientierungshilfe für künftiges Handeln zu gelangen“ (Mezirow 1997, S.10).

Transformation geht auf das lateinische Wort *„transformare“* zurück und wird mit *„Umformung“* übersetzt. Unter einer Transformation wird demnach der Prozess einer Veränderung verstanden.

In der Wirtschaft wird die Veränderung als Übergang von einem Ist-Zustand in einem Ziel-Zustand beschrieben. Transformation wird aber nicht als kurzfristiger Lernprozess verstanden, sondern als längerfristiger, andauernder Wandel.

In der Erziehungswissenschaft wird die Transformation mit der Veränderung eines Menschen im Bildungsprozess verbunden. Der Bildungsprozess wird dabei als Bewertung und Reflexion von Erfahrung verstanden, wodurch sich Einstellungen und Verhalten gegenüber der Umwelt verändern. Dies wird in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften unter dem Begriff der transformatorischen Bildung diskutiert. (vgl. Marotzki, Koller, Mezirow)

3.2.1 Transformatives Lernen nach Mezirow

Mezirow beschreibt Transformation als einen Wandel von Bedeutungsperspektiven, Werten und Wahrnehmungen durch kritische Reflexion. Lernen wird bei Mezirow demnach als Schaffung von Bedeutung verstanden. Im Zentrum des Lernprozesses steht die Perspektiventransformation. Zentrale Elemente sind die Erfahrung, kritische Reflexion und rationaler Diskurs. (vgl. Mezirow 1997)

Transformation vollzieht sich nach Mezirow in folgenden zehn Phasen (vgl. Mezirow a.a.O., S. 143; s. Abbildung 11):

Abbildung 11: The transformational cycle (Fett 2017, S. 57 in Anlehnung an Mezirow 1997)



Mezirow untersuchte den Wiedereingliederungsprozess von Frauen an Hochschulen (1975) und formte den Begriff der Perspektiventransformation.

Seine Ergebnisse (s. Abb. 11) deuten darauf hin, dass der Prozess der perspektivischen Transformation durch ein zur Desorientierung führendes Dilemma, einer Irritation (vgl. Perturbation) ausgelöst wird, das zur Selbstprüfung und kritischen Reflexion vorhandener Annahmen einleitet. Dies führt zur Erkenntnis, dass die individuelle Unzufriedenheit ein kollektives Problem darstellt, wodurch die Suche nach Optionen für neue Rollen und die Planung neuer Handlungsweisen beginnt. Darauf folgt eine Phase der Aneignung von Wissen und Fähigkeiten sowie dem Ausprobieren neuer Rollen. Mit der Entwicklung von Fähigkeiten und Selbstvertrauen wird das eigene Leben entlang der neuen Perspektiven wiederaufgenommen. (vgl. Mezirow ebd.)

Mezirow fasst die Perspektiventransformation als einen reflexiven Prozess auf, bei dem durch Selbstkritik die eigene Art der Wahrnehmung, des Verständnisses und Empfindens bewusst wird (vgl. Mezirow a.a.O., S. 142).

Es lässt sich somit zusammenfassen, dass die Reflexion und das Überdenken bisheriger Annahmen zur Transformation von Perspektiven und Neukonstruktion von Handlungsweisen beitragen.

3.2.2 Transformatives Lernen nach Taylor

Die Grundzüge des Transformationsprozesses finden sich auch bei Taylor (1989) wieder, die ein sechstufiges Modell für den Prozess des transformativen Lernens entwickelte (vgl. Mezirow 1997, S. 146f.).

- | | |
|-----------|--|
| Phase I: | Weckung der bewussten Wahrnehmung |
| | Stufe 1: Erleben auslösender Ereignisse |
| | Stufe 2: Begegnung mit der Wirklichkeit |
| Phase II: | Transformation der bewussten Wahrnehmung |
| | Stufe 3: Erreichen des Übergangspunkts |

	Stufe 4: Gleichmäßige oder sprunghafte Transzendierung des bisherigen Rahmens
Phase III:	Integration der bewussten Wahrnehmung
	Stufe 5: Persönliches Engagement
	Stufe 6: Letztbegründung und Weiterentwicklung

Taylor geht davon aus, dass Lernen in drei Phasen geschieht, von der Weckung der bewussten Wahrnehmung (Phase I), über die Transformation der bewussten Wahrnehmung (Phase II), hin zur Integration der bewussten Wahrnehmung (Phase III).

Dabei können die auslösenden Ereignisse selbst verursacht sein oder durch andere Menschen veranlasst werden. Die Transformation endet mit der Entwicklung neuer Fähigkeiten sowie eines neuen Verständnisses und Verhaltens. (vgl. Mezirow a.a.O., S. 147; Schlüter 2014, S. 260)

Im Unterschied zu Mezirow spricht Taylor nicht explizit von der Irritation als auslösendes Ereignis. Beide sehen aber die Bewusstwerdung der eigenen Sicht als zentrales Element für die Transformation.

3.2.3 Transformatives Lernen nach Duit

Ein ähnlicher Ansatz findet sich bei Duit (1995), wo Lernen als Veränderung von Konzepten (Conceptual Change) beschrieben wird. Duit untersuchte Vorstellungen von Schüler*innen und deren Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Lernbereich. Er fasst Wissenserwerb als aktive, individuelle und soziale Konstruktion entlang vorhandener Vorstellungen auf. Die Schüler*innen werden als selbstreflexive und selbstgesteuerte Lernende betrachtet (Vgl. Konstruktivismus). Duit geht davon aus, dass vorunterrichtliche Vorstellungen bestimmen, was beobachtet wird. In vielen Fällen sehen die Schüler*innen etwas anderes als der Lehrende. Duit verweist in seinen neueren Studien darauf, dass nicht von einer Hinführung zu neuen Vorstellungen gesprochen werden kann, sondern von einer hybriden Vernetzung neuer Sichtweisen mit alten Vorstellungen. Außerdem geht er der Frage nach, wie Lernumgebungen gestaltet werden sollten. (vgl. hierzu Duit 1995, S. 905-923)

Jüngst findet sich bei Fett (2017) eine Weiterentwicklung der bisherigen Ergebnisse wieder. Fett formuliert fünf Schritte transformativen Lernens im Übergang (vgl. Fett 2017 in Anlehnung an Mezirow und Brookfield) und unterstreicht die Entwicklung von Engagement in Veränderungsprozessen:

1. Erlernte Bedeutungsperspektiven prägen das Denken und Handeln
2. Irritation/Krise als Ausgangspunkt für das Infragestellen von Annahmen und Verhalten
3. Selbstreflexion und kritischer Austausch mit anderen (Dialog)
4. Neue Bedeutungsperspektiven werden geprobt und gefestigt
5. Neue Perspektiven werden in soziales Umfeld integriert; stärkeres Engagement in Veränderungsprozessen

Das Konzept des transformativen Lernens gilt heute als vielfach diskutiertes Bildungskonzept und findet seit einiger Zeit auch in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) Verwendung (vgl. Fett 2017, S. 56). Siebert spricht in diesem Kontext auch von globalem Lernen (vgl. Siebert 2011, S. 71).

Insgesamt zeigt sich, dass transformatives Lernen als sozialer Prozess verstanden wird, der alternative Perspektiven durch rationalen Diskurs und kritischen Austausch mit anderen im Dialog ermöglicht. Nicht immer sind es jedoch andere, die ein Dilemmata, eine Irritation, auslösen, welche zum Überdenken bisheriger Annahmen und Verhalten führt. (vgl. Mezirow a.a.O., S. 166) Durch Selbstreflexion und kritische Selbstprüfung würden neue Bedeutungsperspektiven gefestigt, die ein stärkeres Selbstverständnis und eine Wiedererlangung des Persönlichen bedeuten können (vgl. Fett 2017; Mezirow a.a.O., S. 165).

3.3 Lernen als Persönlichkeitsentwicklung

Was wird nun unter Persönlichkeit verstanden und wie entwickelt sich diese? – Auf diese Fragen versucht das Kapitel eine Antwort zu geben, indem es in verschiedene Persönlichkeitstheorien einleitet. Ein besonderer Fokus gilt dem Fünf-Faktorenmodell Modell der Persönlichkeit (vgl. auch „Big Five“-Modell oder OCEAN-Modell).

Persönlichkeit wird in Abhängigkeit der jeweiligen Zeitepoche verschieden definiert, meist jedoch als ein überdauerndes, relativ stabiles Konstrukt menschlichen Erlebens und nicht als konkretes Verhalten in einer spezifischen Situation (vgl. Amelang et al. 2006, S. 47).

„Persönlichkeit ist die mehr oder weniger feste und überdauernde Organisation des Charakters, des Temperaments, des Intellekts und der Physis eines Menschen“ (Amelang et al. ebd. zitiert nach Eysenck 1953, S. 2).

Persönlichkeitstheorien konzentrieren sich auf die relativ stabilen Eigenschaften, Einstellungen und Motivationen menschlicher Persönlichkeit (vgl. Hurrelmann 2002, S. 49; Hurrelmann/Bauer 2018, S. 58).

Wenn sich Personen kennenlernen, wird zunächst versucht die Person in ihrer Eigenart einzuschätzen. Dazu werden der Person relativ schnell Eigenschaften zugesprochen, mit denen versucht wird, die *Persönlichkeit* zu beschreiben (vgl. Asendorpf 2015, S.1). Asendorpf fasst unter der Persönlichkeit eines Menschen die Gesamtheit seiner Persönlichkeitseigenschaften zusammen, *„die individuellen Besonderheiten in der körperlichen Erscheinung und in Regelmäßigkeiten des Verhaltens und Erlebens“* (Asendorpf 2015, S. 2).

Nach Herzberg und Roth lässt sich Persönlichkeit als

„individuelle und einzigartige Variation der genetisch bedingten Natur definieren, die sich in einem entwickelnden Muster dispositionaler Eigenschaften, charakteristischer Adaptionen und integrierender Lebenserzählungen herausbildet und in komplexer und differenzieller Weise von der Kultur beeinflusst wird“ (Herzberg/Roth 2014, S. 7).

Die Definitionen von Persönlichkeit verweisen auf kontroverse Annahmen bezüglich der Debatten um Anlage und Umwelt, Person und Situation sowie Stabilität und Veränderung. Innerhalb der Frage nach den Determinanten interindividueller Unterschiede werden je nach Persönlichkeitstheorie und dem jeweiligen Paradigma genetische Faktoren oder Umwelteinflüsse (wie das elterliche Erziehungsverhalten) betont. Diskutiert wird, ob Persönlichkeit erlernt oder angeboren ist, ob sie über die Zeit und Situationen stabil ist und

inwieweit Persönlichkeit veränderbar ist¹⁵. (vgl. Amelang et al. a.a.O., S. 453; vgl. Asendorpf a.a.O., S. 8, 149; vgl. Herzberg/Roth a.a.O., S. 4, 18, vgl. Steins 2008)

Während die Evolutionspsychologie den Blick auf die genetische Ausstattung eines Menschen richtet (vgl. Darwin) und Persönlichkeit als determiniert betrachtet, verweist Piaget in seiner Entwicklungstheorie bereits darauf, dass Menschen lernfähig sind und vorherrschende Schemata mit der Zeit modifiziert werden. Persönlichkeit wird in der Entwicklungspsychologie als veränderbar betrachtet. Sozial-kognitive Wissenschaftler wie Bandura oder Mead heben dabei die Interaktion mit der Gesellschaft hervor, die für die Identitätsbildung notwendig sei. (vgl. Mead 1973, S.13, 177; vgl. Asendorpf a.a.O., S.40; vgl. Hurrelmann a.a.O., S. 32ff.)

„Identität entwickelt sich; sie ist bei der Geburt anfänglich nicht vorhanden, entsteht aber innerhalb des gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses, das heißt im jeweiligen Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen zu diesem Proze{ss} als Ganzem und zu anderen Individuen innerhalb dieses Prozesses.“ (Mead ebd.)

Mead betont in diesem Zitat, dass sich Persönlichkeit erst im Sozialisationsprozess entwickelt. Die Interaktion ist maßgeblich für die Entstehung des Selbst: *„Wir brauchen andere, um wir selbst sein zu können“* (Mead 1973; vgl. hierzu Kapitel 3.2.2, Konzepte des Selbst).

Komplementär zu den Lerntheorien herrschen auch unter den Persönlichkeitstheorien unterschiedliche Strömungen vor. Die Vielfalt der Paradigmen ergibt sich aus der jeweiligen Zeitepoche und den Einflüssen anderer Wissenschaftsgebiete. Die Paradigmen fokussieren einen speziellen Blickwinkel auf die Persönlichkeit und bieten unterschiedliche Erklärungen für menschlichen Verhaltens an. (vgl. Herzberg/Roth 2014, S. 2f.)

Das bekannteste Paradigma ist das der Psychoanalyse nach Sigmund Freud, eine tiefenpsychologische Perspektive, die das Verhalten eines Menschen und die Entwicklung seiner Persönlichkeit vorwiegend aus den unbewussten psychischen Antrieben erklärt. Dabei gilt der Eltern-Kind-Beziehung eine besondere Aufmerksamkeit. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Grundstrukturen der Persönlichkeit durch die Beziehung zwischen Eltern und Kindern bildet. Freud hat dazu ein Modell entwickelt, welches drei Instanzen enthält, Es, Ich, Über-Ich, die als Grundmechanismen der Verarbeitung innerer und äußerer Realität fungieren. Das Phasenmodell der Entwicklung wurde später von Erikson (1973) weiterentwickelt, welcher der sozialen Umwelt und ihrem Einfluss auf die Beziehung mehr Bedeutung zusprach. (vgl. Hurrelmann a.a.O., S. 49ff.; Hurrelmann/Bauer a.a.O., S. 59ff.)

Herzberg und Roth nennen darüber hinaus weitere wichtige Paradigmen der Persönlichkeitspsychologie, wie das biologische Paradigma, welches die Gene als Basis der Persönlichkeit betrachtet, das behavioristische Paradigma, welches Persönlichkeitsentwicklung über äußere Reize beschreibt, das kognitive und sozial-kognitive Paradigma, welches die inneren Denkprozesse und Interaktionen als relevant für Entwicklung betrachtet, das humanistische Paradigma, welches einen ganzheitlichen Blick auf Persönlichkeit betont, und das Eigenschaftsparadigma, welches sich vorwiegend auf Eigenschaften von Personen konzentriert. (vgl. Herzberg/Roth ebd.)

¹⁵ Vgl. hierzu die Zwillingsforschung, die zeigt, dass die Persönlichkeit von genetischen Faktoren und Umweltfaktoren ähnlich stark abhängig ist (vgl. Asendorpf 2015, S.27).

Das Eigenschaftsparadigma knüpft an das alltagspsychologische Eigenschaftskonzept an und lenkt den Blick auf Differenzen von Personen (differenzielle Sichtweise), wodurch die Individualität einer Person erfasst wird (vgl. Asendorpf a.a.O., S. 14).

Als Vertreter des Eigenschaftsparadigmas sind Galton, Stern, Allport, Cattell, Mischel und Shoda zu nennen. Es lassen sich in der Geschichte der Persönlichkeitspsychologie zahlreiche Modelle finden, die Eigenschaften zur Beschreibung von Persönlichkeit heranziehen. Zu den bedeutendsten Modellen zählen das Modell von Cattell, das PEN-Modell von Eysenck und das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit von Costa und McCrae. (vgl. Asendorpf a.a.O., S. 40; vgl. Herzberg/Roth a.a.O., S. 39)

3.3.1 Das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit

Das Fünf-Faktoren-Modell, auch als „Big Five“-Modell oder OCEAN-Modell bezeichnet, lässt sich den strukturellen Persönlichkeitstheorien zuordnen. Strukturelle Persönlichkeitstheorien, welche innerhalb des Eigenschaftsparadigmas verortet sind, versuchen die wichtigsten Eigenschaften einer Person (Persönlichkeitszüge und Temperamentszüge) zu identifizieren und das Verhalten in Belastungssituationen mit Hilfe von empirisch gewonnenen Merkmalen zu beschreiben. (vgl. Hurrelmann 2002, S. 59ff.; Hurrelmann/Bauer 2018, S. 63ff.)

Das Fünf-Faktoren-Modell basiert auf einer faktoranalytischen Untersuchung von Persönlichkeitseigenschaften. Über Selbsteinschätzungen in Persönlichkeitsfragebögen konnte in verschiedenen Untersuchungen festgestellt werden, dass fünf wesentliche Dimensionen der Persönlichkeit vorherrschen, die durch persönliche Dispositionen vorstrukturiert, durch Vererbung bestimmt und durch die familiäre und soziale Umwelt modelliert werden. (vgl. Hurrelmann ebd.; vgl. Herzberg/Roth 2014, S. 40)

Das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit gilt als etabliertes eigenschaftstheoretisches Modell und konzentriert sich auf die fünf Persönlichkeitsdimensionen (vgl. Herzberg/Roth a.a.O., S. 40f.):

- Neurotizismus
- Extraversion
- Offenheit für Erfahrungen
- Verträglichkeit
- Gewissenhaftigkeit

Die Dimension **Neurotizismus** kann auch mit emotionaler Labilität umschrieben werden und misst, wie empfindlich, ängstlich, nervös, selbstunsicher, aufgeregt oder depressiv Personen sind. Personen mit einem hohen Wert neigen unter Stress dazu, leichter aus dem Gleichgewicht zu kommen. Die **Extraversion** umfasst die Eigenschaften Geselligkeit, Gesprächigkeit, Aktivität und Expressivität. Extravertierte Personen sind eher optimistisch. Sie suchen den Kontakt mit anderen Menschen. Personen mit einem hohen Wert in **Offenheit** sind eher neugierig, phantasievoll und unkonventionell. Angenommen wird, dass sie eher dazu neigen, bestehende Normen und Wertvorstellungen kritisch zu hinterfragen. Die **Verträglichkeit** umfasst die Eigenschaften Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Toleranz, Wohlwollen und Gutmütigkeit. Verträglichere Personen sind kooperativ und vertrauen anderen Menschen. Die **Gewissenhaftigkeit** äußert sich in einem hohen Maß an Selbstorganisation, Zielstrebigkeit, Leistungsorientierung, Pflichtbewusstsein, Ordentlichkeit

und Genauigkeit und zeigt sich in den Ergebnissen des eigenen Handelns. (vgl. Gnahs 2010, S. 24f., 88f.; Herzberg/Roth a.a.O., S.41; vgl. Hurrelmann/Bauer 2018; S. 63ff.)

Costa, Terracciano und McCrae verweisen in ihrer Untersuchung (2001) auf die Unterschiede zwischen Männern und Frauen, bezüglich der Ausprägungen der Dimensionen Neurotizismus, Extraversion und Verträglichkeit. Frauen beschreiben sich in den meisten Kulturen als ängstlicher, geselliger und offener für Gefühle. Männer hingegen seien eher durchsetzungsfähiger, vernünftiger und erlebnisoffener. (vgl. Herzberg/Roth a.a.O., S.42f.)

Kritisch zu reflektieren bleibt, inwieweit fünf Faktoren zur Beschreibung von Persönlichkeitsunterschieden ausreichen (vgl. Herzberg/Roth a.a.O., S. 46). Gnahs verweist diesbezüglich darauf, dass mit Hilfe von Selbsteinschätzungen lediglich Dispositionen gemessen werden, die einen Teil des Kompetenzpotenzials darstellen und erst durch Performanz sichtbar werden (vgl. Gnahs a.a.O., S. 89; vgl. Kapitel 3.3).

3.3.2 Konzepte des Selbst

Wer bin ich? – eine philosophische Frage nach der Identität und den Konzepten des Selbst findet sich bereits in alten Werken des 19. Jahrhunderts. Sie beschäftigt noch heute viele Wissenschaftler der Persönlichkeitspsychologie.

Die Soziologen Hurrelmann und Bauer verweisen in ihren fünf Thesen zur Persönlichkeitsentwicklung darauf, dass sich der Aufbau der Ich-Identität über die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zwischen persönlicher Individuation und sozialer Integration als lebenslanger und aktiver Prozess der produktiven Verarbeitung von innerer und äußerer Realität vollziehe. (vgl. Hurrelmann/Bauer 2018, S. 99-125)

Der Psychologe James betrachtete in seinem Werk (1890) zwei Aspekte des Selbst, das Selbst als Subjekt (I), dem eine aktive Rolle zu geschrieben wird, und das Selbst als Objekt (Me), ein materielles, soziales und spirituelles Selbst (vgl. Amelang et al. 2006, S. 405; vgl. Asendorpf 2015, S. 109; Herzberg/Roth 2014, S. 91). Weiterentwicklungen finden sich bei Mead (symbolischer Interaktionismus) und Rogers (Humanismus), der das Selbst als zentrales Element in seiner Theorie betrachtet (vgl. Herzberg/Roth ebd.).

Mead unterstreicht in seinem Werk *„Geist, Identität und Gesellschaft“* (1968), dass *„Geist und Identität ausschließlich in einem gesellschaftlichen Prozesse entstehen“* (Mead 1968, S. 18). Grundlage für den Identitätsprozess sei die Auseinandersetzung mit der sozialen Welt. Individuum und Gesellschaft seien in sich eng verbunden. Persönlichkeit entstehe in seiner Betrachtung im Wechselspiel zweier Dimensionen, der eher sozialen Dimension „Me“, welche die gesellschaftlichen Vorstellungen und internalisierten Haltungen repräsentiert, sowie die eher psychische Dimension „I“. Das Zusammenwirken von „I“ und „Me“ bilde schließlich das „Self“, das Selbstverständnis und Selbstbild von sich als Person. (vgl. Mead a.a.O., S. 216; vgl. Hurrelmann/Bauer 2018, S. 32f.)¹⁶

¹⁶ Vgl. hierzu die Theorie des symbolischen Interaktionismus nach Mead und die Bedeutung von Symbolen, Haltungen und Interaktionen (Mead 1968; Hurrelmann/Bauer 2018).

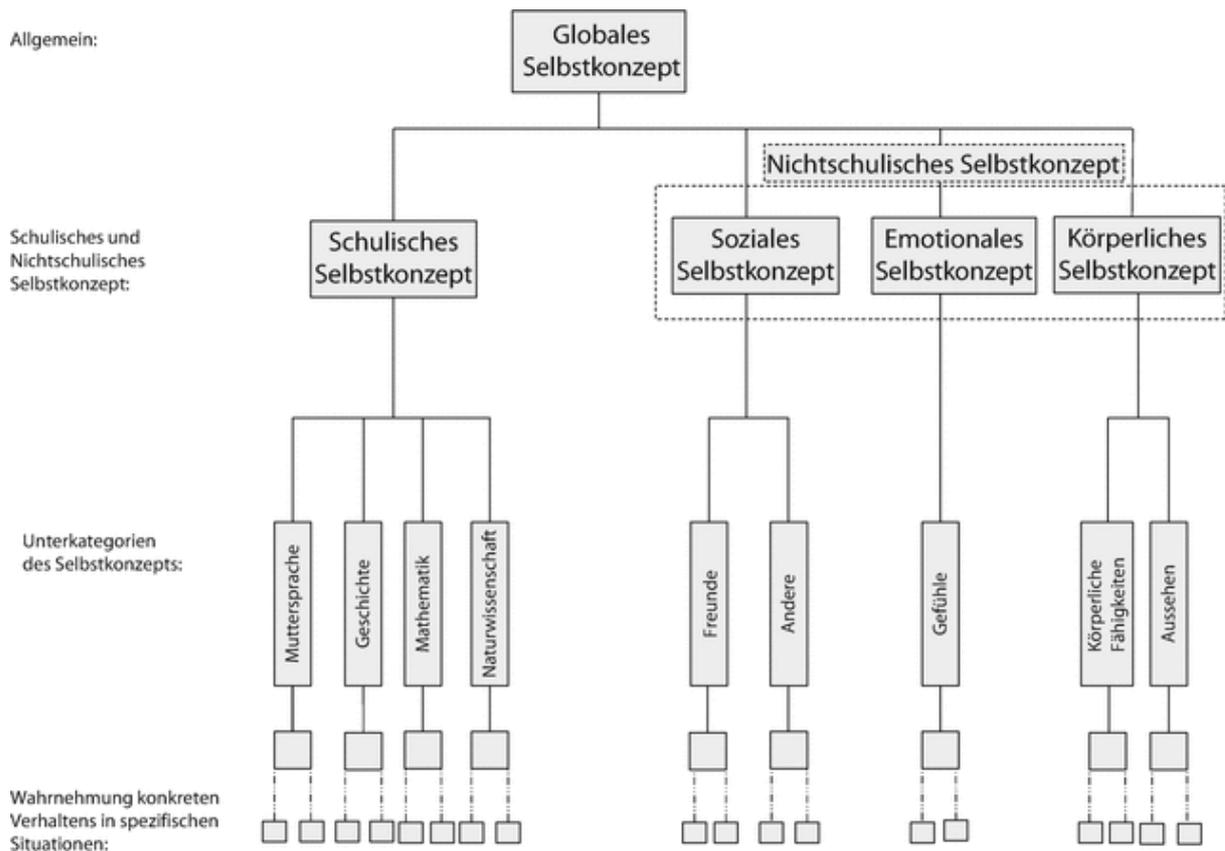
Das Selbstkonzept wird als selbstbezogenes Wissenssystem der Person beschrieben, eine Repräsentation deskriptiver Elemente („*ich bin Studentin*“) sowie evaluativer Elemente („*ich bin eine gute Studentin*“), welche das Selbstwertgefühl bestimmen. Das Selbstkonzept enthält folglich kognitive und affektive Strukturen. (vgl. Amelang et al. 2006, S. 405f.; vgl. Herzberg/Roth a.a.O, S.92)

Asendorpf unterteilt das Wissenssystem in universelles Wissen und individualtypisches Wissen, welches die Persönlichkeitseigenschaften enthält. Er beschreibt das Selbstkonzept als „*das subjektive Bild der eigenen Person*“ und grenzt dies von dem Ideal-Selbst, wie man gerne sein möchte, ab. (vgl. Amelang et al. a.a.O., S. 406; vgl. Asendorpf a.a.O., S.109f.)

Herzberg und Roth betrachten das Selbstkonzept als Einstellung und Werthaltung zur eigenen Person. Sie betonen die kognitive und affektiv-evaluative Komponente des Selbst und unterscheiden zwischen dem Selbstkonzept als kognitive Komponente und dem Selbstwertgefühl oder die Selbstwertschätzung als affektiv-evaluative Komponente. Außerdem verweisen sie darauf, dass das Selbstkonzept bestimmt, welche Informationen als selbstbezogen wahrgenommen werden und wie diese strukturiert werden. Die eigene Person wird als Konstrukteur ihres Selbst betrachtet. Sie entscheidet, welches Verhalten sie zeigt und mit wem sie sich vergleicht. Quellen zur Konstruktion des Selbst können direkte oder indirekte Prädikatzuweisungen sein sowie komparative oder reflexive Prädikatselbstzuweisungen. (vgl. Amelang et al. ebd.; vgl. Herzberg/Roth a.a.O., S. 91ff.)

Das hierarchische Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976) verweist darauf, dass das Selbstkonzept ein multidimensionales und hierarchisches Gefüge ist. Das globale Selbstkonzept wird in ein schulisches und nichtschulisches Selbstkonzept differenziert. Das nichtschulische Selbstkonzept gliedert sich wiederum in ein soziales, emotionales und physisches Selbstkonzept. Bei dem sozialen Selbstkonzept sind zum Beispiel die Familie und die Freunde von hoher Bedeutung. Darunter fällt die Wahrnehmung konkreten Verhaltens in spezifischen Situationen. Angenommen wird, dass die Stabilität der selbstbezogenen Kognitionen nach oben hin zu nimmt. (vgl. Herzberg/Roth a.a.O., S. 95f.; vgl. Amelang et al. a.a.O., S. 408)

Abbildung 12: Das hierarchische Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976)



Zusammengefasst lässt sich unter Selbstkonzept die „Gesamtheit des vergleichsweise zeitstabilen Wissens über die eigene Person verstehen“ (Amelang et al. ebd.).

Mit Blick auf die psychologischen Aspekte der eigenen Person lassen sich viele weitere Konzepte anführen, zum Beispiel „Selbstbewusstheit“, „Selbstregulation“, „Selbstreflexion“ und/oder „Selbstwirksamkeit“ beschäftigen.

Der Begriff *Selbstwirksamkeit* - „Self-Efficacy“ - oder auch Selbstwirksamkeitserwartungen - „Self-Efficacy Beliefs“- wurde von Bandura (1977) geformt und beschreibt die Überzeugungen von Personen bezüglich ihrer Kompetenzen und ihrer Fähigkeit, diese Kompetenzen in bestimmten Situationen auszuüben. Selbstwirksamkeitserwartungen können als Teil des Selbstkonzeptes betrachtet werden. (vgl. Amelang et al. a.a.O., S. 415)

Die Theorie sozialen Lernens nach Bandura betont die wechselseitige Beeinflussung von Person und Umwelt und versteht Lernen als Prozess der Aneignung von Verhaltensformen und Wissensbeständen durch die Wirkungen der Umwelt. Nach dem Prinzip des Modell-Lernens gilt Lernen als soziale Form der Aneignung und Verarbeitung von Normen, Erwartungen und Regeln der sozialen und kulturellen Umwelt. Lernen am Modell vollzieht sich überwiegend durch Nachahmung und Identifikation des Beobachters mit dem vorgeführten Verhalten. (vgl. Hurrelmann/Bauer 2018, S. 66f.)

Persönlichkeitsentwicklung wird bei Bandura als eigenaktiver und lebenslanger Prozess der subjektiven Verarbeitung von Erfahrungen betrachtet. Dabei kann das Lernen eine Veränderung von verschiedenen Funktionsbereichen der Persönlichkeit bedeuten, von der

Wahrnehmung über Motive, Einstellungen, Bewertungen bis zu sozialen Verhaltensdispositionen. (vgl. Hurrelmann/Bauer ebd.)

Selbstwirksamkeit ist für Bandura eine relevante Bedingung für Verhaltensänderung, da sie Einfluss auf die Investition von Anstrengung in ein bestimmtes Vorhaben hat (vgl. Hurrelmann/Bauer ebd.).

3.4 Lernen als Kompetenzentwicklung

Wie in Kapitel 3.1.1 erwähnt, hat mit dem Bologna-Prozess und dem Wandel der Lernkultur eine stärkere Kompetenzorientierung stattgefunden (vgl. Schaper 2012; vgl. Welbers 2001; vgl. Wildt 2001). In diesem Kapitel soll geklärt werden, was unter Kompetenz zu verstehen ist.

Der Kompetenzbegriff leitet sich vom lateinischen „*competentia*“ ab und geht zurück auf das Verb „*competere*“ mit der Wortbedeutung „*zusammentreffen*“ sowie das Adjektiv „*competens*“, welches mit „angemessen“ übersetzt werden kann (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S.18; vgl. Gnahs 2010, S. 19).

Gnahs fasst 2010 zusammen, dass sich Kompetenz im angemessenen *Handeln* beim Zusammentreffen *situativer* Erfordernisse und individuell verfügbarer *Potenziale* an Kenntnissen und Fertigkeiten zeigt (vgl. Gnahs ebd.; vgl. Gessler 2012, S.53). Er verweist auf Definitionen von Klieme/Leutner, Erpenbeck und/oder Arnold und betont, dass der Kompetenzbegriff nicht immer einheitlich verwendet wird (vgl. Gnahs a.a.O., S. 19f.).

Im Kontext der Begriffsbestimmung verweist auch Winther (2010) darauf, dass aufgrund der Vielfältigkeit unterschiedlicher Ansätze keine einheitliche Definition von Kompetenz formuliert werden kann. Für den wissenschaftlichen Gebrauch sei aber eine präzisierende Definition notwendig. (vgl. Winther 2010, S. 21)

In der Bildungsforschung wird häufig auf das Kompetenzverständnis von Weinert zurückgegriffen. Weinert versteht Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.).

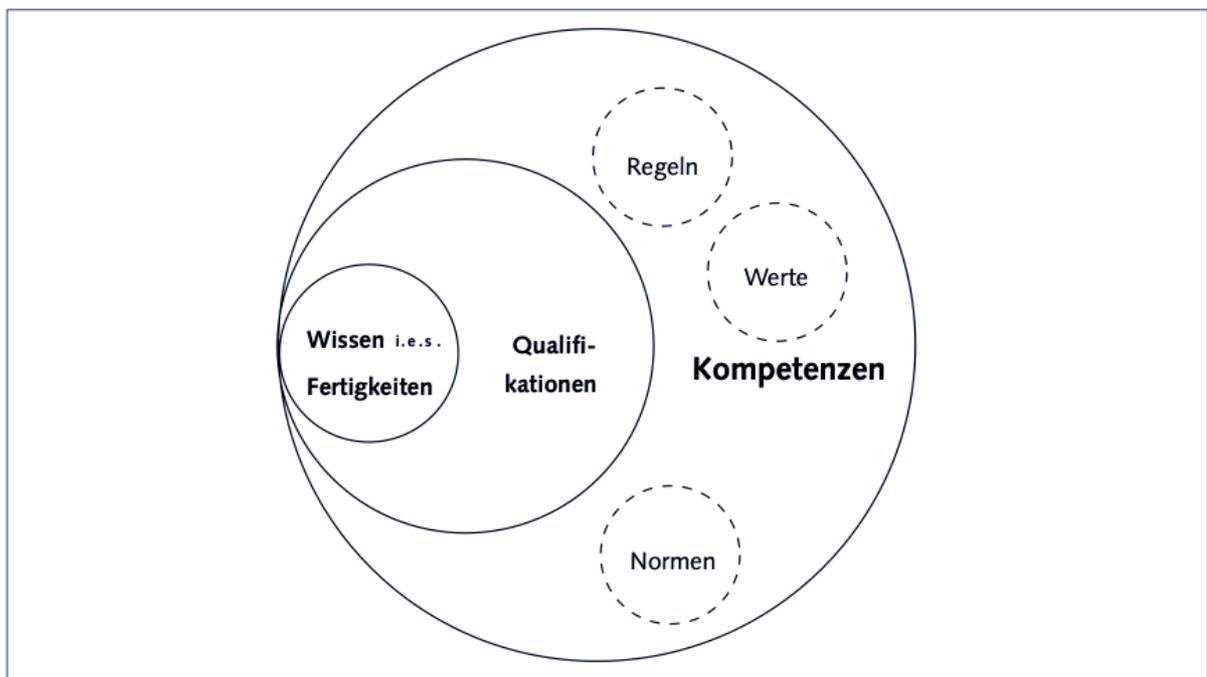
Demnach wird Kompetenz als **Disposition** verstanden, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 72 ff.; vgl. Gnahs a.a.O., S. 20). Der Dispositionsbegriff findet sich auch bei Erpenbeck, von Rosenstiel, Grote und Sauter (2017) wieder. Kompetenz wird als diejenige Disposition beschrieben, *um selbstorganisiert und kreativ zu denken und zu handeln* (vgl. Erpenbeck/Grote/Sauter 2017, S. 12; vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, S. 32,34). Selbstorganisation umfasst wiederum die Selbststeuerung des Lernens, das Selbstarrangement der Lernumgebung sowie die Eigenverantwortung und Selbstkontrolle der Arbeitsergebnisse (vgl. Kirchhöfer 2006, S.31). Nach Herold und Landherr wird die Selbstorganisation als elementare Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium betrachtet (vgl. Herold/Landherr 2003).

Arnold verweist diesbezüglich auf die *Subjektorientierung* des Kompetenzbegriffs im Unterschied zum Qualifikationsbegriff:

„Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen der Person. Während der Begriff Qualifikation Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel) Anforderungssituationen bezeichnet, d.h. deutlich verwendungsorientiert ist, ist der Begriff Kompetenz subjektorientiert“ (Arnold 2010, S. 172 zitiert nach Siebert 2011, S. 43ff.).

Siebert betont in seiner Lernpyramide den Zusammenhang von Wissen, Qualifikation, Kompetenz und Bildung: *„Bildung ist ohne Wissen, Qualifikationen, Kompetenzen nicht denkbar“* (Siebert a.a.O., S. 48; vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, S.32). Dies unterstreicht auch das Einschließungsverhältnis bei Erpenbeck, Grote und Sauter (2017), welches außerdem den Wertebezug der Kompetenzen betont (s. Abbildung 13):

Abbildung 13: Einschließungsverhältnis nach Erpenbeck/Grote/Sauter 2017, S. 17 (vgl. hierzu auch die Lernpyramide bei Siebert ebd.)



Siebert verdeutlicht mit der Lernpyramide darüber hinaus, dass der Kompetenzbegriff in seiner Subjektorientierung dem Bildungsbegriff sehr nah ist. Demgegenüber ist der Qualifikationsbegriff in seiner Orientierung auf ökonomische und gesellschaftliche Bedarfe dem klassischen Bildungsbegriff eher entfernt. (vgl. Siebert ebd.) Der Qualifikationsbegriff¹⁷, welcher in der Zeit der realistischen Wende in den 1960er Jahren den Bildungsbegriff ablöste, beinhaltet außerdem eine eher defizitäre Perspektive, während der Kompetenzbegriff eine Orientierung auf Ressourcen betont. Kompetenzorientierung wird als Alternative zur Defizitorientierung angesehen. (vgl. Siebert 2011, S. 39ff.; vgl. Winther a.a.O., S. 19)

¹⁷ Vgl. hierzu Schlüsselqualifikationen nach Mertens 1974, als Fähigkeits- und Einstellungsbündel von Individuen, um sich in einer ständig verändernden wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und sozialen Umwelt anzupassen (vgl. Winther ebd.; vgl. Siebert a.a.O., S. 40; vgl. Gnahn a.a.O., S. 28; vgl. Arnold 2006, S. 21)

Mit der Reinterpretation von Bildung und der Annahme, dass Bildung - im Unterschied zur Qualifikation - nicht gelehrt werden kann, setzte sich der Kompetenzbegriff schließlich mit der Betonung auf das Selbstlernen durch. Bildung erfordere die Kompetenz, sich selbst zu reflektieren (vgl. Siebert a.a.O., S. 49). Außerdem wird Kompetenz als ganzheitliches Konstrukt betrachtet, welches neben Fertigkeiten und Wissensbeständen auch Haltungen und Werte in den Blick nimmt. Die Entwicklung von Handlungsbezügen erfordere auch die Entwicklung von Wertebezügen, d.h. Umgang mit sich selbst oder Umgang mit anderen, sowie Bewertungs- und Entscheidungsinstanzen. (vgl. Gnahs a.a.o., S. 22; vgl. Siebert a.a.O., S.; vgl. Gessler a.a.O, S. 43ff.; vgl. Gessler/Sebe-Opfermann 2016, S. 168)

Siebert beschreibt Kompetenzen als „komplexe Persönlichkeitsmerkmale, die nur begrenzt in Seminaren erlernt werden können, sondern die in biografischen Sozialisationsprozessen, also im „Lauf des Lebens“ oft unbewusst erworben werden“ (Siebert a.a.O., S.44).

Zur Entwicklung des Kompetenzbegriffs

Der Kompetenzbegriff hat wie auch der Lernbegriff eine Weiterentwicklung im Zeithorizont erfahren. Schaper verweist auf unterschiedliche Kompetenzauffassungen und differenziert zwischen dem Kompetenzverständnis der empirischen Bildungsforschung, die spezifische kognitive Leistungsdispositionen in den Blick nimmt, der Berufspädagogik, welche sich auf die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit konzentriert und der Berufsbildungsforschung, die sich an fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen orientiert. (vgl. Schaper 2012)

Insgesamt hat sich der Kompetenzbegriff seit 1960 weiter ausdifferenziert. Die Unterteilung des deutschen Ausschusses mit dem Trias Selbst, Gesellschaft sowie Welt findet sich heute bei Heyse und Erpenbeck (2004) innerhalb der Dimensionen Personale Kompetenz, Sozialkommunikative Kompetenz sowie Fach- und Methodenkompetenz wieder. Die Methodenkompetenz wird bei Mudra, Heyse und Erpenbeck an die Fachkompetenz gebunden. Bei Roth und den Entwicklern des deutschen Qualifikationsrahmens wird die Methodenkompetenz als Querschnittskompetenz betrachtet. (vgl. Gessler 2012, S. 50; vgl. Gessler/Sebe-Opfermann 2016, S. 167; vgl. hierzu Kapitel 3.3.3, s. Abbildung 14)

Abbildung 14: Kompetenzbegriffe (Gessler/Sebe-Opfermann ebd.)

Deutscher Ausschuss (1960)	Roth (1971)	Mudra (2004)	Heyse & Erpenbeck (2004)	Deutscher Qualifikationsrahmen (2011)	
Selbst	Selbstkompetenz	Persönlichkeitskompetenz	Personale Kompetenz	Personale Kompetenz	Selbstständigkeit
Gesellschaft	Sozialkompetenz	Sozialkompetenz	Sozialkommunikative Kompetenz		Sozialkompetenz
Welt	Sachkompetenz	Fach- und Methodenkompetenz	Fach- und Methodenkompetenz	Fachkompetenz	Wissen
					Fertigkeiten

In der Forschung finden sich unterschiedliche Einteilungen von Kompetenzarten (vgl. Gnahs 2010, S. 26; vgl. Siebert a.a.O., S. 44). Differenziert wird überwiegend zwischen der

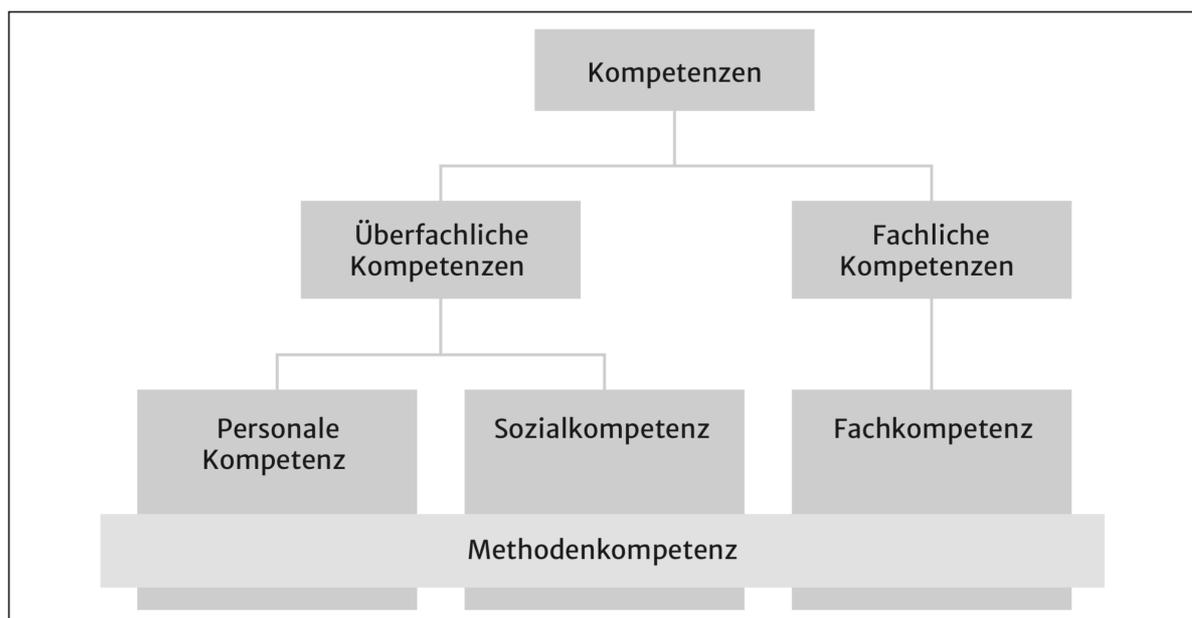
Fachkompetenz, der Methodenkompetenz, der personalen Kompetenz (wie „*self efficacy*“) und der sozialen Kompetenz (vgl. Siebert ebd.; vgl. Gnahs a.a.O., S. 26; vgl. Kauffeld 2006; vgl. Sonntag 2004). Dies entspricht der Unterteilung von Kompetenzen der KMK von 2004:

1. Selbst-, Personal- bzw. Humankompetenz
2. Sozialkompetenz
3. Methodenkompetenz
4. Sach-, bzw. Fachkompetenz (vgl. KMK 2004, S. 9 ff.).

Die *Personalkompetenz* bezieht sich auf das Individuum und verweist auf die Kompetenz, sich selbst zu organisieren (zum Beispiel Zeitmanagement, Selbstmanagement, Entscheidungsfähigkeit oder Organisationsfähigkeit). Die personale Kompetenz umfasst Einstellungen und Werthaltungen. Selbstwahrnehmung, bewusste Reflexion, Offenheit für Veränderungen und Eigeninitiative werden zu diesem Bereich gezählt. Die *Sozialkompetenz* bezieht sich demgegenüber auf die Gesellschaft und wird im Miteinander mit anderen Personen wirksam, beispielsweise Teamfähigkeit, Anpassungsbereitschaft, Konfliktfähigkeit. Sie zeigt sich in kommunikativen und kooperativen Verhaltensweisen. Unter *Methodenkompetenz* werden Kompetenzen gefasst, die sich auf die Anwendung beziehen, wie Moderations- und Präsentationsfähigkeit. Sie beinhaltet die Fähigkeit, den jeweiligen Situationen angemessene Verfahren auszuwählen und flexibel einzusetzen. Bei der *Fachkompetenz* handelt es sich um spezialisierte und auf ein bestimmtes Gebiet bezogene Kenntnisse und Fähigkeiten, wie zum Beispiel einen Fragebogen konzipieren. Meist handelt es sich um berufliche Kompetenzen. (vgl. Gnahs a.a.O., S. 27; vgl. Gessler/Sebe-Opfermann a.a.O., S. 167f.)

Die Kompetenzbereiche können in fachliche und überfachliche Kompetenzen eingeteilt werden. Außerdem sei die Methodenkompetenz quer über die überfachlichen Kompetenzen - Personale Kompetenz, Sozialkompetenz und Fachkompetenz – zu legen (s. Abbildung 15).

Abbildung 15: Kompetenzformen (Gessler/Sebe-Opfermann a.a.O., S. 168)

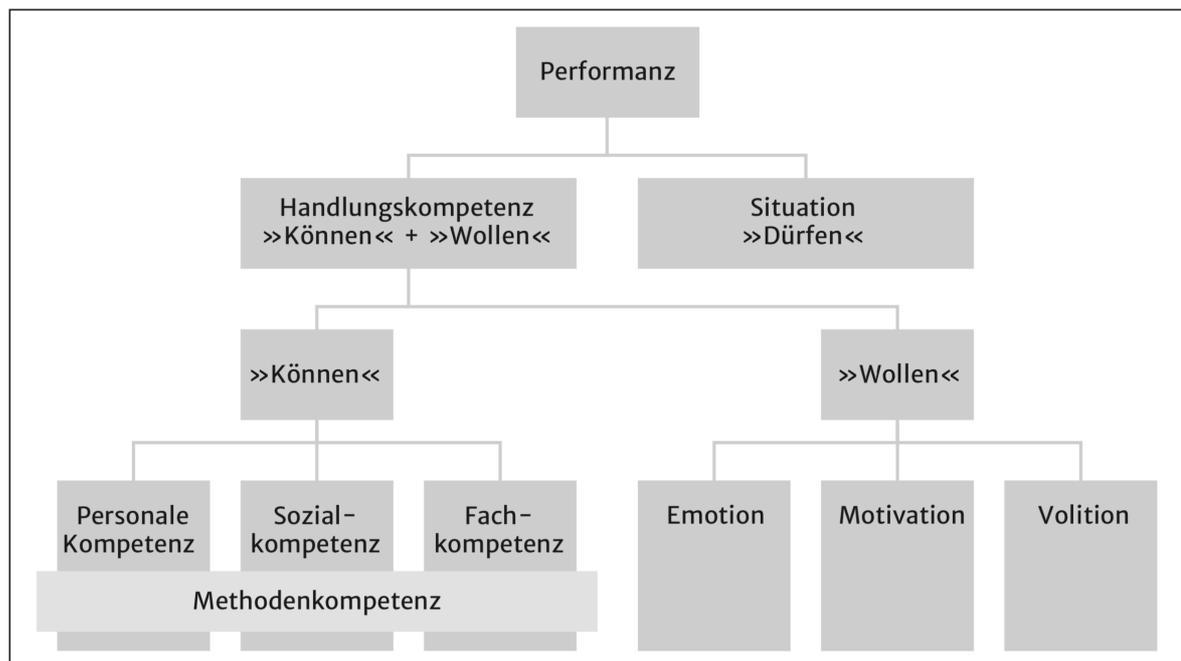


Übergeordnetes Ziel aller Bildungsbemühungen sei die Entwicklung von Handlungsorientierung und Handlungsfähigkeit - Handlungskompetenz - sowie die Entwicklung von Werteorientierung und Gestaltungsfähigkeit (vgl. Gessler/Sebe-Opfermann a.a.O., S. 168). Die KMK definiert Handlungskompetenz als „*die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten*“ (KMK 2004, S.9).

Der Begriff der Handlungskompetenz lässt sich nach Reetz (1999) in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verorten und stellt die Persönlichkeitsentwicklung in das Zentrum des Lehr- und Lernprozesses. Handlungskompetenz wird im Sinne kognitivistischer Auffassungen als Fähigkeit zur Erfassung komplexer Situationen definiert (vgl. Winther 2010, S. 48).

Handlungskompetenz lässt sich weiter in die Dimensionen „Können“ und „Wollen“ unterteilen, d.h. zum einen in die Kompetenzen und zum anderen in die Emotion, Motivation und Volition. Das Zusammenspiel von Handlungskompetenz und der jeweiligen Situation ergibt die **Performanz** (Chomsky 1981). Performanz bezieht sich nach Gessler auf die Dimensionen „Dürfen“, „Können“ und „Wollen“. (vgl. Gessler/Sebe-Opfermann a.a.O., S. 169)

Abbildung 16: Handlungskompetenz und Performanz (Gessler/Sebe-Opfermann ebd.)



Der Sprachwissenschaftler Chomsky bezeichnet Kompetenz als Fähigkeit von Sprechenden und Zuhörenden, Sätze bilden und verstehen zu können, während Performanz die Nutzung dieses Potenzials beschreibt und demnach beobachtbar ist (vgl. Gnahs 2010, S. 19; vgl. Winther a.a.O., S.20; vgl. Erpenbeck/Grote/Sauter 2017, S. 15).

Kompetenz zeigt sich folglich in der *Performanz*, dem angemessenen Handeln situativer Erfordernisse und dem Potenzial an Kenntnissen (vgl. Gnahs 2010, S.19).

Neben den geläufigen Kompetenzarten findet sich häufig auch die Erwähnung von Schlüsselkompetenzen, die sich an den Schlüsselqualifikationen nach Mertens (1974)

orientieren und nach der Empfehlung der Europäischen Union als diejenigen Kompetenzen definiert werden, „die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung benötigen“ (Gnahs a.a.O., S. 27 zitiert nach Europäisches Parlament/Rat 2006, S.13). Insgesamt werden acht **Schlüsselkompetenzen** genannt:

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftliche Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (vgl. ebd., vgl. auch Winther a.a.O., S.22; vgl. hierzu Erpenbeck/Grote/Sauter 2017, S. 18).

Ausgehend von den Schlüsselkompetenzen findet sich häufig auch die Erwähnung von Metakompetenzen, welche in Anlehnung an die Metakognitionen und „dem Wissen über eigenes Wissen“ als Ausgangsdispositionen beschrieben werden, die die Herausbildung von Selbstorganisationsdispositionen erst ermöglichen. Erpenbeck bezeichnet Metakompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen 2. Ordnung, wie das Selbsterkenntnisvermögen, die Selbstrelativierung, die Empathie, die Kontextualität oder die Lösungsfähigkeit. (vgl. Erpenbeck 2006, S. 63; vgl. Winther a.a.O., S. 22)

Die Frage, die sich nun stellt, lautet, wie diese Kompetenzen erworben werden oder aber wie sich der Kompetenzentwicklungsprozess im Kontext von sich selbst organisierenden Systemen vollzieht?

3.4.1 Kompetenzerwerb

Wie zuvor dargestellt, herrscht allgemein die Ansicht, dass Kompetenz nicht gelehrt werden kann, sondern - mit Betonung auf das Selbstlernen - individuell erworben wird (vgl. Gnahs 2010; vgl. Erpenbeck 2019).

Abgesehen von den genetischen Aspekten lässt sich die Kompetenzgenese nach Gnahs in fünf Aneignungsweisen einteilen:

1. Die Sozialisation¹⁸, die primär innerhalb der Familie und der Peer-Group verläuft und Dispositionen, Werte bzw. Haltungen beeinflusst;
2. Das formale Lernen, welches innerhalb des Regelsystems den Erwerb von Abschlüssen zum Ziel hat (wie Schule, Universität);
3. Das nicht-formale Lernen, welches außerhalb des Regelsystems Kenntnisse vermittelt, die im Berufs- und Privatleben gebraucht werden (zum Beispiel Weiterbildungskurs, außerschulische Jugendbildung);
4. Das informelle Lernen, welches intentionales Lernen außerhalb (fremd)-organisierter Kontexte beschreibt (wie schwimmen lernen mit den Eltern);
5. Das Lernen „en passant“, worunter das unbewusste nicht-intentionale Lernen verstanden wird (zum Beispiel zufälliges Aufschnappen von Informationen im Smalltalk) (vgl. Gnahs 2010, S. 30ff.).

¹⁸ Vgl. hierzu die Sozialisationstheorien bei Bourdieu und Hurrelmann sowie die Milieuforschung bei Bremer.

Die Kompetenztreppe nach North verweist darauf, dass dem Kompetenzerwerb Wissenserwerb vorausgeht. Der Erwerb des Wissens ist dabei auf ein anzustrebendes, fachlich angemessenes Handeln auszurichten (vgl. Reis 2010, S. 104, s. Abbildung 17).

Abbildung 17: Kompetenztreppe nach North (Reis ebd. in Anlehnung an Wildt 2006, S. 7)



Der Lernerfolg hängt dabei wesentlich von persönlichen und strukturellen Voraussetzungen ab, wie den individuellen Merkmalen (Alter, Geschlecht), dem familiären Hintergrund (Status und Bildungsniveau der Eltern) sowie der regionalen Herkunft (Geburtsort, Schulort etc.). Außerdem spielen auch die Rahmenbedingungen des Lernens (Lernraum, Lernform etc.) eine große Rolle. Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass von multifaktoriellen Einflüssen auf das Lernen ausgegangen werden kann. (vgl. Gnahs a.a.O., S.31)

Mit Blick auf die Bedingungen des Lernens und der Frage, wie Kompetenzen entstehen, sei auf die verschiedenen lerntheoretischen Ansätze verwiesen (vgl. Kapitel 3.1.2; vgl. Gnahs a.a.O., S. 39ff.).

Als bedingende Faktoren des Kompetenzerwerbs führt Gnahs ein Konglomerat von Lernaktivitäten und Lernwegen auf und verweist auf vielfältige Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs. Als wesentliche Bedingungen für den Lernerfolg können die physischen Voraussetzungen, die Begabung, die persönlichen Dispositionen, die Motivation, die Emotion, das Vorwissen und die Erfahrungen betrachtet werden. Daneben spielen auch sächliche Rahmenbedingungen, wie finanzielle Mittel, eine Rolle. (vgl. Gnahs a.a.o., S. 45f.)

Dies sei bei methodischen Überlegungen zur Kompetenzerfassung und der Gestaltung von Messinstrumenten mitzudenken.

3.4.2 Kompetenzerfassung und/oder Kompetenzmessung

Mit Blick auf die Frage, wie Kompetenzen sichtbar gemacht werden können, soll in diesem Kapitel auf die Kompetenzerfassung eingegangen werden. Dazu werden verschiedene Bewertungsformen, Messmethoden sowie Modelle vorgestellt.

Um herauszufinden, welche Kompetenzen auf welchem Niveau von einer Person zu erwarten sind, können unterschiedliche Bewertungsformen genutzt werden. Gnahs unterscheidet vier Bewertungsformen, *die Zertifizierung, die Beurteilung, die Selbsteinschätzung und die*

Teilnahmebescheinigung. Die Zertifizierung, als schriftliche Fremdbewertung, findet meist als externe Prüfung statt und orientiert sich an den fachlichen Kompetenzen. Die Bewertung findet mithilfe von Standards und Referenzniveaus statt. Klassische Zertifikate sind Zeugnisse. Die Beurteilung gilt ebenfalls als schriftliche Fremdbewertung und wird über Ermittlungsverfahren vollzogen. Ein Arbeitszeugnis kann als Beurteilung angesehen werden. Es beinhaltet fachliche und überfachliche Kompetenzen. Die Selbsteinschätzung erfolgt im Gegensatz dazu als individuelle Beurteilung der Lernenden, ist prozessorientiert und setzt Reflexion voraus. Als Beispiel gilt das Lerntagebuch. Unter Bescheinigungen als vierte Form werden Belege für eine Teilnahme gezählt, über die Kompetenzen erlangt werden. (vgl. Gnahs 2010, S. 48f.)

Um Kompetenzen, wie Kommunikationsfähigkeit, messen zu können, sei eine Operationalisierung von Begriffen erforderlich, d.h. es sollte festgelegt werden, was begrifflich gemeint ist. Außerdem müssen Indikatoren gefunden werden, die einen Rückschluss auf das zu erfassende Phänomen erlauben, da Kompetenzen nicht direkt wahrgenommen werden können. (vgl. Gnahs a.a.O., S. 50)

Die empirische Sozialforschung gibt Anleitungen zum *Messen* von Kompetenzen und unterscheidet nach den Messskalen, Nominalskala, Ordinalskala, Intervallskala und Ratio-Skala (vgl. Gnahs a.a.O., S.51; vgl. Diekmann 1995; vgl. Kapitel 5).

Eine Möglichkeit der Kompetenzmessung ist, nach den Tätigkeiten einer Person zu fragen. Diese Methodik basiert auf der Annahme, dass sich Kompetenz in der Performanz zeigt. Dies kann über offene Fragen oder als gestützte Fragen mit Antwortmöglichkeiten erfolgen. Methoden zur Bewusstmachung und Beschreibung von Kompetenzen stellen eine Messung auf Nominalskalenniveau dar. Diese Methode kann auch in Form einer Selbsteinschätzung genutzt werden, wenn über Kompetenzlisten, Schlüsselkompetenzen abgefragt werden. Die Einschätzung über vorgegebene Kategorien liefert ein differenzierteres Bild durch die Erfassung des Grades der Ausprägung. Methoden zur Einschätzung und Abstufung von Kompetenzen erfassen Kompetenzen auf Ordinalskalenniveau und geben ein differenziertes Bild. Dazu zählt auch die Kompetenzbeurteilung durch Beobachtung. Schließlich können Kompetenzen auch über Tests erfasst werden. Methoden zur Quantifizierung von Kompetenzen stellen eine Messung auf Intervallskalenniveau dar. Sie werden als zuverlässig eingeschätzt, da ihre Durchführungs- und Auswertungsobjektivität als relativ hoch betrachtet wird. (vgl. Gnahs a.a.O., S.54ff.)

Insgesamt sei beim Messen von Kompetenzen allerdings über Verzerrungen und Messfehler nachzudenken (vgl. Kapitel 5).

Das „Handbuch Kompetenzmessung“ fasst ca. 50 verschiedene Messverfahren zusammen (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007).

Erpenbeck betont bezüglich der Messverfahren, dass die hybride Kompetenzerfassung, welche den Einsatz qualitativer und quantitativer Verfahren vorsieht, als Königsweg der Kompetenzmessung betrachtet wird. Das Hybridmodell verfolgt den Ansatz der Triangulation nach Flick, welcher zur Kompetenzerfassung mehrere etablierte Verfahren mit unterschiedlichen Zugängen heranzieht. (vgl. Erpenbeck a.a.O., S. 21, 26) Es sei deshalb wirkungsvoll, weil quantitativ messende Modelle, die als stark erklärend und objektiv gelten,

sowie qualitativ verstehende Modelle, die subjektive und tiefgehende Aussagen erlauben, zusammenwirken (vgl. Erpenbeck a.a.O., S.10, 18f.; vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, S. 65).

Als Kernstück der Kompetenzerfassung wird in vielen Bereichen ein Kompetenzrating durchgeführt. Bei Ratingverfahren werden Kompetenzen skaliert abgefragt. Dazu werden Grundkompetenzen festgelegt, die über sogenannte Handlungsanker beschrieben werden. (vgl. Erpenbeck a.a.O., S.27f.; vgl. Erpenbeck/Sauter ebd.)

Ein Beispiel für ein Ratingverfahren stellt das CeKom KODE-Verfahren zur Kompetenzmessung dar. KODE steht für **K**ompetenz**d**iagnostik und -**e**ntwicklung. Das Verfahren wird überwiegend in der Personalentwicklung eingesetzt. Ausgewertet wird nach den vier Grundkompetenzen:

- Personale Kompetenz (P): Die Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.
- Aktivitäts- und Handlungskompetenz (A): Die Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder auch für andere und mit anderen. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren.
- Fachlich-Methodische Kompetenz (F): Die Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln.
- Sozial-Kommunikative Kompetenz (S): Die Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln. (vgl. Erpenbeck/Grote/Sauter 2017, S. 25; vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, S. 33; vgl. Erpenbeck/Faix/Keim 2012, S. 114; vgl. Gessler/Sebe-Opfermann 2016, S. 172f.)

Das KODE-Verfahren gilt als ein *summatives* Verfahren innerhalb der Kompetenzerfassungsinstrumente. Summative Verfahren erfassen Kompetenzen im Ist-Zustand in Form von Kompetenzprofilen oder Kompetenzbilanzen. Sie sind meist quantitativer Natur und konzentrieren sich auf die Bewältigung einer bestimmten Aufgabe. Summative Verfahren weisen eine Outcome-Orientierung auf. (vgl. Preißer/Völzke 2007, S. 63) Die quantitative Messung von Persönlichkeitseigenschaften über Selbsteinschätzungen kann als Beispiel für summative Verfahren genannt werden (vgl. Gnahs 2010, S.88).

Daneben werden *formative* Verfahren unterschieden, die sich auf individuelle Entwicklungsprozesse konzentrieren. Sie sind meist qualitativer Natur, nicht-standardisiert und biografiebezogen (vgl. Preißer/Völzke ebd.). Als ein Beispiel der formativen Verfahren

lässt sich der ProfilPass anführen, der als Portfolioinstrument dabei unterstützt, Kompetenzen zu ermitteln und darzustellen. Neben persönlichen Bereichen sind auch die Bereiche Familie, Freizeit und Engagement von Bedeutung. (vgl. Erpenbeck 2012) Die qualitative Analyse von Kompetenzen in Studierendenportfolios gilt ebenso als Beispiel für formative Ansätze. Die Studierendenportfolios werden als Reflexionsinstrument genutzt, um Kompetenzen als Ziel von Lernprozessen zu erfassen. (vgl. Bäcker/Zawacki-Richter 2012, S. 89)

Erpenbeck, von Rosenstiel, Grote und Sauter verweisen darauf, dass sich je nach eingesetzter Messmethode unterschiedliche Sichtweisen auf das Verständnis von Kompetenzen ergeben. So gibt es Verfahren, die Kompetenzen vorwiegend als Persönlichkeitseigenschaften auffassen, solche die Kompetenzen als Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen betrachten, solche, die Kompetenzen als fachbetonte Qualifikationen im Sinne von kognitiver oder pädagogischer Psychologie beschreiben und solche, die Kompetenzen als soziale Kommunikationsvoraussetzungen im Sinne von Sozial- und Kommunikationspsychologie verstehen. (vgl. Erpenbeck/Grote/Sauter 2017, S. 16, 26)

Mit Blick auf die Kompetenzmessung formuliert Winther vier Merksätze (vgl. Winther 2010, S. 25ff.):

1. Je bereichsunspezifischer eine Kompetenz ist, desto einfacher lässt sie sich in wechselnden Situationen generalisieren.
2. Kompetenzen sind stark an spezifische Kontexte gebunden, die das Enkodieren der beobachtbaren Performanz stützen (contextual-priming-Effekt).
3. Die Reichweite des Kompetenzbegriffs ist um handlungsbasierte Komponenten zu erweitern, die sich als das Ergebnis des operationalen und interpretativen wissensbasierten Zugriffs in spezifischen Anforderungssituationen beschreiben lassen.
4. Die zu definierende Kompetenz kann nur so umfangreich sein wie die jeweilige Anforderungssituation. Sie ist kontextsensitiv von allen Konstruktionsleitungen des Individuums abhängig.

Kompetenzen werden demnach nicht als stabil, sondern kontextabhängig betrachtet. Konkrete Anforderungssituationen können die Struktur von Kompetenzen bestimmen. (vgl. Winther a.a.O., S. 36f.)

Erpenbeck verweist diesbezüglich darauf, dass Kompetenzen am *besten „in unerwarteten, offenen und zuweilen chaotischen Situationen“* (Erpenbeck 2012, S.16) sichtbar werden, zum Beispiel in Problemsituationen oder Entscheidungssituationen, die ein selbstorganisiertes und kreatives Handeln erfordern (vgl. Erpenbeck ebd.).

Kompetenzmodelle

Kompetenzmodelle stellen eine strukturierte Sammlung von Kompetenzen dar, die für ein angemessenes Handeln als relevant erachtet werden (vgl. Gessler/Sebe-Opfermann 2016, S. 171). In der Forschung findet sich mittlerweile eine Vielzahl an Kompetenzmodellen. Gessler und Sebe-Opfermann unterscheiden in Anlehnung an Mansfield 1998 zwischen allgemeinen (One-Size-fits-all), unternehmensspezifischen (Multiple-Job-Approach) und domänenspezifischen (Single-Job) Modellen (vgl. Gessler/Sebe-Opfermann a.a.O., S.171f.).

Winther verweist diesbezüglich darauf, dass die Wahl des Modells von den angenommenen Zusammenhängen und Entwicklungstendenzen der jeweiligen Kompetenz, dem

Bedeutungsumfang des Kompetenzbegriffs sowie der Zielsetzung der Kompetenzerfassung abhängt und benennt folgende drei zentrale Kompetenzmodelle (vgl. Winther a.a.O., S. 37; vgl. auch Gessler/Sebe-Opfermann a.a.O., S. 162):

1. Das Kompetenzstrukturmodell, welches sich mit der Dimensionalität von Kompetenzen beschäftigt und auf der Annahme beruht, dass in einer konkreten Anforderungssituation verschiedene Kompetenzen differenziert erfasst werden.
2. Das Kompetenzniveaumodell, welches die Graduierung von Kompetenzen abbildet und sich stark auf die Anforderungssituation beziehen.
3. Das Kompetenzentwicklungsmodell, welches sich mit mentalen Modellen von Experten und Novizen sowie deren Unterschiede befasst.

Neben diesen zentralen Modellen lassen sich noch weitere Modelle finden, welche sich auf die Bewältigung von Anforderungssituationen konzentrieren (vgl. Winther ebd.).

Kompetenzmodelle werden im Rahmen der Personalarbeit genutzt. Sie gelten als Basis für Personalauswahlgespräche, Development-Center, Karriereplanung, Training, Coaching oder Mentoring. Kompetenzmodelle ermöglichen die Bewertung von Kompetenzen und streben eine Kompetenzentwicklung an. (vgl. Gessler/Sebe-Opfermann a.a.O., S. 161; vgl. Heyse 2012, S. 240)

Kompetenzentwicklung

Unter Kompetenzentwicklung wird die Befähigung und Bereitschaft zur Selbstorganisation verstanden (vgl. Kirchhöfer 2006, S. 31). Der Ansatz der Kompetenzentwicklung zielt folglich auf die persönliche Entfaltung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit. Kompetenzentwicklung wird als Garant zur Zukunftsgestaltung betrachtet (vgl. Gnahs 2010, S. 12; vgl. Schaper 2012).

Kompetenzentwicklung kann als Ziel der Personalentwicklung beschrieben werden, welche Maßnahmen zur Erweiterung des Wissens, zum Erwerb neuer Verhaltensweisen und zur Entwicklung von Persönlichkeit (zum Beispiel Steigerung des Selbstvertrauens) umfasst (vgl. Nerdinger/Blickle/Schaper 2008, S. 296f.).

Personalentwicklung wird nach Sonntag und Schaper (2006) als Maßnahme zur systematischen Förderung der beruflichen Handlungskompetenz definiert, d.h. als Vermögen (Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Motiven) einer Person, berufliche Herausforderungen selbstorganisiert zu bewältigen. Fördern bedeutet dabei, Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. Solga/Ryschka/Mattenklott 2011, S. 19f.).

Mit Blick auf den Paradigmenwechsel von der Inputorientierung (was soll vermittelt werden) zur Outcome-Orientierung (was sollen Studierende können) wird der Aufbau von Kompetenzen als Ziel von Lernprozessen formuliert (Bäcker/Zawacki-Richter 2012, S. 89f.).

Erpenbeck und Sauter unterstreichen, dass eine zielorientierte Kompetenzentwicklung mit bedarfsgerechter Kompetenzmessung einhergehe (vgl. Erpenbeck/Sauter 2017). Kompetenzmessungen schließen vom aktuellen Handeln auf vorhandene Handlungsfähigkeiten und gelten als Prädiktor für zukünftiges Handeln (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, S. 64f.).

3.4.3 Der Kompetenzatlas nach Heyse und Erpenbeck

Der Kompetenzatlas nach Heyse und Erpenbeck (2004) gilt als ein allgemeines Kompetenzmodell (One-Size-fits-all), welches als unternehmensunspezifisch beschrieben wird (vgl. Gessler/Sebe-Opfermann 2016, S. 171).

Das Kompetenzmodell umfasst die vier Basiskompetenzen, Personale Kompetenz (P), Aktivitäts- und Handlungskompetenz (A), Sozial-kommunikative Kompetenz (S), Fach- und Methodenkompetenz (F), welche wiederum sechzehn weitere Kompetenzfelder beschreiben. Insgesamt werden 64 Einzelkompetenzen beschrieben (vgl. Erpenbeck/Grote/Sauter 2017; vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S.24; vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, S. 34f.; vgl. Gessler/Sebe-Opfermann a.a.O., S. 172).

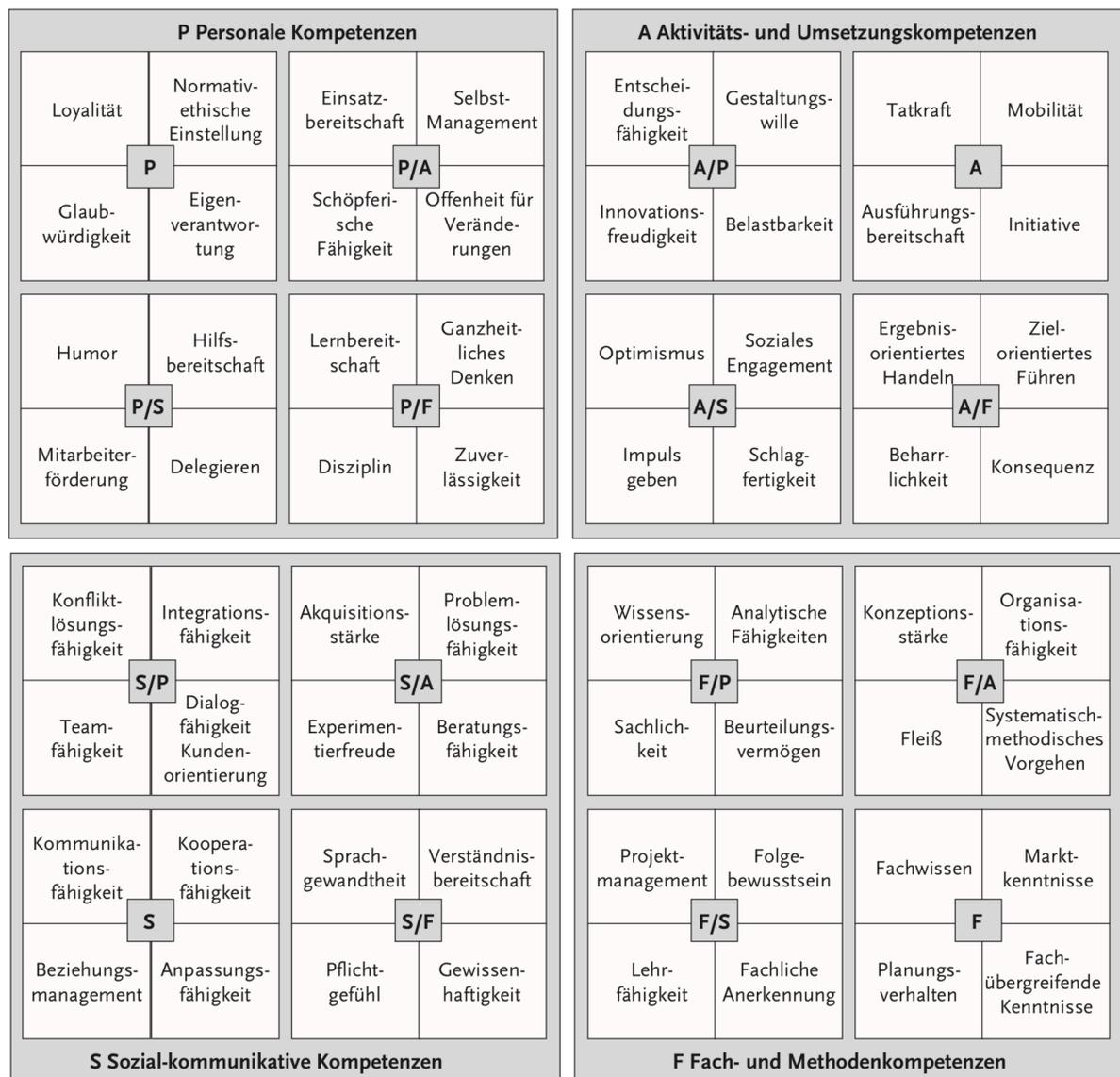
Die **personale Kompetenz (P)** setzt sich zusammen aus vier Kompetenzfeldern mit den 16 Einzelkompetenzen Loyalität, Glaubwürdigkeit, Eigenverantwortung und normativ-ethische Einstellung (P), Einsatzbereitschaft, Schöpferische Fähigkeit, Offenheit für Veränderungen und Selbstmanagement (P/A), Humor, Mitarbeiterförderung, Hilfsbereitschaft und Delegieren (P/S) sowie Lernbereitschaft, Disziplin, ganzheitliches Denken und Zuverlässigkeit (P/F) zusammen.

Die **Aktivitäts- und Handlungskompetenz (A)** umfasst die 16 Einzelkompetenzen Entscheidungsfähigkeit, Innovationsfreudigkeit, Gestaltungswille und Belastbarkeit (A/P), Tatkraft, Ausführungsbereitschaft, Mobilität und Initiative (A), Optimismus, Impulsgeben, soziales Engagement und Schlagfertigkeit (A/S) sowie ergebnisorientiertes Handeln, Beharrlichkeit, zielorientiertes Führen und Konsequenz (A/F).

Die **Sozial-kommunikative Kompetenz (S)** beinhaltet die 16 Einzelkompetenzen Konfliktlösungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Integrationsfähigkeit und Dialogfähigkeit (S/P), Akquisitionsstärke, Experimentierfreude, Problemlösungsfähigkeit und Beratungsfähigkeit (S/A), Kommunikationsfähigkeit, Beziehungsmanagement, Kooperationsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit (S), sowie Sprachgewandtheit, Pflichtgefühl, Verständnisbereitschaft und Gewissenhaftigkeit (S/F).

Die **Fach- und Methodenkompetenz (F)** enthält die 16 Einzelkompetenzen Wissensorientierung, Sachlichkeit, analytische Fähigkeiten und Beurteilungsvermögen (F/P), Projektmanagement, Lehrfähigkeit, Folgebewusstsein, fachliche Anerkennung (F/S), Konzeptionsstärke, Fleiß, Organisationsfähigkeit, systematisch-methodisches Vorgehen(F/A) sowie Fachwissen, Planungsverhalten, Marktkenntnisse und fachübergreifende Kenntnisse (F). (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, S. 35; vgl. Gessler/Sebe-Opfermann 2016; s. Abbildung 18)

Abbildung 18: Kompetenzatlas (Gessler/Sebe-Opfermann 2016 in Anlehnung an Heyse/Erpenbeck 2004, S. 21)



Das Kompetenzmodell von Heyse und Erpenbeck (2004) erweitert und spezifiziert die geläufige Einteilung von Kompetenzen, Personale, Soziale, Methoden- und Fachkompetenz (vgl. KMK 2004) um den Bereich der Aktivitäts- und Handlungskompetenz.

Die Kritik an diesem Modell bezieht sich darauf, dass die Einzelkompetenzen ohne Zusammenhang seien und sich die Zuordnung der Begriffe eindeutig vollziehe. Außerdem würde die Methodenkompetenz nur einseitig der Fachkompetenz zugeordnet. (vgl. Gessler/Sebe-Opfermann a.a.O., S. 173)

Dennoch kann das Modell als Überblick zur Entwicklung eines spezifischen Kompetenzmodells dienen (s. Kapitel 5.3.1), da es die Vielfältigkeit der Basiskompetenzen berücksichtigt und unterschiedliche Kompetenzbereiche abbildet.

3.5 Zusammenfassende Betrachtung

Um zu beschreiben, was unter Lernen zu verstehen ist, ist es notwendig, sich mit den Begriffen Bildung, Erziehung und Sozialisation zu beschäftigen. Seit der Aufklärung wird Bildung im Spannungsfeld zwischen Fremd- und Selbstbestimmung thematisiert. Bildung zielt auf die Entwicklung von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. Dazu braucht es Erziehung, die als bewusste Einflussnahme auf den Bildungsprozess, versucht, selbstständiges Denken und Handeln zu unterstützen und Mündigkeit herzustellen. Erziehung wird dabei als soziale Interaktion betrachtet, die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit fördert. Der Prozess der Persönlichkeitsbildung als Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft wird als Sozialisationsprozess begriffen. Persönlichkeitsentwicklung als lebenslanger Prozess wird verstanden als produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität. Menschen werden als Produzenten ihrer eigenen Persönlichkeit beschrieben. Die Ich-Identität entwickle sich mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zwischen persönlicher Individuation und sozialer Integration. (vgl. Hurrelmann/Bauer 2018, S.99-125)

Lernen gilt folglich als Erweiterung des geistigen Horizontes im gesellschaftlichen Prozess. Der Lernprozess wird als ein lebensbegleitender Veränderungsprozess betrachtet, der auf Erfahrungen beruht, an Vorhandenes anschließt und emotionale sowie kognitive Denkprozesse beinhaltet. Je nach Betrachtung werden Veränderungen im Wissen oder im Verhalten beschrieben.

Mezirow spricht in diesem Kontext vom transformativen Lernen, welches einen Wandel von Bedeutungsperspektiven und die Entwicklung von neuen Welt- und Selbstbildern durch kritische Reflexion impliziert (vgl. Mezirow 1997).

Bildungsprozesse stellen schließlich Lernprozesse 2. Ordnung dar, die eine Erweiterung der Weltansicht im dialogischen Prozess beinhalten. Obwohl Bildungs- und Lernprozesse demnach damals wie heute noch immer dasselbe Ziel verfolgen, haben sich die lerntheoretischen Ansätze und damit die Lernkultur im Zeithorizont deutlich verändert. Mit dem „*Shift from teaching to learning*“ kam es zu einer veränderten Sicht auf das Lernen vom passiven Lernenden – innerhalb der behavioristischen Sicht - zum aktiven Lernenden – seit der kognitiven Wende - mit Betonung auf das selbstorganisierte Lernen als Kern einer konstruktivistischen Auffassung. Neben der Subjektorientierung ist auch eine stärkere Orientierung auf Kompetenzen zu verzeichnen.

Kompetenzen werden als Dispositionen betrachtet, um selbstorganisiert und kreativ zu denken und zu handeln (vgl. Erpenbeck/Grote/Sauter 2017). Sie zeigen sich in der Performanz, dem angemessenen Handeln situativer Erfordernisse und dem Potenzial an Kenntnissen (vgl. Gnahs 2010). Im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff sei der Kompetenzbegriff mit seiner Subjektorientierung und seinem Wertebezug dem Bildungsbegriff als ganzheitliches Konstrukt sehr nahe (vgl. Siebert 2011). Ziel sei die Entwicklung von Handlungsorientierung.

Insgesamt zeigt sich, dass es im Laufe der Zeit zu einer Reinterpretation von Bildung kam, die das Selbstlernen und die Entwicklung von Wertebezügen über kritische Reflexion unterstreicht. Selbstständigkeit, Eigeninitiative und Eigenverantwortung sind nach wie vor relevante Kompetenzen, um im Studium und im Berufsleben erfolgreich agieren zu können. Die Kompetenzentwicklung wird diesbezüglich als Garant für die Zukunftsgestaltung betrachtet.

Kritisch zu hinterfragen bleibt, inwieweit der berufliche Kontext mit Blick auf den Einsatz von Kompetenzmodellen im Studium für die Personalentwicklung in der Wissenschaft übertragbar ist. Zu prüfen gilt, inwiefern die Hochschule bereits kompetenzorientiertes und interaktives Lernen fördert. Sinnvoll erscheinen in der aktuellen Zeit Lernangebote und Lernformen, die eine Vernetzung von Studierenden, Erfahrungsaustausch und Reflexionen begünstigen.

Mentoring kann als Personalentwicklungsinstrument Studierende in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützen und zugleich zur Integration und intensiven Bindung der Studierenden in der Studieneingangsphase beitragen.

Mit Blick auf die Diversity-Debatte ist die Betrachtung von Persönlichkeitsdimensionen, wie das Alter, das Geschlecht, oder die (Bildungs-)Herkunft, bei der Gestaltung von Programmen zu empfehlen. Neben diesen Merkmalen können aber auch weitere Dimensionen, wie der Grad der Extraversion, von Bedeutung sein. Eine Orientierung bieten Persönlichkeitsmodelle, die eine erste Einschätzung erlauben. Diesbezüglich sei bei der Teambildung über Persönlichkeitstypen nachzudenken, um eine optimale Zusammenarbeit zu begünstigen.

„Um klar zu sehen, genügt oft ein Wechsel der Blickrichtung.“ (Antoine de Saint-Exupery)

4 Mentoring als Instrument zur Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung

Mentoring erfolgt je nach Zielgruppe und Zielsetzung in unterschiedlichen Formaten. Um einen Einblick in das Format der Hochschule Ostwestfalen-Lippe zu erhalten, soll das Programm kurz vorgestellt werden. Dazu bedarf es zunächst einer Klärung des Mentoring-Verständnisses und einer Einleitung in aktuelle Forschungen (Kapitel 4.1-4.3). Daran anschließend wird das Programm der Hochschule Ostwestfalen-Lippe (Kapitel 4.4) vorgestellt. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung.

4.1 Zum Verständnis von Mentoring

Geht man den Ursprüngen von Mentoring nach, so stößt man in der Literatur häufig auf die griechische Mythologie. In Homers „Odyssee“ bat Odysseus seinen Freund Mentor während seiner Abwesenheit seinen Sohn Telemachos zu beraten und ihn auf die spätere Rolle als König vorzubereiten. Damit wurde der Name Mentor zu einem Synonym für einen väterlichen Freund und Berater. (vgl. Blickle 2002; Haasen 2001; Höher 2014; Kram 1985; Mölders 2018; Romahn 2017; Schlüter 2010) In einigen Forschungen wird zudem darauf hingewiesen, dass in den meisten Verweisen der weibliche Bezug zur Göttin Pallas Athene fehle, welche in der Gestalt des Mentors erschien, um Telemachos aufzuziehen (vgl. Höher 2014, S. 86; Kaiser-Belz 2008; Romahn 2017, S. 8).

Der größte Teil der Untersuchungen findet sich im angloamerikanischen Raum wieder. Dort ist Mentoring seit Ende der 70er Jahren populär. Viele Unternehmen haben Mentoring als Instrument zur Personal- und Führungskräfteentwicklung genutzt. In Europa, insbesondere in Skandinavien und England, wurde der Ansatz erst in den 80er Jahren bekannt. Ab den 90er Jahren gewann Mentoring auch in Deutschland als Instrument zur Frauenförderung an Bedeutung. (vgl. Höher a.a.O., S. 79ff.; Kram 1985; Kurmeyer/Höppel 2017; S. 17ff.; Romahn 2017; S. 7ff.; Schlüter 2019, S. 1024f.)

Bevor das Konzept aber für die Gleichstellungsarbeit genutzt wurde, partizipierten hauptsächlich Männer daran. Traditionell ging es um die Identitätsbildung und die Einführung in die Gesellschaft. Mit der Öffnung der Wissenschaft für die Frauen Anfang des 20. Jahrhunderts wurden dann Programme für weibliche Nachwuchskräfte geschaffen. Seit den 1980er Jahren wird Mentoring überwiegend für die Frauenförderung genutzt. Mit der Diversity-Debatte in den 1990er Jahren und den Herausforderungen der deutschen Hochschulen durch Globalisierung und Internationalisierung hat Mentoring eine Weiterentwicklung erfahren. Heute dient Mentoring unter anderem auch zur Herstellung von Chancengleichheit für beide Geschlechter. (vgl. Budde/Ellendt 2017; S. 27ff.; Kurmeyer/Höppel ebd.; Romahn ebd.)

Viele Untersuchungen weisen quantitative Ansätze auf und untersuchen Variablen für den Erfolg von Mentoring. Während in den USA vorwiegend informelles Mentoring betrachtet wird, befassen sich die Forscher*innen in Deutschland vermehrt mit formellen Programmen im universitären Bereich. Bei formellen Mentoring-Programmen werden die Teilnehmenden von einer Programmorganisation ausgewählt und im Rahmen eines Matching-Prozesses zusammengebracht. Zudem sind meist ein Begleitprogramm und eine Evaluation vorgesehen

(vgl. hierzu informelles Mentoring). Qualitative Studien, welche den Mikroprozess in den Blick nehmen, sind seltener zu finden. In den letzten Jahren kommen allerdings vermehrt auch Untersuchungen zum Lernen innerhalb der Mentoring-Beziehung auf. (vgl. Haasen 2001; Höher 2014)

Die Basisliteratur „*Mentoring at work*“ (1985) von Kathy Kram bezieht sich vorwiegend auf Arbeitskontexte und beinhaltet ein sehr traditionelles, komplementäres Verständnis von Mentoring (Top-down-Mentoring). Im Jahr 2007 erschien ein modernerer Ansatz im „*The Handbook of Mentoring at work*“ (Ragins/Kram 2007). Hier findet sich erstmals auch ein wechselseitiges, individuelles und organisationales Verständnis vom Lernen wieder. Kram definiert darin Mentoring als eine Unterstützungsbeziehung zwischen einer erfahreneren und einer weniger erfahrenen Person mit dem Ziel der Karriereentwicklung:

„Mentoring is a relationship between an older, more experienced mentor and a younger, less experienced protégé for the purpose of helping and developing the protégé’s career“ (Ragins/Kram 2007, S.4).

Haasen definiert Mentoring darüber hinaus als eine „*Eins-zu-Eins-Beziehung zwischen einem Berater oder einer Beraterin (Mentor/Mentorin) und einem/einer Ratsuchenden (Mentee)*“ (Haasen 2001, S.15), welche die Weiterentwicklung der Persönlichkeit und Fähigkeiten sowie die Förderung der beruflichen Karriere zum Ziel hat. Schlüter (2010) unterstreicht diesen Ansatz und beschreibt Mentoring als eine Beratungsform, die im Kontext der Bildungsberatung Orientierungs- und Entscheidungsprozesse in Bezug auf die Gestaltung der Berufs- und Bildungsbiografie fokussiert. Ziel ist die „*Erweiterung oder gezielte Nutzung von prinzipiell vorhandenen Ressourcen bei der oder dem Mentee, um deren/dessen berufliche Laufbahn positiv zu begleiten*“ (Schlüter 2010, S. 102).

Aktuelle Forschungen finden sich bei Mölders (2018), Fuge (2016), Höher (2014), Kurmeyer (2012), Kaiser-Belz (2008) oder Schell-Kiehl (2007). Ausgewählte Ansätze werden in Kapitel 4.1.7 vorgestellt.

Im Jahr 2017 erschien zudem das Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft, welches die Literatur um aktuelle Erkenntnisse erweitert und die Vielfalt von Mentoring in der Wissenschaft darstellt (vgl. Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft 2017).

Aufgrund der Vielzahl der Konzepte ist festzuhalten, dass eine übergreifende begriffliche Definition von Mentoring schwierig erscheint, weshalb eine zugrunde liegende begriffliche Bestimmung je nach Ziel, Feld und Aufgabe vorzunehmen ist (vgl. Mölders 2018, S. 36).

In der vorliegenden Arbeit wird ein systemisch-konstruktivistisches Verständnis von Mentoring zugrunde gelegt, welches Mentoring als eine Lernpartnerschaft versteht, in der sich beide Partner entwickeln können (vgl. Higgins/Kram 2001). Außerdem wird angenommen, dass das Mentoring als „*developmental alliance*“ zu einem Wandel von Bedeutungsperspektiven beiträgt (vgl. Hay 1995).

Mentoring kann demnach als „*relationship between equals in which one or more of those involved is enable to increase awareness, identify alternatives and initiate action to develop themselves*“ (Budde/Ellendt 2017, S. 36 in Anlehnung an Hay 1995, S. 3) betrachtet werden.

4.1.1 Zentrale Funktionen von Mentoring

Kram unterstreicht in ihrer Studie zwei zentrale Funktionen von Mentoring: Die Karriereentwicklung und die psychosoziale Funktion von Mentoring, welche vornehmlich Einfluss auf die Kompetenz- und Identitätsentwicklung nimmt (vgl. Kram 1985).

Die Karrierebezogene Funktion teilt Kram in die Dimensionen „*sponsorship*“ (Unterstützung/Sponsoring), „*exposure-and-visibility*“ (Exponiertheit und Sichtbarkeit), „*coaching*“ (Karriereberatung), „*protection*“ (Schutz) und „*challenging assignment*“ (herausfordernde Aufgaben) ein, wobei dem *sponsorship* im traditionellen Verständnis die stärkste Bedeutung zukommt. Die psychosoziale Funktion wird in nachfolgende Dimensionen eingeteilt: „*role modeling*“ (Vorbildfunktion), „*acceptance and confirmation*“ (Akzeptanz und Vertrauen), „*counseling*“ (Beratung) und „*friendship*“ (Freundschaft). (vgl. Budde/Ellendt 2017, S. 37; Fuge 2016; Höher 2014, S. 115, Kram 1985, S. 23, Mölders 2018, S.35f.; Schlüter 2010, S. 102)

Blickle und Schneider (2007) greifen die Funktion „Rollenmodell“ als dritte wesentliche Funktion von Mentoring auf. Haasen (2001) betont neben dem Erfahrungsaustausch und der Wissensvermittlung auch die Persönlichkeitsentwicklung und die Selbstreflexion. Neuere Studien, welche die wechselseitige Lernbeziehung in den Blick nehmen, ergänzen das **Lernen** als eine Funktion des Mentoring sowie die Förderung von Selbsterkenntnis und Professionalität. (vgl. Haasen 2001, S. 8; Höher 2014)

Im **akademischen Kontext** wird primär eine erfolgreiche Bewältigung des Studienstartes angestrebt. Daneben seien auch die Weitergabe von Erfahrungen, die soziale Unterstützung, die akademische Sozialisation, die Verbesserung der Beratungs- und Betreuungssituation sowie die Anregung der Kommunikation und Kooperation von Bedeutung. Mentoring-Beziehungen unterscheiden sich im akademischen Feld von denen im Unternehmen. Sie sind Grundlage der psychosozialen Funktionen, die eine Form der sozialen Unterstützung darstellen. Angenommen wird, dass sich die soziale Unterstützung positiv auf das Wohlbefinden auswirkt und das Selbstvertrauen durch Zuspruch und Lob stärkt. (vgl. Fuge 2016; Fuge/Söll 2011, S. 7f.)

Fuge und Sloane (2012) beschreiben drei Perspektiven, nach denen sich das Mentoring-Verständnis ausrichten kann: Eine entwicklungspsychologische Perspektive, die Mentoring als Übergangshilfe betrachtet, eine lernpsychologische Perspektive, die Mentoring als Lernhilfe versteht und eine sozialpsychologische Perspektive, die den Aspekt der sozialen Unterstützung beinhaltet. Die folgende Tabelle stellt diese Perspektiven in ihrem Verständnis, ihren Funktionen, ihren Bedingungen und ihrem hochschuldidaktischen Potential differenziert dar und zeigt auf, dass Mentoring je nach Betrachtung der Orientierung und Führung, der Anleitung und dem Training sowie der Stressbewältigung dienen kann. Mit Blick auf das Verständnis von Mentoring als Übergangshilfe nimmt Mentoring nach Fuge und Sloane vorwiegend eine Bewältigungsfunktion ein. Innerhalb der Lernpsychologie und dem Verständnis von Mentoring als Lernhilfe wird die Vermittlungsfunktion betont. Vor dem Hintergrund der Betrachtung von Mentoring als soziale Unterstützung wird der Blick auf zwischenmenschliche Beziehungen gelenkt. Mentoring wird als Unterstützungsfunktion verstanden. (s. Tabelle 2; vgl. Fuge/Sloane 2012).

Tabelle 2: Dimensionen des Mentoring-Konzeptes (Fuge/Sloane 2012, S. 104)

	Theoretische Hintergründe	Mögliche theoretische Perspektiven		
		Mentoring als Übergangshilfe (Entwicklungspsychologie)	Mentoring als Lernhilfe (Lernpsychologie)	Mentoring als soziale Unterstützung (Sozialpsychologie)
Begriffsverständnis	Dyadische Beziehung	Entwicklungsbeziehung	Lernbeziehung	Zwischenmenschliche Beziehungen
Funktionen	Erziehungsfunktion	Bewältigungsfunktion	Vermittlungsfunktion	Unterstützungsfunktion
Bedingungen	Erfahrung des Mentors/der Mentorin	Einfluss des Mentors/der Mentorin	Vorbildwirkung des Mentors/der Mentorin	Vertrauensverhältnis
Hochschuldidaktische Potentiale	Akademische Sozialisation	Orientierung und Führung	Anleitung und Training	Stressbewältigung

Gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass Mentoring in seinem Verständnis vom Tutoring und Coaching zu unterscheiden ist (vgl. Fuge 2016). In Abgrenzung zum Coaching wird Mentoring als integrativer Ansatz verstanden, der sich sowohl auf das Berufsleben als auch auf das Privatleben bezieht. Die Entwicklung der ganzen Person und die Unterstützung von Lernprozessen steht im Mittelpunkt, nicht die Leistungssteigerung. Mentoring wird außerdem als langfristiges Prinzip verstanden, während Coaching als kurzfristige Maßnahme angesehen wird. Auch unterscheiden sich die Rollen im Mentoring und Coaching. Während der Coach als neutrale aber professionell ausgebildete Instanz gesehen wird, versteht sich der Mentor als persönlicher und individueller Unterstützer, der seine Erfahrungen in den Prozess einbringt. Neben diesen Unterschieden finden sich in der Literatur aber auch einige Gemeinsamkeiten wieder, teilweise werden die Begriffe sogar als Synonym verwendet. (vgl. Megginson/Clutterbuck 2008, S.5; Haasen 2001, S. 240; Höher 2014; Fuge 2016)

4.1.2 Rollen im Mentoring

Die Rollen im Mentoring haben sich im Laufe der Jahre gewandelt. Während im traditionellen Verständnis der Mentee eine eher rezeptive Rolle einnahm, wird in heutigen, aktuellen systemisch-konstruktiven Ansätzen (vgl. Kram/Ragins 2007) von einer wechselseitigen Lernbeziehung gesprochen (vgl. Haasen 2001; Höher 2014; Mölders 2018; Schell-Kiehl 2007; Schlüter 2010). Die Mentoring-Beziehung wird nach Hay (1995) als Lernpartnerschaft („*development alliance*“) betrachtet, die den Dialog als Instrument der lernenden Organisation in den Vordergrund stellt (vgl. hierzu „*learning communities*“). Bei diesem Ansatz können auch die Mentor*innen von den Mentees lernen, beispielsweise durch unterschiedliche Erfahrungen und Biografien (vgl. „*reverse mentoring*“ in Kapitel 4.1.4).

Haasen betont diesbezüglich, dass Mentoring ein winner-game sei, von dem alle profitieren können, die sich daran beteiligen (vgl. Haasen 2001, S. 7). Mentoring sei zudem etwas für Aktive. Den Mentees kommt die Aufgabe zu, den Kontakt zu halten, auf den Mentor zuzugehen, Termine auszumachen, Themen zu bestimmen und Ziele zu setzen (vgl. Haasen 2001, S. 18, 218, 234). Die Mentor*innen investieren Zeit, geben Ratschläge und vermitteln Kontakte. Ihnen kommt meist die Rolle der „Gebenden“ zu. Bekannt ist aber, dass auch die Mentor*innen von dem Austausch profitieren, zum Beispiel durch das Feedback und die Selbstreflexion. Darüber hinaus können Mentor*innen ihre Beratungs- und Führungskompetenz stärken sowie ihr Image. (vgl. Haasen 2001, S. 228f.; vgl. Höher 2014, vgl. Mölders 2018; vgl. Berkels 2011, S. 3)

4.1.3 Phasen im Mentoring

Kram beschreibt in ihrer Studie (1985) vier wesentliche Phasen, die eine Mentoring-Beziehung typischerweise durchläuft. Die Initiation, die Cultivation, die Separation und die Redefinition. Beginnend mit der Initiation wird die Beziehung zwischen den Tandem-Partner*innen aufgebaut. Die Kultivierungsphase beinhaltet die Zusammenarbeit und enthält psychosoziale sowie karrierebezogene Unterstützungsfunktionen. Die Separation bezieht sich auf die Trennung der Beziehung und die Redefinition auf die weitere Ausgestaltung. (vgl. Kram 1985, S. 51ff.)

Zu beachten sei, dass diese Phasen auf Basis eines informellen Mentoring vor dem Hintergrund eines klassischen, komplementären Verständnisses beschrieben wurden. Häufig wird darauf hingewiesen, dass diese Phasen für ein formelles Programm, welches ca. für ein Jahr konzipiert wird, nicht sinngemäß übertragbar seien. (vgl. Forum Mentoring)

Julie Hay skizziert in ihrer Studie (1995) ebenfalls vier Stadien des Verlaufes von Mentoring. Das erste Stadium fasst sie als Orientierungsphase zusammen. Das zweite Stadium, welches geprägt ist von Abhängigkeit, wird als Etablierungsphase beschrieben. Das dritte Stadium wird als Autonomiephase dargestellt und das vierte Stadium als Trennungsphase.

Mentoring life cycle (Hay 1995 in Anlehnung an McKimm 2007)

1. Initiation, orientation or courtship stage
2. Getting established, adolescence, dependency, nurturing or honeymoon stage
3. Maturing, developing independence or autonomy stage
4. Ending, termination or divorce

Mit dem Ende eines Programms müsse aber nicht unbedingt das Ende der Beziehung einhergehen. Die Partner können sich beispielsweise darauf einigen, außerhalb des Programms den Austausch informell fortzuführen (vgl. Fleck/Brüschke/Brocke 2017, S. 74; vgl. Haasen 2001, S. 225).

4.1.4 Formate von Mentoring

In der Mentoring-Forschung existieren zahlreiche Formate. Am häufigsten wird zwischen *formellem und informellem Mentoring* unterschieden. Formelles Mentoring findet sich verstärkt im öffentlichen und privaten Bereich wieder. Formelle Programme sind durch organisationale Anforderungen entstanden und streben das Erreichen organisationaler Ziele an. Meist wird das Ziel verfolgt, neue Mitglieder in die Organisation einzuführen. Die Programme richten sich oft an Frauen oder Studierende an Universitäten. Eine Projektkoordination bringt die Teilnehmenden zusammen, organisiert das Begleitprogramm

und führt die Programmevaluation durch. Informelles Mentoring ist dagegen selbstinitiiert, offen und flexibel. Es hängt ausschließlich vom Engagement der Beteiligten ab. (vgl. Shea 1994; Höher 2014; Praxishandbuch Mentoring 2016) Vorteile beim informellen Mentoring sehen die Autoren in einer stärkeren emotionalen Beziehung. Daher ist das Matching bei formellen Programmen ausschlaggebend. Ein Erfolgskriterium ist häufig die Ähnlichkeit zwischen den Teilnehmenden. Formelle Programme haben hingegen den Vorteil, dass begleitende Angebote (Trainings, Coachings etc.) existieren (vgl. Caltagirone 2017, S. 119-128). Oft berichten Teilnehmende aus formellen Programmen in den Evaluationen von einer psychosozialen Unterstützung des Mentorings.

Häufig wird auch zwischen *internem und externem Mentoring* unterschieden. Internes Mentoring beschreibt ein Mentoring, welches innerhalb einer Organisation durchgeführt wird. Dagegen kommen die Mentees und Mentor*innen bei externen Formaten aus unterschiedlichen Organisationen zusammen, mit dem Ziel möglichst neue Impulse zu generieren sowie ein breiteres Kontaktnetz zu spannen. Externes Mentoring bietet sich vor allem für Organisationen an, die über kein eigenes internes Programm verfügen. (vgl. Dolff/Hansen 2002)

Beim *Cross Mentoring* organisieren sich verschiedene Unternehmen in einem gemeinsamen Programm. Ein Beispiel stellt das Programm Mentoring³ der Universitäten Duisburg-Essen, Bochum und Dortmund dar (vgl. Forum Mentoring; s. Homepage: https://www.uni-due.de/gcplus/de/skills_angebote_mentoring3.php). Cross Mentoring bietet die Möglichkeit neue Sichtweisen zu entdecken. Unternehmen können dabei auch durch den internationalen Austausch profitieren (vgl. Höher 2014).

Interkulturelles und Cross-cultural-Mentoring führen den Gedanken der Internationalität weiter aus. Bei diesem Format wird das Ziel verfolgt, interkulturelle Kompetenz durch die Begegnung zwischen den Kulturen zu fördern. Als ein Beispiel kann das Programm der Universität Stuttgart angeführt werden, welches den Fokus auf internationale Studierende richtet. (vgl. Forum Mentoring; s. Homepage: <https://www.student.uni-stuttgart.de/mitmachen/mentoring/>).

Beim *Diversity Mentoring* steht das Diversity Management im Vordergrund. Zu den Diversity-Kategorien werden primär das Geschlecht sowie interkulturelle Aspekte wie Internationalität oder Migration gezählt (vgl. Budde/Ellendt 2017, S. 29). Vielfalt wird als Ressource verstanden und zum Gegenstand der Kommunikation gemacht. Die Intention ist, eine Veränderung innerhalb der Organisation zu erzielen. Ein Beispiel ist das DiMento-Programm der Universität Duisburg-Essen. (vgl. Forum Mentoring; s. Homepage: <https://www.uni-due.de/abz/career/dimento.shtml>)

Das Programm mINKLUSIV der Universität Bochum fokussiert außerdem gezielt Nachwuchswissenschaftler*innen mit Beeinträchtigungen (vgl. Forum Mentoring; s. Homepage: <https://www.ruhr-uni-bochum.de/mentoring/minklusive/>).

Von *spontanem Mentoring* wird gesprochen, wenn Mentor*innen selbstgesteuert Unterstützung anbieten. Meist geschieht dies, wenn die unterstützende Person der eigenen Person und Biografie sehr ähnelt. (vgl. Höher 2014, S. 92 in Anlehnung an Arhén 1992) *Situatives Mentoring* ergibt sich wie das spontane Mentoring auch selbstgesteuert von Seiten

der Mentor*innen, jedoch aus der Anforderung einer Situation und ist meist von kurzer Dauer. Es wird unter anderem auch als Lernen „on the job“ beschrieben. (vgl. Höher 2014, S. 92)

Üblicherweise findet Mentoring in einer *One-to-One-Form* statt, bei der sich eine erfahrene, meist ältere Person und eine jüngere, meist beruflich unerfahrene Person austauschen (vgl. Fleck/Brüschke/Brocke 2017, S. 73ff.; Schlüter 2010, S. 103).

Das „*reverse mentoring*“ beschreibt eine Form des Mentorings, bei der junge Kolleg*innen ältere beim Lernen unterstützen, zum Beispiel im Umgang mit neuen Technologien. Der Ansatz unterstreicht die Wechselseitigkeit des Lernens im Mentoring. Die klassischen Rollen von Mentee und Mentor*in sind vertauscht. (vgl. Höher 2014, S.89)¹⁹

Vernetzte Formen des Mentorings

Vernetzte Formen des Mentorings finden sich vor allem beim Peer-Mentoring und beim Gruppen-Mentoring wieder. Hier spielen der Austausch und die Vernetzung eine große Rolle (vgl. Höher 2014; vgl. auch Konnektivismus, Kapitel 3.1).

Beim *Peer-Mentoring* tauschen sich gleichaltrige oder gleichrangige Personen aus. Die Peers müssen aber nicht unbedingt das gleiche Alter haben, sondern können sich auch in einer gleichen Qualifikationsstufe befinden, zum Beispiel das Studium. Häufig findet man das Peer-Mentoring in der Studieneingangsphase, wo Studienanfänger*innen von älteren Studierenden begleitet werden. (vgl. Brocke et al. 2017, S. 91ff.; Höher 2014, S. 101; Mölders 2018; Schlüter ebd.)

Das Gruppen-Mentoring stellt eine Mischform dar, bei der mehrere Gleichaltrige Erfahrungen austauschen und ein*e Moderator*in Impulse gibt (vgl. Brocke et al. ebd.; Schlüter ebd.). Oft berät ein*e Mentor*in eine Gruppe von Mentees, wodurch der Austausch und die Vernetzung in der Gruppe unterstützt werden (vgl. Höher 2014, S. 101).

Reflexives und transformationales Mentoring

Von reflexivem und transformationalem Mentoring wird gesprochen, wenn im Mentoring reflexive oder transformative Prozesse ausgelöst werden, die eine positive Veränderung der eigenen Deutungs- und Verhaltensmuster bewirken (vgl. Höher 2014, S. 103). Der Ansatz des transformationalen Mentorings wurde von Hay (1995) geprägt. Hay unterstreicht mit diesem Ansatz eine Perspektive, welche die wechselseitige Lern- und Entwicklungsbeziehung in den Blick nimmt (vgl. auch „reverse mentoring“).

Digitales Mentoring

Da im Mentoring immer häufiger auch moderne Kommunikationsmittel (E-Mail, Telefon oder Video) genutzt werden, spielen digitale Settings eine immer größere Rolle. Mit dem E-Mentoring wird ein Format beschrieben, welches das Internet als Diskussionsforum einbezieht. Ein Vorteil ist dabei, dass unabhängig von Zeit und Raum Mentoring durchgeführt werden kann. (vgl. Höher 2014, S. 107)

¹⁹ Während das klassische Mentoring von einem Senioritäts-Prinzip des Lernens (Alt lehrt jung) ausgeht, verfolgt das reverse mentoring einen Junioritäts-Ansatz (Jung lehrt Alt). (vgl. Projekt Bildung und Lernen im Alter 2017)

Jüngst erfordern aktuelle Herausforderungen, wie die Covid-19-Pandemie, eine Umstellung der Programme auf Online-Formate. Mentoring-Koordinatorinnen weisen diesbezüglich darauf hin, dass die Qualität der Beziehung sowie die Vernetzung untereinander ausschlaggebend für den Erfolg ist und daher bei der Umgestaltung mitgedacht werden muss (vgl. dazu Kapitel 4.1.5).

Mentoring-Programme vs. Mentoring-Systeme (vgl. Kamm/Wolf 2017, S. 57-70)

Das Forum Mentoring weist außerdem darauf hin, dass mit dem Aufkommen vielfältiger Mentoring-Angebote eine Unterscheidung zwischen Mentoring-Programmen und Systemen notwendig sei. Eine detaillierte Unterscheidung findet sich im Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft wieder. Im Folgenden sollen grundlegende Unterschiede dargestellt werden.

Während *Mentoring-Programme* seit Anfang der 2000er Jahre das Ziel verfolgen Chancengleichheit herzustellen, zielen *Mentoring-Systeme* darauf ab, die Qualität des Studiums an Hochschulen zu verbessern, die Studienzufriedenheit zu erhöhen und die Studienabbruchszahlen zu verringern²⁰ (s. hierzu auch Zusammenhang zwischen Genese und inhaltliche sowie finanzielle Förderungen). Mentoring-Systeme richten sich als studienbegleitende Maßnahmen an alle Studierenden und sind institutionell meist an den Fakultäten oder der Studienberatung angebunden. Mentoring-Programme sind häufig innerhalb der Gleichstellung oder Personalentwicklung angesiedelt. Des Weiteren unterscheiden sich Programme und Systeme in den Formen des Mentorings, den Programmelementen und des Zeitraums:

Während Programme meist ein One-to-One-Mentoring umsetzen und auf 15-20 Teilnehmende inklusive Auswahlverfahren beschränkt sind, findet sich bei Systemen oft ein Gruppen-Mentoring wieder, welches für eine große Anzahl von Studierenden ausgelegt ist. Dementsprechend enthalten Systeme häufig nur das Modul Mentoring, während Programme zusätzliche Trainings zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen und Netzwerk-Veranstaltungen anbieten. Mentoring-Programme orientieren sich an die Qualitätsstandards des Forum Mentoring, dem Bundesverband für Mentoring in der Wissenschaft, und enthalten die drei Module - Mentoring, Training und Networking.

Gemeinsam ist beiden die professionelle Koordination, das Modul Mentoring und die übergeordneten Ziele des Erfahrungsaustausches, der Wissensaneignung und der Bildung von Netzwerken. (vgl. Kamm/Wolf 2017)

4.1.5 Erfolgsfaktoren von Mentoring-Programmen

Die Literatur liefert viele Hinweise für eine erfolgreiche Implementierung des Programms. Insbesondere spielen die nachfolgenden Bausteine eine wesentliche Rolle (vgl. Höher 2014 in Anlehnung an Schönfeld/Tschirner 1999):

- Festlegen von Programmzielen
- Auswahl der Teilnehmenden
- Matching-Prozess
- Begleitprogramm
- Mentoring-Beziehung und Interaktion
- Häufigkeit der Treffen
- Monitoring und Evaluation

²⁰ Vgl. HRK 2005, BMBF 2010: Qualitätspakt Lehre

- Öffentlichkeitsarbeit

Das Forum Mentoring nennt darüber hinaus weitere Faktoren für das Gelingen (vgl. Fleck/Brüschke/Brocke 2017, S. 74f.), wie die Freiwilligkeit, das gegenseitige Wohlwollen, Respekt, Vertrauen und Verbindlichkeit.

Wichtig sei, dass beide Partner aus eigenem Antrieb an dem Programm teilnehmen. Außerdem sollte keine Abhängigkeit zwischen den Partnern bestehen, zum Beispiel in der Arbeitsbeziehung. Der persönliche Kontakt (face-to-face) ist zentral im Mentoring und die Gespräche sollten vertraulich behandelt werden. Zu Beginn des Programms sei daher eine gegenseitige Erwartungsklä rung und Zielvereinbarung sinnvoll.

Weiterhin wird empfohlen, die Anzahl der Teilnehmenden pro Durchgang auf 14-20 Personen zu begrenzen. Ebenfalls festzulegen ist, ob das Matching in Form von Same-Gender (gleichgeschlechtlich) oder Cross-Gender erfolgen soll. Einige Forschungen weisen darauf hin, dass die Ähnlichkeit zwischen den Geschlechtern wirkungsvoller sei. Andere verweisen auf den Vorteil, dass Sichtweisen und Strategien der nicht vertrauten Perspektive eine Perspektivenerweiterung bewirken kann.

Beim Matching-Prozess sollte darauf geachtet werden, Erwartungen und Wünsche der Teilnehmenden an die Mentoring-Beziehung zu berücksichtigen. Diesbezüglich könnte über Profilbögen von Mentees abgefragt werden, welches Geschlecht erwünscht sei. Eine Einbeziehung der Mentees und Mitbestimmung würde eine höhere Passgenauigkeit des Tandems erzielen, welche für den Erfolg von Mentoring ausschlaggebend ist. (vgl. Fleck/Brüschke/Brocke 2017, S. 74f.)

4.1.6 Qualitätsstandards des Forum Mentoring

Nachdem im Rahmen der Gleichstellungsarbeit Ende der 1990er Jahre Mentoring-Programme an Hochschulen entstanden, fanden im Jahr 2001 erste Treffen zwischen Koordinator*innen von Programmen aus der Wissenschaft statt. Im Jahr 2006 hat sich dann das Forum Mentoring e.V. mit 22 Mitgliedern als eingetragener, gemeinnütziger Verein gegründet. Heute zählt das Forum 120 Mitglieder. (vgl. Forum Mentoring, Stand Oktober 2020)

Im Jahr 2010 richtete der Verein mit Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und THINK ING. den ersten bundesweiten Mentoring-Kongress für Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft in Berlin aus. Dort wurden die gemeinsam erarbeiteten Qualitätsstandards der Öffentlichkeit vorgestellt.

Das Forum Mentoring ist ein Zusammenschluss von Mentoring-Koordinator*innen mit dem Ziel der kompetenzorientierten Vernetzung sowie der Etablierung und Absicherung von Mentoring als Beitrag zur Frauenförderung und akademischen Personalentwicklung. (vgl. Kurmeyer/Höppel 2017, S. 19; Forum Mentoring)

Die Qualitätsstandards (vgl. Wolf/Bertke 2017, S. 175-196)

Eine Grundlage für den Erfolg gender- und diversitygerechter Mentoring-Maßnahmen bilden die Qualitätsstandards, die Empfehlungen für die Konzeption und Umsetzung qualitativ hochwertiger Programme in der Wissenschaft geben. Die Standards wurden im Jahr 2008 von der Arbeitsgruppe Qualitätsmanagement im Mentoring verabschiedet und 2010 auf dem Mentoring-Kongress vorgestellt.

Die Standards enthalten die folgenden Kategorien, Konzeptionelle Voraussetzungen, Institutionelle Bedingungen und Programmstruktur/-elemente (vgl. Wolf/Bertke a.a.O., S. 178f.):

1. Konzeptionelle Voraussetzungen: Prozessorientierte Konzeptentwicklung, Budget- und Ressourcenplanung
2. Institutionelle Bedingungen: Informationsmanagement, Veranstaltungsmanagement und Qualitätsmanagement
3. Programmstruktur/-elemente: Auswahlverfahren, Rahmenveranstaltungen sowie Mentoring, Training und Networking

Unter *konzeptionellen Voraussetzungen* werden die prozessorientierte Konzeptentwicklung sowie die Budget- und Ressourcenplanung gefasst. Die Erstellung eines Konzeptes ist grundlegend für ein professionelles Mentoring. Das Konzept ist an den Bedarf der Institution und der Zielgruppe anzupassen und sollte daher eine Bedarfs- und Bestandsaufnahme sowie die Definition der Ziele und Zielgruppe, als auch der Programminhalte enthalten. Zudem sollte das Konzept einen Zeitplan beinhalten. Bei der Ressourcenplanung sind finanzielle Ressourcen für Sachkosten (Trainings, Öffentlichkeitsarbeit, Reisekosten) und personelle Ressourcen zu berücksichtigen. Die Finanzierung kann über Eigenmittel oder Drittmittel erfolgen.

Die *institutionellen Bedingungen* umfassen das Informationsmanagement sowie das Veranstaltungs- und Qualitätsmanagement. Das Informationsmanagement beinhaltet die Presse und Medienarbeit inklusive Mediengestaltung im Corporate Design, die Programmpräsentation sowie die Erstellung einer Webseite und Social Media Plattform. Beim Veranstaltungsmanagement wird auch von einem Kontaktmanagement gesprochen, da es die Kontakt- und Netzwerkstrukturen innerhalb der Hochschule sowie eine hochschulübergreifende Vernetzung für den fachlichen Austausch umfasst. Außerdem wird der Aufbau und die Pflege von Alumni-Mentoring-Netzwerken und eines Mentor*innenpools empfohlen. Das Qualitätsmanagement, welches der Qualitätssicherung dient, beinhaltet die Evaluationen des Programms und der Workshops sowie die Programmdokumentation für mögliche Geldgeber.

Innerhalb der *Programmstruktur/-elemente* wird auf das Auswahlverfahren, die Rahmenveranstaltungen und die drei Module Mentoring, Training und Networking verwiesen. Das Auswahlverfahren sollte eine schriftliche Bewerbung und Bewerbungsgespräche enthalten. Im Rahmenprogramm ist ein Auftakt, ein Einführungs-Workshop, eine Zwischenbilanz und Abschlussbilanz-Veranstaltung sowie eine Abschlussveranstaltung vorgesehen. Bezüglich der drei Module lässt sich zusammenfassen, dass das Mentoring in unterschiedlichen Ausprägungen gestaltet sein kann. Über das Format, die Rahmenbedingungen der Mentoring-Beziehung (Freiwilligkeit, Unabhängigkeit, Vertraulichkeit und Verbindlichkeit), das Matching und die Inhalte des Prozesses sei nachzudenken.

4.2 Zum Lernen im Mentoring

Mit Blick auf die Forschungsfrage soll nun kurz dargestellt werden, wie das Lernen im Mentoring heute betrachtet wird. Im Anschluss an die Forschung von Schell-Kiehl (2007) wird Mentoring überwiegend als ein biografisches Lernen, ein Lernen aus Erfahrung beschrieben. Diesbezüglich wird darauf verwiesen, dass im Austausch miteinander sowohl die Mentees als auch die Mentor*innen lernen, z. B. durch Reflexion des eigenen Werdegangs oder durch Feedback der Tandempartner*in, welches zur Modifikation und/oder Differenzierung der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster führen kann. (vgl. Schell-Kiehl 2007, S. 223; vgl. Berkels 2014, S. 105f.) Auch Höher unterstreicht in ihrer Studie das wechselseitige Lernen. Sie betont zudem, dass Mentoring als biografische Ressource ein lebenslanges Lernen unterstützt (vgl. Höher 2014). Mölders betrachtet Mentoring als Instrument zur Förderung von

Biografizität (vgl. Alheit) und Handlungsfähigkeit. Mentoring könne Perspektivwechsel und Reflexionsprozesse anstoßen und trage zur Identitätsbildung bei (vgl. Mölders 2018).

Das Lernen im Mentoring wird folglich als reflexives und transformatives Lernen verstanden, welches im Sinne einer „*developmental alliance*“ einen Wandel von Bedeutungsperspektiven auslösen kann (vgl. Hay 1995). Auch Schlüter beschreibt Mentoring als Transformationsriemen, welcher kritisches Denken anregt und mit Veränderungen innerhalb biografischer Positionierungen einhergeht (vgl. Schlüter 2014, S.261)

4.3 Zum Forschungsstand - Ausgewählte Forschungen

Im Folgenden sollen drei aktuelle Studien vorgestellt werden, auf die sich die vorliegende Arbeit bezieht.

Die erste Studie, auf die hier eingegangen wird, befasst sich mit formellem Mentoring anhand eines Projektes für Frauen im Kontext klein und mittelständischer Unternehmen. Die Wirksamkeitsstudie von Frau Höher (2014) fokussiert zwar nicht das Feld der Wissenschaft, jedoch aber einen qualitativen Ansatz, der versucht langfristige und nachhaltige Wirkungen der Lernprozesse im Mentoring darzustellen. Höher fasst in ihrer Arbeit, *Vernetztes Lernen im Mentoring*, Mentoring als Lernform auf und beschreibt die Mentoring-Beziehung als Lernpartnerschaft. Sie befragt sechs Jahre nach ihrer Evaluation sechs Teilnehmende zum Berufserfolg. In Bezug auf ihre Ergebnisse verweist Höher darauf, dass es ihr nicht um Allgemeingültigkeit und Repräsentativität geht, sondern um die subjektive Deutung aus der Eigenperspektive der Befragten. Höher fasst zusammen, dass ihre Ergebnisse verschiedene Funktionen von Mentoring für den wahrgenommenen Berufserfolg in Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung zeigen. Hinsichtlich des Karriereerfolges und des Fortbestehens des Netzwerkes ließen sich keine eindeutigen Aussagen treffen, jedoch konnte erarbeitet werden, wie Mentoring als biografische Ressource langfristig wirksam sein kann. (vgl. Mölders 2018, S. 50ff., Höher 2014)

Eine weitere Studie, die im Kontext der Wissenschaft von besonderem Interesse ist, ist die Studie von Frau Fuge (2016), die in ihrer Dissertation *Mentoring als hochschuldidaktisches Instrument zur Gestaltung der Studieneingangsphase* untersucht. Fuge vergleicht zwei formelle Mentoring-Programme (ein Peer-Mentoring Programm durch Studierende höherer Fachsemester sowie ein Student-Faculty Mentoring) und zeigt auf, dass Mentoring als didaktisches Konzept einen Gewinn für die Hochschullehre darstellen kann. Die Datenauswertung erfolgt quantitativ mittels struktorentdeckender Verfahren. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Mentees des Peer-Mentoring-Programms eine höhere Zufriedenheit und stärkere emotionale Unterstützung erfahren als im Student-Faculty-Mentoring. Demgegenüber wird die Lernunterstützung im Student-Faculty-Mentoring höher bewertet. (vgl. Mölders a.a.O., S. 48f., Fuge 2016)

Die Dissertation von Frau Mölders (2018) beinhaltet sowohl einen wissenschaftlichen Bezug als auch einen qualitativen Forschungsansatz. Mölders untersucht in ihrer Arbeit *Mentoring zur Begleitung des Übergangs vom Studium in den Beruf*, wie Hochschulabsolventinnen den Übergang in den Beruf erleben und welchen Beitrag Mentoring dabei leistet. Mentoring versteht sie als eine Form des informellen Lernens, welches biografische Prozesse auslöst. Sie zeigt auf, dass mit Mentoring Biografizität und Handlungsfähigkeit gefördert werden können. Mölders interviewt 13 weibliche Mentees und wertet die biografisch-narrativen Interviews nach Schütze aus. Sie arbeitet drei Typen heraus, die sie einer Trias aus Wollen, Können und

Dürfen zuordnet. Typ I beschreibt Mentoring zur Aktivierung der Handlungsfähigkeit und die Stärkung der Dimension Wollen. Typ II fasst Mentoring zur Unterstützung von Identitätsprozessen auf und verweist auf die Stärkung der Dimension Können. Bei Typ III sind alle Bereiche der Trias ausgeprägt, sodass Mentoring zur Erhaltung der Handlungsfähigkeit dient. (vgl. Höher 2019; Mölders 2018)

Die vorliegende Arbeit soll einen weiteren qualitativen Beitrag zur Mentoring-Forschung in der Wissenschaft liefern, wobei die Studie die Perspektive der Mentor*innen betrachtet und Entwicklungen im Längsschnitt herausarbeitet. Insbesondere wird der Fokus auf die Kompetenzen und die Persönlichkeitsbildung gelegt.

4.4 Das Mentoring-Programm der Hochschule Ostwestfalen-Lippe

Vor dem Hintergrund der Vielzahl von Maßnahmen im Rahmen des Bund-Länder-Programms an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe (insgesamt fünf Maßnahmenbündel) war zum einen eine abgrenzende Konzeption von Mentoring zu den Angeboten für Studierende (Lernscouts, Projektwochen etc.) nötig und zum anderen eine Verknüpfung der Angebote.

Die Vorgabe war, das Mentoring für alle Studierende zu öffnen und eine möglichst große Anzahl von Erstsemestern zu erreichen. Es galt Anreize für das Mentoring zu schaffen. Die Idee war, mit Einhaltung der Qualitätsstandards und dem Prinzip der Freiwilligkeit, über die Vergabe von Credit-Points im Rahmen eines Wahlpflichtfaches (WPF), das Mentoring-Programm für Studierende attraktiv zu gestalten. Über diesen Weg konnte eine intensive und professionelle Ausbildung der Mentor*innen und deren Entwicklung von Schlüsselkompetenzen für die Aufgabe als Lernbegleitung gewährleistet werden.

Mit einem Pilotversuch im Sommersemester 2014 wurde erstmals das Mentoring getestet. Im Wintersemester 2014/2015 startete daraufhin das Wahlpflichtfach in Detmold, welches Mentoring als eine Wahlmöglichkeit vorsah, mit 67 Teilnehmenden aus den Studiengängen Innenarchitektur, Architektur, Stadtplanung (Fachbereich 1) und Wirtschaftsingenieurwesen (Fachbereich 3). Ein Jahr später, im Wintersemester 2015/2016, wurde das Wahlpflichtfach auch in Höxter implementiert. Der Durchgang lief mit 71 Teilnehmenden, davon 31 Mentor*innen insgesamt.

Über das Wahlpflichtfach meldeten sich 19 Studierende für das Mentoring im Wintersemester 2015/2016 an. 12 Studierende nahmen zusätzlich ohne Wahlpflichtfach am Mentoring teil. 27 Studierende kamen aus dem Fachbereich 1, zwei Studierende aus dem Fachbereich 3 und zwei Studierende aus dem Fachbereich 9. Von den insgesamt 31 Mentor*innen waren 21 weiblich.

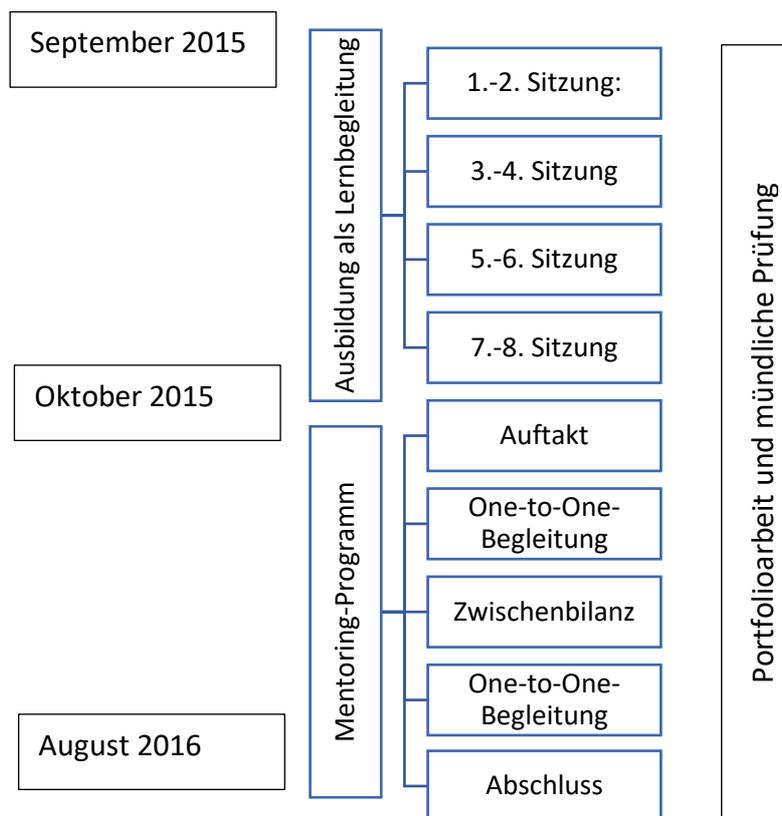
Informiert wurden die Studienanfänger*innen über das Mentoring-Angebot in der Erstsemesterbegrüßung der Hochschule, welche in Zusammenarbeit mit der Studienberatung und den Fachschaften organisiert wurde. Zudem wurden Aushänge am Campus verteilt.

4.4.1 Die strukturelle Einbindung als Wahlpflichtfach

Das Wahlpflichtfach „*Schlüsselkompetenzen mit Praxisteil: Ausbildung und Einsatz als Lernbegleitung*“ war als Lehrveranstaltung aufgeteilt in zwei Semesterwochenstunden (SWS) Seminar mit Theorieinput und gemeinsamen Aktivitäten sowie zwei SWS Praxisteil, in dem die Studierenden das Gelernte selbstständig und praktisch im Mentoring einsetzen sollten.

Der Übungsteil umfasste acht Sitzungen, jeweils montags und mittwochs, und fand vorwiegend in Übungen statt, bei denen sich die Teilnehmenden die Inhalte selbst erarbeiteten. Gestartet ist das Wahlpflichtfach im Oktober. Nach vier Wochen startete dann der praktische Teil, das Mentoring (s. Modulplan B-IA_W, s. Abbildung 19).

Abbildung 19: Aufbau Wahlpflichtfach (Eigene Darstellung)



Zu Beginn wurden die Studierenden in die Arbeit mit der Lernplattform ILIAS (Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System) als zentrales Online-Medium eingeführt. Anschließend wurden in den Sitzungen theoretische Inhalte behandelt, die die Lernbegleiter*innen auf ihren Einsatz vorbereiten sollten. Primär ging es um die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen, wie der Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit. Nach der theoretischen Ausbildung begann der Praxiseinsatz, den die Teilnehmenden selbstständig organisierten.

Das Seminar umfasste die Inhalte (s. Semesterplan WPF):

- Arbeiten mit der Lernplattform ILIAS
- Lerntypen, Lernstrategien und -techniken, Motivation
- Kommunikation und Gesprächsführung
- Gruppenprozesse und -leitung, Konfliktmanagement
- Beratungsgespräche führen
- Moderation und Präsentation
- Selbst- und Zeitmanagement
- Reflexion

Didaktisch war das Seminar in Anlehnung an die Paradigmen des Konstruktivismus und Konnektivismus aufgebaut, d.h. dass die Studierenden sich die Inhalte eigenständig sowie in Gruppenarbeit erarbeiteten. Pro Sitzung wurde ein Themenkomplex bearbeitet.

Die erste Sitzung beinhaltete die Einführung in das Modul, eine Erwartungsabfrage, das Kennenlernen und die Vorstellung der Formate Mentor, eMentor und Lernscout. Außerdem war eine Erörterung zum Thema „Lernbegleitung“ vorgesehen. Wann haben Sie bereits Lernbegleitung erfahren? Was macht eine gute Lernbegleitung aus? Was sind die Aufgaben? Abschließend wurde noch in die Arbeit mit dem Programm ILIAS eingeführt.

Die Sitzung zum Thema „Lernen“ umfasste eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Lernen und Motivation. Daneben wurden verschiedene Lerntechniken, Lernstrategien und Lerntypen diskutiert. Abschließend sollte die Übertragbarkeit der Inhalte auf die eigene Situation als Studierende*r und als Lernbegleitung reflektiert werden.

Die Sitzung zum Thema „Kommunikation“ umfasste die Erarbeitung der Themen Kommunikation, Gesprächsführung, Beratung und Feedback sowie Körpersprache. Daneben fand eine Selbst- und Fremdeinschätzung von Fähigkeiten statt.

Die Sitzung zum Thema „Gruppenprozesse“ beinhaltete die Auseinandersetzung mit den Themen Gruppendynamik, Rollen in Gruppen, Gruppenleitung und Konfliktmanagement.

Darauf folgte eine Sitzung zum Thema „Beratungsgespräche führen“.

Bei der sechsten Sitzung zu den Themen „Moderation, Präsentation und Visualisierung“ war eine Übung an einem selbstgewählten Beispiel vorgesehen.

Die siebte Sitzung beinhaltete die Themen „Selbst- und Zeitmanagement“. Dabei war eine Übung geplant, die die Planung eines Arbeitstages vorsah.

Die letzte Sitzung beinhaltete die Reflexion der Sitzungen sowie eine Podiumsdiskussion, bei der die Inhalte der vorherigen Sitzungen Anwendung finden sollten.

In allen Bereichen wurden Gender- und Diversity-Aspekte berücksichtigt.

Das Wahlpflichtfach war für jeweils 20 Studierende ab dem 3. Semester aus den Studiengängen Architektur, Innenarchitektur und Stadtplanung (Fachbereich 1) vorgesehen. Die Studierenden konnten zwischen dem Praxisteil Mentoring (individuelle Unterstützung und Beratung von Studierenden), E-Mentoring oder dem Einsatz als Lernscout in den Selbstlerngruppen wählen.

Ziel war, dass die Studierenden Kompetenzen in den Bereichen Personal, Sozial- und Methodenkompetenz, wie Beratungskompetenz, Kommunikationsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit, erlangen (s. Learning Outcomes).

Über zwei Semester dokumentierten die Teilnehmenden ihre Erfahrungen aus Theorie und Praxis anhand ausgewählter Reflexionsfragen in einem ePortfolio, welches in Form eines Lerntagebuches der Erfassung des individuellen Lernfortschrittes dient (vgl. Pietsch 2005, S. 50ff.). Dazu wurde ein Portfolio-Instrument über die Onlineplattform ILIAS entwickelt, welches den Teilnehmenden ermöglichte, ihren Lernfortschritt in einem Portfolio zu dokumentieren und reflektieren.

Die Prüfungsleistung umfasste zwei Teilleistungen. Zum einen eine mündliche Präsentation über ein selbstgewähltes Thema. Zum anderen die schriftliche Ausarbeitung in Form eines ePortfolios oder die Entwicklung von Informationsmaterial für Studienanfänger. Nach erfolgreichem Abschluss erhielten die Teilnehmenden sechs Credit-Points sowie ein Hochschulzertifikat.

4.4.2 Die Portfolio-Arbeit

Ursprünglich wird unter Portfolio eine (Akten)-Mappe verstanden, in der wichtige Dokumente gesammelt werden. Im universitären Kontext werden Portfolios zur Dokumentation, Präsentation, Reflexion und Beurteilung individueller Lernfortschritte genutzt (vgl. Pietsch 2005, S.50ff.). Vor dem Hintergrund des selbstorganisierten, selbstbestimmten und selbstgesteuerten Lernens, hatte die Portfolio-Arbeit zum Ziel, den Studierenden die Möglichkeit zur Entwicklung von Selbstorganisation und Reflexion zu bieten (vgl. Hornung-Prähauser et al. 2007, S. 127).

Die Mentor*innen dokumentierten ihren Lernprozess in Form eines Lerntagebuches nach jeder Sitzung der Qualifizierung online über die ILIAS-Plattform. Dabei waren sie in ihrer Struktur und Ausgestaltung frei. Anregungen und Hinweise gab es in Form von Reflexionsfragen (s. Tabelle 3). Zur Grundlage einer Bewertung war es wichtig, den Studierenden transparente Kriterien zu kommunizieren an denen ihre Arbeit gemessen wird. Dabei sollte stets auf Datenschutz und Dokumentationssicherheit Rücksicht genommen werden. (vgl. Caltagirone/Osterhagen/von Hornhardt 2016)

Tabelle 3: Leitfragen für die Portfolio-Arbeit (Eigene Darstellung)

Leitfragen für die Reflexion des Theorieanteils	Leitfragen für die Reflexion des Praxisanteils
Überblick: Was waren die Themen der Sitzung?	Übergeordnetes Gesprächsthema: Worüber haben Sie sich ausgetauscht?
Einschätzung der Themen: <ul style="list-style-type: none"> • Welche Themen fand ich besonders interessant und warum? • Welche der Themen sind wichtig für mein weiteres Studium/für meine spätere berufliche Tätigkeit? • Welche Themen halte ich für eher unwichtig und warum? • Was hat mich inhaltlich überrascht? Was habe ich nicht verstanden? • Welche Fragen sind offen geblieben? • Was sehe ich kritisch? • Werde ich mich weiterhin mit einigen Themen beschäftigen, und wenn ja, wie? 	Reflexion: <ul style="list-style-type: none"> • Wie verlief das Gespräch? • Was lief gut? • Was hätte besser laufen können? • Was wäre dafür hilfreich gewesen? • Was war Ihr größter Lerngewinn? • Was lässt sich als Fazit mitnehmen?

Die Dokumentation sollte in Textform erfolgen und pro Treffen ca. eine DIN A4-Seite entsprechen. Für die Reflexion des Praxisanteils ist zu beachten, dass es nicht primär um die Gesprächsinhalte („Was wurde besprochen?“) ging, sondern vor allem um die praktische Umsetzung und Reflexion der in der Lehrveranstaltung erlernten Schlüsselkompetenzen und um die Einordnung in den persönlichen Kontext.

Die Bewertung der Portfolios orientierte sich an folgenden Kriterien:

- Vollständigkeit (alle Sitzungen/Treffen)
- Ausführlichkeit/ Umfang (Textform/ca. 1 DIN A4 Seite)
- Struktur (übersichtliche und durchdachte Gliederung)
- Sprachlicher Ausdruck (keine Umgangssprache)
- Darstellung (Gestaltung mit Bildern, Farben, Zitaten etc.)
- Wissenschaftliche Erschließung (Theorien, Modelle, Fachbegriffe etc.)
- Eigenständigkeit/ Kreativität

4.4.3 Das One-to-One-Mentoring mit Peer-Ansatz

Unter „Peer-Learning“ werden Formen des kooperativen Lernens verstanden, die den Wert der Interaktion sichtbar machen und sich positiv auf die Lernergebnisse auswirken. Besonders für Heranwachsende sind Gleichaltrige oder wenig Ältere als soziale Modelle wichtig, in Bezug auf Werte, Identität, Lebensorientierung (vgl. Bandura 1977). Diese „Peers“ befinden sich in ähnlichen Situationen und sprechen dieselbe Sprache, was zu einer erhöhten Identifikation mit dem Gegenüber beiträgt (vgl. Boud/Cohen/Sampson 2001).

Der Peer-Ansatz verfolgt den Gedanken, dass das Lernen besser funktioniert, wenn sich die Partner in ähnlichen Situationen befinden und die gleiche Sprache sprechen (vgl. Hurrelmann 2002, 2018).

Vor diesem Hintergrund wurde das Mentoring-Programm als **formelles Programm** in der Studieneingangsphase auf Peer-Ebene in einem **One-to-One-Format** konzipiert. Die Mentor*innen konnten sich ab dem dritten Semester über einen Profilbogen für das Programm bewerben (s. Profilbogen Mentor*in). Der Profilbogen beinhaltete neben den persönlichen Daten auch Fragen zu den Vorerfahrungen (wie Berufserfahrungen) sowie Erfahrungen im Studium (zum Beispiel „*Was ich mir für mein Studium gewünscht hätte*“). Darüber hinaus wurden Fragen zur Studienplanung und zu den angenommenen Stärken und Schwächen gestellt. Darüber hinaus wurden Erwartungen an das Programm abgefragt. Nach Sichtung der Bögen wurde unter Berücksichtigung der Qualitätsstandards ein Auswahlgespräch mit den Mentor*innen geführt (vgl. Kapitel 4.1.6).

Die Mentees bewarben sich zum Studienstart ebenfalls über einen Profilbogen für das Programm, damit das Matching anhand ausgewählter Merkmale erfolgreich gestaltet werden konnte (s. Profilbogen Mentee). Anhand einer Vorabbefragung bezüglich der Dimensionen Genderwunsch, Erwartungshaltung und Zielvorstellungen wurden die Tandems überwiegend gleichgeschlechtlich aus dem gleichen Fachbereich gebildet. Einige Tandems wurden aber auch auf Wunsch im Cross-Gender Format zusammengesetzt.

Die Teilnahme am Programm war **freiwillig** und ohne gegenseitige Abhängigkeit gestaltet. Selbst für das Wahlpflichtfach konnten sich die Mentor*innen frei entscheiden. Das Mentoring wurde vertraulich behandelt und nicht als Bestandteil der Leistung innerhalb des Wahlpflichtfachs einbezogen.

Die **Qualifizierung** der Teilnehmenden erfolgte wie beschrieben entweder im Rahmen des Wahlpflichtfaches (acht Sitzungen) entlang der Themenkomplexe, Kommunikation, Gesprächsführung, Präsentation, Moderation, Lernstrategien, Selbst- und Zeitmanagement, oder in einem Tagesworkshop der Mentor*innen, die nicht am Wahlpflichtfach teilnahmen, stets vor Beginn der Praxisphase, dem Mentoring. Die Tagesqualifizierung enthielt die gleichen Themenkomplexe in Kurzform. Das Wahlpflichtfach erlaubte dagegen eine intensive Beschäftigung mit den Themen sowie praktische Übungen. Dies war unter anderem auch das Ziel der strukturellen Einbindung von Mentoring.

Nach erfolgreichem **Matching** durch die Koordination unter Berücksichtigung der Wünsche der Teilnehmenden folgte die **Auftaktveranstaltung**, bei der sich die Tandems kennenlernten und Programminhalte vorgestellt wurden. Die Koordination präsentierte eine kurze Einführung in das Mentoring sowie erste Anreize für Themen innerhalb der Tandem-Treffen.

Außerdem wurde der zeitliche Ablauf des Mentoring-Programms dargestellt (s. Tabelle 4). Beim Auftakt sollten Erwartungshaltungen geklärt und Zielvorstellungen diskutiert werden. Dazu wurden Vereinbarungen zwischen den Tandem-Partnern aufgesetzt, welche die Häufigkeit der Treffen sowie Themenwünsche festlegten (s. Anhang, Mentoring-Vereinbarung).

Tabelle 4: Zeitlicher Verlauf (Eigene Darstellung)

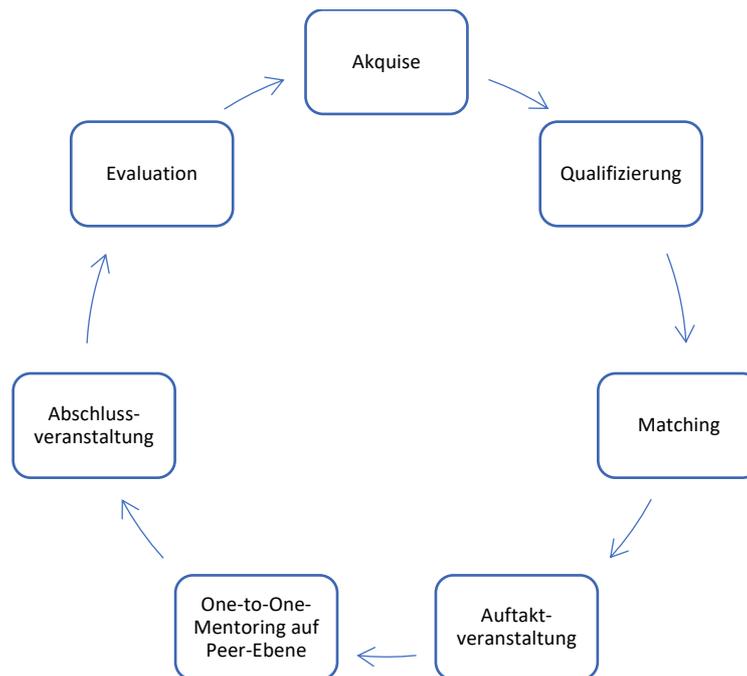
September	Akquise: Bewerbungsverfahren
Oktober	Ausbildung und Kick-Off: Erwartungskklärung, Kennenlernen, Vereinbarungen, Ziele
November	Tandem-Treffen: Mögliches Thema: Studieneinstieg
Dezember	Tandem-Treffen: Mögliches Thema: Lerntypen-Lernstrategien Workshop-Angebot Reflexionstreffen (Peer-Group)
Januar	Tandem-Treffen: Mögliches Thema: Zeitmanagement Zwischenbilanz
Februar	Tandem-Treffen: Mögliches Thema: Prüfungsvorbereitung Studienprojekt/Exkursion
März	Tandem-Treffen: Mögliches Thema: Berufsfelderkundung
April	Tandem-Treffen: Mögliches Thema: Prüfungsnachbereitung Reflexionstreffen (Peer-Group)
Mai	Tandem-Treffen: Mögliches Thema: Präsentation einer Arbeit - Feedback
Juni	Tandem-Treffen: Mögliches Thema: Reflexion Alumni-Abend
Juli	Abschluss-Treffen: Zertifikatsvergabe, Evaluation, Verabschiedung

Das Mentoring-Programm startete mit dem Kick-Off jeweils zum Wintersemester (WiSe) (Oktober) und endete mit dem Abschlusstreffen nach dem Sommersemester (SoSe) im Juli. Die Akquise erfolgte davor bereits im September.

Die Tandems konnten ihre Treffen selbstständig gestalten. Zeit und Raum der Treffen sowie das jeweilige Kommunikationsmittel konnten frei gewählt werden. Die Tandems trafen sich in der Regel 1x im Monat persönlich. Die Häufigkeit und Dauer der Treffen waren jedoch stets unterschiedlich, je nach dem Bedürfnis der Mentees. Manche Fragen konnten auch per Telefon oder Mail geklärt werden (vgl. Evaluationsergebnisse WiSe 15/16; s. Kap. 6 Ergebnisse und weiterführende Überlegungen).

Zusätzlich zu den **One-to-One-Treffen** fanden **Peer-Gruppen-Treffen** mit der Koordination statt. Dabei wurde die Mentoring-Beziehung thematisiert und Themen innerhalb der Treffen. Auch konnten Probleme angesprochen und innerhalb der Peer-Group geklärt werden. Zur Hälfte des Programms fand eine Zwischenbilanz statt, zu der alle Teilnehmenden eingeladen wurden. Gegen Ende des Programms fand die **Abschlussveranstaltung** mit der Übergabe der Mentoring-Zertifikate und der Abschlussevaluation statt. Bei der Abschlussveranstaltung wurden die Teilnehmenden von der Koordination verabschiedet, konnten jedoch individuell klären, ob ihre Beziehung informell weitergeführt wird (s. Abbildung 20, vgl. auch Anhang, Ausgestaltung-Mentoring).

Abbildung 20: Bausteine des Mentoring-Programms (vgl. Caltagirone/Aithal 2017, S.230f.)



Neben den Rahmenveranstaltungen, wie dem Auftakt, der Zwischenbilanz und dem Abschluss, wurden folgende weitere Veranstaltungen für die Mentor*innen angeboten, die die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel hatten:

- Workshop-Angebot „Meine Stärken – mein Profil“
- Interdisziplinäres Projekt mit einem Architekturbüro

Das Workshop-Angebot

Als einmaliger Workshop wurde für die Teilnehmenden des Mentoring-Programms ein Workshop zum Thema „Meine Stärken – mein Profil“ mit einer externen Referentin, die einer ProfilPass Beraterin, angeboten. Der Workshop beinhaltete die Arbeit mit dem Talentkompass NRW, der zur Bilanzierung und Reflexion von Kompetenzen anregen sollte. Darüber hinaus wurden weitere Methoden der Kompetenzerfassung (ProfilPASS, KODE) diskutiert.

Der Workshop fand als halbtägige Veranstaltung statt und hatte den Erwerb vertiefender Kenntnisse über Stärken und Potentiale zum Ziel. Inhaltlich befassten sich die Teilnehmenden mit den Fragen: „Was kann ich? Wo will ich hin?“

An dem Workshop nahmen Mentor*innen und Mentees teil. Insgesamt waren zwölf Teilnehmende von maximal vierzehn Teilnehmenden anwesend.

Das interdisziplinäre Projekt

Als ein weiteres Angebot im Rahmen des Mentoring-Programms wurde ein interdisziplinäres Projekt mit einem Architekturbüro und einer Unternehmensberatung für Mentor*innen und Mentees aus den Studiengängen Architektur, Innenarchitektur, Landschaftsarchitektur und Bauingenieurwesen zum Thema „Das Krankenhaus der Zukunft“ geplant.

Das Projekt fand an zwei aufeinanderfolgenden Tagen statt und zielte auf die Perspektiverweiterung der Studierenden und das ganzheitliche Denken vor dem Hintergrund der Lebensweltorientierung. Das Projekt endete mit einer Präsentation und Ausstellung der Entwürfe. Dazu wurde das Präsidium der Hochschule eingeladen.

An dem Projekt nahmen 29 Studierende aus dem Fachbereich 1 und 3 (Architektur, Innenarchitektur, Bauingenieurwesen) teil sowie 15 Studierende aus dem Fachbereich 9 (Landschaftsarchitektur). Zudem wurden vier erfahrene Studierende als Teambegleiter*innen ausgebildet, die als studentische Berater*innen für die fünf interdisziplinären Teams tätig waren. Daneben konnten sich die Teams fachliche Unterstützung bei den Fachbegleiter*innen einholen.

Neben den Workshops waren weitere Veranstaltungen für die Mentees geplant, wie ein Alumni-Abend in Form einer Abendveranstaltung, bei der ein*e ehemalige Student*in der Hochschule zu einem Austausch mit den Teilnehmenden des Mentoring-Programms eingeladen werden sollte. Die/Der Alumni berichtet über Erfahrungen im Übergang von der Hochschule in den Beruf. Der Alumni-Abend zielt auf die Berufsorientierung der Studierenden.

Die Angebote waren stets freiwillig als zusätzliche Veranstaltungen geplant.

Neben diesen Angeboten werden weitere Veranstaltungen zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, sog. Soft Skills, empfohlen. Dazu gehören Vorträge, Themen- und Netzwerkabende sowie Biografieereihen. Dabei bilden die Überlegungen der konstruktivistischen Erwachsenenbildung (vgl. Arnold und Siebert) die didaktische Grundlage für die Planung der Veranstaltungen im Sinne einer Anregungs- und Ermöglichungsdidaktik. (vgl. Caltagirone 2017, S. 121.)

Das Workshop-Angebot richtet sich jeweils an die Zielgruppe (Schüler*innen, Studierende, Promovierende, Habilitierende) und kann nach Qualifikationsstufe und Fachbereich variieren. Während bei der Zielgruppe Studierende das Mentoring vor allem die Themen Karriereplanung und Potenzialanalyse, Kommunikation, Moderation, Präsentation, Lerntechniken und Bewerbungen umfasst, zielt das Qualifizierungsangebot bei den Zielgruppen Promovierende und Habilitierende eher auf die Vermittlung von Methoden- und Leitungskompetenz²¹. (vgl. Caltagirone 2017, S. 123f.)

Ein erfolgreiches Mentoring-Programm umfasst neben einem idealtypischen Rahmenprogramm daher auch ein zielgruppenspezifisches Qualifizierungsangebot. Zur Überprüfung des Erfolgs und Weiterentwicklung sollte eine Evaluation des Programms durchgeführt werden.

Die Evaluation des Programms an der HS OWL wurde über EvaSys²² von der Koordination in Orientierung an den Standards des Forum Mentoring angefertigt und umfasste neben den persönlichen Angaben die folgenden Themenkomplexe (s. Evaluationsergebnisse WiSe 15/16):

- Struktur und Gestaltung der Lehrveranstaltung
- Leistung der Lehrenden
- Arbeit mit ILIAS
- Arbeitsaufwand
- Lernerfolg

²¹ s. hierzu die Abbildung „Veranstaltungsthemen nach Zielgruppen“ im Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft.

²² Evasys automatisiert alle Phasen der Lehrevaluation, von der Vorbereitung über die Durchführung bis hin zur Berichterstellung und dem automatischen Versand (<https://evasys.de/lehrevaluation/>).

- Nutzen
- Fazit

An der Evaluation haben 21 von 31 Mentor*innen insgesamt teilgenommen. Damit beträgt die Rücklaufquote 67,7 %. Zu beachten ist, dass die Teilnehmenden aus verschiedenen Fachbereichen kommen. Teilgenommen haben 15 Mentor*innen aus dem Fachbereich 1 und 6 Mentor*innen aus dem Fachbereich 9.

Zudem gilt zu beachten, dass die Evaluation alle Formen der möglichen Lernbegleitung (Mentor*in, eMentor*in, Lernscout) umfasst und nach dem Mentoring-Format gesondert gefiltert werden muss.

Da die Mentor*innen, die an der Studie teilgenommen haben, überwiegend aus dem Fachbereich 1 kommen, werden nachfolgend Ergebnisse aus diesem Fachbereich vorgestellt: Die Evaluation aus dem Fachbereich 1 zeigt, dass 86,7% mit der Lehrveranstaltung voll zufrieden waren. 13,3% waren „zufrieden“. Dies entspricht einem Mittelwert von 1,1. 80% der Befragten gaben mit „trifft voll zu“ an, dass die Unterstützungsangebote hilfreich und sinnvoll seien. Die Anforderungen der Lehrveranstaltung empfanden 60% als „voll“ angemessen. (s. Fazit, Evaluationsergebnisse WPF FB1)

93,3 % der Teilnehmenden gaben an, dass sich der Arbeitsaufwand „voll“ gelohnt habe (s. Arbeitsaufwand). 60% der Befragten antworteten auf die Frage, ob sie ihre Fähigkeiten und ihr Wissen im Bereich Lern- und Arbeitstechniken erweitern konnten, mit „trifft voll zu“. 33,3% mit „trifft zu“. (s. Lernerfolg, Evaluationsergebnisse WPF FB1 WiSe 15/16 FB1).

Zur detaillierten Auseinandersetzung mit den Evaluationsergebnissen sei auf die Evaluationsbögen verwiesen (s. Anhang 9, Evaluationsergebnisse).

4.5 Zusammenfassende Betrachtung

Mentoring gilt bereits seit den 70er Jahren als ein Instrument zur persönlichen Entwicklung. In Deutschland wird Mentoring vorwiegend im Rahmen formeller Programme zur Herstellung von Chancengleichheit genutzt. Mentoring wird als Beratungsform betrachtet, die Orientierungs- und Entscheidungsprozesse unterstützt. Die zentralen Funktionen – der Karriereentwicklung und psychosozialen Funktion – von Kathy Kram als Wegbereiterin im Mentoring wurden im Laufe der Zeit erweitert. Fuge und Sloane verweisen auf drei wesentliche theoretische Perspektiven, die Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie und Sozialpsychologie, mit den Funktionen Unterstützung, Vermittlung und Bewältigung.

Im akademischen Kontext wird die soziale Unterstützung, welche Einfluss auf das Wohlbefinden und Selbstvertrauen von Studierenden nehme, stark betont. Außerdem werden der Erfahrungsaustausch und das wechselseitige Lernen in den Vordergrund gerückt. Mentoring wird im systemisch-konstruktivistischen Verständnis als Lernpartnerschaft verstanden, die transformative Prozesse, wie den Wandel von Bedeutungsperspektiven (vgl. Hay 1995), anregt. Das Lernen im Mentoring kann als biografisches Lernen betrachtet werden, welches Biografizität erzeugt und Identitätsprozesse fördert.

Folglich gilt Mentoring als ganzheitlicher und langfristiger Ansatz, dessen Wirkung sich auch erst oder noch Jahre danach zeigen kann.

Das Mentoring-Programm der Hochschule OWL orientiert sich an den Qualitätsstandards des Forum Mentoring. Es durchläuft als formelles Programm eine Bewerbungsphase, einen Matchingprozess über die Programmkoordination sowie die Rahmenveranstaltungen Auftakt- und Abschlussveranstaltung. Das Besondere an dem Programm ist die Qualifizierung, welche im Rahmen eines Wahlpflichtfaches eine intensive und professionelle Ausbildung der Mentor*innen verspricht. Außerdem wurde die ePortfolioarbeit, welche auf die Selbstorganisation und Reflexion der Studierenden zielt, zum kompetenzorientierten Prüfen ausgewählt. In Kombination mit einer mündlichen Prüfung konnten die Studierenden sechs Credit-Points erwerben.

Dieser Anreiz führte dazu, dass sich eine große Anzahl von Studierenden für das Mentoring meldete. Die Zahl der Mentor*innen ist daher, auf Wunsch des Präsidiums, höher als die Empfehlung des Forums. Dies gilt hinsichtlich des Aufwandes und der Erfolgsfaktoren zu beachten. Alle weiteren Erfolgsfaktoren, wie die Freiwilligkeit, der persönliche Kontakt (One-to-One-Format) sowie die Vernetzung untereinander (Peer-Ansatz) konnten berücksichtigt werden.

Interessant erscheint aufgrund aktueller Entwicklungen (Covid-19-Pandemie) die Frage, inwieweit das Mentoring auch ohne persönlichen Kontakt mithilfe digitaler Szenarien erfolgreich gestaltet werden kann und wie relevant das persönliche Treffen für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung ist. Welche Methoden können die Entwicklung einer erfolgreichen Beziehung unterstützen und die Vernetzung innerhalb der Gruppe fördern?

In Anlehnung an die Notwendigkeit der Unterscheidung von Programmen und Systemen soll noch zuletzt eine Einordnung des Projektes erfolgen (vgl. Kamm/Wolf 2017). Aufgrund der Vielzahl der Teilnehmenden und der Öffnung des Programms für alle Studierende ist das Projekt zwar als ein System zu verstehen, jedoch aufgrund der Wahrung der Qualitätsstandards und der drei Module Mentoring, Training, Networking als ein Mentoring-

Programm, welches primär die Personalentwicklung der Studierenden im Blick hat und Diversity-Aspekte berücksichtigt. Demnach kann von einem Mentoring-Programm gesprochen werden, welches in seiner Zielsetzung, die Qualität des Studiums an Hochschulen zu verbessern, die Studienzufriedenheit zu erhöhen und die Studienabbruchszahlen zu verringern, einem System zuzuordnen ist (vgl. Kapitel 4.1.4).

Darüber hinaus gilt zu beachten, dass die vorliegende Arbeit sich auf die Implementierung des Wahlpflichtfaches konzentriert und folglich die Perspektive der Mentor*innen in den Blick nimmt. Ziel ist die Herausarbeitung von Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklungen aus subjektiver Sicht. Dazu wurde eine Längsschnittuntersuchung vorgenommen.

„Wie man an die Wirklichkeit herangeht, ist für das ausschlaggebend, was man finden kann.“
(Paul Watzlawick)

5 Zur qualitativ-empirischen Untersuchung von Lernprozessen im Mentoring

Um Aussagen über die Wirksamkeit des Mentoring-Programms treffen zu können, wurde eine empirische Untersuchung von Lernprozessen vorgenommen. Mit Hilfe qualitativer Methoden wurde eine Paneluntersuchung (Längsschnittstudie) durchgeführt, die dieselben Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten befragt. Ziel der qualitativen Studie ist die Herausarbeitung von Veränderungen - Transformationen – innerhalb intra- und interpersonaler Entwicklungen (Mikroebene). Eine Suche nach implizit wirkenden Denkmustern und deren Entwicklung über einen Zeitraum von ca. einem Jahr.

Tabelle 5: Der Forschungszeitraum und die Methoden (Eigene Darstellung)

September 2015	Explorativer Feldzugang und Pilotphase	Sampling, Pretest
Oktober 2015	T1 (Anfang Wintersemester 2015) Vor der Teilnahme an dem Programm	Halbstandardisierte Interviews, Kompetenzbogen, Persönlichkeitsbarometer
	Auswertung der acht Interviews	Strukturlegebilder nach Scheele und Groeben
März/April 2016	T2 (März 2016) – Während der Teilnahme	Dialog-Konsens-Methodik
Juni/Juli 2016	T3 (Ende Sommersemester 2016) Nach der Teilnahme an dem Programm	Halbstandardisierte Interviews, Kompetenzbogen, Persönlichkeitsabfrage
August 2016	Experteninterview	Telefoninterview
September 2016	Auswertung der Interviews	Inhaltsanalyse MAXQDA
•	Auswertung des	Meuser und Nagel
•	Experteninterviews	
•		
September 2020	Gesamtauswertung	

5.1 Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung

Zunächst gilt zu klären, was unter qualitativer Sozialforschung zu verstehen ist und worin sich diese vom quantitativen Forschungsansatz unterscheidet:

„Qualitative Forschung rekonstruiert Sinn oder subjektive Sichtweisen. {...} Ihr Forschungsauftrag ist Verstehen“ (Helfferich 2011, S. 21).

Helfferich betont in diesem Zitat die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen. Es geht folglich um das Nachvollziehen des subjektiv gemeinten Sinns. Im Mittelpunkt steht das *Subjekt*, seine Sichtweisen, seine Weltbilder, seine lebensgeschichtlichen Erfahrungen. (vgl. Helfferich ebd.; vgl. Steinke 1999, S. 17)

Qualitative Sozialforschung hat die angemessene Rekonstruktion komplexer Lebenswelten zum Ziel (vgl. Helfferich 2011; vgl. Steinke 1999; vgl. Lamnek 2005, 2010; vgl. Friebertshäuser 2013; vgl. Flick 2011; vgl. Schäffer/Dörner 2012; vgl. Schnell/Hill/Esser 2005)

Während die quantitative Forschung primär der Hypothesenprüfung gilt, versteht sich die qualitative Forschung als ein Ansatz, welcher Hypothesen generiert (vgl. Brüsemeister 2005; vgl. Flick 2011; Lamnek 2010; Schäffer/Dörner 2012).

Qualitative Forschung konstruiert subjektive Wirklichkeit und berücksichtigt eigene Konzepte der befragten Person als induktive Kategorien aus Befragungen oder Beobachtungen. Dies können neue Aspekte sein, die vom Forschenden zuvor nicht bedacht wurden – zum Beispiel können sich in Bezug auf die vorliegende Studie Kompetenzen finden, die im Raster nicht abgefragt wurden, d.h. es wird Hypothesengenerierend gearbeitet. Qualitative Forschung dient der Theoriebildung und ist in ihrem Zugang häufig offener. Ihr Ziel ist das Verstehen der Sicht des Subjekts, weshalb der Kommunikation eine bedeutende Rolle zukommt. Versucht wird, durch die Einzeläußerungen das zugrundeliegende Muster oder Konzept zu identifizieren. (vgl. Helfferich a.a.O., S. 22; vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2015, S. 17ff.; vgl. Steinke a.a.O., S. 19; vgl. Erpenbeck 2012, S. 19f.)

Quantitative Forschung verläuft entlang vorgegebener, deduktiver Kategorien und dient der Prüfung vorheriger Hypothesen²³. Quantitative Forschung beinhaltet für ihre vergleichend-statistischen Auswertungen ein hohes Maß an Standardisierung bei der Datenerhebung, weshalb die Reihenfolge der Fragen in einem Fragebogen und auch die Antwortmöglichkeiten fest vorgegeben werden. Während die subjektive Wahrnehmung des Forschenden in der qualitativen Forschung Teil der Erkenntnis ist, wird die Unabhängigkeit und Objektivität als zentral für die quantitative Forschung betrachtet. (vgl. Flick/Kardorff/Steinke a.a.O., S. 25; vgl. Erpenbeck ebd.)

Die nachfolgende Abbildung (vgl. Erpenbeck 2012) stellt die Merkmale qualitativer und quantitativer Forschung gegenüber:

Abbildung 21: Unterscheidung der Forschungsperspektiven (Erpenbeck 2012, S. 19)

<i>Merkmale quantitativer Forschung</i>		<i>Merkmale qualitativer Forschung</i>
erklärend	vs.	verstehend
nomothetisch	vs.	idiografisch
Theorie prüfend	vs.	Theorie entwickelnd
objektiv	vs.	subjektiv
ätiologisch	vs.	interpretativ

²³ Vgl. Popper (1994): Induktives/Deduktives Vorgehen. Unter Deduktion wird ein hypothesenprüfendes Verfahren, vom Allgemeinen zum Besonderen, verstanden. Die Induktion verläuft entgegengesetzt vom Besonderen zum Allgemeinen, von der Empirie zur Theorie. Hypothesen werden generiert. Daneben wird noch die Abduktion unterschieden (vgl. Steinke 1999, S. 19f.)

Zentrale Prinzipien/Kernkriterien

Entsprechend der unterschiedlichen Forschungslogiken unterscheiden sich auch die Gütekriterien der quantitativen und qualitativen Forschung. Während sich die quantitative Forschung auf die Gütekriterien Objektivität (Bestätigbarkeit), Reliabilität (Verlässlichkeit) und Validität (Glaubwürdigkeit/Transferierbarkeit) bezieht (vgl. Steinke 1999, S. 44f.), folgt die qualitative Forschung den Prinzipien Offenheit, Kommunikation und Reflexivität (vgl. Helfferich 2011, S.24; Lamnek 2005; S 20ff.).

Das Prinzip **Kommunikation** ergibt sich aus der Annahme, dass die Daten qualitativer Forschung als Abschriften verbaler Erzählungen gelten, die in einer Interviewsituation erzeugt wurden. Damit gilt die Texterzeugung als Kommunikations- und Interaktionsprozess. Die Qualität qualitativer Daten ergibt sich folglich aus der Qualität der Interaktion. (vgl. Helfferich ebd.; vgl. Lamnek 2005, S. 22)

Das Prinzip **Offenheit** als zweites Prinzip bezieht sich auf die Gestaltung der Kommunikationssituation. Die Befragten sollten ihren „subjektiven Sinn“ in einem offenen Äußerungsraum frei entfalten können: „*Qualitative Forschung lässt Raum für die Äußerung eines differenten Sinns.*“ (Helfferich 2011, S. 22; vgl. Lamnek a.a.O., S. 21).

Das Prinzip **Reflexivität** betont den Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit in dem Sinne, dass die Fremdheit der Sinnsysteme von Erzählperson und Interviewenden als Differenz anzuerkennen ist. Es enthält die Reflexion des situativen und rekonstruierenden Verstehensprozesses während des Interviews und der Interpretation. (vgl. Helfferich a.a.O., S. 24; vgl. Lamnek a.a.O., S. 23)

Insofern gilt es bei der qualitativen Forschung stets offen für den Prozess und differente Sinnstrukturen zu sein. Der Forschende sollte sich soweit es geht zurücknehmen und den Befragten das Gespräch lenken lassen. Bei der Auswertung der Daten sollten der Prozess und die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Subjektivität reflektiert werden. Dies sei über den Austausch der Interpretationen und der Reflexion subjektiver Sichtweisen zu vollziehen. Zur Bewertung qualitativer Forschung finden sich bei Steinke folglich unter anderem die Kernkriterien der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* und der *reflexiven Subjektivität* wieder (vgl. Steinke a.a.O., S. 207ff.; vgl. Steinke 2015, S. 323f.).

Mayring betont diesbezüglich den Begriff der kommunikativen Validierung. Daneben seien die fünf weiteren allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung, wie die Verfahrensdokumentation, die argumentative Interpretationsabsicherung, die Regelgeleitetheit, die Nähe zum Gegenstand sowie die Triangulation, von zentraler Bedeutung. (vgl. Mayring 2015, S. 144ff.; vgl. auch Mayring 2016, S. 24ff.)

5.2 Das Forschungsdesign und Sample

Vor dem Hintergrund des Anspruchs der qualitativen Forschung wurde der Feldzugang zu potentiellen Interviewpartner*innen zunächst sehr breit angelegt. Ziel war es, eine möglichst große Heterogenität an Lebenswelt der betrachteten Zielgruppe zu erfassen (vgl. Glaser/Strauss 2010).

Im Unterschied zur quantitativen Forschung umfasst die Stichprobengröße bei der qualitativen Forschung eine geringere Zahl von Untersuchungspersonen, weshalb die Stichprobenwahl meist nicht dem Zufallsprinzip folgt, sondern nach ausgewählten Kriterien erfolgt (vgl. Lamnek 2011, S. 3; vgl. Brüsemeister 2008, S. 19, 20f.).

Die Fallauswahl der vorliegenden Untersuchung erfolgte mit Blick auf die Forschungsfrage anhand von heterogenen Merkmalen. Die Fälle wurden auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen nach festgelegten Kriterien bestimmt. Bei der Stichprobenauswahl wurde daher darauf geachtet, dass die Stichprobe Personen umfasst, die sich insbesondere hinsichtlich der Kategorie strukturelle Einbindung unterscheiden, um Aussagen zur Wirksamkeit der semesterbegleitenden Ausbildung über die Herausarbeitung von Unterschieden innerhalb der Kompetenzentwicklung, insbesondere der Reflexionsfähigkeit, der Personen formulieren zu können.

Dazu wurde die Bereitschaft an der Mitwirkung einer Panel-Untersuchung unter den teilnehmenden Mentor*innen abgefragt. Von den insgesamt 21 Mentor*innen haben sich acht Teilnehmende freiwillig gemeldet. Die Teilnehmenden unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Herkunft, ihrem Alter und ihrem Geschlecht sowie ihrem Studiengang, dem Semester und der strukturellen Einbindung des Programms. Die folgende Tabelle stellt das Sample der Studie nach diesen Merkmalen differenziert zum Zeitpunkt des Programmstarts vor.

Tabelle 6: Das Sample (Eigene Darstellung)

Anzahl	Fall	Alter	Geschlecht	Migrationshintergrund	First generation students	Vorbildung	Studiengang	Semester	Teilnahme im Wahlpflichtfach
1	A	20	W	nein	nein	nein	Innenarchitektur	3	ja
2	B	23	M	ja	ja	nein	Architektur	3	ja
3	C	22	W	ja	ja	ja	Wirtschaftswesen Bau	3	nein
4	D	20	M	ja	ja	ja	Architektur	3	ja
5	E	23	W	nein	nein	nein	Innenarchitektur	5	nein
6	F	21	W	ja	ja	ja	Innenarchitektur	3	ja
7	G	21	M	ja	ja	ja	Architektur	3	ja
8	H	24	W	nein	ja	ja	Innenarchitektur	3	ja

Anzunehmen ist, dass unter denjenigen die sich freiwillig melden, engagierte Studierende stehen, die eher positive Erfahrungen gesammelt haben. Dies gilt bei der Reflexion der Ergebnisse zu beachten (vgl. Kapitel 6.4).

5.3 Die Erhebungsmethoden

In dieser Arbeit wurde die Fragestellung mit verschiedenen Methoden beleuchtet. Neben den Interviews, als qualitativer Zugang, wurden Kompetenzabfragen durchgeführt, die als quantitative Methode die Ergebnisse der Fallanalysen erweitern. Das Besondere an dem Methodenmix ist die Verknüpfung verschiedener Zugänge, um die Ergebnisse zu validieren.

Im Rahmen der qualitativen Sozialforschung wurden halbstandardisierte leitfadengestützte Interviews mit acht Mentor*innen geführt, um Aussagen zum individuellen Lernen im Mentoring zu erarbeiten. Die Mentor*innen wurden vor der Teilnahme (t1) und nach der Teilnahme (t3) an dem Programm interviewt, wodurch sich 16 Interviews ergaben.

Während der Teilnahme wurde im Sinne der kommunikativen Validierung eine Dialog-Konsens-Methode (Scheele/Groeben) angewendet. Dazu wurden nach den Interviews (t1) acht Strukturbilder erarbeitet, die zur Herstellung eines gemeinsamen Konsenses dienen. Im Dialog mit den befragten Mentor*innen (t2) wurden die Ergebnisse überprüft und ergänzt. Dies hatte zum Ziel subjektive Auswertungen zu relativieren. Um Entwicklungen im Zeitverlauf (Längsschnitt) herausarbeiten zu können, wurden die Mentor*innen über ein Panel interviewt. Neben den Interviews wurden zudem Kompetenz- und Persönlichkeitsabfragen vor und nach der Teilnahme erhoben und im Rahmen des Wahlpflichtfaches wurden darüber hinaus prozessbegleitend onlinegestützte Lernjournale geführt.

Gegen Ende der Erhebungen wurde zudem noch ein Experteninterview mit der Dekanin der Detmolder Schule für Architektur und Innenarchitektur durchgeführt, um die Ergebnisse im Gesamtkontext bewerten zu können. Über den Bezug zur organisationalen Ebene wurde außerdem eine Entlastung der subjektiven Sicht beabsichtigt.

Die Erhebungsmethodik wurde mit Blick auf die Forschungsfrage und dem Erkenntnisinteresse gewählt. Ziel war es über das qualitative Vorgehen subjektive Sichtweisen zum Lernen im Mentoring herauszuarbeiten. Dazu erschien die Befragung der teilnehmenden Mentor*innen in Form eines qualitativen Interviews aufgrund seiner Offenheit für den Forschungsprozess sowie unerwarteten Themendimensionierungen als geeignetes Instrument.

Zu den qualitativen Interviews zählen unterschiedliche Erhebungsmethoden - wie narrative Interviews, episodische Interviews, problemzentrierte Interviews, Expert*inneninterviews - sie werden als Formen qualitativer Interviews genannt, orientieren sich aber in ihrer Spezifität an unterschiedlichen Dimensionen und Kriterien (vgl. Helfferich 2011, S. 36, 45; vgl. Mey/Mruck 2007, S. 256f.).

Die unterschiedlichen Arten qualitativer Interviews gehen auf heterogene methodologische Ausgangspositionen zurück. Unterschieden wird zwischen nomothetischem, kausalem Erklären der naturwissenschaftlichen Erkenntnismethode und dem hermeneutischen Verstehen des geisteswissenschaftlichen Ansatzes. Oft ist mit dem Einsatz qualitativer Erhebungsmethoden ein interpretatives Paradigma der Sozialforschung verbunden. (vgl. Lamnek 2005) Dabei wird häufig zwischen der Inhaltsanalyse sowie der Tiefenhermeneutik, die zur Herausarbeitung der zugrundeliegende Tiefenstrukturen - des latenten Sinns - dient, differenziert (vgl. Miethe 2012).

Außerdem unterscheiden sich die Interviewformen auch nach dem Grad ihrer monologischen Rede. In narrativen Interviews erhält die Erzählperson das alleinige Rederecht, während leitfadengestützte Interviews eine teilmonologische Interviewform darstellen. Allen gemeinsam ist der Kommunikationsprozess (vgl. Helfferich a.a.O., S. 42ff.):

„Jedes Interview ist Kommunikation, und zwar wechselseitig, und daher auch ein Prozess. Jedes Interview ist Interaktion und Kooperation. Das Interview als fertiger Text ist gerade das Produkt des „Interviews“ als gemeinsamen Interaktionsprozess, von

Erzählperson und interviewender Person gemeinsam erzeugt – das gilt für jeden Interviewtypus“ (Helfferich a.a.O., S. 12).

Interviews stellen demnach eine speziell für die Erhebungssituation evozierte Kommunikation dar und erheben Texte. Ihre Methoden grenzen sich explizit zum traditionellen standardisierten Fragebogen ab, welcher primär quantitative Daten erhebt.

Aufgrund einiger Vorannahmen der vorliegenden Studie, wie der Annahme, dass die Mentor*innen über die Ausbildung als Lernbegleitung insbesondere soziale und personale Kompetenzen, wie Beratungskompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, entwickeln, wurde ein leitfadengestütztes Interview gewählt, welches als halbstandardisiertes Instrument Raum für Neues lässt, jedoch aufgrund der Themenkomplexe als Orientierungsrahmen für das Gespräch dient.

5.3.1 Zum leitfadengestützten Interview

Ein Leitfaden unterstützt den Interviewenden als Orientierungsrahmen bei der Interviewführung. Dabei kann der Leitfaden unterschiedlich stark strukturiert sein, sodass entweder die Befragten das Gespräch steuern oder die interviewende Person. Der Leitfaden folgt jedoch dem Kriterium der Offenheit: Auch wenn es einen Leitfaden mit vorformulierten Fragen gibt, kann der Interviewende vom Leitfaden abweichen und flexibel der Struktur der Erzählperson folgen. Der Interviewende sollte für den Prozess und die Themen offen sein. Erst in der Auswertung seien theoretische Konstrukte zu entwerfen. (vgl. Helfferich 2011, S. 12; vgl. Flick 2011; vgl. Mey/Mruck 2007; Gläser/Laudel 2009, S. 142f.)

Ein Leitfaden sollte folglich so offen und flexibel wie möglich sein, gleichzeitig aber auch gut strukturiert und aus Fragen bestehen, die bestimmte Themenbereiche im Sinne des Erkenntnisinteresses ansprechen, sodass eine Vergleichbarkeit mit anderen Interviews gewährleistet werden kann (vgl. Lamnek 2005, S. 194).

Zur Leitfadenentwicklung sind Kenntnisse des Objektbereichs notwendig, da sich die Leitfragen auf relevante Themenkomplexe beziehen. Anhand der Untersuchungsfragestellung, der theoretischen Vorüberlegungen und dem Vorwissen über das Untersuchungsfeld werden Themenbereiche definiert (vgl. Kelle/Kluge 1999, S.47). Helfferich empfiehlt ein Vorgehen, das die vier Schritte Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren (SPSS) umfasst (vgl. Helfferich a.a.O., S. 182).

Die Leitfäden der vorliegenden Arbeit umfassen die zeitlichen Dimensionen Vergangenheit (bisheriger Lebensweg), Gegenwart (aktuelle Situation) und Zukunft (Zukunftsperspektive). Sie enthalten Fragen nach dem subjektiven Erleben und Empfinden der Mentor*innen in Bezug auf das Mentoring und ihr Studium. Während die Interviews vor der Teilnahme am Programm Fragen zu den Beweggründen und den Erwartungen an die Rolle, die Aufgaben und Fähigkeiten enthalten, zum Beispiel *„Was glauben Sie, wie ein typischer Tag aussehen könnte“ (t1)*, greifen die Fragen der Leitfäden nach der Teilnahme am Programm auf die Erlebnisse und Erfahrungen im Mentoring zurück: *„Erzählen Sie doch mal, wie ein typischer Tag ausgesehen hat“ (t3)*.

Als Themenbereiche lassen sich in beiden Leitfäden das Mentoring und das Studium finden. *„Welche Bedeutung kann ihrer Meinung nach das Mentoring für ihr Studium haben?“ (t1)* und

„Welche Bedeutung hatte ihrer Meinung nach das Mentoring für ihr Studium?“ (t3). Die Leitfäden vor der Teilnahme enthalten zudem noch die Themenbereiche Schulzeit und persönliche Interessen (Freizeit), da angenommen wird, dass das Lernen als Anschlusslernen über die gesamte Lebensphase geschieht und vergangene Erfahrungen auf gegenwärtiges Erleben Einfluss nehmen. Aufgrund des dispositionalen Verständnisses von Persönlichkeit wurden teilbiografische Fragen zur Schulzeit und zum sozialen Engagement mit Blick auf das Konstrukt Selbstkonzept gestellt: „Wenn Sie an ihre Schulzeit zurückdenken, welche Erinnerungen haben Sie daran?“, „Waren Sie ein*e gute*r Schüler*in?“ und „Haben Sie sich in dieser Zeit (auch) sozial engagiert?“ (s. Anhang, Leitfäden).

Insgesamt finden sich offene, prozessorientierte und systemische Fragen in den Leitfäden wieder. Systemische Fragen können zirkuläre Fragen, Skalierungsfragen oder hypothetische Fragen enthalten, zum Beispiel „Was müsste passieren, damit sie glücklich aus dem Programm herausgehen?“ (t1) und zielen auf einen Perspektivenwechsel. Sie ermöglichen den Befragten über die Sicht aus der Vogelperspektive oft neue Einsichten. (vgl. Mey/Mruck 2007, S. 262)

Das leitfadengestützte Interview als diskursiv-dialogisches Interview sollte wie das narrative Interview auch mit einer Erzählaufforderung beginnen, zum Beispiel „Erzählen Sie doch einmal bitte, wie es dazu gekommen ist, dass sie sich als Mentor*in für das Mentoring-Programm angemeldet haben?“ (t1) oder „Erzählen Sie mir doch einmal etwas über das Mentoring-Programm und ihrer Rolle als Mentor*in, angefangen von dem Ablauf des Programms bis hin zu den Treffen in der Gruppe bzw. im Tandem?“ (t3) (vgl. Mey/Mruck a.a.O., S. 251f.).

Die Erzählaufforderung beginnt meist mit den Fragepronomen „wie“, „warum“, „wodurch“ oder „wozu“ (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 125) und sollte so offen formuliert sein, dass die Befragten ihre eigene Struktur entwickeln können. Über Aufrechterhaltungsfragen, wie „Sie erwähnten, dass ...“ oder „Vielleicht können Sie diese Situation noch ausführlicher erzählen“, kann der Erzählfluss beibehalten werden, indem bestimmte Themen aufgegriffen werden. Sie geben kein neues Thema vor, sondern Impulse für assoziative Gedanken: „Wie ging es weiter?“, „Was fällt Ihnen sonst noch ein?“ „Und sonst?“, „Und weiter?“. Beim konkreten Nachfragen können Fragen zu inhaltlichen Aspekten formuliert werden, die im Gespräch noch nicht vorgekommen sind. (vgl. Helfferich a.a.O., S. 102ff.; vgl. Gläser/Laudel a.a.O., S. 129)

Neben der Offenheit der Fragen als methodologisches Prinzip sollten die Fragen ebenfalls neutral formuliert sein, d.h. dass sie den Befragten keine bestimmte Antwort nahelegen – wie bei Suggestivfragen – aber auch klar und einfach, da bei unverständlichen und multiplen Fragen Unsicherheit und Stress bei den Interviewten entstehen kann (vgl. Gläser/Laudel a.a.O., S. 135ff.; vgl. Helfferich a.a.O., S.108). Insgesamt sollte der Leitfaden übersichtlich gestaltet sein und nicht mehr als 15 Fragen beinhalten (vgl. Gläser/Laudel a.a.O., S. 144f.).

Bei der Konstruktion der Leitfäden sollte ebenfalls darauf geachtet werden, dass den Fragen eine Vorbemerkung vorangeht, welche über das Ziel der Untersuchung und den Datenschutz informiert. Außerdem sollte ein Einverständnis zur Aufzeichnung des Interviews eingeholt werden. (vgl. Gläser/Laudel ebd.; vgl. Kapitel 5.5.1)

Ergänzend zu den Leitfäden wurden soziostrukturelle Daten abgefragt, die in Anlehnung an einen biografischen Kontext auch Bereiche zum familiären Hintergrund und zum Freizeitverhalten enthielten (s. Anhang, soziostrukturelle Daten).

5.3.2 Zur Dialog-Konsens-Methodik

Zur Prüfung der erarbeiteten subjektiven Theorien diente die Dialog-Konsens-Methodik (vgl. Scheele/Groebe) nach den Interviews der ersten Erhebungswelle. Die Dialog-Konsens-Methodik oder auch Struktur-lege-Technik gilt aufgrund ihrer Teilstrukturierung über halbstandardisierte Interviews ebenfalls als diskursiv-dialogische Interviewform. (vgl. Mey/Mruck a.a.O., S. 253)

Für den Diskurs mit den Interviewten (t2) wurden Strukturlegebilder aus den Transkripten der ersten Erhebungswelle (t1) erarbeitet sowie ein Leitfaden, der verschiedene Fragetypen, offene, hypothesengeleitete und Konfrontationsfragen, wie *"Sie haben das jetzt so beschrieben..."*, *"Man könnte das aber doch auch ganz anders sehen: ..."*, *"Was sagen sie zu dieser Sichtweise?"*, beinhaltete. Insgesamt wurden fünf Konfrontationsfragen gestellt:

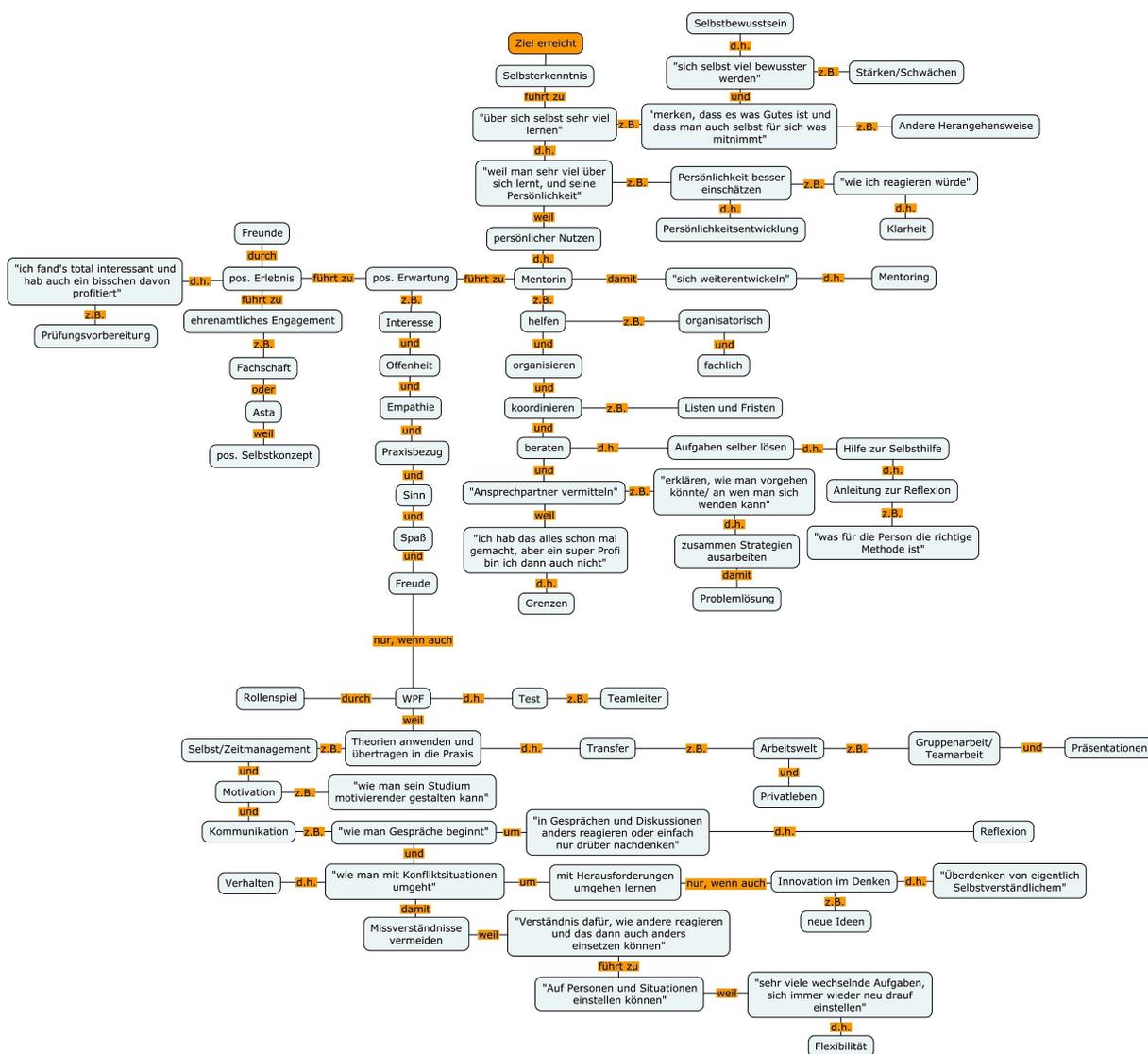
1. Konfrontation: „Mentoring ist ein Gewinn für den Mentee!“ / „Mentoring ist ein Gewinn für beide!“ / „Mentoring ist ein Gewinn für den Mentor!“
2. Konfrontation: „Der Mentee ist für sein Lernen selbst verantwortlich!“ / „Der Mentor ist für das Weiterkommen des Mentees verantwortlich!“
3. Konfrontation: „Der Mentee bestimmt, wo es lang geht!“ / „Der Mentor übernimmt die Führung!“
4. Konfrontation: „Erst in der Rückschau wird meist bewusst was man gelernt hat!“
5. Konfrontation: „Soziales Engagement hängt von einer eigenen positiven Erfahrung ab!“

Während die theoriegeleiteten Fragen zum Ziel hatten, dass die Interviewten Stellung beziehen, sollten die Konfrontationsfragen alternative Sichtweisen aufzeigen und die Befragten anregen, ihre subjektiven Theorien kritisch zu reflektieren.

Für die Erarbeitung der Strukturlegebilder wurden zentrale Begriffe, wie „Mentoring“, herausgearbeitet und auf Kärtchen festgehalten. Auf weiteren Kärtchen wurden Begriffe erläutert, zum Beispiel *„Was bedeutet für Sie Mentoring?“*. Abschließend wurden die Kärtchen über die formale Beziehung zwischen den Begriffen – *„und, oder, weil, damit, nur, wenn auch, zum Beispiel, das heißt, führt zu“* – in eine Struktur gebracht. Strukturlegebilder werden daher häufig auch als Flussdiagramme, die Handlungsabläufe darstellen, oder Kausaldiagramme, die Erklärungsstrukturen enthalten, beschrieben. (vgl. Scheele/Groebe 2010, s. Anhang Strukturlegebilder; s. Abbildung 22)

Die Dialog-Konsens-Methodik sieht im Dialog mit den Interviewten die Erklärung der Formal-Relationen durch die Veranschaulichung mit Beispielen vor sowie eine Einigung auf ein gemeinsames Konsens-Bild mit eventueller Modifikation (vgl. Scheele/Groebe 2010).

Abbildung 22: Beispiel eines Strukturlegebildes: Fall A (Eigene Darstellung)



Mithilfe der Struktur-lege-Technik sollen Aussagen über Strukturlegebilder strukturiert und im Dialog kommunikativ validiert werden. Ziel ist die Rekonstruktion subjektiver Theorien (vgl. Scheele/Groebe 2010).

5.3.3 Zum Experteninterview

Das Experteninterview gilt als eine Variante des Leitfadeninterviews, welches sich auf eine bestimmte Zielgruppe konzentriert: die Expert*innen. Die Expert*innen gelten als Repräsentant*innen für die Handlungs- und Sichtweisen einer bestimmten Expert*innengruppe. Meist sind mit Expert*innen Schlüsselpersonen, Entscheidungsträger und/oder Verantwortliche gemeint, die als Gesprächspartner*innen vorwiegend für die Erforschung organisationaler und Institutioneller Fragen in Frage kommen. (vgl. Dörner 2012, S. 322)

„Experteninterviews werden in der Regel eingesetzt, um etwas über Organisationen und organisationale Zusammenhänge zu erfahren“ (Dörner a.a.O., S. 325 nach Meuser/Nagel 1991).

Nach Mey und Mruck wird das Expert*inneninterview neben narrativen Interviews und diskursiv-dialogischen Interviews sogar als ein eigener Typ der Interviewformen beschrieben. Das Expert*inneninterview als akteursspezifisches Interview richtet sich nicht an die Interviewten als Personen, sondern als Expert*innen, die Teil eines Handlungsfeldes sind. (vgl. Mey/Mruck 2007, S. 254; vgl. Dörner ebd.)

Unter Expert*in wird folglich „die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen“ verstanden (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 12; vgl. Helfferich 2011, S. 163). Von Interesse ist das Expert*innenwissen, welches in Betriebswissen und Kontextwissen unterschieden wird (vgl. Dörner ebd.). Mithilfe von leitfadenorientierten Interviews wird das Wissen erhoben. Der Leitfaden sollte so offen gestaltet sein, dass die Themen flexibel eingebracht werden können. Die Auswertung der Daten erfolgt anhand der thematischen Einheiten. (vgl. Dörner a.a.O., S. 326; vgl. Meuser/Nagel 2009; s. Kapitel 5.6.2)

Die vorliegende Studie enthält eine Befragung der Dekanin des Fachbereiches Architektur, Innenarchitektur und Stadtplanung als Expertin für die strukturelle Einbindung des Wahlpflichtfaches in den Fachbereich. Gefragt wird nach dem Einfluss auf die Lernkultur innerhalb der Organisation. Damit dient das Interview der Gewinnung von Kontextinformationen zu den Erkenntnissen der Befragung (vgl. Flick 2010, S. 218).

5.3.4 Zum Ansatz der Triangulation qualitativer und quantitativer Daten (Mixed Methods)

Der Begriff Triangulation stammt aus der empirischen Sozialforschung und beschreibt die Verwendung verschiedener Daten zur Erforschung eines Phänomens mit dem Ziel eine größere Validität der Ergebnisse zu erreichen (vgl. Flick 2011). Die Triangulation bezieht sich häufig auf die Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden und wird heute im Sinne der „Mixed Methods“ (vgl. Kukartz 2014; vgl. Kelle 2008) als selbstverständlich angesehen (vgl. Barz/Kosubek/Tippelt 2012, S. 598; vgl. Flick 2015, S. 309).

„Man spricht heute von Triangulation, wenn es darum geht, verschiedene Forschungszugänge miteinander zu kombinieren und die Ergebnisse zu einer Gesamtschau zu verbinden.“ (vgl. Barz/Kosubek/Tippelt a.a.O., S. 599)

Erpenbeck verweist in diesem Kontext auf die hybride Kompetenzerfassung, die aufgrund der Kombination qualitativer und quantitativer Methoden als Königsweg innerhalb der Erfassungsmethoden beschrieben wird (vgl. Erpenbeck 2012, S. 26).

In dieser Arbeit wurden die qualitativen Interviews um quantitative Abfragen über Kompetenzraster und Persönlichkeitsbarometer ergänzt.

Die **Kompetenzabfragen** wurden über einen Fragebogen mit intervallskaliertem Messniveau als Likert Skala (5er-Skala – Stimmt genau – stimmt eher – stimmt teils/teils – stimmt kaum – stimmt nicht) konstruiert, um den Grad der Zustimmung der befragten Personen und Entwicklungen über den Zeitverlauf zu ermitteln (vgl. Schnell/Hill/Esser 2018, S. 165; s. Anhang, Kompetenzraster). Der Fragebogen enthält die als relevant erachteten Kompetenzen im Mentoring und orientiert sich an einem Kompetenzmodell, welches in Anlehnung an dem allgemeinen Kompetenzmodell von Heyse und Erpenbeck entwickelt wurde.

Aufgrund der Vorannahme²⁴, dass Mentoring insbesondere auf die Beratungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit Einfluss nimmt, lässt sich eine Schwerpunktsetzung innerhalb der personalen Kompetenzen und sozial-kommunikativen Kompetenzen finden (s. Tabelle 7).

Tabelle 7: Eigenes Kompetenzmodell (Abwandlung des Kompetenzatlas nach Heyse/Erpenbeck 2004)

Personale Kompetenzen		Aktivitäts- und Handlungskompetenzen	
Eigenverantwortung (P)	Offenheit für Veränderungen (P/A)	Belastbarkeit (A/P)	Flexibilität (A)
	Selbstmanagement (P/A)		
Reflexionsfähigkeit (P)	Zuverlässigkeit (P/F)	Persönliches Auftreten (A/P)	Führungskompetenz (A/F)
Sozial-kommunikative Kompetenzen		Fach- und Methodenkompetenzen	
Konfliktfähigkeit (S/P)	Beratungsfähigkeit (S/A)	Methodisches Vorgehen (F/A)	
Teamfähigkeit (S/P)	Kritikfähigkeit (S/P)		
Einfühlungsvermögen (S/P)	Pflichtgefühl (S/F)	Projektmanagement (F/S)	
Dialogfähigkeit (S/P)	Kommunikationsfähigkeit (S)		

Das spezifische Modell greift auf 14 Einzelkompetenzen des Kompetenzatlasses zurück und erweitert das Modell um die fünf Kompetenzen, Reflexionsfähigkeit als Selbstreflexion (P), Flexibilität (A) und persönliches Auftreten (A/P) sowie Kritikfähigkeit (S/P) und Einfühlungsvermögen (S/P). Zu beachten ist außerdem, dass drei Kompetenzen, Konfliktfähigkeit, Führungskompetenz und Methodisches Vorgehen, umbenannt wurden. Insgesamt finden sich 19 Einzelkompetenzen in dem eigenen Kompetenzmodell.

Nachfolgend wird vorgestellt, was unter den einzelnen Kompetenzen zu verstehen ist (vgl. Heyse/Erpenbeck 2004, 2007; s. Kapitel 3.3.3, s. Anhang Kompetenzraster):

Die Personalen Kompetenzen

- Eigenverantwortung: Fähigkeit, verantwortlich zu handeln.
- Reflexionsfähigkeit: Fähigkeit, das eigene Handeln zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen.
- Offenheit für Veränderungen: Fähigkeit, Veränderungen als Lernsituation zu verstehen und entsprechend zu handeln.
- Selbstmanagement: Fähigkeit, das eigene Handeln zu gestalten.
- Zuverlässigkeit: Fähigkeit, zuverlässig zu handeln.

Die Sozial-kommunikativen Kompetenzen

- Konfliktfähigkeit: Fähigkeit, mit Konflikten erfolgreich umzugehen.

²⁴ Diese Vorannahmen gehen überwiegend auf Beobachtungen und Evaluationen des Pilotprojektes zurück.

- Teamfähigkeit: Fähigkeit, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten.
- Einfühlungsvermögen: Fähigkeit, Motivationshintergründe anderer zu erkennen.
- Dialogfähigkeit: Fähigkeit, sich auf andere im Gespräch einzustellen.
- Beratungsfähigkeit: Fähigkeit, andere zu beraten.
- Kritikfähigkeit: Fähigkeit, Kritik anzunehmen und umzusetzen.
- Pflichtgefühl: Fähigkeit, verantwortungsbewusst zu handeln.
- Kommunikationsfähigkeit: Fähigkeit, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren.

Die Aktivitäts- und Handlungskompetenzen

- Belastbarkeit: Fähigkeit, unter Druck gut zu arbeiten.
- Persönliches Auftreten: Fähigkeit, angenehm, sicher und überzeugend zu wirken.
- Flexibilität: Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen.
- Führungskompetenz: Fähigkeit, andere zu motivieren.

Die Fach- und Methodenkompetenzen

- Methodisches Vorgehen: Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anzuwenden.
- Projektmanagement: Fähigkeit, Projekte zu planen und erfolgreich durchzuführen.

Neben den Kompetenzabfragen wurden auch Einschätzungen zur Persönlichkeit über ein Persönlichkeitsbarometer abgefragt, welches über Gegensatzpaare Beurteilungen zur Intensität der zutreffenden Eigenschaften erfasst (s. Anhang, Persönlichkeitsbarometer).

Das **Persönlichkeitsbarometer** orientiert sich an dem Fünf-Faktoren-Modell (s. Kapitel 3.2.1) und fragt nach den Gegensatzpaaren ängstlich-mutig, besorgt-sorgenfrei, gelassen-reizbar (Neurotizismus), gefühlvoll-sachlich, gesellig-zurückgezogen, aktiv-ruhig (Extraversion), genau-ungenau, ordentlich-unordentlich, planvoll-spontan (Gewissenhaftigkeit), neugierig-geduldig, liberal-traditionell, fantasievoll-pragmatisch (Offenheit), bescheiden-anspruchsvoll, mitfühlend-distanziert, vertrauensvoll-misstrauisch (Verträglichkeit).

Zusätzlich zu den Interviews und den Abfragen wurde noch ein **Experteninterview** geführt, um die Aussagen der Mentor*innen über eine weitere Perspektive zu untermauern (s. Kapitel 5.3.3). Hierbei handelt es sich um eine Methodentriangulation, die die Erhebung von Daten mithilfe unterschiedlicher Methoden beschreibt (vgl. Flick 2011; vgl. Barz/Kosubek/Tippelt 2012, S. 599).

Darüber hinaus wurden von den Mentor*innen, die am Wahlpflichtfach teilgenommen haben, noch die **Lernportfolios** herangezogen, die die Ergebnisse noch einmal erweitern. Neben der Methodentriangulation wurde demnach auch eine Datentriangulation vorgenommen (vgl. Flick 2011; vgl. Flick 2015, S. 311; vgl. Barz/Kosubek/Tippelt ebd.).

5.4 Die qualitative Längsschnittuntersuchung

Insgesamt gab es drei Erhebungszeitpunkte: Gestartet wurde die Untersuchung mit den Interviews vor der Teilnahme (t1) im Oktober 2015 (14.10.15 - 3x, 15.10.15 - 4x, 21.10.15). Nach der Transkription der Interviews wurden die Ergebnisse während des Programms (t2) im März 2016 (21.03., 23.03., 24.03., 29.03. - 2x, 19.04., 20.04.2016 - 2x) über die Dialog-Konsens-Methodik intersubjektiv geprüft. Die dritte Erhebungswelle (t3) wurde im Juni/Juli 2016 nach der Teilnahme an dem Programm durchgeführt.

Getestet und überarbeitet wurden die Interviews und Abfragen über einen Pretest mit freiwilligen Personen im September 2015 (23.09.2015) vor Beginn des Programms. Der Pretest dient vorwiegend der Überprüfung des Verständnisses der Fragen, des Interesses der Fragen, der Effekte der Frageanordnung sowie der Dauer der Befragung (vgl. Schnell/Hill/Esser 2018, S. 317).

Bei der Paneluntersuchung handelt es sich um eine Längsschnittuntersuchung. Ein Panel enthält eine Befragung derselben Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Gegenüber Querschnittserhebungen, bei denen Daten zu einem Zeitpunkt erfasst werden, hat ein Panel den Vorteil Entwicklungen über die Zeit aufzuzeigen. Über den Vergleich der Messungen können intraindividuelle und interindividuelle Veränderungen festgestellt werden. Intraindividuelle Veränderungen - auch interne Fluktuation oder „turnover“ genannt - beziehen sich auf die Veränderung eines Individuums in Bezug auf eine Variable. Die interindividuellen Veränderungen bezeichnen Veränderungen in der Gesamtheit der Gruppe. (Schnell/Hill/Esser a.a.O., 212f.)

Der Qualitative Längsschnitt gilt als zeitübergreifende Form der Datenerhebung und Datenauswertung. Im Gegensatz zum Querschnitt, welcher als Einmalerhebung lediglich zeitpunktperspektivische Aussagen erlaubt, haben Längsschnittdesigns den Vorteil, dass sie eine höhere Datenqualität aufgrund der Mehrzahl der Messzeitpunkte erzielen und Aussagen zu Veränderungsprozessen erlauben. (vgl. Fischer/Kade 2012, S. 612; vgl. auch Thiersch 2020)

Methodische Probleme können durch Paneleffekte entstehen, beispielsweise wenn die Kenntnis des Ablaufes das Antwortverhalten beeinflusst. Auch kann es passieren, dass im Verlauf von Paneluntersuchungen Teilnehmer*innen ausscheiden – dies wird als Panelmortalität beschrieben. (vgl. Schnell/Hill/Esser a.a.O., S. 213)

Bei der vorliegenden Untersuchung konnten alle Befragten aus der ersten Erhebungswelle auch nach einem Jahr noch befragt werden. Inwieweit die Interviews der ersten Erhebung die nachfolgenden Interviews beeinflussten, lässt sich nicht eindeutig beantworten.

5.5 Aufbereitung der Daten

Die aufgezeichneten Interviews waren im Anschluss an die Durchführung vollständig zu transkribieren. Transkription bedeutet die gesprochene Sprache in eine schriftliche Form zu übertragen (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 193; vgl. Kuckartz 2018, S. 164ff.). Während die Transkription der leitfadengestützten Interviews aufgrund der Zeitersparnis über ein Schreibbüro²⁵ erfolgte, wurde das Experteninterview, welches im Anschluss an die Paneluntersuchung von der Forschenden per Telefon durchgeführt wurde, von der Forschenden transkribiert.

Transkribiert wurden die Interviews nach Dresing und Pehl (2011), welche sich auf folgende einfache Regeln beziehen (s. Anhang, Transkriptionsregeln):

- es wird wörtlich transkribiert,
- Wort- und Satzabbrüche werden geglättet,
- Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert,

²⁵ Das Schreibbüro wurde über eine Anschubfinanzierung der Hochschule Ostwestfalen-Lippe finanziert.

- Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden, wie „mhm“, werden nicht transkribiert,
- besonders betonte Wörter werden durch Großschreibung gekennzeichnet,
- jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze,
- emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person (wie lachen) werden in Klammern gesetzt,
- unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet,
- die interviewende Person wird durch ein „I:“ und die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet (vgl. Dresing/Pehl 2015; vgl. Kuckartz a.a.O., S. 167).

Im Anschluss daran wurden die Transkripte von der Forschenden kontrolliert. Bei den Falldarstellungen wurden Zitate anonymisiert. Bei der Anonymisierung wurden Namen durch Pseudonyme ersetzt, welche den kulturellen Kontext beibehalten sollten (vgl. Kuckartz a.a.O., S. 171).

5.5.1 Vorbereitung und Ablauf der Interviews

Aufgrund der Nähe zum Feld wurden die Interviews nicht von der Projektkoordinatorin und Forschenden geführt, sondern von einer Kollegin aus dem Forum Mentoring als neutrale Instanz. Flick geht davon aus, dass die Nähe zum Feld ein entscheidendes Kriterium für die Erzählung ist. Helfferich unterstreicht, dass das Prinzip der Fremdheit im Rahmen der qualitativen Forschung zu berücksichtigen sei. (vgl. Flick 2011; vgl. Helfferich 2011, S. 84, 119ff.) Für eine detaillierte Explikation wird ein differenter Erfahrungshintergrund empfohlen: *„Je größer der geteilte gemeinsame Erfahrungshintergrund ist, desto verkürzter kann sich eine Erzählperson ausdrücken.“* (Helfferich a.a.O., S. 122)

Zwar verweisen Flick und Helfferich auch darauf, dass „Nähe“ zwischen Interviewenden und Interviewten auch Thematisierungsbereitschaft und Vertrauensvorschluss bedeuten kann, jedoch würden häufig Äußerungen ausgewählt und Detailwissen zurückgehalten werden. Der Nachteil wäre, dass Selbstverständlichkeiten, die im Interview wichtig sein könnten, nicht expliziert werden. (vgl. Helfferich, S. 120, 124)

Im Rahmen des vorliegenden Forschungsvorhabens kommt zudem noch hinzu, dass für die Interviews Mentor*innen aus dem Mentoring-Programm ausgewählt wurden, die offen über ihr Erleben erzählen sollten, weshalb die Koordinatorin als Interviewende zu nah dran wäre, um gegebenenfalls negative Erfahrungsberichte zu erhalten. Damit würde eine Ergebnisverzerrung unterstützt, die im Sinne der Erwünschtheit verlief.

Insofern wurde eine externe Interviewende ausgewählt, die sich mit Mentoring und qualitativer Forschung auskennt. Die Interviewende koordiniert das Peer-Mentoring-Programm an der Universität Paderborn. Im Rahmen ihrer Dissertation hat sie selbst auch Interviews geführt, weshalb sie mit den Regeln der Interviewführung bereits vertraut ist.

Zur Vorbereitung auf die Interviews wurde die Interviewende bereits in die Leitfadenerstellung miteinbezogen. Zusätzlich wurde die Interviewende vor den Interviews in die Frageregeln (vgl. Helfferich a.a.O., S. 108, vgl. auch Gläser/Laudel 2009, S. 172) eingeführt:

- keine uneindeutigen Fragen stellen,
- keine geschlossenen Fragen verwenden,
- keine Mehrfachfragen nennen,
- keine Verwendung von Fachausdrücken,
- keine Bewertung von Antworten.

Zentrales Ziel war eine grundlegende Haltung der Offenheit für Fremdes, eine Zurückstellung der eigenen Deutungen und der Selbstreflexion sowie die Fähigkeit zum Zuhören (vgl. Helfferich 2011, S. 12, 90; vgl. Prinzipien qualitativer Forschung Kapitel 5.1).

Im Hinblick auf die Kompetenzen der Interviewenden war ein aktives Zuhören gefordert, eine flexible Handhabung sowie eine offene und reflexive Grundhaltung (vgl. Helfferich ebd., Gläser/Laudel a.a.O., S. 173).

Die Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung mit den Mentor*innen erfolgten über die Koordinatorin. Für die Durchführung der Interviews wurde ein Raum gebucht und ein Aufnahmegerät zur Audio-Aufzeichnung und Verschriftlichung der Interviews ausgeliehen. Die Erhebungsmaterialien (Anonymisierung und Einverständnis, Leitfaden, Kompetenzabfrage, Persönlichkeitsbarometer, Soziostrukturelle Daten mit biografischen Teilfragen) wurden gedruckt und der Interviewenden zur Verfügung gestellt (vgl. Gläser/Laudel a.a.O., S. 158f.).

Nach den Interviews wurde zusätzlich noch die Interviewsituation von der Interviewenden in einem Interviewbericht bzw. Gedächtnisprotokoll festgehalten (Gläser/Laudel a.a.O., S. 192).

5.5.2 Die Entscheidung für Fallbeispiele

Ein Fall kann in der qualitativen Sozialforschung eine Person, Organisation oder Situation sein, die neue Einblicke in das Forschungsthema liefert. Als Individuum erzählt ein Fall eine individuelle Geschichte, weshalb auch wenige ausgewählte Fälle analytisch von Interesse sein können. Neben den Aussagen über die Einzelfälle lassen sich auch kollektive Aussagen ableiten, weshalb Fallstudien auch in der qualitativen Forschung die Verallgemeinerung zum Ziel haben können. Fallstudien, auch Fallanalysen oder Fallgeschichten, beleuchten einen Fall aus verschiedenen Blickwinkeln mit dem Ziel den Fall zu verstehen und offene Fragen zu klären. (vgl. Flick 2011; vgl. Lamnek 2010; vgl. Atteslander 2008)

In dieser Arbeit werden die Mentor*innen als Fälle betrachtet. Jeder Fall wird über die individuellen Kommunikations- und Interaktionsaussagen im Mentoringprozess konstruiert sowie über die Vielfalt des methodischen Zugangs, der der Lernsituation und des Erwerbs der Kompetenzen gerecht werden soll. Untersucht wird der individuelle Lernprozess über die Zeit im Mentoring. Insgesamt werden acht Fälle analysiert und vorgestellt. Ziel ist die Erarbeitung eines theoretischen Modells über den Vergleich der Fälle und der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden.

Analysiert werden die Fälle inhaltsanalytisch. Um neue Erkenntnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage zu gewinnen, werden neben manifesten auch latente Sinnstrukturen herausgearbeitet.

Vor dem Hintergrund der qualitativen Forschung werden Einzelfallanalysen vorgenommen, die entlang der Paneluntersuchung auf Entwicklungen und Veränderungen hin untersucht werden. Dabei wird zwischen Entwicklungen innerhalb der Personen und zwischen den Personen unterschieden. Die Fälle werden im Hinblick auf die Fragestellung entlang induktiver und deduktiver Kategorien analysiert und vorgestellt. Dabei gilt der Blick der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Einordnung der Kompetenzentwicklung erfolgt in Anlehnung an das Kompetenzmodell von Heyse und Erpenbeck. Dazu wurde ein eigenes Modell entwickelt. Die Gesamtauswertung enthält einen Vergleich der Fälle und leitet in ein herausgearbeitetes Lernmodell ein.

5.6 Die Auswertungsverfahren

Aufgrund verschiedener Instrumente der Datenerhebung wird im Folgenden zwischen der Auswertung der Paneluntersuchung und der Auswertung des Experteninterviews differenziert.

5.6.1 Die Auswertung der Längsschnittuntersuchung

Die Auswertung der Interviews erfolgte inhaltsanalytisch in Anlehnung an das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring wird als ein strukturiertes, qualitatives Verfahren zur Auswertung textbasierter Daten beschrieben. Der Auswertungsprozess folgt einem regelgeleiteten, festen Vorgehen. Im Zentrum des Auswertungsprozesses steht ein am Material entwickeltes Kategoriensystem (s. Tabelle 8), welches die Aspekte festlegt, die aus dem Material gefiltert werden (vgl. Mayring 2016, S. 114).

Unter Kategorien wird das Ergebnis der Klassifizierung von Einheiten verstanden. Kategorien können vielfältig sein. Häufig wird zwischen thematischen Kategorien oder natürlichen Kategorien (In-vivo-Codes) unterschieden. Die Gesamtheit aller Kategorien wird als Kategoriensystem bezeichnet. (vgl. Kuckartz 2018, S. 31ff.)

Außerdem wird zwischen drei Formen der Inhaltsanalyse differenziert:

1. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse
2. Die evaluative qualitative Inhaltsanalyse
3. Die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse

Das allgemeine inhaltsanalytische Vorgehen umfasst vier Phasen der Interviewauswertung, die Transkription, die Einzelfallanalyse, die generalisierende Analyse und die Kontrollphase (vgl. Kuckartz a.a.O., S. 23).

Mit Blick auf die Forschungsfragen und das Ziel der Forschung wird mit einer initiierenden Textarbeit begonnen, die zunächst versucht den subjektiven Sinn zu verstehen. Auffälligkeiten oder Ideen werden häufig in Memos festgehalten. Nach dem Durcharbeiten des Textes werden Fallzusammenfassungen geschrieben, die eine zusammenfassende Darstellung der Charakteristika des Einzelfalls beinhalten. (vgl. Kuckartz a.a.O., S. 55ff.)

Die Kodierung erfolgt meist mithilfe einer Computersoftware, wie die Software der Qualitativen Datenanalyse (QDA), die sich für die Analyse qualitativer Daten eignet und inhaltliche Analysen unterstützt (vgl. Kuckartz a.a.O., S. 174).

Bei der vorliegenden Arbeit wurden die Interviews zunächst anhand der ausgedruckten Transkripte²⁶ durchgearbeitet, d.h. es wurden in Anlehnung an die Forschungsfragen zentrale Begriffe herausgearbeitet und wichtige Abschnitte gekennzeichnet. Relevante Textabschnitte wurden intersubjektiv mit Forschungspartnern diskutiert. Nach dem Durcharbeiten der Texte wurden Fallzusammenfassungen erarbeitet, die die Einzelfälle aus der Perspektive der Forschungsfrage charakteristisch resümierend sowie komprimiert zusammenfassen. Die Fallzusammenfassungen geben einen Überblick über das Spektrum der Fälle und dienen der

²⁶ Vgl. Schäffer zum Einfluss der Methode auf die Ergebnisse (paper & pencil vs. computerunterstützte Datenanalyse)

komparativen Analyse. Anschließend wurden die Ergebnisse in eine elektronische Fassung per MAXQDA²⁷ (Software für qualitative und Mixed-Methods-Forschung) übertragen, mit dem Ziel die analytische Differenzierung zu intensivieren. (vgl. Kuckartz a.a.O., S. 58ff.)

Ein Vorteil per MAXQDA war die Übersicht der genutzten Kategorien und der direkte Vergleich zwischen den Fällen (s. Anhang 7 MAXQDA Analysen).

Ausgewertet wurden die Interviews entlang der zentralen Fragestellung vor dem Hintergrund der deduktiven Kategorien innerhalb der Themenbereiche der Leitfäden, die sich an der Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit orientierten:

- Beweggründe für die Teilnahme am Programm
- Erwartungen an das Programm
- Rollenverständnis
- Relevanz der Ausbildung
- Bedeutung für das Studium/ den Beruf
- (Lern-)Effekte
- Selbstkonzept
- Persönlichkeit

Daraus ergaben sich nachfolgende **induktive** Kategorien, die nach Veränderungen im Zeithorizont geprüft wurden. Dabei galt der besondere Fokus den Lerneffekten. Als induktive Kategorien lassen sich nachfolgende Kernkategorien aufführen:

- Der biografische Kontext: Wie lassen sich die Mentor*innen biografisch verorten?
- Individuelle Motivlagen bezüglich der Teilnahme an dem Programm: Welche Motivlagen liegen vor? Die Mentor*innen nennen individuelle Beweggründe.
- Verständnis von Mentoring: Was verstehen die Mentor*innen unter Mentoring? Es erfolgt eine inhaltliche Fokussierung.
- Rollenverständnis: Welche Aufgaben verbinden die Mentor*innen mit ihrer Rolle? Hier reflektieren die Mentor*innen ihre Rolle innerhalb der Mentoring-Beziehung.
- Selbstverständnis: Wie schätzen sich die Mentor*innen selbst ein? Welches Selbstkonzept zeigt sich? Es erfolgt eine Auseinandersetzung mit impliziten Annahmen.
- Transformation: Inwiefern verändern sich die Denkmuster der Mentor*innen im Prozess? Es erfolgt ein Perspektivenwechsel mit eventueller Neukonstruktion von Sicht- und Handlungsweisen.
- Lerneffekte: Wie erleben die Mentor*innen ihren Lernprozess? Welche Learning Outcomes zeigen sich? Es erfolgt eine Positionierung innerhalb der Kompetenzdimensionen.
- Bewertung des Programms: Wie bewerten die Mentor*innen das Programm? Die Mentor*innen berichten über den Aufbau und die Inhalte und ihre Zufriedenheit mit dem Programm.
- Gestaltung der Treffen: Wie wurden die Treffen von den Mentor*innen organisiert? Die Mentor*innen berichten über die Form der Beziehung, die Art der Kommunikation und die Inhalte der Treffen.

Die folgende Tabelle (Tabelle 8) zeigt einen Ausschnitt aus dem Kategoriensystem:

²⁷ Der Produktname MAXQDA ist angelehnt an den deutschen Soziologen Max Weber (vgl. maxqda.de).

Tabelle 8: Das Kategoriensystem (Eigene Darstellung)

Zentrale Themen/ Thematischer Bereich	Kodierung/ Oberkategorien/ Subkategorien	Theorien/ Thesen
Beweggründe Teilnahme	Individuelle Motivlagen	Orientierungen
Vorbereitung Rolle	Bewertung Programm Bewertung der Ausbildung	Konzept WPF
Rollenverständnis	Rollenverständnis Aufgaben Fähigkeiten Form der Beziehung	Lehrer*in/Coach Berater*in Begleiter*in Freund/Partner*in Ansprechperson
Verständnis Mentoring	Verständnis Mentoring Lernorientierung	Einseitige/ Gegenseitige Unterstützung Beratung
Gestaltung der Treffen	Inhalte, Dauer, Ort	Konzept
Bewertung der Zusammenarbeit	Zufriedenheit Passung	Matching
Bewertung des Programms	Aufbau, Inhalte, Zufriedenheit	Evaluation
Bedeutung Studium/ Beruf	Lerneffekte Aktivierung motivationaler Ressourcen Persönliches Auftreten Führungserfahrungen Überdenken von Selbstverständnis	Personale Soziale Kompetenzen Bedingungen
Entwicklungen	Transformation Veränderung von Sichtweise/Handlungsweise	Irritation Reflektion Bewertung Konsequenzen
Biografischer Kontext/ Vorerfahrungen	Selbstverständnis Biografie Schulerfahrungen Zukunftspläne	Selbstkonzept Identität Selbstwirksamkeit

Das Kategoriensystem enthält die zentralen Kategorien. Das Kategoriensystem ist häufig hierarchisch aufgebaut, d.h. dass die Kategorien in Oberkategorien und Subkategorien untergliedert sind. Außerdem verweist es auf theoretische Bezüge (vgl. Kuckartz a.a.O., S. 38).

Dies spiegelt sich auch in der Auswertung der Lernportfolios wieder, die entlang der herausgearbeiteten Kategorien auf manifester Ebene analysiert wurden. Dazu wurden die Portfolios nach relevanten Codes durchleuchtet. Hauptaugenmerk galt der Kategorie Reflexion, da die Portfolios zum Aufbau von Reflexionsfähigkeit eingesetzt wurden.

5.6.2 Die Auswertung des Experteninterviews

Die Auswertung des Experteninterviews erfolgte nach Meuser und Nagel anhand von thematischen Einheiten des Leitfadens, da *„anders als bei der einzelfallinteressierten Interpretation {...} sich die Auswertung von Experteninterviews an {...} inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreute Passagen- nicht an der Sequenzialität von Äußerungen“* orientiert (Meuser/Nagel 2010, S. 466; s. Anhang).

Folgende Arbeitsschritte werden dabei empfohlen (vgl. Dörner 2012, S. 326; vgl. auch Meuser/Nagel 2003, S. 58):

1. Transkription der Interviews
2. Paraphrase nach thematischen Einheiten – nahe an der Terminologie der Interviewten
3. Ordnung der thematischen Einheiten – Thematischer Vergleich
4. Verallgemeinerung – Ablösung von der Terminologie der Interviewten
5. Theoretische Generalisierung

Nach der Transkription des Interviews wurde mit der Paraphrasierung und der thematischen Übersicht begonnen. Dazu wurden die Gesprächsinhalte textgetreu in eigenen Worten wiedergegeben. Im dritten Schritt wurde das Interview thematisch eingeordnet. Der thematische Vergleich blieb aus, da nur ein Experteninterview erhoben wurde. Es folgte daher die Konzeptualisierung und Begriffsbildung. Letztlich wurden die Ergebnisse mit der Theorie abgeglichen, ergänzt und analysiert.

Das Experteninterview mit der Dekanin des Fachbereichs Architektur, Innenarchitektur und Stadtplanung zielte auf die Beschaffung von Informationen über die strukturelle Einbindung von Mentoring als Wahlpflichtfach im Fachbereich aus Sicht der Verantwortlichen.

Es umfasste die Themenkomplexe:

- Strukturelle Einbindung des Programms
- Funktionen von Mentoring
- Bedeutung für die Studierenden
- Bedeutung für den Fachbereich
- Kurzfristige Effekte
- Langfristige Effekte

Die Auswertung des Experteninterviews zielt darauf, die Ergebnisse der Einzelfallanalysen in eine organisationale Ebene zu bringen, indem reflektiert wird, was sich neben individuellen Effekten auf der Ebene der Lernkultur abzeichnet. Die Auswertung findet sich in Kapitel 6.2.

Bei dem Auswertungsmodell von Meuser und Nagel ist zu beachten, dass im Laufe der Auswertung auf vorherige Stufen zurückgegriffen wird. Ein Experteninterview sei erst dann erfolgreich durchgeführt, wenn die Interviewenden eine Erkenntnis im Sinne ihrer Fragestellung gewinnen. (vgl. Meuser/Nagel 2010, S. 467)

5.7 Zusammenfassende Betrachtung

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Erhebungsmethodik im Sinne der mixed Methods breit angelegt ist, um verschiedene Perspektiven zu gewinnen, die eine Kombination der Methoden über die Triangulation ermöglichen, wodurch die Ergebnisse zuverlässiger interpretiert werden könnten. Diese Vorgehensweise wird in der Literatur als Königsweg der hybriden Erfassung beschrieben. (vgl. Flick 2015; vgl. Erpenbeck 2012)

Die Erhebung enthält:

- Unterschiedliche Zeitpunkte, womit Veränderungen entlang intraindividuelle sowie interindividuelle Entwicklungen abgezeichnet werden
- Unterschiedliche Perspektiven, wodurch verschiedene Ebenen abgebildet werden
- Unterschiedliche Datenquellen, womit Erkenntnisse über verschiedene Zugänge zusammengefügt werden

Das Erkenntnisinteresse gilt primär den Entwicklungen auf individueller Ebene, weshalb über leitfadengestützte Interviews die subjektive Sicht bzw. die Eigenlogik der Mentor*innen erhoben wird. Die Auswertung der Lernjournale gleichen die Erkenntnisse der Interviews ab. Die Kompetenzabfragen ergänzen die qualitativen Auswertungen um quantitative Ergebnisse und ermöglichen eine ganzheitliche Betrachtung der Erkenntnisse. Zudem erweitert die Perspektive der Dekanin über das Experteninterview die subjektive Sicht der Teilnehmenden.

Mithilfe der Dialog-Konsens-Methodik wurde eine kommunikative Validierung bereits während der Erhebung erzeugt. Daneben wurden relevante Interviewstellen mit einer Doktorandenkollegin diskutiert und intersubjektiv geprüft. Auf diese Weise konnten die Gütekriterien der Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und subjektiven Reflexivität nach Steinke eingehalten werden. Bei der Erhebungs- und Auswertungsmethodik wurde stets darauf geachtet, dass die Prinzipien der Kommunikation, Offenheit und Reflexivität berücksichtigt werden.

Mit Blick auf die Fallzahl soll noch einmal deutlich gemacht werden, dass die vorliegende Arbeit versucht im Sinne der qualitativen Forschung den subjektiven Sinn der Personen herauszuarbeiten. Aussagen zwischen den Fällen sind auf Ebene der Kategorien möglich, jedoch entlang verschiedener Merkmale wie Studiengang, Fachkultur oder strukturelle Einbindung nur eingeschränkt generalisierbar.

Bei dem Vergleich der Fälle lassen sich aber Gemeinsamkeiten und Unterschiede entlang der Kategorien herausarbeiten, sodass von einer repräsentativen Fallauswahl ausgegangen werden kann.

Des Weiteren gilt bei der Auswertung zu reflektieren, ob Antwortverzerrungen durch Zustimmungstendenzen oder sozialer Erwünschtheit und Paneleffekte aufgrund der Wiederholung der Befragung vorliegen (vgl. Gnahn 2010, S. 55; vgl. Schnell/Hill/Esser 2018, S. 323). Dabei gilt zu fragen:

- *Haben die Teilnehmenden alles verstanden?*
- *Was verstehen Sie unter den Kompetenzen/ Persönlichkeitsdimensionen?*
- *Welche Begriffe wurden verwendet?*
- *Ist den Teilnehmenden ihre Entwicklung bewusst?*

Diesbezüglich können Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Interviews und Abfragen Hinweise liefern. Bezüglich der Kompetenzabfragen ist außerdem zu beachten, dass die Auswahl der Kompetenzen die Ergebnisse eingrenzen. Die Interviews zeigen, dass weitere personale Kompetenzen (Engagement, Motivation, Selbstständigkeit) hätten abgefragt werden können, um zusätzliche Entwicklungen quantitativ abzubilden.

Rückblickend würden mit Blick auf das methodische Vorgehen weitere Ansätze hilfreiche Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung liefern, wie die teilnehmende Beobachtung, die über die Beobachtung Handlungen betrachtet und damit die Performanz berücksichtigt.

Daneben wäre auch die Perspektive der Tandem-Partner*innen, der Mentees, interessant, insbesondere wenn es um die bedeutenden Situationen innerhalb der Perspektiventransformation geht.

Weitere Zeitpunkte würden die Langzeiteffekte sicherlich noch erweitern. Dabei wäre vor allem der Übergang in das Masterstudium oder in den Beruf interessant. Welche Kompetenzen nutzen die Mentor*innen beim Übergang. Wo landen die Mentor*innen und verfolgen sie ihre angedachten Zukunftspläne?

Insgesamt umfasst die vorliegende Arbeit jedoch viele Datenquellen, die ausgewertet und in Einklang gebracht werden mussten. Hier war der Anspruch über die Triangulation ein ganzheitliches Bild zu schaffen, welches differenzierte Erkenntnisse bezüglich der zentralen Fragestellung liefert.

„Unsicherheit ist der Begleiter jeder Veränderung.“ (Else Pannek)

6 Ergebnisse und weiterführende Überlegungen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews vorgestellt und anschließend reflektiert. Dazu werden zunächst die Aussagen der interviewten Personen einzeln analysiert und intrapersonelle Veränderungen herausgearbeitet. Im nächsten Kapitel werden dann die Fälle verglichen, sodass interpersonelle Unterschiede dargestellt werden können. Abschließend erfolgt eine Reflexion und Diskussion der Ergebnisse im Gesamtkontext.

6.1 Falldarstellungen

Insgesamt wurden acht Personen aus zwei Fachbereichen und drei verschiedenen Studiengängen, Architektur, Innenarchitektur und Wirtschaftsingenieurwesen Bau, untersucht. Bei der Untersuchung im Zeitverlauf konnten intrapersonelle sowie interpersonelle Unterschiede beobachtet werden. Eine Kernkategorie, die sich während der Auswertung ergeben hat, umfasst das **Selbstverständnis** der Personen. Hier zeigen alle Befragten eine Entwicklung innerhalb ihrer individuellen Denkmuster. Eine Differenzierung erfolgt hinsichtlich der Neukonstruktion ihrer Sicht- oder Handlungsweisen. Daneben haben sich Unterschiede in der Kompetenzentwicklung sowie der Persönlichkeitsentwicklung gezeigt. Bezüglich der Lerneffekte wurden aber auch Gemeinsamkeiten herausgearbeitet, die nach Vorstellung der einzelnen Fälle unter 6.2 zusammengefasst werden.

Schaut man sich die soziostrukturellen Merkmale der Fälle an, so fällt auf, dass die meisten Mentor*innen aus einer Nichtakademikerfamilie stammen und neben dem Studium arbeiten gehen. Die wenigsten Mentor*innen erfahren Unterstützung aus dem Elternhaus. Ein Teil der Befragten berichtet von einer eher negativen Schullaufbahn, aber einer positiven Entwicklung im Zeitverlauf. Mehr als die Hälfte der Mentor*innen hat bereits eine Ausbildung vor dem Studium abgeschlossen. Auch hat die Mehrheit bereits positive Vorerfahrungen mit dem Mentoring-Programm gesammelt, durch die Teilnahme als Mentee oder über den Austausch mit Kommiliton*innen. Zwei Mentor*innen nehmen nicht im Rahmen des Wahlpflichtfaches, sondern freiwillig teil.

Die Fälle

Fall A nimmt im Rahmen des Wahlpflichtfaches am Mentoring-Programm teil. Sie studiert Innenarchitektur im dritten Semester, stammt aus einem akademischen Elternhaus und wird von den Eltern finanziell unterstützt. Sie beschreibt sich selbst als engagierte Studentin und weist ein positives Selbstkonzept auf. Laut eigener Darstellung hat das Mentoring für sie persönlich positive Auswirkungen. Fokus: Lernen durch Begleitung und Engagement.

Fall B nimmt ebenfalls im Rahmen des Wahlpflichtfaches am Mentoring-Programm teil. Er studiert Architektur im dritten Semester, stammt aus einer Familie mit Migrationshintergrund und zählt zu den Studierenden, die als erste Generation in der Familie ein Studium aufnehmen – den „first generation students“. Er erhält Bafög und geht nebenbei arbeiten. Er bewertet die Auswirkungen des Mentoring als positiv. Fokus: Lernen durch Vernetzung.

Fall C nimmt nicht im Rahmen des Wahlpflichtfaches am Mentoring-Programm teil. Sie studiert Wirtschaftsingenieurwesen Bau im dritten Semester und zählt ebenfalls zu der Gruppe der „first generation students“. Zudem gibt sie an, aus einer Familie mit

Migrationshintergrund zu stammen. Sie hat zuvor bereits eine Ausbildung als Industriekauffrau absolviert, erhält Bafög und wird von den Eltern finanziell unterstützt. Neben dem Studium arbeitet sie. Sie bewertet die Auswirkungen des Mentoring ebenfalls als positiv. Fokus: Lernen durch Erprobung.

Fall D nimmt im Rahmen des Wahlpflichtfaches am Mentoring-Programm teil. Er studiert Architektur im dritten Semester. Er hat zuvor bereits eine Ausbildung als bautechnischer Assistent absolviert. Auch er zählt zu den „first generation students“ und stammt aus einer Familie mit Migrationshintergrund. Er erhält Bafög und arbeitet neben dem Studium. Er gibt an, dass er durch das Mentoring gelernt habe, Beziehungen aufzubauen. Fokus: Lernen durch Vernetzung.

Fall E nimmt nicht im Rahmen des Wahlpflichtfaches teil. Sie studiert Innenarchitektur im fünften Semester und hat bereits zuvor am Mentoring-Programm teilgenommen. Sie erhält Bafög und geht neben dem Studium arbeiten. Sie bewertet die Auswirkungen des Mentoring als sehr positiv. Sie gibt an, ihre Rolle auf andere Situationen zu übertragen. Fokus: Lernen durch Begleitung und Engagement.

Fall F nimmt im Rahmen des Wahlpflichtfaches am Mentoring-Programm teil. Sie studiert Innenarchitektur im dritten Semester und hat bereits eine Ausbildung als Industriekauffrau absolviert. Sie zählt zu den „first generation students“, erhält Bafög und finanzielle Unterstützung von den Eltern, die einen Migrationshintergrund haben. Sie gibt an, dass sie durch das Mentoring gelernt habe, sich selbst zu reflektieren, wodurch sie an Sicherheit gewonnen habe. Fokus: Lernen durch Erprobung.

Fall G nimmt im Rahmen des Wahlpflichtfaches am Mentoring-Programm teil. Er studiert Architektur im dritten Semester, zählt zu den „first generation students“ und hat bereits eine Ausbildung als bautechnischer Assistent absolviert. Er stammt aus einer Familie mit Migrationshintergrund, erhält Bafög und geht neben dem Studium arbeiten. Er gibt an, durch das Mentoring offener und motivierter geworden zu sein. Außerdem habe er sein Selbstmanagement verbessert. Fokus: Lernen durch Vernetzung.

Fall H nimmt im Rahmen des Wahlpflichtfaches am Mentoring-Programm teil. Sie studiert Innenarchitektur im dritten Semester und hat bereits eine Ausbildung als Marketingkauffrau absolviert. Sie wird von ihren Eltern finanziell unterstützt und gibt an, zur Gruppe der „first generation students“ zu gehören. Sie gibt an, durch das Mentoring eine neue Sicht- und Herangehensweise erlernt zu haben, zum Beispiel „etwas mit Ruhe zu erklären“. Fokus: Lernen durch Erprobung.

6.1.1 Fall A

Der (biografische) Kontext

Fall A studiert Innenarchitektur im dritten Semester und stammt aus einem akademischen Elternhaus. Die Mutter ist Lehrerin und gilt als Vorbild für die Mentorin. Die Mentorin lebt alleine, wird von den Eltern finanziell unterstützt und kann sich auf ihr Studium Vollzeit konzentrieren. Die geschenkte Zeit nutzt die Mentorin, um sich sozial und politisch zu engagieren. So ist die Mentorin in Gremien der Hochschule und der Stadt aktiv. Die Mentorin sieht sich als eine gute Studentin. Ihr fällt es leicht, gute Noten zu erreichen. Dies war schon in der Schule der Fall: „*Ich hatte immer super Noten*“ (T1, Z. 138). Eigentlich wollte sie wie ihre Mutter Lehrerin werden. Nach einem Praktikum wurde ihr Interesse aber für die Architektur geweckt, weshalb sie sich schließlich für die Innenarchitektur entschieden hat. Sie berichtet in den Interviews, dass sie jedoch nicht genug im Studium gefordert sei und ihr die kritische Reflexion sowie der gesellschaftliche Bezug fehle. Sie engagiert sich neben dem Studium bereits in sozialen Gruppen und überlegt nun dies zu intensivieren. Von Freunden hat sie erfahren, dass es ein Mentoring-Programm an der Hochschule gibt. Im Wintersemester 2015/2016 hat sie sich dann im Rahmen des Wahlpflichtfaches als Mentorin angemeldet. Sie hat zuvor noch keine Erfahrungen als Mentee gesammelt.

Individuelle Motivlagen bezüglich der Teilnahme an dem Programm

Die Mentorin gibt an, dass ihr das Mentoring-Programm von Kommilitoninnen weiterempfohlen wurde, weshalb sie sich dazu entschlossen hat, an dem Programm teilzunehmen. Sie geht davon aus, dass das Programm einen persönlichen Mehrwert erbringt.

Das Rollenverständnis

Schaut man sich die Interviews vor der Teilnahme, während der Teilnahme und nach der Teilnahme an dem Mentoring-Programm an, so fällt auf, dass die Mentorin eine sehr hohe personale Orientierung aufweist und ihr Fokus stark im Fachlichen liegt. Zu Beginn versteht sich die Mentorin als ein Coach, der Wissen vermittelt. Während des Programms wird ihr dann bewusst, dass sie eher zur sozialen und emotionalen Unterstützung gebraucht wird, weniger zur Wissensvermittlung (vgl. Coaching vs. Mentoring).

Dies löst im Prozess zunächst **Irritation** aus, da sie mit einer anderen Erwartungshaltung in das Programm eingestiegen ist. Die Mentorin gibt während des Programms an, noch keinen Mehrwert zu erkennen: „*Das ist sicherlich positiv, aber ich könnte es jetzt nicht als Gewinn, dass ich es irgendwie greifen könnte, bezeichnen*“ (T2, S.12) Am Ende des Programms zeigt sich jedoch, dass auch der persönliche Erfahrungsaustausch von Bedeutung sein kann und Lerneffekte auf beiden Seiten erzielt (vgl. „reverse mentoring“; vgl. Mezirow 1997).

Es zeigt sich, dass der Lernprozess mit einer Irritation während des Programms einher ging, da die interviewte vor dem Programm noch annahm, dass primär ihre Mentee von dem Mentoring profitiert. Zum Ende des Programms zeigt sich aber, dass auch sie über den Austausch eine neue Sichtweise erworben hat: „*Weil es dieses Mal auch war, dass man vorher diese Erwartung(en) hat und die dann GANZ anders positiv NICHT erfüllt wurden.*“ (T3, Z. 116) Der Lernprozess zeigt sich in den Interviews vorwiegend im Wechsel der Orientierungen. Der Fokus wandert von dem Bedarf der Mentee auf den eigenen Lerngewinn und auf ihre personalen und sozialen Kompetenzen, die vorher nicht als Stärken gesehen wurden (vgl. T3, Z. 120).

Während sie zu Anfang noch davon ausging, dass ihre Aufgabe darin besteht „*Kompetenzen mit{zu}geben, {zu} erklären wie man vorgehen könnte, wenn man Probleme hat {und} an wen man sich wenden soll {oder} zusammen Strategien aus{zu}arbeiten*“ (T1, Z. 48), erwähnt sie in

dem Interview während des Programms, dass es „*nicht so {war}, dass {die Mentee} gesagt hat: Du ich komm hier nicht weiter, kannst du mir die Strategien erklären*“ (T2, S. 9). Gegen Ende erzählt die Mentorin dann, dass die Mentee „*auch schon ihre eigenen Lernmethoden entwickelt {hat}. Und deswegen {...} war's jetzt nicht, dass {sie} jetzt sagen musste: Okay {...} da können wir mal irgendwie gucken, dass wir da=daran arbeiten oder da stellen wir dir mal nen Plan auf oder da machen wir mal irgendwas*“ (T3, Z.6)

Die Erwartung zu Anfang des Programms, dass die Mentorin der Mentee methodisch überlegen ist und sie ihr „*fachlich als auch organisatorisch*“ (T1, Z. 36) etwas beibringen kann, bestätigt sich nicht und wird im Laufe des Mentoring-Prozesses revidiert. Dies zeigt sich am Zeitenwechsel sowie im sprachlichen Ausdruck über die Berichtigung „*aber*“:

„*Also die Hoffnung, die ich auch hatte irgendwie, auch durch diesen ganzen ähm theoretischen Input, dass man sagt, okay, soundso reagiere ich jetzt und warum mach ich das so? Und wie reagiere ich vielleicht in den Situationen? Die Rollenspiele, die wir gemacht haben, das fand ich unglaublich interessant, das wirklich mal so angewandt dann auch zu sehen. Aber ähm wenn man dann das jetzt sieht, {...} das liegt aber, glaube ich, am/ auch an ähm der Konstellation von uns beiden, weil sie einfach unglaublich selbstständig ist. Sie=sie=sie ist im Grunde genommen jemand, der fachlich überhaupt niemanden bräuchte. Sie f=fragt mich dann Sachen wie: Ja, von wann bis wann ist denn der Raum auf oder so? Das ist dann das, wo ich dann helfen kann.*“ (T2, S. 3)

Das Zitat unterstreicht, dass die Mentee keine fachliche und methodische Unterstützung benötigt, sondern eher eine Ansprechperson, die Orientierung bietet. Da die Mentorin zuvor nicht am Programm teilgenommen hat, hat sie in den Interviews vor dem Programm noch ein anderes Verständnis von Mentoring und damit eine andere Erwartungshaltung als die übrigen Mentor*innen, die bereits schon Erfahrungen gesammelt haben.

Das Verständnis von Mentoring

In den Äußerungen zuvor fällt zudem auf, dass die Mentorin Mentoring als *Problemlösung* definiert. Lernen versteht sie implizit als Nachhilfe, weshalb ihr Fokus auch eher defizitorientiert ist. Während sie sich zu Anfang noch als Lehrperson versteht, die Hilfe zur Selbsthilfe anbietet, „*es hat so nen bisschen was von=von LEHRER, {...} einfach ne ganz, ganz andere Ebene.*“ (T3, Z. 40), sieht sie sich am Ende des Programms eher als Ansprechperson, die mit ihrer Mentee auf einer Ebene steht und wo von unterschiedlichen Erfahrungen gelernt werden kann: „*Wir haben uns durch die Erfahrung unterschieden, genau. Einfach durch=durch unsere Persönlichkeiten eben.*“ (T3, Z. 42) (vgl. Peer-Ansatz).

Die Lerneffekte

Auf die Frage, welche Bedeutung das Mentoring ihrer Meinung nach für das Studium und den Beruf haben kann, antwortet die Mentorin, dass das „**Überdenken von eigentlichem Selbstverständnis**“ das Kernmoment ihres individuellen Lernprozesses sei (vgl. T2, S.5). In dem Interview nach der Teilnahme zeigt sich, dass sie ihren Lernprozess als Bewusstwerdung der eigenen Stärken versteht und sich der Fokus „*jetzt*“ auf ihre Ressourcen konzentriert: „*Ich habe Neue entdeckt an mir {...} Es macht mir Spaß, wenn Leute mit Fragen, Probleme zu mir kommen und ich beraten kann. {...} Das wusste ich vorher auch noch nicht so. {...} Und ich {habe} dadurch jetzt auch noch mal irgendwie so bewusst gemerkt einfach, dass das {Moderieren} noch mal ne Eigenschaft ist.*“ (T3, Z. 96)

Die **Bewusstwerdung über die eigenen Stärken** wird von der Mentorin als persönlicher Gewinn erlebt. Die Mentorin erfährt durch das Programm eine **Stärkung des Ichs** und gewinnt dadurch **mehr Vertrauen** in die eigenen Fähigkeiten:

„Dass ich das erkannt habe das hat mir sehr sehr viel Selbstvertrauen gegeben {...} Und dass jetzt auch Leute zu mir sagen: Ja das ist ihre Stärke mit dem Reden, das macht Spaß Ihnen zuzuhören. Und dann denke ich halt auch: Ja, das ist was, ne Stärke, die man früher einfach nicht bedacht hat. So ne Stärke, die irgendwo im sozialen Bereich liegt, sieht man erstmal nicht als Stärke. Und das habe ich dadurch, glaube ich, mehr gemerkt und da traue ich mir jetzt auch deutlich mehr zu.“ (T3, Z. 120)

Die Teilnahme am Mentoring-Programm wirkt insofern **motivierend**, als dass die Mentorin **mehr Selbstvertrauen sowie eine neue Perspektive bezüglich der Bedeutung ihrer Kompetenzen**, insbesondere ihrer sozialen und personalen Kompetenzen gewinnt (vgl. Heyse/Erpenbeck, Kompetenzmodell, Kapitel 3). Dies zeigt sich sprachlich in der Aufzählung des Lerngewinns.

Der Wandlungsprozess wird hier über den Zeitenwechsel von „vorher“ auf „jetzt“ oder „früher“ auf „mittlerweile“ sowie den Steigerungen „mehr gemerkt“ und „mehr zutrauen“ sichtbar. Die Mentorin reflektiert, dass ihr ihre personalen Kompetenzen vor dem Programm noch nicht bewusst waren (T3, Z.96) und bilanziert zum Ende der Erzählungen über die Evaluation, dass ihr das Programm viel gebracht hat (T3, Z.120). Auch benutzt die Interviewte häufig das Personalpronomen „Ich“, wenn es um den persönlichen Lernprozess geht. Zudem fällt in den Zitaten auf, dass die Interviewte bei Erlebniserzählungen die wörtliche Rede verwendet, um den Inhalten stärkeren Ausdruck zu verleihen.

Neben den Zitaten aus den Interviews unterstreichen die Ergebnisse zur Einschätzung der Kompetenzentwicklung eine persönliche Weiterentwicklung. Die Kompetenzabfrage zeigt, dass sich die Mentorin in vielen Bereichen besser einschätzt. Auf die Frage, auf welche Kompetenzen das Mentoring ihrer Meinung nach am meisten Einfluss genommen hat, nennt sie die Kommunikationsfähigkeit, das Einfühlungsvermögen, die Zuverlässigkeit, die Teamfähigkeit und das persönliche Auftreten (s. Kompetenzraster, Tab. 9).

Tabelle 9: Kompetenzraster (subjektive Wahrnehmung – eigene Darstellung)

T1: o T3: x (Wenn T1 und T3 gleich, dann nur x)

Fünf Kompetenzen mit stärkstem Einfluss: **x**

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt teils/teils	stimmt kaum	stimmt nicht
Offenheit für Veränderungen Ich bin fähig, Veränderungen als Lernsituation zu verstehen.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilität Ich bin fähig, mich auf veränderte Umstände einzustellen.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstmanagement Es fällt mir leicht, das eigene Handeln zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigenverantwortung Ich bin fähig, verantwortlich zu handeln.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikationsfähigkeit Es fällt mir leicht, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dialogfähigkeit Ich bin fähig, mich auf andere im Gespräch einzustellen.	X	←	○	□	□	□
Einfühlungsvermögen Ich bin fähig, Motivationshintergründe anderer zu erkennen.	X		□	□	□	□
Beratungsfähigkeit Ich bin fähig, andere zu beraten.	X	←	○	□	□	□
Konfliktfähigkeit Ich bin fähig, mit Konflikten erfolgreich umzugehen.	□		X	□	□	□
Führungskompetenz Ich bin fähig, andere zu motivieren.	X	←	○	□	□	□
Belastbarkeit Ich bin fähig, unter Druck gut zu arbeiten.	□		X	←	○	□
Kritikfähigkeit Ich bin fähig, Kritik anzunehmen und umzusetzen.	□	□		X	□	□
Reflexionsfähigkeit Es fällt mir leicht, mein Handeln zu reflektieren.	□		X		□	□
Methodisches Vorgehen Ich bin fähig, wissenschaftliche Methoden anzuwenden.	X	←	□	←	○	□
Projektmanagement Ich bin fähig, Projekte zu planen und erfolgreich durchzuführen.	X	←	○	□	□	□
Zuverlässigkeit Ich bin fähig, zuverlässig zu handeln.	X	←	○	□	□	□
Pflichtgefühl Ich bin fähig, verantwortungsbewusst zu handeln.	X	←	○	□	□	□
Teamfähigkeit Ich bin fähig, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten.	X		□	□	□	□
Persönliches Auftreten Ich bin fähig, angenehm, sicher und überzeugend zu wirken.	X		□	□	□	□
In einem anderen Bereich, und zwar:						

Während Sie zu Anfang des Programms noch den fachlichen Kompetenzen eine hohe Bedeutung zumisst, merkt sie im Prozess sehr schnell, dass sie auch über **personale und kommunikative Stärken** verfügt und diese einen hohen Stellenwert einnehmen können: „Mit höhergestellten Personen reden, dass ich einfach weiß, ich kann das. Oder auch Vorträge halten oder ähnliches. {...} Wenn man irgendwo neu in nen Konzert kommt {...} (lacht) ähm, dass man dann einfach merkt, ja, an der Persönlichkeit irgendwie, der=der trauen wir das auch zu.“ (T3, Z. 134)

Die Zukunftspläne

Diese Erkenntnis liefert der Mentorin zugleich eine **stärkere Orientierung**, wenn es um die **Pläne für die Zukunft** geht. Dies zeigt sich sprachlich wieder im Zeitenwechsel und der Verwendung der Ich-Perspektive. Das folgende Zitat verweist auf einen Wandlungsprozess:

„Und ich kann mir halt auch durchaus vorstellen jetzt auf was ich, vorher wusste ich nicht genau, was ich für ein Berufsbild haben würde. Mittlerweile bin ich halt so, dass ich was sehr GROSSES erreichen möchte. Was weiß ich immer noch nicht. Aber ich möchte halt einfach MEHR, weil ich mir mehr zutraue. Für mich wäre das jetzt

irgendwie auf internationaler Ebene. Zumindest ein paar Jahre ortsunabhängig zu arbeiten, selbstständig zu sein.“ (T3, Z. 122)

Die Teilnahme am Mentoring-Programm wirkt sich demnach zum einen auf die **Selbstfindung** und zum anderen auch auf die **Persönlichkeitsentwicklung** aus. Die Mentorin wird durch das Feedback der Peers offener und mutiger (s. Selbstständigkeit; Ortsunabhängigkeit). Dies zeigt sich auch in dem Vorher-Nachher-Vergleich zur Einschätzung der Persönlichkeit (s. Persönlichkeitsbarometer, Tab. 10), wo sich in der Dimension Neurotizismus eine Zunahme zur Kategorie „**Mutig**“ abzeichnet. Gleichzeitig schätzt sich die Mentorin aber auch „Besorgter“ ein. Die stärkste Entwicklung lässt sich in der Dimension Gewissenhaftigkeit (2/3) verzeichnen. Dort zeigt sich eine starke Zunahme in der Kategorie „**Planvoll**“. Dies deckt sich wiederum mit den Äußerungen bezüglich der Berufsorientierung (vgl. Big Five, Persönlichkeitsmodell; Kap. 3.2.1). Daneben zeigen sich auch positive Entwicklungen in der Dimension Offenheit für Erfahrungen (3/3), zum Beispiel in der Kategorie „**Neugierig**“.

Tabelle 10: Persönlichkeitsbarometer (Eigene Darstellung)

T1: o T3: x (Wenn T1 und T3 gleich, dann nur x)

	+++	++	+	0	+	++	+++	
Ängstlich					o	x		Mutig
Besorgt			x		o			Sorgenfrei
Gelassen		x						Reizbar
Gefühlvoll			x					Sachlich
Gesellig		x						Zurückgezogen
Aktiv		x	o					Ruhig
Genau		x	o					Ungenau
Ordentlich			x					Unordentlich
Planvoll		x				o		Spontan
Neugierig	x	o						Geduldig
Liberal	x		o					Traditionell
Fantasievoll	x	o						Pragmatisch
Bescheiden						x		Anspruchsvoll
Mitfühlend		x						Distanziert
Vertrauensvoll	x	o						Misstrauisch

Zur Erweiterung motivationaler Ressourcen

Des Weiteren erwähnt die Mentorin nach der Teilnahme an dem Programm, dass sie in der Fachschaft aktiv ist und seit der Teilnahme an dem Programm auch **Tutorin** geworden ist, da sie „*sich einbringen*“ und „*mitwirken möchte*“ (T2/T3, Z. 66). Dies passt zu der Annahme, dass sie sich durch das Mentoring mehr zutraut und die Teilnahme **motivierend** wirkt.

Schaut man sich das **Strukturlegebild** des Interviews vor der Teilnahme an dem Programm an, so zeigt sich, dass die Mentorin bereits zu Anfang davon ausging, dass die Selbsterkenntnis sehr zentral im Mentoring sein würde (s. Strukturlegebild A), diese allerdings sehr defizitär verstanden wurde, d.h. wie gebe ich mich und woran kann ich arbeiten. Die Interaktion mit den Studierenden trägt dann im Prozess dazu bei, dass die Mentorin positives Feedback bezüglich ihrer Stärken erhält. Der Fokus verlegt sich dadurch auf ihre **Ressourcen**, die anders als erwartet im sozialen Bereich liegen:

„Mit diesem {...} Moderatorenmäßigem in der Gruppe, dass ich das erkannt habe. Das=hat=das=hat mir sehr, sehr viel Selbstvertrauen gegeben. Also es war vorher auch schon. Ich war auch schon sehr selbstbewusst vorher, aber {...} auch diese=diese Reflektionen permanent über einen selber und über diese ganzen PROZESSE, die eigentlich dahinterstehen. Und {...} dass man nicht einfach so ist, wie man ist und es kommt halt irgendwo her, das ist so, sondern dass man auch selber überlegt: Ja, warum=WARUM bin ich jetzt oder warum agiere ich in diesem Moment so oder wie wirkt das jetzt auf andere und wie möchte ich, dass das rüberkommt? Und solche Geschichten: Dass man ähm auch in Gruppenarbeiten und so, dass es nicht irgendwie darum geht, jetzt das Thema zu besprechen, sondern auch einfach mal beobachtet, wie=WIE sprechen wir eigentlich gerade über das Thema? Und das habe ich vorher nicht so gemacht und das hat mir ähm für das Studium halt sehr viel gebracht, einfach diese Gruppenarbeiten, dass ich glaube, dass man da reflektierter dran geht. Aber auch, dass man das Selbstvertrauen hat, dass man weiß, man KANN das gut.“ (T3, Z. 120)

Zum Selbstverständnis

Die Interviews deuten darauf hin, dass sich die Mentorin zunehmend als **Leitung** versteht, die in der Lage ist, zwischen Parteien zu vermitteln und die Führung in Gruppen zu übernehmen. Dies zeigt sich zum einen am Zuwachs im Kompetenzfeld Führungskompetenz und zum anderen an dem Beispiel der Moderatorenrolle: „Oder auch, wenn wir dann irgendwie spontan gelernt haben, war ich dann immer diejenige, die abgefragt hat, die die Sachen dann wusste und halt dann so, ja, wirklich moderiert hab irgendwo. Das=äh=das passiert irgendwie immer, dass ich in die Rolle gezogen werde.“ (T1, Z. 172) Die Mentorin erzählt, durch das Programm mehr Selbstvertrauen erlangt zu haben und **Klarheit** darüber, in welchem Bereich ihre **Stärken** liegen. Die soziale Interaktion und die bewusste Reflexion auf Metaebene wirken damit identitätsstiftend und können als Beitrag zur **Selbstfindung** und **Persönlichkeitsbildung** angesehen werden. Die Reflektionen zeigen sich dabei überwiegend im Fragestil innerhalb der Zitate.

Da die Mentorin in ihrer Bildungsbiografie zuvor bereits ein positives Selbstkonzept aufweist, lässt sich innerhalb des Selbstverständnisses eine **Bestätigung** des Selbstkonzeptes verzeichnen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass sich durch die Begleitung neben einer **neuen Rolle** und einer **stärkeren Wahrnehmung überfachlicher Kompetenzen** sich auch der Fokus insgesamt verändert hat, von einer Defizitorientierung zur **Ressourcenorientierung**.

Zur Transformation innerhalb der Sichtweise

In Anlehnung an die Lerntheorie nach Mezirow lässt sich von einer veränderten Perspektive ausgehen. Mezirow spricht in diesem Kontext von einer Perspektiventransformation. Das Mentoring hat in diesem Fall eine **Neukonstruktion innerhalb der Sichtweise** ausgelöst und zu einer Erweiterung ihres bisherigen Engagements innerhalb der Hochschule geführt.

Die Bewertung des Programms

Die Mentorin bewertet die Auswirkungen des Programms als sehr positiv für ihre persönliche Weiterentwicklung, weshalb sie das Programm insgesamt sehr gut bewertet: „Also Zwei plus, Eins minus, so was.“ (T3, Z. 148). Als Erfolgsfaktoren nennt sie die Passung zwischen Mentee

und Mentorin sowie die Form der Beziehung, welche sie zum Ende hin als wechselseitige Lernbeziehung beschreibt. Des Weiteren ordnet sie die Gestaltung der Treffen als Unterkategorie für den Erfolg ein.

Die Gestaltung der Treffen

Bezüglich der Gestaltung der Treffen berichtet die Mentorin, dass sie sich zu Anfang noch stark vorbereitet habe. Zum Ende hin haben die Treffen jedoch eher spontan stattgefunden in Orientierung an den Bedarf der Mentee. Die Kommunikation verlief entweder face-to-face oder per WhatsApp. Die Mentorin beschreibt die Treffen als sehr bereichernd für beide Seiten. Während sie zu Anfang noch eine professionelle Beziehung beschreibt, lässt sich zum Ende des Programms eine freundschaftliche Basis vorfinden, die eine lockere Atmosphäre zum gegenseitigen Austausch schafft.

Das Lernportfolio

Das Lernportfolio gibt einen Einblick in die Gestaltung der Mentoring-Treffen und deren Inhalte. Die Mentorin legt den Fokus innerhalb ihres Portfolios auf die Wiedergabe der Themen und zieht am Ende ihrer Einträge jeweils eine Bilanz. Reflektiert wird vorwiegend die Gestaltung der Kommunikation, welche mit der Zeit immer weniger Raum einnehme. Im Vergleich zeigen sich aber vermehrt Reflexionen in den Interviews als in den Portfolioeinträgen.

Die Einträge spiegeln den Verlauf der Interviews wieder. In den neun Einträgen innerhalb der Praxisphase geht es vorwiegend um organisatorische Aspekte, wie das Finden von Räumen oder Informationen zu Fristen und Terminen. Der erste Eintrag ist inhaltlich noch sehr differenziert. Die Mentorin gibt an, sich gut vorbereitet zu haben und die Themen der Sitzungen, wie Lerntechniken, mitangesprochen zu haben. Die folgenden Einträge werden mit der Zeit vom Umfang reduzierter. Die Mentorin beschreibt, dass die Mentee an Entwürfen und Skizzenbüchern interessiert war, weshalb sie ihr diese als Ansicht mitgebracht habe, weniger aber am methodischen Austausch, was die Mentorin zur Hälfte des Programms als „*verwirrend*“ beschreibt. Es zeichnet sich kongruent zu den Interviews auch in den Einträgen ein Fokuswechsel an. Während sie zu Anfang noch über die Probleme der Mentee schreibt, thematisiert sie zum Ende der Einträge eher ihre persönlichen Veränderungen, wie ihr Engagement an der Hochschule und ihre neue Rolle als Tutorin. Insgesamt liegt der Fokus auf dem Rollenverständnis und der Perspektiventransformation von der Defizit- zur Ressourcenorientierung.

Zusammenfassende Betrachtung der Kompetenzentwicklungen

Schaut man sich die **Kompetenzabfragen** näher an, so fällt auf, dass sich die Mentorin in allen vier Kompetenzdimensionen entwickelt hat. Insgesamt konnten Veränderungen in 13 Kompetenzfeldern herausgearbeitet werden. Im Bereich der personalen Kompetenzen konnten positive Entwicklungen in zwei von fünf Feldern herausgearbeitet werden (Eigenverantwortung und Zuverlässigkeit).

Interessant ist, dass die Mentorin in den Interviews von einem **Überdenken** spricht (In-vivo-Code), sich dies in den Kompetenzabfragen jedoch nicht als Entwicklung von Reflexionsfähigkeit darstellt. Es könnte darauf hindeuten, dass die Reflexionen der Mentorin im Prozess selbst nicht bewusst sind (vgl. Konfrontationsfrage T2):

„Ich weiß nicht, wie ich darüber nachdenken werde, in=in äh, was weiß ich, am Ende des Projekts oder ähm in=in, weiß ich nicht, in zwei, drei, vier, fünf Jahren, wenn ich zurückblicke (unv.) (sehr schnell): Das Mentoring, das war ne gute Sache, ne, da hab ich was mitgenommen. Sicherlich, ich=ich denke, dann=wird=es=dann=wird=es so sein.“ (T2, S. 12)

Eine der Vorannahmen war, dass erst in der Rückschau bewusst wird, was man gelernt hat. Bezüglich der Reflexionen würde dies bedeuten, dass Effekte erst viel später wahrgenommen werden.

Schaut man sich die Kompetenzentwicklungen mit Blick auf die Kompetenzbereiche an, so zeigen sich im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenzen Entwicklungen in sechs von acht Kompetenzfeldern. Hier nennt die Mentorin drei Kompetenzen, auf die das Mentoring einen starken Einfluss genommen hat (Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit).

Im Bereich der Aktivitäts- und Handlungskompetenzen können Entwicklungen in drei von vier Feldern dargestellt werden. Dabei unterstreicht die Mentorin das persönliche Auftreten, als eine bedeutsame Kompetenz innerhalb von Mentoring.

Im Bereich der Fach- und Methodenkompetenz wurden Veränderungen in beiden Feldern sichtbar.

Einordnung der Kompetenzentwicklungen in das Kompetenzmodell²⁸

Tabelle 11: Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)

Personale Kompetenzen		Aktivitäts- und Handlungskompetenzen	
Eigenverantwortung	Offenheit für Veränderungen	Belastbarkeit	Flexibilität
	Selbstmanagement		
Reflexionsfähigkeit	Zuverlässigkeit	Persönliches Auftreten	Führungskompetenz
Sozial-kommunikative Kompetenzen		Fach- und Methodenkompetenzen	
Konfliktfähigkeit	Beratungsfähigkeit	Methodisches Vorgehen	
Teamfähigkeit	Kritikfähigkeit		
Einfühlungsvermögen	Pflichtgefühl	Projektmanagement	
Dialogfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit		

²⁸ Die blau markierten Felder verweisen auf eine positive Entwicklung. Die fett gedruckten Kompetenzen wurden als die fünf Kompetenzen genannt, auf die das Programm am meisten Einfluss genommen habe.

6.1.2 Fall B

Der (biografische) Kontext

Fall B studiert Architektur im dritten Semester und stammt aus einer Familie mit Migrationshintergrund. Seine Eltern haben keine akademische Ausbildung durchlaufen und konnten ihn in seiner schulischen Laufbahn wenig unterstützen. Er wohnt alleine, erhält Bafög und geht nebenbei arbeiten. Die Bedeutung der Peers ist besonders hoch. In der Schulzeit hatte der Mentor einige Schwierigkeiten. Er gibt an, alles auf den „letzten Drücker“ erledigt zu haben (T1, Z. 46). Dies führte oft dazu, dass der Mentor gereizt und wütend war. Im Studium hat er sich zunächst auch mit den Klausuren überfordert gefühlt. Nun ist er aber strukturiert und motiviert. Dies führt er auf die Teilnahme an dem Mentoring-Programm als Mentee im ersten Semester seines Architekturstudiums zurück. Im Rahmen des Wahlpflichtfaches „Schlüsselkompetenzen“ möchte der Mentor nun seine Erfahrungen weitergeben.

Individuelle Motivlagen bezüglich der Teilnahme an dem Programm

Der Mentor berichtet zu Anfang, dass er bereits als Mentee von dem Programm profitiert habe, da er zum Studienbeginn allein an der Hochschule war und Bekanntschaften erst aufbauen musste. Er betont zudem, dass einige seiner Mitstudierenden aufgrund von Vorerfahrungen im Vorteil waren, weshalb er sich für das Mentoring-Programm angemeldet habe. Von seinem Mentor habe er vor allem Wissen und Lernstrategien erhalten. Insgesamt sei er organisierter und gelassener aus dem Programm herausgegangen. Diese Erfahrung möchte er nun auch gerne weitergeben.

In den Interviews fällt auf, dass der Mentor trotz personalem Fokus von Anfang an eine hohe soziale Orientierung aufweist und dem **gegenseitigen Austausch** eine hohe Bedeutung zumisst. Sprachlich zeigt sich dies in der Verwendung des Pronomens „Wir“:

„Also das hat dieses Mentoring ja ausgelöst dieses zueinander finden zusammenarbeiten und plötzlich waren wir nicht mehr zu zweit sondern waren zu viert oder zu sechst das heißt wir hatten ein Lerngewinn wo jetzt alle Beteiligten was davon haben und wir uns konkret damit auseinandergesetzt haben und versucht haben argumentativ die Sache zu behandeln und das war so ein Moment wo ich sage dass Mentoring solche Momente auslöst.“ (T3, Z. 12)

Dem Mentor ist es wichtig, **Netzwerke aufzubauen** und zusammen an Themen zu arbeiten. Das Wir steht im Fokus. Mentoring hat daher eine starke **soziale und emotionale Bedeutung**:

„Weil es darum ging dass wir gegenseitig etwas lernen dass wir uns gegenseitig austauschen und das war auch der Sinn der ganzen Sache dass man sich auf der einen Seite sich selbst kennenlernt und auf der anderen Seite ne andere Art und Weise des Mentees kennenlernt und versucht damit arbeitet und das war so etwas was ich interessant fand und womit man sich auch sehr lange damit auseinandersetzen kann.“ (T3, Z. 34)

Die Lerneffekte

Gleichzeitig wird deutlich, dass sich der Mentor im gegenseitigen Austausch **selbst besser kennenlernt** und sein **Selbstmanagement** optimiert. Es erfolgt ein Wechsel der Pronomen: *„Dass ich mich als Mensch weiterentwickelt hab dass ich gelernt habe mich besser zu organisieren und dass ich in bestimmten Situationen besser weiß zu reagieren oder mein Handeln selbst einzuschätzen und mich irgendwie auf die richtige Schiene mich lenken zu lassen.“ (T3, Z. 46)*

Die persönliche Weiterentwicklung zeigt sich vor allem im sprachlichen Ausdruck in der Verwendung der Ich-Perspektive und dem Ausdruck „besser“ bei der Nennung der Kompetenzentwicklungen, z.B. „mich besser organisieren und besser reagieren“. Zudem benutzt der Interviewte in seiner Erzählung häufig die Evaluation, wenn es um den Lernprozess geht: „Also ich persönlich bin jetzt viel entschlossener in meinem eigenen Handeln und Denken.“ (T3, Z. 44). Die Evaluationen regen zur Reflexion an und damit zum Überdenken von Sicht- und Handlungsweisen. Insofern lässt sich annehmen, dass das Lernen bei dem Interviewten mit der Reflexion und Bewertung einhergeht.

Auch die Kompetenzabfrage verweist darauf, dass es dem Mentor leichter fällt, das eigene Handeln zu gestalten. Die Handlungskompetenz erwähnt der Mentor bereits in dem Interview vor dem Programm: „Also dieses Management, das denke ich schon, {...} dass ich da ganz=ja=ganz gut bin. Und klar, ist das auch nen Punkt, wo ich mich jetzt noch nen bisschen {...} äh verbessert habe.“ (T1, Z. 130)

Neben dem Selbstmanagement betont er zudem die Beratungsfähigkeit und Teamfähigkeit. Abgesehen davon, lässt sich in fast allen Kompetenzbereichen eine positive Entwicklung verzeichnen (s. Kompetenzraster, Tab. 12).

Tabelle 12: Kompetenzraster (subjektive Wahrnehmung – eigene Darstellung)

T1: o T3: x (Wenn T1 und T3 gleich, dann nur x)

Fünf Kompetenzen mit stärkstem Einfluss: x

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt teils/teils	stimmt kaum	stimmt nicht
Offenheit für Veränderungen Ich bin fähig, Veränderungen als Lernsituation zu verstehen.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilität Ich bin fähig, mich auf veränderte Umstände einzustellen.	o	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstmanagement Es fällt mir leicht, das eigene Handeln zu gestalten.	x	o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigenverantwortung Ich bin fähig, verantwortlich zu handeln.	x	o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikationsfähigkeit Es fällt mir leicht, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren.	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialogfähigkeit Ich bin fähig, mich auf andere im Gespräch einzustellen.	x	o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einfühlungsvermögen Ich bin fähig, Motivationshintergründe anderer zu erkennen.	x	<input type="checkbox"/>	o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beratungsfähigkeit Ich bin fähig, andere zu beraten.	x	<input type="checkbox"/>	o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konfliktfähigkeit Ich bin fähig, mit Konflikten erfolgreich umzugehen.	x	o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Führungskompetenz Ich bin fähig, andere zu motivieren.	<input type="checkbox"/>	x	o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belastbarkeit Ich bin fähig, unter Druck gut zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	x	o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kritikfähigkeit Ich bin fähig, Kritik anzunehmen und umzusetzen.	x	o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Reflexionsfähigkeit Es fällt mir leicht, mein Handeln zu reflektieren.	X ← □ → O	□	□	□	□
Methodisches Vorgehen Ich bin fähig, wissenschaftliche Methoden anzuwenden.	X	□	□	□	□
Projektmanagement Ich bin fähig, Projekte zu planen und erfolgreich durchzuführen.	O → X	□	□	□	□
Zuverlässigkeit Ich bin fähig, zuverlässig zu handeln.	X	□	□	□	□
Pflichtgefühl Ich bin fähig, verantwortungsbewusst zu handeln.	X ← O	□	□	□	□
Teamfähigkeit Ich bin fähig, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten.	X	□	□	□	□
Persönliches Auftreten Ich bin fähig, angenehm, sicher und überzeugend zu wirken.	X ← O	□	□	□	□
In einem anderen Bereich, und zwar:	Zeitmanagement				

Des Weiteren gewinnt der Mentor an **Handlungskompetenz und Klarheit**. Er ist sich seiner selbst viel bewusster, was sich wiederum auf die **Gelassenheit** auswirkt. Dies zeigt sich sprachlich im Wechsel der Tempi „jetzt“ und „am Anfang“. Die folgende Evaluation deutet auf einen Wandlungsprozess hin. Auch benutzt der Interviewte erneut das Personalpronomen „Ich“, wenn es um den persönlichen Lernprozess geht:

„Also ich persönlich bin jetzt viel entschlossener in meinem eigenen Handeln und Denken bin in meinem Zeitmanagement viel konkreter durch bestimmte Methoden die ich auch im Seminar erlangt habe. Bin auch etwas lockerer und entspannter, weil ich jetzt Aufgaben das Ganze besser einschätzen und einordnen kann dass man halt nicht mehr so viel Stress kreiert wie am Anfang des Studiums wo ich mir über jede Kleinigkeit Gedanken gemacht habe und dass ich da einfach viel entspannter jetzt geworden bin und halt ein bisschen lockerer.“ (T3, Z. 44)

Der größte Lerneffekt zeigt sich im psychosozialen Bereich, wo es um das **Wohlbefinden** des Mentors geht. Mit der Umsetzung neuer Lernmethoden lässt sich eine **persönliche Reifung** erkennen.

Dies bestätigen auch die Ergebnisse der Persönlichkeitseinschätzung, wo sich starke Entwicklungen in den Dimensionen Verträglichkeit (3/3), Offenheit für Erfahrungen (2/3) und Extraversion (2/3) abzeichnen (Kategorien „**Neugierig**“, „**Mitfühlend**“ und „**Vertrauensvoll**“). In der Dimension Neurotizismus zeigt sich eine Entwicklung in Richtung „Sorgenfrei“, aber auch „Reizbar“. Daneben zeigen sich Entwicklungen in den Kategorien „**Ruhig**“, „**Bescheiden**“, „**Sachlich**“ und „Ungenau“, was darauf hindeuten kann, dass der Mentor gelassener in seinem Handeln und Denken ist (s. Persönlichkeitsbarometer, Tab. 13).

Tabelle 13: Persönlichkeitsbarometer (Eigene Darstellung)

T1: o T3: x (Wenn T1 und T3 gleich, dann nur x)

	+++	++	+	0	+	++	+++	
Ängstlich						x		Mutig
Besorgt			O → X					Sorgenfrei
Gelassen			O → X					Reizbar

Gefühlvoll			o	→				x	Sachlich
Gesellig								x	Zurückgezogen
Aktiv			o	→				x	Ruhig
Genau	o	→	x						Ungenau
Ordentlich	x								Unordentlich
Planvoll	x								Spontan
Neugierig			x	←				o	Geduldig
Liberal								x	Traditionell
Fantasievoll								x	Pragmatisch
Bescheiden			x	←				o	Anspruchsvoll
Mitfühlend			x	←				o	Distanziert
Vertrauensvoll	x	←						o	Misstrauisch

Auffällig ist in den Aussagen, dass sich der Mentor durch das Mentoring wohler in seinem Studium fühlt und zufriedener mit sich selbst ist (s. Selbstkonzept). Dies spricht für eine stärkere Identifikation mit der Hochschule und eine **stärkere Motivation** für das Studium. Dies bestätigt der Mentor bereits zu Anfang des Programms: „*Na, ja, ich würde sagen, damals war ich so nen, ja, (.) GUT durchschnittlicher Schüler (.) Also so in dieser Kategorie würde ich mich einordnen. Nicht {...} dass es an Wissen {...} lag, sondern es lag einfach so nen Engagement oder Keine-Lust-Modus.*“ (T1, Z. 156)

Die Zukunftspläne

Der Mentor gibt vor dem Programm an, anfangs noch sehr unsicher gewesen zu sein, ob es das richtige Studium sei. Mittlerweile sei er sehr zufrieden in dem Studium, da es vielfältige Möglichkeiten gibt, in denen man später arbeiten könne. Er gibt an, viel motivierter zu sein, weshalb er nach dem Bachelorstudium den Masterstudiengang absolvieren möchte: „*Also dann war ich mir nicht mehr so unsicher und hab dann halt so langsam Vertrauen und Lust und Leidenschaft an der Arbeit so gewonnen (Stift klickt). (.) Und ja, das sind vielleicht auch so Nebenaspekte, die halt einen zur Veränderung führen.*“ (T1, Z. 116) Die Veränderung drückt der Interviewte über den sprachlichen Ausdruck „*nicht mehr*“ aus.

Das Rollenverständnis

Bezüglich seiner Rolle ist sich der Mentor während des gesamten Prozesses sehr klar, da er selbst bereits als Mentee am Mentoring teilgenommen hat und weiß, welche Funktionen er als Mentor übernehmen kann. Bereits in dem Interview vor der Teilnahme gibt der Mentor an, dass er sich wie sein Mentor zuvor auch als „Stütze“ und „Backup“ versteht (vgl. T1, Z.70; T2, S. 4-5). Das Backup beschreibt er als eine Sicherheit, eine zweite Meinung, die der Mentee sich bei seiner Ansprechperson abholen kann. Nach der Teilnahme bestätigt der Mentor, dass er seiner Mentee ein Wegbegleiter war, der Hilfe zur Selbsthilfe angeboten hat.

In seinen Ausführungen wird deutlich, dass er eine Beziehung auf Augenhöhe schätzt und im besten Fall eine Freundschaft entsteht, die auch nach dem Mentoring-Programm noch anhält. Außerdem unterstreicht er immer wieder, dass sowohl seine Mentee als auch er von dem Mentoring profitieren können:

„*Das waren so die ersten Eindrücke meine Erfahrungen und das war recht top und das war auch mehr oder weniger das was ich erhofft habe oder was ich mir gewünscht habe dass es ein gegenseitiges Nehmen und Geben ist von Wissen von Erfahrungen von menschlicher Seite auch und natürlich auch dass man sich gegenseitig kennenlernt*“

und im Studium begegnet man sich mal wieder und mit der Zeit kennt man auch viele Leute und man tauscht sich halt aus.“ (T3, Z. 8)

Das Verständnis von Mentoring

Mentoring versteht er somit als eine wechselseitige Entwicklungsbeziehung. Der Mentor hat im Vergleich zu anderen Mentor*innen bereits Erfahrungen mit dem Mentoring-Programm gesammelt, weshalb er bereits vor dem Programm von einem Geben und Nehmen ausgeht. Dies zeigt sich auch an den Erwartungen an das Programm, die rückblickend bestätigt wurden.

„Und so waren wir aber immer im Kontakt. Immer. Und das war auch so, dass ich natürlich viel gelernt habe, aber er auch. Wir haben dann Sachen, Inhalte beinhaltet, die halt äh (Stift klickt), ja, die er vielleicht auch nicht so ganz wusste und wo wir uns dann ausgetauscht haben. Das war also nen Austausch beider Seiten.“ (T1, Z. 88-89)

Zur Transformation innerhalb der (Sicht-) und Handlungsweise

Mit der Teilnahme als Mentee hat sich bereits zu Beginn des Studiums seine Sicht auf das Lernen verändert. Über die Vernetzung und den Austausch neuer Lernmethoden hat der Mentor ein **besseres Zeitmanagement** erworben, welches sich wiederum positiv auf sein **Wohlbefinden** auswirkt. Der Mentor gewinnt durch seine Tätigkeit noch einmal verstärkt an **Handlungskompetenz** und wirkt entspannter. Gegen Ende des Programms lässt sich von einem **verbesserten Selbstkonzept** ausgehen (T3, Z. 44).

Das Interview liefert zusammenfassend Hinweise darauf, dass der Mentor durch das Mentoring eine Veränderung erfahren hat, welche über die Transformation seiner Sichtweise (s. In-vivo-Code Horizonterweiterung) eine **Neukonstruktion seiner Herangehensweise** auslöste (vgl. Mezirow 1997). Die Transformation zeigt sich sprachlich in dem Wechsel der Zeiten und der Verwendung des Pronomens „Ich“. Gleichzeitig nutzt er die Äußerung „aber“ um den Wandlungsprozess zu untermauern:

„Also es ist/ (.) es war auch früher so, dass ich ne ganz andere Strategie hatte ich persönlich. Ich hab alles auf den letzten Drücker gemacht, weil {...} immer dieses jeden Tag was tun, das hab ich nicht so bevorzugt. Aber das war keine gute Strategie, wenn ich jetzt zurückblicke. Und dieses andauernd nen bisschen, also immer wenig tun, das bringt einem viel, viel, viel mehr, weil man da auch in dieser Zeit ähm, ja, vielleicht auch irgendwelche Sachen entwickelt für sich, die ganz neu sind, also ne Horizonterweiterung in dem Aspekt auf jeden Fall.“ (T1, Z. 46)

Zum Selbstverständnis

Die neue Sichtweise wirkte sich wiederum positiv auf das Selbstverständnis des Mentors aus. In den Ausführungen wird deutlich, dass sich der Mentor zunehmend als **Multiplikator** versteht, der Vernetzungen schafft und zum gegenseitigen Austausch motiviert. Dies zeigt sich in den Interviews (T1, Z.22; T3, Z. 52) und dem Strukturbild während des Programms (s. Strukturlegebild B).

Außerdem gibt die Bildungsbiografie Hinweise darauf, dass der Mentor eine Transformation innerhalb seines Selbstkonzeptes über das Mentoring, hier bereits mit der Teilnahme als Mentee und dann als Mentor, erfährt. Während er zuvor „alles auf den letzten Drücker“ erledigt habe, berichtet er in den Interviews davon, dass die Teilnahme zu einem positiven Selbstkonzept beigetragen habe. Es lässt sich insofern von einer **Verbesserung** innerhalb des Selbstverständnisses ausgehen und von einer Aktivierung sozialer Ressourcen.

Die Gestaltung der Treffen

Der Mentor beschreibt in den Interviews, dass die Dauer der Treffen mit der Zeit abgenommen habe, da seine Mentee sehr strukturiert war und bereits Vorerfahrungen mitbrachte. Inhaltlich ging es bei den Treffen eher um organisatorische Fragen, *„wie wann sind die PC-Räume frei so banale Fragen halt dass man Zeiteinsparungen hat weil sie auch nicht in Detmold gewohnt hat sondern außerhalb.“* (T3, Z. 30). Daneben war vor allem eine emotionale Unterstützung zu Studienbeginn gefragt.

Als Erfolgsfaktoren für ein gelingendes Mentoring nennt der Mentor eine vertrauensvolle Beziehung, Interesse auf beiden Seiten und die Einhaltung der Verabredungen. Die Zusammenarbeit in dem Tandem habe demnach gut funktioniert: *„Wir haben uns immer ausgetauscht also da gab es vorab immer eine Vorabinformation dass wir uns eine Woche vorher ausgetauscht haben wann hast du Zeit wann kannst du am besten und dass wir das immer aufeinander abgestimmt haben dass beide halt genug Zeit füreinander haben. Ja es gab einige Treffen die haben lange gedauert und es gab einige Treffen die haben nichts so lange gedauert. Es war immer ganz individuell.“* (T3, Z. 38)

Das Lernportfolio

Das Lernportfolio bestätigt die Ergebnisse der Interviews und erweitert das Bild um den inhaltlichen Austausch. In seinen sechs Beiträgen reflektiert der Mentor die Zusammenarbeit in dem Tandem. Es wird deutlich, dass er die Inhalte der Ausbildung auf den Austausch transferiert, zum Beispiel zum Thema Teamarbeit und Konfliktlösung. Er gibt Tipps und führt oft eigene Beispiele an. In den Beiträgen zeigt sich außerdem, dass er der Vernetzung eine hohe Bedeutung beimisst. Er erwähnt den Schlüsselmoment des Zusammenkommens mit anderen Studierenden, den er auch in seinen Interviews beschreibt: *„Es ging um eine Detailzeichnung, die mir selber fremd war. Somit konnte ich im ersten Schritt keine qualitative Hilfe leisten. Wir versuchten in Form von Eigeninitiative und Recherche erste mögliche Lösungsansätze festzuhalten. Im Laufe der Recherche stellten wir fest, dass weitere Kommilitonen mit denselben Problemen zu kämpfen hatten. Es entstand eine Teamarbeit zur Lösung der Aufgabe.“* (s. 3. Eintrag Portfolio Fall B)

Es zeigt sich, dass der soziale Austausch für den Mentor ein zentraler Aspekt ist, weshalb das Programm für ihn neben der persönlichen Entwicklung auch ein vernetztes Lernen unterstützt habe. Sprachlich fällt auf, dass der Interviewte häufig auch das Personalpronomen „Wir“ benutzt, wenn er über den Mehrwert von Mentoring spricht. Dies unterstreichen die Kompetenzentwicklungen. Der Lernprozess im Mentoring lässt sich daher als Aktivierung motivationaler und sozialer Ressourcen beschreiben.

Die Bewertung des Programms

Der Mentor bewertet das Programm für seine persönliche Weiterentwicklung als sehr hilfreich: *„Note 1 bis 6 würd ich klar ne 1 geben“* (T3, Z.58). Insbesondere seien die Inhalte der Ausbildung wichtig für die Selbstreflexion und Selbstfindung gewesen: *„Das Aktuellste ist ja momentan Konflikte, die wir behandelt haben. Und da sind halt schon so Punkte, wo ich mich dann manchmal so hinterfrage und wo=ich=ja=wo=ich halt so Sachen mitnehme, wo ich sage, (.) hm diese Punkte wären mir nicht bewusst, wenn ich dieses Mentoringprogramm nicht so durchgeführt hätte.“* (T1, Z. 108). Der Mentor fühlte sich durch die Intensität des Wahlpflichtfaches gut vorbereitet: *„Es war halt sehr zeitintensiv das muss man schon zugeben zeitintensiver als man sich das vielleicht vorgestellt hat aber letztendlich kann ich für mich persönlich festhalten dass ich auch Menschen auch selbst im Zeitmanagement das war der*

Punkt der mich dazu geleitet hat am Mentoring teilzunehmen weil ich in diesem Punkt mich nicht so stark eingeordnet hab und weil ich da unbedingt mich weiterentwickeln wollte und da war das Mentoring perfekt.“ (T3, Z. 58). Auch habe die Portfolioarbeit zur Reflexion beigetragen: „Das Portfolio hat meiner Meinung nach dazu geführt dass man sich mit den Inhalten nochmal auseinandersetzt konkret auseinandersetzt das Ganze nochmal reflektiert und auch noch verinnerlicht.“ (T3, Z. 54)

Zusammenfassende Betrachtung der Kompetenzentwicklungen

Schaut man sich die Kompetenzabfragen näher an, so fällt auf, dass auch der Mentor sich in allen Kompetenzdimensionen entwickeln konnte. Es lassen sich Entwicklungen in 14 Kompetenzfeldern herausarbeiten.

Neben dem Selbstmanagement nennt der Mentor das Zeitmanagement als neue Kompetenz im Bereich Fach- und Methodenkompetenz.

Im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenzen konnten in sieben von acht Kompetenzfeldern Entwicklungen herausgearbeitet werden. Insbesondere nennt der Mentor die Teamfähigkeit und das Pflichtgefühl als Kompetenzen, auf die das Mentoring einen starken Einfluss genommen hat.

Im Bereich der Aktivitäts- und Handlungskompetenzen lassen sich Veränderungen in drei von vier Kompetenzfeldern nachzeichnen und im Bereich der personalen Kompetenzen werden Entwicklungen in drei von fünf Feldern sichtbar. Dabei unterstreicht der Mentor das Selbstmanagement, wie bereits mehrfach beschrieben.

Einordnung der Kompetenzentwicklungen in das Kompetenzmodell

Tabelle 14: Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)

Personale Kompetenzen		Aktivitäts- und Handlungskompetenzen	
Eigenverantwortung	Offenheit für Veränderungen	Belastbarkeit	Flexibilität
	Selbstmanagement		
Reflexionsfähigkeit	Zuverlässigkeit	Persönliches Auftreten	Führungskompetenz
Sozial-kommunikative Kompetenzen		Fach- und Methodenkompetenzen	
Konfliktfähigkeit	Beratungsfähigkeit	Methodisches Vorgehen	Zeitmanagement
Teamfähigkeit	Kritikfähigkeit		
Einfühlungsvermögen	Pflichtgefühl	Projektmanagement	
Dialogfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit		

6.1.3 Fall C

Der (biografische) Kontext

Fall C studiert Wirtschaftsingenieurwesen Bau im dritten Semester. Sie hat zuvor bereits eine Ausbildung als Industriekauffrau absolviert. Sie wohnt mit ihrem Partner zusammen und geht neben dem Studium arbeiten. Außerdem erhält sie Bafög sowie finanzielle Unterstützung von den Eltern. Ihre Eltern erwähnt sie in den Interviews allerdings kaum. Aus den soziostrukturellen Daten erfährt man, dass sie aus einer Nicht-Akademiker-Familie mit Migrationshintergrund stammt. Ihr Vater ist bereits verstorben. An einer Stelle heißt es, dass ihre schulischen Leistungen durch einen Umzug abgefallen seien. Erst mit dem Wechsel auf eine neue Schule, konnte sie wieder von vorne beginnen. Sie bezeichnet sich selbst als eine gute Studentin. Von ihren Kommiliton*innen wird sie häufig um einen Rat gebeten, insbesondere deshalb, weil sie als studentische Hilfskraft im Prüfungsbüro arbeitet. Ihr Ziel ist es, einen Ausbilderschein zu erwerben. Sie hat bereits im ersten Semester als Mentee an dem Mentoring-Programm teilgenommen. Die Mentorin nimmt nicht im Rahmen des Wahlpflichtfaches, sondern freiwillig teil.

Individuelle Motivlagen bezüglich der Teilnahme an dem Programm

Die Mentorin berichtet, dass sie im ersten Semester selbst mit einer Kommilitonin an dem Mentoring-Programm teilgenommen hat. Ihr Mentor war allerdings bereits im Masterstudium und konnte aufgrund des Abstandes nicht alle Fragen der Mentee beantworten (vgl. Erfolgsfaktoren Mentoring). Nun möchte die Mentorin einer Mentee beim Studienstart helfen und sich selbst in der Rolle einer Führungsperson ausprobieren.

In den Interviews fällt auf, dass die Mentorin eine hohe soziale Orientierung aufweist und der sozialen Beziehung aufgrund ihrer negativen Schulerfahrungen eine hohe Bedeutung zumisst, auch wenn sie oder besonders weil sie „soziale Themen als sehr anstrengend“ (T1, Z.280) empfindet. Die Mentorin berichtet in der folgenden Erzählung davon, dass sie aufgrund ihrer Persönlichkeit keinen Anschluss gefunden habe, weshalb sie die Schulzeit negativ in Erinnerung behalten hat:

„Ähm aber (.) ja, sonst denk ich auch noch so nen bisschen manchmal dran, wo ich äh nach Niedersachsen gezogen bin aus Hamburg, war das halt schon ein bisschen schwerer für mich, ähm halt ganz komplett neue Schüler und auch diese Pubertätsphase. {...} Ich war immer noch die Schüchterne wie immer, aber halt ähm von den anderen Mädchen hat man das halt so gemerkt, dass die einen nicht sofort aufgenommen haben, obwohl ich ja nichts gemacht hab. Ich war einfach nur die Ruhige, aber die wollten mich deswegen nicht quasi in ihren Kreis aufnehmen. Da war das ein Jahr echt schwer für mich darein zu kommen. Also das hab ich immer so noch in Gedanken, wenn ich daran denke, dass das zum Glück vorbei ist und ich jetzt hier bin und ja, sozusagen meine Freunde hab jetzt so.“ (T1, Z. 256)

Im Interview zeigt sich, dass die Beziehung zu den Peers eine hohe Bedeutung für den Lernprozess hat. Dies zeigt sich in der Erwähnung der Anderen. Neben den Peers führt die Interviewte ihre Ausbilderin in die Erzählung ein, zu der sie während ihrer Ausbildung als Industriekauffrau eine sehr gute Beziehung hatte. In den Interviews bezeichnet die Mentorin ihre Ausbilderin als Vorbild, von der sie viel gelernt hat und welches sie selbst gerne für ihre Mentee sein möchte. Zu Anfang schätzt sich die Mentorin noch sehr schüchtern ein. Sie erhofft sich von dem Mentoring-Programm einen Zuwachs an Selbstvertrauen: „Und ich will das halt auch lernen, dass ich dieses, ja, Stärkere halt zeigen kann.“ (T1, Z. 60)

Mentoring hat daher für die Interviewte eine starke personale und psychosoziale Bedeutung. Dies zeigt sich auch im folgenden Zitat, wenn es um den persönlichen Lerngewinn geht. Sprachlich fällt auf, dass die Interviewte die „Ich“-Perspektive verwendet und die direkte Rede, die auf eine Meta-Ebene hindeutet.:

„Ich weiß jetzt nicht, ob das Mentoring da jetzt so krass hilft, dass ich da mich sicherer vorne fühle, aber ja, ich denke einfach es ist nur allgemein ein besseres Gefühl, dass ich für mich einfach weiß: Okay, ich hab ihr jetzt helfen können, zum Beispiel in dem Jahr und fühl mich dann sicherer, dass ich weiß, okay, ich mach auf jeden Fall den Ausbiderschein, so.“ (T1, Z. 172)

Das Zitat zeigt zudem, dass **Selbstsicherheit** und Emotionalität stark zusammenhängen. Angenommen wird, dass das Mentoring zu einem **besseren Gefühl** beiträgt.

Die Lerneffekte

Die Mentorin betrachtet die Teilnahme an dem Programm als eine **Übung** für das spätere Berufsleben. Ihr Ziel ist es, einen Ausbiderschein zu machen und eine **Führungsrolle** zu übernehmen: *„Und hab mir das auch so als Ziel gesetzt, später auch so nen Ausbiderschein zu machen, dass ich später auch dann den Auszubildenden oder Praktikanten helfen kann. Und ich find das hier auch mal so ne gute Übung sozusagen, dass mal zu sehen, ob ich das gut kann.“ (T1, Z. 32)*

Insbesondere der **Umgang mit Lernenden** scheint für die Mentorin sehr zentral zu sein. Dies zeigt sich in dem folgenden Zitat: *„Also wenn ich das ja mache, lerne ich ja auch, wie man mit, ja, den Auszubildenden oder Praktikanten oder so halt UMGEHT allgemein, weil wie schon gesagt, es gibt ja welche, die sind schüchterner, welche, die sind offener, wie man mit welchen umgeht.“ (T3, Z. 158)*

In gewisser Weise erhofft sich die Mentorin von der Teilnahme an dem Programm einen **Zuwachs an Führungskompetenz**. Die Ergebnisse der Kompetenzabfrage verweisen darauf, dass die Mentorin sich selbst in dem Bereich der Aktivitäts- und Handlungskompetenzen kompetenter einschätzt. Daneben zeigen sich Entwicklungen im sozial-kommunikativen Kompetenzbereich (Dialog- und Konfliktfähigkeit) sowie im Bereich der personalen Kompetenzen, zum Beispiel Reflexionsfähigkeit (s. Kompetenzraster, Tab. 15).

Tabelle 15: Kompetenzraster (subjektive Wahrnehmung – eigene Darstellung)

T1: o T3: x (Wenn T1 und T3 gleich, dann nur x)

Fünf Kompetenzen mit stärkstem Einfluss: **x**

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt teils/teils	stimmt kaum	stimmt nicht
Offenheit für Veränderungen Ich bin fähig, Veränderungen als Lernsituation zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilität Ich bin fähig, mich auf veränderte Umstände einzustellen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstmanagement Es fällt mir leicht, das eigene Handeln zu gestalten.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigenverantwortung Ich bin fähig, verantwortlich zu handeln.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikationsfähigkeit Es fällt mir leicht, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dialogfähigkeit Ich bin fähig, mich auf andere im Gespräch einzustellen.	X	O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einfühlungsvermögen Ich bin fähig, Motivationshintergründe anderer zu erkennen.	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beratungsfähigkeit Ich bin fähig, andere zu beraten.	O	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konfliktfähigkeit Ich bin fähig, mit Konflikten erfolgreich umzugehen.	<input type="checkbox"/>	X	O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Führungskompetenz Ich bin fähig, andere zu motivieren.	<input type="checkbox"/>	X	O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belastbarkeit Ich bin fähig, unter Druck gut zu arbeiten.	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kritikfähigkeit Ich bin fähig, Kritik anzunehmen und umzusetzen.	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexionsfähigkeit Es fällt mir leicht, mein Handeln zu reflektieren.	X	O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Methodisches Vorgehen Ich bin fähig, wissenschaftliche Methoden anzuwenden.	<input type="checkbox"/>	O	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektmanagement Ich bin fähig, Projekte zu planen und erfolgreich durchzuführen.	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zuverlässigkeit Ich bin fähig, zuverlässig zu handeln.	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pflichtgefühl Ich bin fähig, verantwortungsbewusst zu handeln.	O	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teamfähigkeit Ich bin fähig, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten.	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliches Auftreten Ich bin fähig, angenehm, sicher und überzeugend zu wirken.	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In einem anderen Bereich, und zwar:					

Das Rollenverständnis

Bezüglich ihrer Rolle ist sich die Mentorin während des gesamten Prozesses sehr klar, da sie selbst bereits als Mentee am Mentoring teilgenommen hat und in ihrer Ausbildung zuvor eine ähnliche Beziehung mit ihrer Ausbilderin gepflegt hat. Bereits in dem Interview vor der Teilnahme gibt die Mentorin an, dass sie sich als ein Vorbild versteht, welches Erfahrungen weitergibt und emotional unterstützt (vgl. T1, Z. 104, 314). Nach der Teilnahme bestätigt die Mentorin, dass sie ihre Mentee **beruhigen und motivieren** konnte. Insbesondere hat sie dazu beigetragen, Studienzweifel bei ihrer Mentee abzubauen und einen Studienabbruch zu verhindern, indem sie mögliche Wege aufzeigte und **Orientierung schaffte**:

„Sie hatte schon überlegt halt das komplett abzubrechen. Und dann hat {Alexandra} gesagt: Nee, wechsele doch vielleicht zu unserem Studiengang und so. Weil sie hat schon überlegt, vielleicht ne Ausbildung oder so zu machen. Und dann haben wir uns halt nen Tag danach oder so getroffen und dann hat sie das auch alles erzählt, dass {Alexandra} gesagt hat, ja, wechsele doch vielleicht und so. Und dann habe ich ihr das auch erzählt. Ich habe ihr auch diesen VERLAUFSplan ausgedruckt und gesagt: Diese hast du ja schon gehabt, diese Fächer, nur jetzt BWL und so wären jetzt noch dazu. Und

wie sie das vielleicht mit den Prüfungen klären könnte, weil sie hat nen paar nicht bestanden. Und ja, da habe ihr entweder ges/entweder gesagt, du machst jetzt einfach alles komplett nach oder du musst nen Jahr länger halt machen, du machst es aber dann ruhiger. Ja. Im Endeffekt macht sie jetzt halt nen Jahr länger dann. Ja. Also noch mal sozusagen vom ersten Semester und holt jetzt die Fächer, die sie nicht hat, nach.“ (T3, Z. 80)

Das Verständnis von Mentoring

Dem Mentoring-Programm kommt eine starke Integrationsfunktion zu (vgl. hierzu Experteninterview). Dies liegt unter anderem auch an der Peer-Ebene, die einen offenen Austausch ermöglicht, weil sich beide Personen in ähnlichen Stadien befinden. Darüber hinaus unterstreicht die Mentorin, dass es sich um eine wechselseitige Entwicklungsbeziehung handelt:

„Ich denke jeder bringt irgendwo noch so nen paar andere Ansichten noch mit rein, auch wenn ähm sie dann jünger ist als ich vielleicht, weiß man ja nicht (lacht), und sie auch vielleicht erst im ersten Semester ist, aber dennoch kann sie auch über Themen reden, die ich jetzt vielleicht noch gar nicht so gedacht habe irgendwie. Andere Eindrücke. Oder vielleicht hat sie ja auch schon ne Ausbildung in irgendwas gemacht und kann mir davon erzählen.“ (T1, Z. 160)

In dem folgenden Zitat evaluiert die Mentorin die Zusammenarbeit im Mentoring und bestätigt über die Bewertung des Tandems ihre Erwartung zu Anfang des Programms, dass beide voneinander lernen können:

„Das, was ich auch lernen wollte, so mit einem, ja, sozusagen Ersti oder irgendwann später mit ner Auszubildenden oder so mal umzugehen, wie ich mit denen REDEN soll und so. Also es hat eigentlich gut geklappt, weil halt SIE auch ähm, ja, gesprächig war und so. Hätte ich jetzt jemanden, der vielleicht schüchterner war, wäre es vielleicht für mich nen bisschen schwieriger gewesen, weiß ich nicht genau. Aber auf jeden Fall mit ihr zusammen war das halt ganz gut.“ (T3, Z. 146)

In dem Zitat zeigt sich, dass die Mentorin über die Beratung selbst **methodische und soziale Kompetenzen** erwirbt, wie Kommunikationsfähigkeit und Gesprächsführungskompetenz.

Der persönliche Lernprozess zeigt sich sprachlich in der Verwendung des Personalpronomens „Ich“. Zudem evaluiert die Interviewte am Ende ihrer Erzählung, sodass das Lernen auch stark über die Reflektion und die Bewertung verläuft.

Zur Transformation innerhalb der Sicht- und Handlungsweise

Die Mentorin erwähnt in der folgenden Evaluation, dass sie im Austausch mit den Anderen **Selbstverständlichkeiten überdenkt** und neue Erkenntnisse erlangt: *„Also das, was für mich eigentlich selbstverständlich ist, ist für andere vielleicht noch mal so ne Erweiterung sozusagen.“ (T3, Z. 148)*

Das Zitat verdeutlicht, dass die Mentorin über die Reflektion, die durch die Interaktion ausgelöst wird, neue Denkansätze gewinnt (vgl. Mezirow 1997). Dies lässt sich sprachlich an der Äußerung „vielleicht“ festmachen, die auf eine Reflexion hindeutet.

In den Interviews zeigt sich darüber hinaus, dass die Mentorin über den Umgang mit ihrer Mentee **Handlungskompetenz** erwirbt: „Also ich habe dann auch gelernt, ähm einfach diese Eindrücke: Was kann ich machen? Wie kann ich ihr helfen? Sogar einfach nur irgendein kleiner Tipp, der für mich ganz normal ist so vom Lernen oder so hat ihr sehr viel geholfen. Ja, das ist halt ganz gut.“ (T3, Z. 146)

Außerdem fällt auf, dass die Mentorin über die Selbstreflexion **Sicherheit** in ihrem persönlichen Auftreten gewinnt. Zusammenfassend lässt sich anführen, dass die Mentorin eine Veränderung innerhalb ihrer Sicht- und Herangehensweise erfahren hat, die wiederum Einfluss auf ihr Selbstverständnis nimmt. Das Lernen lässt sich als Bestärkung personaler Ressourcen begreifen.

Zum Selbstverständnis

Bezüglich des Selbstverständnisses lässt sich zusammenfassen, dass die Mentorin sich als ein Vorbild definiert, welches Lernende ermutigt und Orientierung bietet. Dies zeigt sich bereits in dem Strukturbild (s. Strukturbild C). Dabei verweist die Mentorin auf ihre Erfahrungen in der Ausbildung als Industriekauffrau. Zudem sieht sich die Mentorin als eine **Führungsperson**, die anderen etwas beibringt (T3, Z. 183). Diese Erkenntnis wird ihr zum Ende hin bewusst. Über das Mentoring und die Erprobung erfährt die Mentorin eine **Bestärkung** bezüglich ihrer Führungskompetenz und gewinnt an Professionalität.

In den Ausführungen nach der Teilnahme an dem Programm wird noch einmal deutlich, dass die Mentorin an **Sicherheit und Selbstvertrauen** gewinnt. Sie gibt an, dass sie als studentische Hilfskraft im Prüfungsamt arbeitet und sich über den Studiengang stärker informiert, wodurch sie ihre **Fachkenntnisse** erweitert. Dies zeigt sich sprachlich über die Argumentation im folgenden Zitat und der Steigerung „nen bisschen mehr“:

„Und wenn mich mal auch sogar in meiner Klasse, sage ich jetzt mal, äh wenn die mich dann irgendwie was fragen, die wissen ja, dass ich hier im Prüfungsamt äh arbeite, die fragen mich was, dann kann ich denen direkt auch ne Antwort geben und so, weil ich mich da auch selber nen bisschen mehr informiere.“ (T3, Z. 122)

Dadurch sei sie als Person auch „**allgemein offener**“ geworden (T3, Z. 120).

Die Zukunftspläne

Die Mentorin gibt an, dass sie nach dem Bachelorstudium den Masterstudiengang absolvieren möchte (T1, Z. 248). Außerdem möchte sie einen Ausbilderschein erwerben, um später dann auch den Auszubildenden oder Praktikanten (T1, Z. 32) zu helfen. Diesen Wunsch äußert die Mentorin auch in dem Interview nach dem Programm (T3, Z. 162).

Die größte Entwicklung im Vorher-Nachher-Vergleich zur Einschätzung der Persönlichkeit zeigt sich in der Dimension Neurotizismus (2/3) in den Kategorien „**Sorgenfrei**“ und „Gelassen“. Daneben lässt sich auch eine Entwicklung in den Kategorien „Bescheiden“ und „**Mitfühlend**“ verzeichnen. Dies unterstreicht einen Zugewinn in Richtung Verträglichkeit (2/3). In der Dimension Gewissenhaftigkeit (2/3) zeigen sich Entwicklungen in den Kategorien „Ungenau“ und „Spontan“, was bedeuten kann, dass die Mentorin gelassener in ihrem Handeln ist. Entsprechende Entwicklungen zeigen sich in den Dimensionen Extraversion (2/3) und Offenheit für Erfahrungen (2/3) in den Kategorien „Ruhig“ und „Geduldig“ (s. Tab. 16).

Tabelle 16: Persönlichkeitsbarometer (Eigene Darstellung)

T1: o T3: x (Wenn T1 und T3 gleich, dann nur x)

	+++	++	+	0	+	++	+++	
Ängstlich						x		Mutig
Besorgt		o				x		Sorgenfrei
Gelassen		x	o					Reizbar
Gefühvoll			x					Sachlich
Gesellig			x	o				Zurückgezogen
Aktiv		o	x					Ruhig
Genau	o	x						Ungenau
Ordentlich	x							Unordentlich
Planvoll	o	x						Spontan
Neugierig	o		x					Geduldig
Liberal				x				Traditionell
Fantasievoll	o	x						Pragmatisch
Bescheiden			x	o				Anspruchsvoll
Mitfühlend	x	o						Distanziert
Vertrauensvoll	x							Misstrauisch

Die Gestaltung der Treffen

Die Mentorin unterstreicht in den Interviews stets die Bedeutung der Fachkultur, welche Einfluss auf die Gestaltung und Inhalte der Treffen habe. Da sie in ihrem Studiengang, im Vergleich zu den Innenarchitekten, wenige Präsentationen hätten, seien ihre Treffen inhaltlich weniger fachlich und methodisch, sondern eher persönlich. Die Mentorin berichtet in der folgenden Erzählung von dem Studienzweifeln ihrer Mentee und davon, dass sie in diesem Prozess beraten und begleitet hat:

„Es bringt ja nichts, wenn ich ihr irgendwie (lacht) meine Unterlagen zeige oder so (lacht). Also von daher ist es dann eher, dass man so, ja, eher über WhatsApp oder telefonisch halt, ne, so vor der Klausur, dass sie mich angerufen hat und Angst hatte irgendwie, weil sie die eine schon verhauen hatte. Also sie hatte schon ein schlechtes Gefühl. Da hat sie mich gefragt und dass ich sie so irgendwie beruhige (lacht) und so. Das ist dann halt schon vorgefallen so. Ja, dann hatte sich nur bei ihr noch ergeben, dass sie sich dann doch entschieden hat dann auf Wirtschaftsingenieurwesen umzuwechseln. Und da hat sie mich halt auch gefragt, wie sie das machen soll, weil sie jetzt halt äh/ da unterscheiden sich ja nen paar Fächer bei uns. Und sie weiß jetzt nicht wie/ Oder sie wusste in dem Moment nicht, wie sie das dann regeln sollte, habe ich hier halt Tipps gegeben, was man machen könnte.“ (T3, Z. 22)

Die Mentorin erzählt von drei persönlichen Treffen. Ansonsten verlief die Kommunikation eher über WhatsApp oder per Telefon.

Die Bewertung des Programms

Insgesamt bewertet die Mentorin das Mentoring sehr gut, da sie ihrer Mentee weiterhelfen konnte: *„Allgemein die Idee und so finde ich sehr gut. Und es hat ja auch bei uns geklappt, sieht man ja so.“ (T3, Z. 200).* Sie hat ihr bei wichtigen Entscheidungen Orientierung geben können und hat dadurch selbst gelernt, die Rolle einer Führungsperson ausüben zu können.

Der einzige Kritikpunkt sei für sie die Fokussierung des Programms auf das Wahlpflichtfach gewesen, da sie selbst freiwillig teilgenommen hat und die Peer-Treffen als inhaltlich zu intensiv empfand.

Zusammenfassende Betrachtung der Kompetenzentwicklungen

Schaut man sich die Kompetenzabfragen näher an, so fällt auf, dass sich die Mentorin in drei von vier Kompetenzdimensionen entwickelt hat. Insgesamt konnten Entwicklungen in sechs Kompetenzfeldern herausgearbeitet werden.

Im Bereich der Aktivitäts- und Handlungskompetenzen wurden Veränderungen in zwei von vier Kompetenzfeldern sichtbar. Die Mentorin nennt diese beiden Kompetenzen, das persönliche Auftreten sowie die Führungskompetenz, gleichzeitig auch als Kompetenzen, auf die das Mentoring am meisten Einfluss genommen hat.

Im Bereich der personalen Kompetenzen lassen sich Entwicklungen in zwei von fünf Kompetenzfeldern (Eigenverantwortung und Reflexionsfähigkeit) herausarbeiten und im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenzen zwei von acht Kompetenzen (Konfliktfähigkeit und Dialogfähigkeit).

Einordnung der Kompetenzentwicklungen in das Kompetenzmodell

Tabelle 17: Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)

Personale Kompetenzen		Aktivitäts- und Handlungskompetenzen	
Eigenverantwortung	Offenheit für Veränderungen	Belastbarkeit	Flexibilität
	Selbstmanagement		
Reflexionsfähigkeit	Zuverlässigkeit	Persönliches Auftreten	Führungskompetenz
Sozial-kommunikative Kompetenzen		Fach- und Methodenkompetenzen	
Konfliktfähigkeit	Beratungsfähigkeit	Methodisches Vorgehen	
Teamfähigkeit	Kritikfähigkeit		
Einfühlungsvermögen	Pflichtgefühl	Projektmanagement	
Dialogfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit		

6.1.4 Fall D

Der (biografische) Kontext

Fall D studiert Architektur im dritten Semester. Er hat zuvor bereits eine Ausbildung als bautechnischer Assistent absolviert. Aus den soziostrukturellen Daten erfährt man, dass seine Eltern nicht studiert haben und einen Migrationshintergrund aufweisen. Er selbst wollte eigentlich immer Polizist werden. Aufgrund der handwerklichen Begabung habe er sich aber für die Ausbildung entschieden. Sein Ziel ist es, sich selbstständig zu machen. Er gibt an, ein guter Student zu sein. In seiner Schulzeit sei er ein eher schlechterer Schüler gewesen, habe aber die Rolle des Schülersprechers übernommen. Seine Peers erwähnt er sehr häufig, insbesondere wenn es um die berufliche Orientierung geht. In den soziostrukturellen Daten erfährt man, dass er zwei Geschwister hat. Er wohnt in einer Wohngemeinschaft, erhält Bafög und arbeitet neben dem Studium an einer Tankstelle. Er hat nicht als Mentee an dem Mentoring-Programm teilgenommen, hat aber über seinen „Kumpel“ von dem Programm profitiert. Seine Teilnahme als Mentor läuft im Rahmen des Wahlpflichtfaches „Schlüsselkompetenzen“.

Individuelle Motivlagen bezüglich der Teilnahme an dem Programm

Bereits zu Beginn des Programms erzählt er von einem „Kumpel“, der ihn auf das Programm aufmerksam gemacht hat. Er selbst hat nicht als Mentee am Mentoring teilgenommen, hat aber von den Treffen zwischen seinem Kumpel und dessen Mentor profitiert:

„Aber dann hat das nen Kumpel von mir, der hat sich dann fürs Mentoring angemeldet, hat dann auch jemanden bekommen und die haben sich halt dann aber auch ein-, zweimal getroffen. Da sind wir auch zwischendurch mitgegangen – also der Mentor hatte nichts dagegen, wir hauptsächlich auch immer zusammenarbeiten mit=mit denen. Und ja, dann hab ich halt gesehen, dass es doch sinnvoll ist, weil der ja dementsprechend Erfahrungen hatte und hier und da dann schon Tipps geben konnte.“ (T1, Z. 24)

In den Interviews vor, während und nach der Teilnahme an dem Programm fällt auf, dass der Mentor eine sehr hohe soziale Orientierung aufweist und die Peers eine bedeutende Rolle für seinen Lernprozess einnehmen.

Das Verständnis von Mentoring

Zu Anfang des Programms gibt der Mentor an, dass er beim Studienstart unterstützen möchte und der Mentee Tipps und Informationen weitergeben möchte. In dem Interview nach dem Programm unterstreicht der Mentor über die Evaluation, dass beide voneinander lernen können. Gleichzeitig verwendet er das Pronomen „Ich“, sodass er in seinen persönlichen Lernprozess einführt: *„Also ich helfe ja nicht nur jemand anderem, sondern ich helfe mir dann dadurch auch selber. Ich lerne was.“ (T3, Z. 234)*

Das Zitat verdeutlicht, dass der Mentor Mentoring als **Hilfestellung** versteht, durch die sowohl der Mentee als auch der Mentor lernt. Zum Beispiel gibt der Mentor an, dass er durch die Tätigkeit an Handlungskompetenz gewinnt (vgl. hierzu das Konzept Lernen durch Lehren). Zudem betont er, dass er sich fachlich mehr informiere und sein Wissen intensiviere.

Die Lerneffekte

Es geht demnach darum, Erfahrungen weiterzugeben und voneinander zu lernen. Dies zeigt sich in der folgenden Erzählung:

Auf jeden Fall die Sachen, die wir jetzt in den letzten zwei, drei Sitzungen besprochen haben, zum Beispiel motivieren oder (.) ihm auch Tipps weitergeben können, wie man zum Beispiel die Sachen organisiert oder (.) nach welchem Schema man die Sachen abarbeiten sollte. Ich, zum Beispiel hab immer den Fehler gemacht, wir haben das immer relativ zum Schluss gemacht. Und dann waren wir hier nächtelang. Und das würde ich dem auf jeden Fall weitergeben. Und dass er das nicht so machen sollte, wenn er auf jeden Fall auch so nen Willen dafür hat, das Studium durchziehen zu wollen (T1, Z. 86)

Mentoring hat neben dem Erfahrungsaustausch auch eine starke **soziale Bedeutung**, welche sich über die Verwendung des Pronomens „Wir“ äußert: „Also wir lernen ja auch, zum Beispiel, wie man mit anderen Menschen umgehen soll oder äh, ich sage mal, (.) auch möglichst äh EHRliche Antworten weitergeben zu können, aber auch nicht, dass die verletzend sind.“ (T1, Z. 160)

Mit Personen umgehen lernen, heißt Teamfähigkeit, Offenheit und Flexibilität zu erwerben. Gleichzeitig zeigt sich, dass der Interviewte seinen Kompetenzerwerb über die Generalisierung „man“ verallgemeinert: „Und wenn man später zum Beispiel mit jemandem arbeitet, man kann ja nicht ständig immer irgendwas alleine machen, das geht ja nicht. Und dann passt/ muss man sich ja irgendwie anpassen oder man muss sich dann austauschen, wenn irgendwelche Probleme vorhanden sind.“ (T3, Z. 226)

Ein bedeutender Faktor ist neben der persönlichen Kompetenzerweiterung insofern auch der **Aufbau von Beziehungen und die Erweiterung des Netzwerkes**, demnach die Aktivierung sozialer Ressourcen. In den folgenden Zitaten fällt auf, dass der Interviewte andere Personen in seine Erzählung einführt: „Zum Beispiel {Julia} kannte ich ja davor nicht. Vielleicht halt diese Beziehung, die man zu fremden Menschen dann aufbaut. Das ist, ich denke mal, nen wichtiger Punkt.“ (T3, Z. 224)

In dem Interview nach der Teilnahme an dem Programm verdeutlicht der Mentor die Bedeutung des Netzwerkes an einem Beispiel:

„Also hier mein Kumpel {Alexander} hatte ja auch ne ähm/ einen Mentee. Meistens haben wir uns dann auch immer zusammen getroffen. Und wir// haben dann auch andere Leute mitbegleitet (lacht), so die=die wir gar nicht so kannten. Ja, das kam/ Zum Beispiel, da kamen ma=mal Freunden/ Freundinnen oder Freunde dazu oder da hatten wir zwischendurch/ Manchmal haben wir uns (klopft auf den Tisch) auch einfach mitten in den Raum irgendwohin gesetzt und dann waren da halt ihre Kollegen, die auch irgendwas bearbeitet haben, haben das dann so mitbekommen, haben dann AUCH Fragen gestellt. Und dann kann man das natürlich beantworten.“ (T3, Z. 66-74)

Der Fokus liegt auf dem Erwerb überfachlicher Kompetenzen, wie Kommunikationsfähigkeit und Gesprächsführungskompetenz. Daneben erwähnt der Mentor aber auch, dass er auch an **Fachkompetenz** gewinnt:

„Man wiederholt ja auch Fachkenntnisse dadurch auch. Zum Beisp/ Man=man ist ja nicht immer auf dem gleichen Stand. Da muss man sich natürlich einlesen, irgendwas noch mal nachrechnen. Das war auch für mich dann ne gute Übung, wenn mal solche Fragen kamen, zum Beispiel, „Wie rechne ich das und das aus?“, oder, „Was muss ich da machen?“, „Wie zeichne ich?“ So was.“ (T3, Z. 246)

Indem er **Inhalte wiederholt** und sich über neue Themen informiert, erweitert er auch seine fachlichen Kenntnisse:

„Ja, ich hab auf jeden Fall sehr viele alten Sachen noch mal wiederholt und hab natürlich fächerbezogen viel dazu gelernt. {...} Ja, oder// die Sachen, die zum Beispiel im Mentoringprogramm vorher in den Vorlesungen besprochen wurden, das war mir ja auch so vorher nicht klar. Ja, zum Beispiel// auf Motivation bezogen, wie man lernen kann, was sinnvoll ist. Ja.// Zeitmanagement vielleicht, wie man Sachen untereinander aufteilt. Organisatorische Sachen. Das waren so die Punkte, die dann vorgetragen wurden. {...} Also// m/ die meisten Sachen waren mir natürlich auch bewusst, aber das wendet man immer im Nachhinein an. Wenn man dann wirklich checkt, so, okay, das macht wirklich Sinn, das habe ich nicht gemacht letztes Jahr und ich will das dann nächstes Jahr weitermachen, so, nach dem Motto.“ (T3, Z. 194-208)

Zur Transformation innerhalb der (Sicht-) und Handlungsweise

Insgesamt fällt auf, dass dem Mentor durch die Reflexion und Auseinandersetzung mit neuen Themen die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen bewusst wird. Dieser Wandlungsprozess zeigt sich im Wechsel der Zeiten „vorher“ und „später“: *„Das sind so Punkte. Die WUSSTE man natürlich vorher auch, aber (.) man lernt es erst später, dass es wirklich Sinn macht.“ (T3, Z. 220)*

Die **Sinnhaftigkeit** (T3, Z. 208; Z. 220) bezüglich der Herangehensweise spielt in den Interviews eine große Rolle. Der Mentor erzählt, dass er durch das Programm ein besseres Selbstmanagement erworben habe und dass er erkannt habe, dass das Lernen in Gruppen einen persönlichen Mehrwert schafft: *„Man teilt sich die Aufgaben halt mehr ein, man trifft sich öfters, man lernt nicht mehr zuhause öfters, sondern hier in Gruppen.“ (T3, Z. 220)*

Das **vernetzte Lernen** hat insofern für den Mentor an Bedeutung gewonnen, als dass er über den Austausch mit Anderen neues Wissen erlangt. Dies zeigt sich in der folgenden Argumentation: *„Da LERNT man einfach viel mehr, weil der eine weiß immer mehr als der andere.“ (T3, Z. 274)*

Sprachlich zeigt sich, dass der Interviewte häufig das Personalpronomen „Wir“ verwendet, wenn es um das Lernen im Mentoring geht. Gleichzeitig verallgemeinert der Interviewte seinen Lernprozess, z.B. über den Ausdruck „man lernt“. Insofern stellt der Interviewte das Lernen über die Generalisierung als einen sozialen Prozess dar, weshalb von einer Aktivierung sozialer Ressourcen ausgegangen werden kann. Dies bestätigen auch die Entwicklungen in den Kompetenzfeldern.

Zum Selbstverständnis

Zusammenfassend kann von einem **veränderten Selbstverständnis** und einem **Bedeutungszuwachs überfachlicher Kompetenzen** gesprochen werden. Der Mentor gibt an, früher Dinge erst zum Schluss bearbeitet zu haben, heute habe er ein besseres Zeitmanagement erworben. Dies spricht für eine bessere Wahrnehmung seiner Person. Die **Verbesserung** seines Selbstmanagements habe zur Transformation innerhalb des Selbstkonzeptes geführt. Es lässt sich von einem positiveren Selbstverständnis ausgehen. Er selbst beschreibt sich in den Interviews als ein **Teamplayer**, der sich mit jedem sofort versteht (T3, Z. 148). Dies lässt sich auch im sprachlichen Ausdruck herausarbeiten, wo der soziale Fokus von Bedeutung ist.

Die Zukunftspläne

Die hohe soziale Orientierung zeigt sich auch in den Zukunftsplänen des Mentors. Der Mentor gibt an, nach seinem Bachelor den Master anschließen zu möchten und danach in die Selbstständigkeit zu gehen (T1, Z. 210). Er unterstreicht jedoch, dass er in seiner Umgebung bleiben möchte, da dort die Familie und Freunde wohnen, weshalb die Work-Life-Balance für ihn eine große Rolle spielt (T1, Z. 218; Z. 226).

Sowohl in den Interviews als auch in den Kompetenzabfragen zeigt sich ein Bedeutungszuwachs von sozialen und personalen Kompetenzen. Die größte positive Entwicklung in der Kompetenzabfrage zeigt sich in den Kompetenzen **Flexibilität, Beratungsfähigkeit und Kritikfähigkeit**. Insbesondere die Flexibilität, welche beschrieben wird als Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen, schätzt der Mentor als eine der fünf Kompetenzen ein, auf die das Mentoring den stärksten Einfluss gehabt hat. Daneben führt er das Selbstmanagement, die Kommunikationsfähigkeit, die Dialogfähigkeit und die Reflexionsfähigkeit an (s. Kompetenzraster, Tab. 18).

Tabelle 18: Kompetenzraster (subjektive Wahrnehmung – eigene Darstellung)

T1: o T3: x (Wenn T1 und T3 gleich, dann nur x)

Fünf Kompetenzen mit stärkstem Einfluss: x

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt teils/teils	stimmt kaum	stimmt nicht
Offenheit für Veränderungen Ich bin fähig, Veränderungen als Lernsituation zu verstehen.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilität Ich bin fähig, mich auf veränderte Umstände einzustellen.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstmanagement Es fällt mir leicht, das eigene Handeln zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigenverantwortung Ich bin fähig, verantwortlich zu handeln.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikationsfähigkeit Es fällt mir leicht, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialogfähigkeit Ich bin fähig, mich auf andere im Gespräch einzustellen.	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einfühlungsvermögen Ich bin fähig, Motivationshintergründe anderer zu erkennen.	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beratungsfähigkeit Ich bin fähig, andere zu beraten.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konfliktfähigkeit Ich bin fähig, mit Konflikten erfolgreich umzugehen.	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Führungskompetenz Ich bin fähig, andere zu motivieren.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belastbarkeit Ich bin fähig, unter Druck gut zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kritikfähigkeit Ich bin fähig, Kritik anzunehmen und umzusetzen.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Reflexionsfähigkeit Es fällt mir leicht, mein Handeln zu reflektieren.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Methodisches Vorgehen Ich bin fähig, wissenschaftliche Methoden anzuwenden.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektmanagement Ich bin fähig, Projekte zu planen und erfolgreich durchzuführen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zuverlässigkeit Ich bin fähig, zuverlässig zu handeln.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pflichtgefühl Ich bin fähig, verantwortungsbewusst zu handeln.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teamfähigkeit Ich bin fähig, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliches Auftreten Ich bin fähig, angenehm, sicher und überzeugend zu wirken.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In einem anderen Bereich, und zwar:					

Die Ergebnisse der Persönlichkeitseinschätzung weisen eher differente Entwicklungen auf, zum Beispiel in der Dimension Neurotizismus (2/3) und den Kategorien „Sorgenfrei“ und „Reizbar“ oder in der Dimension Offenheit für Erfahrungen (2/3) und den Kategorien „Neugierig“ und „Traditionell“. Eine eindeutige Tendenz lässt sich dabei nicht erkennen. Angenommen wird, dass vorherrschende Emotionen die Beantwortung stark beeinflussen. Darauf deuten die Entwicklungen in den Dimensionen Extraversion (2/3) und den Kategorien „Gefühlvoll“ und „Zurückgezogen“ sowie Verträglichkeit (2/3) und den Kategorien „Distanziert“ und „Misstrauisch“ hin (s. Persönlichkeitsbarometer, Tab. 19).

Tabelle 19: Persönlichkeitsbarometer (Eigene Darstellung)

T1: o T3: x (Wenn T1 und T3 gleich, dann nur x)

	+++	++	+	0	+	++	+++	
Ängstlich						x		Mutig
Besorgt					o	x		Sorgenfrei
Gelassen		o					x	Reizbar
Gefühlvoll		x		o				Sachlich
Gesellig	o		x					Zurückgezogen
Aktiv	x							Ruhig
Genau		x						Ungenau
Ordentlich		x						Unordentlich
Planvoll	o	x						Spontan
Neugierig			x	o				Geduldig
Liberal				o	x			Traditionell
Fantasievoll		x						Pragmatisch
Bescheiden						x	o	Anspruchsvoll
Mitfühlend		o	x					Distanziert
Vertrauensvoll	o	x						Misstrauisch

Das Rollenverständnis

In Bezug auf das Rollenverständnis lässt sich eine neue Betrachtungsweise feststellen. Während sich der Mentor noch zu Anfang als Nachhilfelehrer wahrnahm, gibt er in dem Interview nach der Teilnahme an, dass er sich nun eher als Ansprechperson versteht (T3, Z. 170), die Informationen weitergibt. Dies zeigt sich auch in dem Strukturbild und dem Dialog während des Programms (s. Strukturlegebild D). Der Fokus liegt dabei auf fachlicher und organisatorischer Unterstützung. In den Interviews berichtet der Mentor davon, dass sie sich bei Treffen vorwiegend über Entwürfe oder Räume ausgetauscht haben (T3, Z. 32).

Die Gestaltung der Treffen

Mit Blick auf die Gestaltung berichtet der Mentor, dass sich überwiegend persönlich getroffen haben. Neben den Tandem-Treffen habe es zudem auch Gruppen-Treffen gegeben, die für ihn einen großen Mehrwert hatten, da viele Perspektiven neue Blickwinkel brachten (T3, Z. 66; Z. 274).

Mit seiner Mentee habe sich der Mentor gut verstanden. Es sei eine freundschaftliche Beziehung gewesen. Ein Erfolgsfaktor sei die Passung mit Blick auf die Persönlichkeiten gewesen.

Die Bewertung des Programms

Der Mentor bewertet das Programm insgesamt sehr gut: „*Ja, ne Eins würde ich schon geben, vielleicht sogar ne Eins minus.*“ (T3, Z. 254). Ihm habe die Gestaltung des Wahlpflichtfaches gut gefallen. Seiner Meinung nach, könnte es noch zusätzliche Themen bei der Ausbildung geben. Darüber hinaus würde ihm ein Gruppen-Mentoring gefallen, da er im Laufe der Zeit den Wert der Teamarbeit erkannt habe.

Die Portfolioarbeit empfand der Mentor als anstrengend, da es in seiner Fachkultur wenig Textarbeit gäbe. Außerdem habe er Probleme mit dem ILIAS Programm gehabt. Das Programm sei ihm zu unflexibel gewesen.

Das Lernportfolio

Das Lernportfolio weist zehn kurze Einträge auf. Es gibt Aufschluss über die Gestaltung und Inhalte der Treffen. Insgesamt ist das Portfolio gut strukturiert. Der Mentor reflektiert die Gestaltung der Treffen und verweist darauf, dass er eine neue Sicht in Bezug auf die Herangehensweise erhalten habe. Während der Mentee zuvor die Gespräche strukturierte und inhaltlich vorbereitete, haben sich mit der Zeit eher spontane Treffen ergeben, die entgegen seiner Annahme ebenfalls effektiv waren. Inhaltlich haben sie sich über Zeichnungen und Rechnungen ausgetauscht. Auch habe er versucht, die Inhalte der Ausbildung, zum Beispiel zum Thema Konflikte, in die Gespräche miteinfließen zu lassen. Dies entspricht den Erzählungen aus den Interviews und unterstreicht den fachlichen Fokus des Austausches.

Zusammenfassende Betrachtung der Kompetenzentwicklungen

Insgesamt lassen sich Entwicklungen in drei Kompetenzdimensionen und fünf Kompetenzfeldern erkennen.

Im Bereich der Aktivitäts- und Handlungskompetenzen zeigt sich eine Entwicklung in einem von vier Kompetenzfeldern (Flexibilität). Diese Kompetenz nennt die Mentorin auch als eine der fünf Kompetenzen, auf die das Mentoring den größten Einfluss genommen hat.

Im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenzen zeigen sich Entwicklungen in drei von acht Kompetenzfeldern (Beratungskompetenz, Kritikfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit). Dabei erwähnt die Mentorin ebenfalls die Kommunikationsfähigkeit als eine der Kompetenzen, die den größten Einfluss erfahren haben.

Im Bereich der Fach- und Methodenkompetenz zeigt sich eine Entwicklung in dem Kompetenzfeld Methodisches Vorgehen (1/2).

Einordnung der Kompetenzentwicklungen in das Kompetenzmodell

Tabelle 20: Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)

Personale Kompetenzen		Aktivitäts- und Handlungskompetenzen	
Eigenverantwortung	Offenheit für Veränderungen	Belastbarkeit	Flexibilität
	Selbstmanagement		
Reflexionsfähigkeit	Zuverlässigkeit	Persönliches Auftreten	Führungskompetenz
Sozial-kommunikative Kompetenzen		Fach- und Methodenkompetenzen	
Konfliktfähigkeit	Beratungsfähigkeit	Methodisches Vorgehen	
Teamfähigkeit	Kritikfähigkeit		
Einfühlungsvermögen	Pflichtgefühl	Projektmanagement	
Dialogfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit		

6.1.5 Fall E

Der (biografische) Kontext

Fall E studiert Innenarchitektur im fünften Semester und nimmt bereits seit zwei Jahren ohne Wahlpflichtfach an dem Programm teil. Sie beschreibt sich selbst als anspruchsvolle Studentin und sozial engagiert. Ihr soziales Engagement habe sich aber erst im Studium entwickelt. Seit diesem Durchgang ist sie im Allgemeinen Studierendenausschuss (AStA²⁹) aktiv. Sie gibt an, voll hinter diesem Studium zu stehen und möchte gerne nach dem Bachelorstudium den Master anschließen. Aus den soziostrukturellen Daten erfährt man, dass ihre Mutter an einer Fachhochschule studiert und als Schaufensterdekorateurin gearbeitet hat, jedoch bereits verstorben ist. Ihr Vater arbeitet als Tischler. Sie gibt an, dass sie ihren Vater sehr bewundert, weil er ein Freigeist sei und sie stets motiviert. Sie hat keine Geschwister, wohnt mit ihrem Partner zusammen, erhält Bafög und geht neben dem Studium arbeiten.

Individuelle Motivlagen bezüglich der Teilnahme an dem Programm

Die Mentorin erzählt, dass sie bereits zwei Durchgänge im Mentoring durchlaufen habe. Zunächst habe sie an dem Pilotprojekt als Mentee teilgenommen. Im nächsten Durchgang hat sie dann als Mentorin eine Mentee begleitet. Ein Jahr später hat sie sich erneut als Mentorin gemeldet, um ihre positiven Erfahrungen weiterzugeben.

Das Verständnis von Mentoring

In den Interviews fällt sprachlich auf, dass die Mentorin eine sehr offene und reflektierte Person ist (T1, Z. 76). Die Interviewte spricht häufig aus der Ich-Perspektive und benutzt Wörter wie „vielleicht“ sowie „ich glaube“ oder „ich finde“. Trotz personalem Fokus misst sie dem Sozialen eine hohe Bedeutung zu. Sie hat bereits schon Erfahrungen als Mentee und als Mentorin gesammelt und versteht sich selbst als „*Ansprechpartnerin*“ (T1, Z. 44; T3, Z. 100), die ihrer Mentee Hintergrundwissen zu Professoren, Fächern oder Nebenangeboten weitergibt. Neben fachspezifischen Inhalten steht aber auch der persönliche Austausch und die Weitergabe von Erfahrungen im Vordergrund (T2, S. 2). Erfahrungen können sowohl von der Mentorin, als auch von der Mentee weitergegeben werden. Die Mentorin ist davon überzeugt, dass beide voneinander lernen können (T2, S.6): „*Also sie war da zum Teil organisierter als ich*“ (T1, Z. 76).

Das Rollenverständnis

Dennoch gibt die Mentorin an, dass sie sich als **führende Rolle** im Team betrachtet (T1, Z. 106), die Verantwortung für den Prozess übernimmt. In dem Interview nach dem Programm spricht die Mentorin davon, dass sie ihre Rolle auch auf andere Situationen überträgt. Zum Beispiel bei Gruppenarbeiten (T1, Z. 132) oder im Gespräch mit Kommilitoninnen (T3, Z. 102):

„Also ich habe das Gefühl, dass ich eigentlich ähm während dieses Jahres oder während des letzten halben Jahres ein/eine Kommilitonin von mir eher äh gementort habe. Sagt man das so (lacht)? Nein. Ähm also ich habe das auf DIES nen bisschen angewandt, die jetzt gar nicht offiziell mein Mentee war, ähm die aber halt sehr gestrauchelt hat und ähm überlegt hatte das Studium abzubrechen und viele Prüfungen irgendwie noch offen hatte. Und die habe ich halt auch begleitet irgendwie so nen bisschen bei dem Prozess, weil sie jetzt auch kaum noch irgendwie Leute hier kannte. Ähm und da fand ich halt, das habe ich {der Koordinatorin}, glaube ich, auch letztens mal schon gesagt, dass man ähm, ja, so nen paar Soft Skills, die man jetzt irgendwie hier mit so nen

²⁹ Der Allgemeine Studierendenausschuss (AStA) gehört neben dem Studierendenparlament und den Fachschaftsvertretungen zu der studentischen Selbstverwaltung der Hochschule.

bisschen KENNENGELERNT hat, an sich vielleicht auch, ähm dann auch ANWENDET tatsächlich irgendwie.“ (T3, Z. 102)

Durch den **Rollentransfer** wird sich die Mentorin über ihren Kompetenzerwerb, wie der Gesprächsführungskompetenz, erst bewusst. Dies zeigt sich in der folgenden Evaluation: *„Auch diese strukturierte Unterhaltung. Ähm und ähm auch wenn sie ne Freundin von mir ist halt irgendwie trotzdem ähm, ja, in dem Moment irgendwie FAKTEN auf den Tisch zu legen so. Also das habe ich zumindest ähm/ Das kann man bestimmt auch ohne Mentoring äh gemacht zu haben, aber das äh, würde ich sagen, habe ich so daraus mitgenommen, dass ich das KANN so.“ (T3, Z. 102).* Nach dem Programm lässt sich eine Bewusstwerdung ihrer Ressourcen erkennen.

Die Lerneffekte

Das Programm trägt somit zur **Selbsterkenntnis** bei. Im folgenden Zitat evaluiert die Mentorin ihren Lernprozess. Dies zeigt sich sprachlich im Zeitenwechsel: *„Dadurch dass ich das halt so einmal irgendwie gemacht habe, dieses Mentoring, ähm ja, dass man einen Menschen so nen bisschen so an die HAND nehmen kann so, ne. Irgendwie so, der (druckst), also der, so sehr er das auch zulassen will, ne, so. Ja. Ähm genau. Mhm finde ich schon. Und halt auch gelernt hab so, ne, das/ ich kann das so oder=oder ich mag das gerne das zu machen so. Das wusste man ja auch vorher noch nicht von sich.“ (T3, Z. 106)*

Zur Steigerung von Engagement

In gewisser Weise motiviert und bestärkt das Programm die Mentorin, sich auch außerhalb des Programms zu **engagieren**. Die Mentorin gibt an, nun auch im AStA aktiv zu sein:

„Und allein, also dieses Engagement an der Hochschule weißt ich halt einfach auch dadurch mehr zu schätzen. So. Und ähm (.) ja, ich hätte mich auch tatsächlich vor dem Studienbeginn nie als äh so „Oh, ich mache jetzt, also, ne, irgendwie da mit und da mit“ und so. Und dann, ne, in dieses Mentoring bin ich mehr so REINgerutscht, aber ähm hab daran echt Gefallen gefunden und nehme jetzt, zum Beispiel auch/ Also ich bin jetzt auch in der Aster, äh wo ich, glaube ich, auch NICHT unbedingt drinnen wäre, hätte ich nicht mit dem Mentoringprogramm angefangen, weil das halt, ja, so=nen=so=nen externes äh Engagement ist, was man halt freiwillig macht. Und ähm ja, aber einfach merkt, das=das macht SPASS, ne, andere Menschen kennenzulernen und da so seine Rollen auszuprobieren (T1, Z. 144)

Mentoring hat daher eine starke personale und psychosoziale Bedeutung: *„Ich hab einfach gemerkt, das=das=das macht ja auch was mit einem, das bringt einem auch was. Es bringt einem nen gutes Gefühl. Das äh bringt einem vielleicht, ne, also verschiedene positive Aspekte, die da einfach mitschwappen, ähm die ich früher darin nicht gesehen habe. Genau.“ (T1, Z. 62)*

Das Zitat unterstreicht, dass die Teilnahme ein **gutes Gefühl** hervorruft, welches zum persönlichen Wohlbefinden beiträgt.

Zur Entfaltung einer inneren Haltung

Gegen Ende des Programms lässt sich vernehmen, dass die Mentorin während des Programms eine **innere Haltung** entwickelt hat (T3, Z. 132-136). Es wird deutlich, dass die Mentorin sich mehr **zutraut** und als Person allgemein **offener** geworden ist:

„ÄHM ich würde mal sagen, dass ich es ähm/ Also (.) dadurch lerne ich halt auch anders mit=mit Menschen umzugehen. Oder, ne, dass man Menschen ähm, ja, auf=auf/ Ja, hm (schnalzt). Ähm (.) ja, so durch diese Mentorrolle ist halt so nen bisschen äh, dass man halt (.)/ Ja, wie=wie soll ich das genau konkretisieren. (.) Also wenn ich mir das jetzt auf den Beruf übertrage, dass ich halt in der Lage bin, ne, irgendwie ähm mit Menschen zu reden, Ziele äh zu=zu/ festzulegen, ähm und dass ich halt um/ Also dass mich dieses Mentorenprogramm auch äh, ich glaube, dass es dazu beigewirkt hat, dass ich auch OFFENER gegenüber Menschen geworden bin tatsächlich. Also ähm und=und=und es mir einfacher fällt, ähm ja, Fragen zu stellen und auch äh, ne, irgendwie da ähm/(..) ja, auch irgendwie auf so ne gewisse Weise so=ne=so=ne Führungsrolle zu übernehmen in TEAMS, so.“ (T1, Z. 132)

In dem Dialoggespräch mit der Mentorin (s. Strukturbild E) unterstreicht sie noch einmal die Bedeutung des Rollentransfers. Sie gibt an, dass das Übertragen der Rolle auf andere Situationen automatisiert ablaufen würde, weshalb von einer inneren Haltung als Kern ihres Lernens gesprochen werden kann.

Zum Selbstverständnis

Die Interviews unterstreichen, dass sich die Mentorin zunehmend als **Lernbegleitung** betrachtet, die Ratsuchende auf ihrem Weg begleitet und professionell berät. Daneben erwähnt sie auch, dass sie zunehmend auch eine Führungsrolle übernimmt. Insgesamt lässt sich von einer **Bestätigung** des Selbstkonzeptes ausgehen. Es zeigt sich ein positives Selbstkonzept, welches sich mit der Teilnahme, zunächst als Mentee und dann als Mentorin, zu einem professionellen Selbstverständnis verfestigte. Die Mentorin beschreibt sich nach dem Programm als offener und engagierter. Erst in ihrer Studienzeit habe sie sich sozial engagiert und in der Hochschule (AStA) eingebracht. Dies spricht für eine **stärkere Identifikation** mit der Hochschule und eine Erweiterung motivationaler Ressourcen.

Insofern bestärkt und **motiviert** die Teilnahme an dem Programm sehr stark auf personaler Ebene. Mentoring kann demnach als ein Teil der Personalentwicklung verstanden werden. Neben einer gewonnenen Selbsterkenntnis spricht die Mentorin auch von einer entwickelten inneren Haltung, welche sich über die Zeit festigte.

Zur Transformation innerhalb der Sicht- und (Handlungsweise)

In den Interviews zeigt sich demnach, dass eine Transformation über die Zeit stattgefunden hat, welche eine Veränderung im Denken und Handeln zur Folge hatte. Insofern lässt sich von der Konstruktion eines professionellen Selbstverständnisses ausgehen. Ihr Auftreten beschreibt die Mentorin als offen, anspruchsvoll und engagiert.

Ihre offene Haltung zeigt sich auch innerhalb den Kategorien **Offenheit** und **Teamfähigkeit** bei der Kompetenzabfrage (s. Tab. 22). Komplementär dazu, lässt sich die größte Entwicklung im Vorher-Nachher-Vergleich zur Einschätzung der Persönlichkeit in der Dimension Offenheit für Erfahrungen (3/3) in den Kategorien „**Neugierig**“, „**Liberal**“ und „**Fantasievoll**“ verzeichnen. Daneben lässt sich auch eine Entwicklung in den Dimensionen Extraversion (3/3) und Verträglichkeit (1/3) in den Kategorien „**Aktiv**“, „**Gefühlvoll**“ und „**Mitfühlend**“ erkennen. In der Dimension Neurotizismus zeigen sich Entwicklungen in den Kategorien „**Besorgt**“ und „**Reizbar**“. Dies könnte auf eine reflektierte und kritischere Sichtweise hindeuten (s. Persönlichkeitsbarometer, Tab. 21).

Tabelle 21: Persönlichkeitsbarometer (Eigene Darstellung)

T1: o T3: x (Wenn T1 und T3 gleich, dann nur x)

	+++	++	+	0	+	++	+++	
Ängstlich						x		Mutig
Besorgt			x		o			Sorgenfrei
Gelassen	o			x				Reizbar
Gefühlvoll			x		o			Sachlich
Gesellig			o		x			Zurückgezogen
Aktiv	x	o						Ruhig
Genau					x			Ungenau
Ordentlich			o	x				Unordentlich
Planvoll			x					Spontan
Neugierig		x			o			Geduldig
Liberal	x	o						Traditionell
Fantasievoll	x	o						Pragmatisch
Bescheiden							x	Anspruchsvoll
Mitfühlend	x		o					Distanziert
Vertrauensvoll					x			Misstrauisch

Ebenfalls wird in der Kompetenzabfrage aber auch an den vielen negativen Entwicklungen deutlich, dass die Mentorin sich selbst viel kritischer bewertet. Dies könnte mit einem Zuwachs an Reflexionsfähigkeit einhergehen (s. Kompetenzraster, Tab. 22).

Tabelle 22: Kompetenzraster (subjektive Wahrnehmung – eigene Darstellung)

T1: o T3: x (Wenn T1 und T3 gleich, dann nur x)

Fünf Kompetenzen mit stärkstem Einfluss: x

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt teils/teils	stimmt kaum	stimmt nicht
Offenheit für Veränderungen Ich bin fähig, Veränderungen als Lernsituation zu verstehen.	x	o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilität Ich bin fähig, mich auf veränderte Umstände einzustellen.	o	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstmanagement Es fällt mir leicht, das eigene Handeln zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	x	o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigenverantwortung Ich bin fähig, verantwortlich zu handeln.	<input type="checkbox"/>	o	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikationsfähigkeit Es fällt mir leicht, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren.	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialogfähigkeit Ich bin fähig, mich auf andere im Gespräch einzustellen.	o	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einfühlungsvermögen Ich bin fähig, Motivationshintergründe anderer zu erkennen.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beratungsfähigkeit Ich bin fähig, andere zu beraten.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konfliktfähigkeit Ich bin fähig, mit Konflikten erfolgreich umzugehen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Führungskompetenz Ich bin fähig, andere zu motivieren.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belastbarkeit Ich bin fähig, unter Druck gut zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kritikfähigkeit Ich bin fähig, Kritik anzunehmen und umzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexionsfähigkeit Es fällt mir leicht, mein Handeln zu reflektieren.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Methodisches Vorgehen Ich bin fähig, wissenschaftliche Methoden anzuwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektmanagement Ich bin fähig, Projekte zu planen und erfolgreich durchzuführen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zuverlässigkeit Ich bin fähig, zuverlässig zu handeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pflichtgefühl Ich bin fähig, verantwortungsbewusst zu handeln.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teamfähigkeit Ich bin fähig, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliches Auftreten Ich bin fähig, angenehm, sicher und überzeugend zu wirken.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In einem anderen Bereich, und zwar:					

Insbesondere der **Umgang mit fremden Personen** scheint für die Mentorin sehr zentral zu sein (T1, Z. 110; T2, S.6, T3, Z. 126):

„Hm ja vielleicht, also das, was ich vorhin schon mal sagte, diese Erfahrung mit einem fremden Menschen ähm eine Bindung einzugehen. Ähm das ähm/ Oder auch relativ schnell irgendwie ähm/ Es ist ja auch eigentlich schwierig, sich in der Rolle äh eines=eines Mentors oder eines, ja, k/ sei es jetzt irgendjemand, der irgendwas zeigt oder beibringt oder äh was weiß ich, irgendwann später nen PRAKTIKANTEN einarbeitet oder so. Also ähm auch nicht vielleicht überfordert zu sein mit der Rolle: Okay, jetzt bist du jemand, der jemanden anderen HILFT, äh obwohl du dich vielleicht selber noch gar nicht so fühlst, als könntest du so viel, aber du kannst zumindest schon mal mehr als derjenige und kannst ihm eine HILFE sein. Und vielleicht diesen Gedanken einfach hier gelernt zu haben, ähm glaube ich schon, dass die einen äh bestärken könnten dann in solchen Situationen.“ (T3, Z. 126)

Gleichzeitig wird deutlich, dass die Mentorin die Teilnahme an dem Programm auch als eine **Übung** für das spätere Berufsleben betrachtet: *„Und ich glaube, in dem Zusammenhang ähm kann=das=kann=das einen bestärken später, dass man daran zurückdenkt: Guck mal, hast du doch schon mal irgendwie äh hingekriegt.“ (T3, Z. 128)*

Das Zitat verdeutlicht über die wörtliche Rede und dem Wechsel der Pronomen von „Ich“ auf „Du“, dass die Mentorin auf Meta-Ebene reflektiert und durch das bisherige Erleben ihrer Rolle **Selbstvertrauen für weitere Führungsrollen** gewinnt.

Die Zukunftspläne

Die Mentorin ist entlang ihrer offenen Persönlichkeit auch für ihre Zukunft noch offen. Sie gibt aber an, dass sie nach dem Bachelor ihren Master machen möchte: *„Ähm ich bin äh sehr offen. Ich will den Master machen (schnalzt), ähm=ähm bin aber noch/ also da bin ich tatsächlich im Moment so nen bisschen am Recherchieren, ob es tatsächlich noch nen klassischer Innenarchitekturmaster sein muss oder äh inwieweit es mir halt auch möglich ist in=in grafische Richtungen zu gehen, weil äh das dieser Bachelorstudiengang auch einfach anbietet, diese=diese verschiedenen Richtungen, ne, in die man sich entwickeln kann.“* (T1, Z. 192).

Außerdem unterstreicht sie, dass sie einen **hohen Anspruch** hat und nicht einfach nur bestehen möchte: *„Also viele=viele meiner Kommilitonen haben oft diese Einstellung: Ja, Hauptsache bestehen. So. Und das äh kenne ich halt gar nicht, weil ähm (.) ich will halt was abliefern, was/ ne, wo ich halt hinter stehe, wo ich auch äh vielleicht später noch sagen kann: Ja, gut, das=das hab ich gemacht und da stand ich hinter und ich weiß es immer noch, warum ich dahinterstand.“* (T1, Z. 228)

Die Gestaltung der Treffen

Die Mentorin berichtet, dass die Treffen anfangs regelmäßig stattfanden, dann entsprechend des Bedarfs der Mentee eher spontan oder per WhatsApp. Insgesamt haben sie sich viermal persönlich für ca. eine Stunde getroffen. Die Inhalte ihrer Treffen waren vorwiegend organisatorisch, zum Beispiel *„so Sachen wie: Kann man äh irgendwie in Lemgo auch drucken, wenn man hier in Detmold nen Konto hat?“* (T3, Z. 6).

Die Form der Beziehung beschreibt die Mentorin als professionell. Es habe sich im Vergleich zur letzten Mentee keine Freundschaft entwickelt. *„Jetzt mein Mentee, ähm die=die ist auch einfach nen bisschen taffer gewesen. Also ähm die hat das irgendwie für SICH dann auch viel gelöst und hat halt von Anfang an auch schon irgendwie, glaube ich, in nem Innenarchitekturbüro mitgearbeitet. Also dann, ne, waren auch oft schon Dinge irgendwie, die andere/ so CAD und so, das ist halt für viele ne neue Welt. Ähm und das war für sie dann alles schon/ Also sie hat viel anderen auch irgendwie geholfen.“* (T3, Z. 10)

Die Mentorin unterstreicht in diesem Zitat, dass die Mentee keinen großen Unterstützungsbedarf hatte, da sie schon Vorerfahrungen gesammelt habe. Hier wäre ihr Wunsch gewesen, sich mehr einbringen zu können.

Die Bewertung des Programms

Insgesamt bewertet sie das Programm aber gut, da es ihr persönlich viel gebracht habe: *„Ich würde jetzt eigentlich pauschal sagen Zwei. Also alleine deshalb, weil ich's auch extrem gut finde, dass es das überhaupt ähm mal gegeben hat.“* (T3, Z. 132). Am Ende des Programms unterstreicht sie noch einmal die Bedeutung des Handbuchs, welches ihr eine Orientierung während des Prozesses gegeben habe.

Zusammenfassende Betrachtung der Kompetenzentwicklungen

Insgesamt zeigen sich Entwicklungen in zwei Kompetenzdimensionen (personale und sozial-kommunikative Kompetenzen) und sechs Kompetenzfeldern.

Im Bereich der personalen Kompetenzen lassen sich Entwicklungen in drei von fünf Kompetenzfeldern erkennen (Offenheit für Veränderungen, Selbstmanagement, Reflexionsfähigkeit).

Im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenzen zeigen sich Entwicklungen in drei von acht Feldern (Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Einfühlungsvermögen). Die Mentorin nennt von diesen Kompetenzen das Einfühlungsvermögen als eine Kompetenz, auf die das Mentoring den größten Einfluss genommen habe.

Einordnung der Kompetenzentwicklungen in das Kompetenzmodell

Tabelle 23: Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)

Personale Kompetenzen		Aktivitäts- und Handlungskompetenzen	
Eigenverantwortung	Offenheit für Veränderungen	Belastbarkeit	Flexibilität
	Selbstmanagement		
Reflexionsfähigkeit	Zuverlässigkeit	Persönliches Auftreten	Führungskompetenz
Sozial-kommunikative Kompetenzen		Fach- und Methodenkompetenzen	
Konfliktfähigkeit	Beratungsfähigkeit	Methodisches Vorgehen	
Teamfähigkeit	Kritikfähigkeit		
Einfühlungsvermögen	Pflichtgefühl	Projektmanagement	
Dialogfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit		

6.1.6 Fall F

Der (biografische) Kontext

Fall F studiert Innenarchitektur im dritten Semester und nimmt an dem Wahlpflichtfach „Schlüsselkompetenzen“ teil. Vor dem Studium hat sie bereits eine Ausbildung als Industriekaufrau absolviert und Auslandserfahrungen gesammelt. Sie lernt gerne, beschreibt sich selbst als strukturiert und verfügt über ein gutes Zeit- und Selbstmanagement. Ihre Biografie deutet auf ein positives Selbstkonzept hin. Bereits in der Schule hat sie die Rolle als Lernhilfe für ihre Mitschülerinnen übernommen und dadurch Selbstwirksamkeitserfahrungen erlebt. Sie war im Schulorchester aktiv, spielt nach wie vor Klarinette und sucht stets neue Herausforderungen. Sie stammt aus einem Nicht-Akademiker Haushalt mit Migrationshintergrund, hat eine Schwester, wohnt in einem Studierendenwohnheim und erhält finanzielle Unterstützung von den Eltern sowie über Bafög.

Individuelle Motivlagen bezüglich der Teilnahme an dem Programm

Die Mentorin erzählt in den Interviews, dass sie bereits als Mentee an dem Mentoring-Programm teilgenommen und positive Erfahrungen gesammelt hat, welche sie gerne an neue Studierende weitergeben möchte: *„Es hat mich also wirklich weitergebracht. Immer/ (.) Ja, ich wurde unterstützt oder mir wurde geholfen, wenn ich Fragen hatte. Ich habe auch jetzt noch ein gutes Verhältnis zu meiner Mentorin. Und ich dachte, (.) ja, warum das nicht einfach mal weitergeben jetzt auch an die neuen Erstsemester, ja.“* (T1, Z. 66)

Das Verständnis von Mentoring

Durch ihre Teilnahme als Mentee versteht sie das Mentoring als einen **Gewinn für beide Seiten**: *„Also das, ich denke das Gesamtpaket irgendwie macht es dann doch. Ja. Weil ich finde, irgendwie das ganze Programm an sich, also wenn's stimmt, dann bringt das ja wirklich weit, also Mentee und Mentorin wirklich weiter.“* (T3, Z. 116)

Dies zeigt sich bereits in dem Interview vor der Teilnahme an dem Programm: *„Ich hatte es ja von der einen Seite mitgenommen und jetzt von der anderen Seite. Es bringt einen ja dann immer (.) auch persönlich weiter.“* (T1, Z. 84)

Das Rollenverständnis

In den Interviews unterstreicht die Mentorin stets die Bedeutung des gegenseitigen Austausches und des **voneinander Lernens** durch unterschiedliche Erfahrungen und Persönlichkeiten: *„Ja, wie ich schon gesagt habe, halt dieser Austausch, ne, zwischen anderen Leuten, immer wieder neue, ja, Dinge zu erfahren auch, (.) weil jeder hat ja auch andere Erfahrungen gemacht.“* (T1, Z. 106)

Diese Annahme bestätigt die Mentorin auch in dem Interview nach dem Programm: *„Also vielleicht dann nicht nur in dem fachlichen oder so, weil da ist man ja eigentlich im höheren Semester dann auch weiter mit. Aber auch im=im Zwischenmenschlichen einfach, dass man da viel voneinander lernen kann. Wie ich gerade schon gesagt habe, dass sie einfach auch, ja, dieser offene MENSCH ist oder so, der dann auch mal nen AUGEN zulassen kann oder so, dass man so was voneinander lernen kann. Und auch wieder über Mentorin oder Mentee auch andere Leute wieder noch kennenlernt oder so.“* (T3, Z. 118)

Die Mentorin betrachtet sich selbst als Ansprechpartnerin (T1, Z. 96) und Lehrperson (T1, Z. 78). Dies zeigt sich auch in dem Strukturlegebild (s. Strukturlegebild F).

Insgesamt weist sie eine sehr hohe personale Orientierung aus. Dies zeigt sich sprachlich in der Verwendung der Ich-Perspektive. Sie verspricht sich neben dem fachlichen Lernen durch **Wiederholung der Studieninhalte** vor allem eine persönliche Weiterentwicklung von der Teilnahme an dem Programm, insbesondere im Sozialen, wenn es um den **Umgang mit anderen Personen** geht:

„Also fürs Studium (.) würde ich schon sagen, dass es einem, ja, hilft, auch an andere Leute näher ran zutreten, da man auch äh diese Kommunikation, ja, besser versteht und weiß, wie man damit umgehen (.) muss oder kann. (.) Traut man sich vielleicht eher mal auch den Professor anzusprechen, wenn man Fragen hat. (...) Ja, dass man generell einfach, (.) ja, anders mit den Personen umgeht, sag ich mal, weil man einfach diese fachlichen Hintergründe hat oder so und weiß, worauf es ankommt {...} Da denk ich auch, dass es, ja, einem auf jeden Fall helfen kann. (.) Ähm ja, man muss ja sich auch schon mal mit äh (.) der Chefetage oder mit anderen Kollegen zusammensetzen, viel Teamarbeit machen oder so, (...) dann kann man da ja auch schon irgendwie handeln, also anders handeln vielleicht als, wie schon gesagt, die=die Leute, die jetzt nicht dieses Wissen haben.“ (T1, Z. 150-162)

Die Lerneffekte

Die Erwartungen zu Anfang des Programms, mehr **Handlungskompetenz** zu erlangen, bestätigt die Mentorin in dem Interview nach der Teilnahme an dem Programm:

„Ich glaube, das hat schon, ja, nen großen WERT, (.) weil man einfach, ja, auch alleine vom Theoretischen, aber auch jetzt von der Praxisphase so dieses/ ja, es ist ja oftmals viel mit Zwischenmenschlichkeit oder so, die man da gelernt hat, dass man einfach weiß: Okay, ähm wie kann ich jetzt in ner Gruppe zusammenarbeiten mit anderen Menschen oder auf andere Leute zugehen oder so? Wie spreche ich die an oder inter/ ähm, ja, kann ich die irgendwie mit einbeziehen in gewisse Themen oder Strategien.“ (T3, Z. 138)

Neben der **Handlungskompetenz und dem Zuwachs an Sozialkompetenz**, wie die Mentorin mit „interagieren lernen“ (T3, Z. 136) schön umschreibt, betont die Mentorin zugleich auch die **gewonnene Reflexionsfähigkeit**, welche sich auch im sprachlichen Ausdruck, wie dem Fragestil sowie der Äußerung „ich glaube“ andeutet:

„Ja, doch. Ich würde sagen, ähm dass man sich auch selbst zu reflektieren lernt. Weil wir hatten ja auch die Aufgabe jetzt, ähm dass wir über die ganze Zeit, über diese zwei Semester äh so nen Portfolio schreiben. Einmal waren das ja immer diese theoretischen ähm, ja, Treffen über die Grundlagen und dann nachher jetzt über die Praxisphase. Und das war auch dann sehr interessant, einfach mal zu sehen: Okay, wie hab ich das dann auch EMPFUNDEN? Oder was ist hängengeblieben bei mir? Und ja, wie kann man das im nächsten Schritt eventuell dann noch vertiefen oder so, weil das war auch immer unsere Aufgabe bei den theoretischen Sachen, dass wir ein oder zwei Sachen näher dann noch mal raussuchen oder so und dann darauf eingehen oder so. Und ja, ob wir die noch mal irgendwie näher betrachten oder hinterfragen, so was. Und das/ ich glaube, das hilft einem dann schon mal selbst, einfach da drüber nachzudenken.“ (T3, Z. 130)

Auch hier zeigt sich der Lernprozess stets in der Evaluation. Am Anfang und am Ende ihrer Erzählung zieht die Interviewte eine Bilanz über den Mehrwert von Mentoring.

In dem Zitat fällt inhaltlich noch auf, dass die Mentorin die **Portfolioarbeit** in dem Wahlpflichtfach heraushebt, die einen erheblichen Beitrag zur **Reflexion** leistet. Daneben erwähnt sie aber auch die unterschiedlichen Persönlichkeiten und Herangehensweisen der Tandem-Partnerinnen, die zum Überdenken eigener Vorgehensweisen anregen:

„Also ich bin zwar so gut organisiert, aber äh (.) da/ dieses In-diesen-Tag-Hineinleben oder einfach mal gucken, was kommt jetzt auf mich zu, das ist ja/ das kann ich gar nicht so gut oder so. Das finde ich halt auch BEWUNDERNSWERT, wenn man's KANN so, einfach mal sagen: Nee, ich mach das aber jetzt nicht direkt oder so, das kann jetzt auch noch nen paar Tage liegen. Und dann, ja, kr=kriege ich's dann immer noch hin so weil ich bin eigentlich eher immer dieser Mensch, ähm wenn ich ne Aufgabe hab, ich hätte die gerne am Anfang dann direkt erledigt oder so und kann mich dann um was anderes kümmern oder so und kann dann halt nicht diese/ ja, das ist ja in dem Sinne dann keine Ruhe, also diesen Moment dann so genießen.“ (T3, Z. 106-108)

Zur Transformation innerhalb der Sicht- und Handlungsweise

Hier zeigt sich der Kern der Wirksamkeit des Programms, indem die Mentorin über die Selbstreflexion ein **verändertes Selbstverständnis** und eine neue Haltung gegenüber eigener **Handlungsmuster** beschreibt (vgl. Mezirow).

In den Interviews spricht die Mentorin sogar von einer **veränderten Form der Kommunikation**. Die Veränderung zeigt sich im folgenden Zitat sprachlich in der Äußerung „anders“: *„Ja. Also schon ähm (.) alleine, weil man einfach irgendwie anders kommuniziert, denke ich.“ (T3, Z. 142)* Über den Transfer von der Theorie in die Praxis hat die Mentorin ein stärkeres Bewusstsein für die Zusammenarbeit entwickelt. Außerdem steht sie neuen Situationen offener und flexibler gegenüber.

Insgesamt lässt sich neben der gewonnenen Handlungskompetenz auch ein verändertes Selbstverständnis und eine neue Haltung bezüglich eigener Verhaltensmuster bei der Mentorin verzeichnen.

Zum Selbstverständnis

Die Mentorin beschreibt sich in den Interviews als organisiert und strukturiert. Dies sei bereits in der Schulzeit so gewesen. Demnach lässt sich von einem positiven Selbstkonzept ausgehen, welches sich mit der Teilnahme als Mentorin weiterentwickelt hat. Insofern kann von einer **Bestärkung** innerhalb des Selbstverständnisses ausgegangen werden. Die Mentorin versteht sich in ihrer Rolle als eine **Lernhilfe**, die Tipps gibt und Orientierung beim Selbstmanagement bietet. Insgesamt scheint die Mentorin sich ihrer Selbst bewusster geworden zu sein, wodurch sie an Sicherheit und Professionalität gewonnen hat.

Die Zukunftspläne

Die Mentorin gibt an, dass sie überlegt, den Bachelor auf Teilzeitbasis absolvieren zu wollen, um neben dem Studium Berufserfahrungen zu sammeln und eine Architekteneintragung zu erlangen: *„Und man hat dann auch schon ähm, ja, die Möglichkeit sich, ja, nach dem Studium eintragen zu lassen. Man muss natürlich dann noch andere Sachen vorweisen, aber normalerweise berechtigt halt dieser ähm sechssemestrige Studiengang nicht zu nem/ zu ner Architekteneintragung.“ (T1, Z. 222).*

Die Persönlichkeitsabfrage bestätigt die Aussagen der Mentorin dahingehend, dass sich Entwicklungen in den Dimensionen Neurotizismus (2/3) in Richtung „Mutig“ und „Reizbar“ sowie Extraversion (3/3) in Richtung „Aktiv“, „Gefühvoll“ und „Zurückgezogen“ abzeichnen. Gleichzeitig sind auch Entwicklungen in der Dimensionen Gewissenhaftigkeit (3/3) in Richtung „Spontan“, „Unordentlich“ und „Ungenau“ und Verträglichkeit (2/3) zu verzeichnen, was darauf hindeuten kann, dass die Mentorin gelassener aber auch anspruchsvoller in ihrem Handeln ist (s. Persönlichkeitsbarometer, Tab. 24).

Tabelle 24: Persönlichkeitsbarometer (Eigene Darstellung)

T1: o T3: x (Wenn T1 und T3 gleich, dann nur x)

	+++	++	+	0	+	++	+++	
Ängstlich					o →	x		Mutig
Besorgt				x				Sorgenfrei
Gelassen		o →	x					Reizbar
Gefühvoll			x ←	o				Sachlich
Gesellig			o →	x				Zurückgezogen
Aktiv		x ←		o				Ruhig
Genau		o →	x					Ungenau
Ordentlich	o →	x						Unordentlich
Planvoll	o →	x						Spontan
Neugierig				x				Geduldig
Liberal				x				Traditionell
Fantasievoll				o →	x			Pragmatisch
Bescheiden				o →	x			Anspruchsvoll
Mitfühlend			o →	x				Distanziert
Vertrauensvoll				x				Misstrauisch

Neben der Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen hat das Mentoring-Programm vor allem auch auf psychosoziale Faktoren Einfluss. Die nachfolgende Erzählung beginnt und endet wieder mit einer Evaluation, in der der Spaßfaktor von der Interviewten betont wird:

„Ja, also wie gesagt, auf jeden Fall das Reflektieren, das hat mir auch immer irgendwie sehr viel Spaß gemacht. Ich habe mich gerne da auch dran gesetzt oder so und das dann auch=auch runtergeschrieben so. Und einfach gedacht: Okay, das ist passiert und ja, was war dann einfach das, ja, schönste, sage ich jetzt mal, schönste Erlebnis so damit/ war daran. Weil wir haben das ja auch nicht nur theoretisch gemacht, sondern irgendwie mit ner Plakatarbeit oder so oder nem Vortrag noch mal VERBUNDEN oder ne kleine GRUPPENarbeit oder so. Und dann lernt man natürlich auch mit den anderen Menschen noch mal zu interagieren. Und hat/ Doch, das, fand ich, hat auch immer sehr viel Spaß gemacht so.“ (T3, Z. 136)

Für das Berufsleben verspricht sich die Mentorin einen Vorteil durch die gewonnene **Teamfähigkeit und Handlungskompetenz:**

„Ja, das ist ja quasi auch schon ähnlich wie jetzt hier im Studium mit den Gruppenarbeiten. Das wird sich ja dann auch nicht ändern, weil, ja, gerade Architektur, Innenarchitektur sind ja viele ähm, ja, zum Teil kleine Büros oder aber auch große Büros. Und da müssen die Personen ja auch immer zusammenarbeiten können. Oder alleine, wenn irgendwie was abgesprochen werden muss mit Bauunternehmen oder so,

das sind ja dann auch immer, ja, Partnerarbeiten so zum Teil. Man muss sich immer irgendwie, ja, absprechen.“ (T3, Z. 148)

In der Kompetenzabfrage gibt die Mentorin an, dass das Programm auf die Reflexionsfähigkeit, das persönliche Auftreten, das methodische Vorgehen und die Kommunikationsfähigkeit am stärksten Einfluss genommen habe. Neben positiven Entwicklungen in den Kategorien **Kommunikationsfähigkeit** und **methodisches Vorgehen**, zeigen sich aber auch negative Entwicklungen (s. Konfliktfähigkeit), was bedeuten kann, dass sich die Mentorin in den Bereichen kritischer betrachtet (s. Kompetenzraster, Tab. 25).

Tabelle 25: Kompetenzraster (subjektive Wahrnehmung – eigene Darstellung)

T1: o T3: x (Wenn T1 und T3 gleich, dann nur x)

Fünf Kompetenzen mit stärkstem Einfluss: x

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt teils/teils	stimmt kaum	stimmt nicht
Offenheit für Veränderungen Ich bin fähig, Veränderungen als Lernsituation zu verstehen.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilität Ich bin fähig, mich auf veränderte Umstände einzustellen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstmanagement Es fällt mir leicht, das eigene Handeln zu gestalten.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigenverantwortung Ich bin fähig, verantwortlich zu handeln.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikationsfähigkeit Es fällt mir leicht, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialogfähigkeit Ich bin fähig, mich auf andere im Gespräch einzustellen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einfühlungsvermögen Ich bin fähig, Motivationshintergründe anderer zu erkennen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beratungsfähigkeit Ich bin fähig, andere zu beraten.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konfliktfähigkeit Ich bin fähig, mit Konflikten erfolgreich umzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Führungskompetenz Ich bin fähig, andere zu motivieren.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belastbarkeit Ich bin fähig, unter Druck gut zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kritikfähigkeit Ich bin fähig, Kritik anzunehmen und umzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexionsfähigkeit Es fällt mir leicht, mein Handeln zu reflektieren.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Methodisches Vorgehen Ich bin fähig, wissenschaftliche Methoden anzuwenden.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektmanagement Ich bin fähig, Projekte zu planen und erfolgreich durchzuführen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zuverlässigkeit Ich bin fähig, zuverlässig zu handeln.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pflichtgefühl Ich bin fähig, verantwortungsbewusst zu handeln.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teamfähigkeit Ich bin fähig, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliches Auftreten Ich bin fähig, angenehm, sicher und überzeugend zu wirken.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In einem anderen Bereich, und zwar:					

Die Gestaltung der Treffen

In den Interviews berichtet die Mentorin, dass sie ihre Treffen so organisieren wollte, wie sie es von ihrer Mentorin gekannt hat. Da ihre Mentee aber zum zweiten Semester hin weniger Bedarf hatte, wurden die Treffen mit der Zeit kürzer und spontaner. Dies könne an der gewonnen Orientierung gelegen haben, aber auch an der Persönlichkeit der Mentee. Ihre Beziehung bewertet die Mentorin als gut. Sie habe sich aber eine noch stärkere Einbindung und Hilfestellung gewünscht.

Inhaltlich ging es bei den Treffen um fachliche und methodische Themen, wie Zeitmanagement oder Prüfungen: „Und ähm ich hab ihr dann auch viel über meine Prüfungen erzählt, die ich dann hatte oder so, damit sie auch weiß, worauf sie sich so in den nächsten Monaten auch drauf einstellen kann. Das fand sie auch sehr, SEHR hilfreich, hat sie dann gesagt. Und da/ Wir hatten ja auch ähnliche Projekte im letzten Jahr oder so hat sie dann auch schon mal dann gefragt: Ja, wie war das denn bei euch? Was habt ihr da gemacht oder so, kannst du mir mal nen Beispiel irgendwie schicken per Foto oder so? Ja. Also es war immer so nen guter Austausch auch noch gewesen.“ (T3, Z. 10)

Die Mentorin habe bei den Treffen das Handbuch als Orientierung genutzt. Darüber hinaus hat sie versucht, die Inhalte der Ausbildung in die Tandem-Gespräche zu transferieren: "Und ja, da hatte ich mir dann als Thema Zeitmanagement ausgesucht. Und das passte auch dann gerade, ja, auf meinen Mentee und MICH, weil ich, ja, so gut ORGANISIERT immer bin und sie halt das nicht so hatte. Und dann haben wir das wirklich auch gut, ja, durchgesprochen alles und haben ihr dann äh, ja, so nen Zeitplan auch aufgestellt für die/ das war ja ihre erste Prüfungsphase dann, den sie dann, ja, auch, so gut es geht, äh abgearbeitet hat.“ (T3, Z. 6)

Das Lernportfolio

Das Lernportfolio bestätigt die Ergebnisse der Interviews dahingehend, dass die Mentorin die Inhalte der Treffen noch einmal aufgreift und vertieft. Die Themen Prüfungsvorbereitung und Zeitmanagement finden sich in den Einträgen wieder. Außerdem erwähnt die Mentorin ihre Teilnahme an dem Forschungsprojekt und reflektiert ihren Lerngewinn. Diesbezüglich zeigt sich in dem Beitrag, dass sich die Mentorin über ihr Selbstverständnis bewusst wird.

Insgesamt weist das Portfolio acht Einträge auf. In allen Einträgen reflektiert und bewertet die Mentorin die Gestaltung der Treffen sowie die Zusammenarbeit.

Die Bewertung des Programms

Das Programm bewertet die Mentorin insgesamt gut: „Ich hätte jetzt, ja, ne Zwei vergeben“ (T3, Z. 152). Ihr haben vor allem die Inhalte der Ausbildung einen persönlichen Mehrwert

gebracht. Auch die Portfolioarbeit im Rahmen des Wahlpflichtfaches fand die Mentorin hilfreich, da sie dadurch das Reflektieren gelernt habe: „Ja, also wie gesagt, auf jeden Fall das Reflektieren, das hat mir auch immer irgendwie sehr viel Spaß gemacht.“ (T3, Z. 136)

Zusammenfassende Betrachtung der Kompetenzentwicklungen

Insgesamt lassen sich Entwicklungen in zwei Kompetenzdimensionen (sozial-kommunikative Kompetenzen sowie Fach- und Methodenkompetenz) und zwei Kompetenzfeldern verzeichnen.

Im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenzen zeigt sich eine Entwicklung in dem Feld Kommunikationsfähigkeit (1/8).

Im Bereich der Fach- und Methodenkompetenz zeigt sich eine Entwicklung im Kompetenzfeld Methodisches Vorgehen (1/2). Diese Kompetenz wird auch genannt, auf die Frage, welche fünf Kompetenzen den größten Einfluss erfahren haben.

Einordnung der Kompetenzentwicklungen in das Kompetenzmodell

Tabelle 26: Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)

Personale Kompetenzen		Aktivitäts- und Handlungskompetenzen	
Eigenverantwortung	Offenheit für Veränderungen	Belastbarkeit	Flexibilität
	Selbstmanagement		
Reflexionsfähigkeit	Zuverlässigkeit	Persönliches Auftreten	Führungskompetenz
Sozial-kommunikative Kompetenzen		Fach- und Methodenkompetenzen	
Konfliktfähigkeit	Beratungsfähigkeit	Methodisches Vorgehen	
Teamfähigkeit	Kritikfähigkeit		
Einfühlungsvermögen	Pflichtgefühl	Projektmanagement	
Dialogfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit		

6.1.7 Fall G

Der (biografische) Kontext

Der Mentor studiert Architektur im dritten Semester und nimmt an dem Wahlpflichtfach „Schlüsselkompetenzen“ teil. Vor dem Studium hat er bereits eine Ausbildung als Bautechnischer Assistent absolviert. Er wohnt bei seinen Eltern, geht neben dem Studium arbeiten und erhält Bafög. Der Mentor gibt an, der erste Akademiker aus einer Familie mit Migrationshintergrund zu sein. Er beschreibt sich selbst während seiner Schulzeit eher als faul. Durch einen Klassenwechsel habe sich dies dann geändert. Auch das Mentoring-Programm habe zu einer neuen Sicht auf das Lernen beigetragen. Der Mentor weist eine hohe soziale Orientierung auf und unterstreicht die Bedeutung des voneinander Lernens.

Individuelle Motivlagen bezüglich der Teilnahme an dem Programm

Der Mentor erzählt in den Interviews, dass er über seinen Kommilitonen mit dem Mentoring-Programm in Berührung gekommen ist und die Treffen mit dem Mentor auch für ihn von Vorteil waren. Er selbst hat zuvor nicht an dem Programm teilgenommen. Nun möchte er als Mentor seine Erfahrungen an neue Studierende weitergeben:

„Das=das fand ich auf jeden Fall super, dass man so nen ANSPRECHPARTNER hatte, das man nicht sofort zu nem Tutor oder zu nem Professor gehen musste, sondern dass=dass so nen Mentor auch noch da ist. Und der kann einem die meisten Fragen, also auch nicht alle Fragen, nicht so 100-prozentig, aber sehr viel schon weiterhelfen, ohne dass man den direkten Kontakt zu Professoren oder (.) wissenschaftlichen Mitarbeitern/ Ja, und da hab ich mir dann eigentlich gedacht: Guck mal, das ist eigentlich was ganz COOLES, da kannst du den=den Erstis, den Anfängern (lacht), helfen aus deinen Erfahrungen, vielleicht auch schlechte Erfahrungen, die du gesammelt hast, kannst du ihm dann von abraten. (.) Ja, und ansonsten halt, (...) wie gesagt, das ist halt so=so ne Hilfestellung, die man leistet. Und das, das mach ich halt sehr gerne.“ (T1, Z. 26)

Das Verständnis von Mentoring

In den Interviews betont der Mentor stets die Bedeutung des gegenseitigen Austausches und des **voneinander Lernens** durch unterschiedliche Erfahrungen und Herangehensweisen:

„Also lernen tut man eigentlich immer. Ich sage mal, es kann ja auch sogar im besten Fall so sein, dass der Mentee (.), also was heißt im besten Fall. Es gibt ja auch Fälle, zum Beispiel, ich nenne jetzt irgend=irgendein Fach, ich weiß jetzt nicht, was könnte ich denn/ auch zum Beispiel mit dem Computerarbeiten oder so was. Vielleicht ist da jetzt wirklich irgendjemand, der hat davor, weiß ich nicht, irgendwie/ oder macht freizeitleich sehr viel mit Computern und kennt sich dann wirklich in dem Bereich noch besser aus als ich. Das kann durchaus passieren. Da=da weiß man ja nie was. Und da im Endeffekt, weiß ich nicht, hat er vielleicht eine Frage an MICH, die ich ihm dann beantworte und dann erklärt sich das für ihn halt von alleine. Und dass er mir dann vielleicht auch so nen paar Sachen zeigt dazu. Also so=so was kann immer ganz schnell passieren, glaube ich, weil es gibt/ man weiß ja nie, was=was die Erstis da jetzt machen, wo=wo die herkommen, was die gemacht haben.“ (T1, Z. 128)

Zum Ende des Programms bestätigt der Mentor noch einmal, dass auch er von seiner Mentee etwas lernen kann:

„Also man=man NIMMT davon schon Sachen mit, dass man (.) halt auf Gegenseitigkeit dann beruhen kann und das irgendwann mal, wenn man sie dann fragt: Ey, {...} du

hattest doch mal/ du warst doch/ Weil sie macht zum Beispiel super Pläne, die schon für die Aus=Ausführung geeignet sind. Weil die hatten das halt/ Sie hat zum Beispiel Bauzeichnerin gelernt. Und da hat sie das halt auf jeden Fall, glaube ich, nen bisschen mehr drauf als ich. Und sie macht halt wirklich so=so Ausführungspläne. Die sind halt extrem bemaßt und alles, extrem strukturiert und so was. Und das sind zum Beispiel die Sachen, wo=wo's bei mir vielleicht/ wo ich da noch nen bisschen Übung brauche, die ich bis jetzt aber noch nicht brauche, aber dann vielleicht irgendwann auf sie zukommen könnte.“ (T3, Z. 112)

In den Interviews zeigt sich, dass der Mentor Mentoring als **Hilfestellung** im Studienalltag versteht, insbesondere mit Blick auf das Selbstmanagement. Insgesamt weisen die Inhalte der Gespräche auf einen eher fachlichen Austausch hin, beispielsweise wenn es um Prüfungen geht: *„Und dann hatte sie halt ihre letzte Prüfung am Dienstag. Und das war beim gl/ beim selben Professor ist die Prüfung, nur halt, dass ich an/ halt zwei Semester weiter bin und dann halt nen anderes Fach hab, aber da hab ich ihr dann noch nen bisschen beim Modell geholfen, beim Modellbau.“ (T3, Z. 6)*

Neben der Hilfestellung wird aber auch deutlich, dass die Begleitung und die Beratung für den Mentor wesentliche Aspekte im Mentoring darstellen.

Sprachlich zeigt sich in den Zitaten, dass der Mentor stark reflektiert, wie z.B. über die Äußerungen „vielleicht“ oder „glaube ich“. Zudem benutzt er die direkte Rede, die seine Gedanken aus der Meta-Ebene wiedergeben. Perspektivisch wechselt der Mentor zwischen der Ich-Perspektive und der Generalisierung „man“, sodass seine Lernprozesse sprachlich verallgemeinert werden.

Die Lerneffekte

Der Mentor verspricht sich neben dem methodischen Lernen auch eine personale Weiterentwicklung von der Teilnahme an dem Programm, insbesondere im Sozialen, wenn es um den **Umgang mit anderen Personen** geht:

„Und ansonsten halt lernt man durch, also den=den Umgang mit Menschen. Das ist vielleicht auch noch so was. Vielleicht, wenn=wenn der Mentee dann auch offen ist zu mir, dass man halt dann immer=immer in ein Gespräch kommt und dass man durch solche Sachen Vertrauen aufbaut und so was, dass einem halt (haut auf den Tisch) sein Vertrauen schenkt, aber halt auch welches fordert. Also ich glaube, das ist auch schon (.) ne Bereicherung für einen.“ (T1, Z. 130)

In dem Interview nach der Teilnahme an dem Programm evaluiert der Mentor an **Offenheit** gewonnen zu haben: *„Das sind auf jeden Fall diese Sachen, dass man nen bisschen OFFENER wird in solchen Themen, dass man (.) versucht, auf diesen Menschen einfach einzugehen. Also diese Offenheit.“ (T3, Z. 100)*

Neben der Offenheit und dem Zuwachs an Sozialkompetenz hat der Mentor zugleich gelernt sich selbst **besser wahrzunehmen**. Dies betont der Interviewte in der folgenden Aufzählung:

„Dann vielleicht auch dieses Zeitmanagement und Selbstmanagement und die Selbsteinschätzung. (.) Ich glaube, das sind/ also Zeit und Selbstmanagement, das sind halt so Sachen, wo ich SELBER an mir merke, dass ich da auf jeden Fall arbeiten muss. Und das war halt/ irgendwie stellt man sich jedes Semester die gleichen Ziele

(lacht) (I: lacht) und irgendwie geht das jedes Semester gleich, irgendwie zu Anfang läuft das alles und dann zum Ende lässt man nen bisschen nach. Und GANZ zum Schluss muss man dann wieder komplett reinhauen. Und dann merkt man halt, dass dieses Zeitmanagement vielleicht irgendwie noch nen bisschen bearbeitet werden muss.“ (T3, Z. 16)

In dem Zitat wird wieder deutlich, dass der Mentor sein Handeln reflektiert. Gegen Ende der Erzählung evaluiert der Interviewte seinen Lerngewinn und räumt Potenziale ein, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass das Programm die Selbsterkenntnis unterstützt und auf das Selbstkonzept Einfluss nimmt. Mit Blick auf den Zugewinn der Offenheit zeigt sich das Lernen in diesem Fall vorwiegend in der Ressourcenaktivierung.

Zur Transformation innerhalb der (Sicht-) und Handlungsweise

In gewisser Weise profitiert auch der Mentor durch den Input aus den Seminaren und der sozialen Interaktion. Der Mentor reflektiert sein eigenes Lernverhalten kritisch und gewinnt eine neue Haltung zum Lernen. Auch überträgt er reflektiertes Wissen aus der Ausbildung in die Gespräche. Er überdenkt eigene Vorgehensweisen, indem er seine Mentee berät und in ihrer Sichtweise leitet:

„Also das hatte ich auch schon erwähnt, das war halt ganz am Anfang, wo=sie=wo=sie halt total unsicher war mit=mit der Notenverteilung, weil das hat mir dann auch so richtig, so: Boa, guck mal, das=das hast du doch irgendwie schon in der Theorie gehört, dass sich Leute irgendwie zu hohe Ziele setzen. Und ich finde, das ist irgendwie so bei mir so am meisten so von=von ihr aus in Erinnerung geblieben, dass sie halt ZUERST unzufrieden mit sich war und sich zu viel mit anderen verglichen hat und ihr Ziel vielleicht zu hoch war, aber dann hat sie halt nach und nach gemerkt: Okay, man kann halt nicht immer das allerbeste machen. Es ist halt von Mensch zu Mensch unterschiedlich. Und das ist so eigentlich das, was mir dann so bei ihr im Kopf geblieben ist. Und ich merke halt, jetzt hat sich das auch schon nen bisschen verändert bei ihr.“ (T3, Z. 90)

Zum Selbstverständnis

Insofern fällt auf, dass das Programm einen Beitrag zur **Selbstreflexion** und zum **Selbstmanagement** leistet. Dies zeigt sich sprachlich in der Äußerung „*ich merke*“. Der Mentor wird sich seiner selbst bewusster und sicherer im Umgang mit Anderen. Er versteht sich selbst als Lernbegleitung, die zum Selbstmanagement berät und beruhigt. Außerdem zeigt sich, dass vor allem die psychosoziale Ebene in der Beziehung von hoher Bedeutung ist. Das Beruhigen und Ermutigen der Mentee trägt auch bei dem Mentor zu einem besseren Selbstkonzept bei.

Das Rollenverständnis

Bezüglich seiner Rolle ist der Mentor sich bereits zu Anfang des Programms schon klar. Er betrachtet sich als Begleitung, die fachlich und persönlich berät und beruhigt:

„Dann hab ich ihr halt einfach gesagt, dass sie sich da keinen Kopf machen muss, dass er halt (.) doch etwas lockerer ist als=als der Anschein es war. Und man hat halt dann auch so nen=bisschen an ihr gesehen, dass=dass das sie nen bisschen beruhigt hat. Auch generell, so im=im ganzen Verlauf des=des Studiums und der Zeit, wo wir uns getroffen haben, hat das alles/ also hat es sie alles relativ beruhigt, wenn man ihr halt vermittelt hat, dass=sie=dass=sie doch nicht alle so streng sind, wie manche vielleicht tun.“ (T3, Z. 6)

Während der Fokus zu Anfang noch sehr stark sozial orientiert war, lässt sich am Ende des Programms aber auch eine Veränderung in Richtung personaler Orientierung erkennen. Die Erfahrungsweitergabe schärft daher auch das Bewusstsein für die eigene Person.

Die Zukunftspläne

Der Mentor erwähnt, dass er nach dem Bachelorstudium den Masterstudiengang absolvieren möchte. Zudem träumt er von der Selbstständigkeit und davon, dass seine Entwürfe zu Bauwerken umgesetzt werden (T1, Z. 168).

Die Persönlichkeitsabfrage bestätigt die Aussagen des Mentors dahingehend, dass Entwicklungen in den Dimensionen Gewissenhaftigkeit (2/3) und Offenheit für Erfahrungen (2/3) zu verzeichnen sind, insbesondere in den Kategorien „**Genau**“ und „**Ordentlich**“ sowie „**Neugierig**“ und „**Liberal**“. Eine weitere starke Entwicklung zeigt sich in der Kategorie „**Aktiv**“ der Dimension Extraversion. Daneben zeigen sich Entwicklungen in den Dimensionen Neurotizismus (2/3) in Richtung „**Mutig**“ und „**Sorgenfrei**“ und Verträglichkeit (3/3) in den Kategorien „**Vertrauensvoll**“ und „**Anspruchsvoll**“ (vgl. Big Five, s. Persönlichkeitsbarometer, Tab. 27).

Tabelle 27: Persönlichkeitsbarometer (Eigene Darstellung)

T1: o T3: x (Wenn T1 und T3 gleich, dann nur x)

	+++	++	+	0	+	++	+++	
Ängstlich					o →	x		Mutig
Besorgt					o →	x		Sorgenfrei
Gelassen				x				Reizbar
Gefühlvoll				o →	x			Sachlich
Gesellig		x						Zurückgezogen
Aktiv		x ←		o				Ruhig
Genau	x ←		o					Ungenau
Ordentlich				x ←		o		Unordentlich
Planvoll					x			Spontan
Neugierig		x ←	o					Geduldig
Liberal			x ←	o				Traditionell
Fantasievoll	o →	x						Pragmatisch
Bescheiden				o →		x		Anspruchsvoll
Mitfühlend				o →	x			Distanziert
Vertrauensvoll			x ←		o			Misstrauisch

Auch in der Kompetenzabfrage gibt der Mentor an, dass das Programm auf die Reflexionsfähigkeit, das Selbstmanagement, das Projektmanagement, die Teamfähigkeit und das persönliche Auftreten am stärksten Einfluss genommen habe. Die stärkste Zunahme zeigt sich in den Kompetenzfeldern **Projektmanagement** und **Belastbarkeit**. Daneben schätzt sich der Mentor auch in den Feldern **methodisches Vorgehen**, **Führungskompetenz**, **Beratungsfähigkeit** und **Flexibilität** besser ein. In dem Kompetenzfeld Kritikfähigkeit zeigt sich eine negative Entwicklung, was darauf hindeuten kann, dass sich der Mentor kritischer in dem Bereich einschätzt (s. Kompetenzraster, Tab. 28).

Tabelle 28: Kompetenzraster (subjektive Wahrnehmung – eigene Darstellung)

T1: o T3: x (Wenn T1 und T3 gleich, dann nur x)

Fünf Kompetenzen mit stärkstem Einfluss: **x**

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt teils/teils	stimmt kaum	stimmt nicht
Offenheit für Veränderungen Ich bin fähig, Veränderungen als Lernsituation zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilität Ich bin fähig, mich auf veränderte Umstände einzustellen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstmanagement Es fällt mir leicht, das eigene Handeln zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigenverantwortung Ich bin fähig, verantwortlich zu handeln.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikationsfähigkeit Es fällt mir leicht, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialogfähigkeit Ich bin fähig, mich auf andere im Gespräch einzustellen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einfühlungsvermögen Ich bin fähig, Motivationshintergründe anderer zu erkennen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beratungsfähigkeit Ich bin fähig, andere zu beraten.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konfliktfähigkeit Ich bin fähig, mit Konflikten erfolgreich umzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Führungskompetenz Ich bin fähig, andere zu motivieren.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belastbarkeit Ich bin fähig, unter Druck gut zu arbeiten.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kritikfähigkeit Ich bin fähig, Kritik anzunehmen und umzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexionsfähigkeit Es fällt mir leicht, mein Handeln zu reflektieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Methodisches Vorgehen Ich bin fähig, wissenschaftliche Methoden anzuwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektmanagement Ich bin fähig, Projekte zu planen und erfolgreich durchzuführen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zuverlässigkeit Ich bin fähig, zuverlässig zu handeln.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pflichtgefühl Ich bin fähig, verantwortungsbewusst zu handeln.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teamfähigkeit Ich bin fähig, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliches Auftreten Ich bin fähig, angenehm, sicher und überzeugend zu wirken.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In einem anderen Bereich, und zwar:					

Die Gestaltung der Treffen

Bezüglich der Gestaltung der Treffen gibt der Mentor an, dass die Treffen häufig von kurzer Dauer waren, jedoch regelmäßig. Einige Treffen haben auch etwas länger stattgefunden, je nach Thema. Inhaltlich ging es bei den Gesprächen häufig um fachliche Themen, wie Modellbau. Daneben beschreibt der Mentor aber auch eine bedeutende Situation, wo es um das Selbstmanagement und Lernhaltungen geht. Dabei zeigt sich auch eine persönliche und psychosoziale Beratung.

Das Lernportfolio

Das Lernportfolio unterstreicht die dargestellten Inhalte der Interviews. Es weist sechs kurze Einträge auf, die noch einmal verdeutlichen, dass der Mentor insbesondere Hilfestellung bei fachlichen Fragen, zum Beispiel Entwürfe oder Prüfungen, leistet. Daneben wird aber auch deutlich, dass er seine Mentee auch emotional begleitet, da ihr die Prüfungen und der damit verbundene Leistungsdruck Sorgen bereiten: *„Sie machte sich grundsätzlich etwas Sorgen in der Hinsicht auf die Prüfungen, dabei habe ich versucht, sie etwas zu entlasten, indem ich ihr von mir in der Phase erzählte.“*

Es zeigt sich, dass der Mentor eigene Erfahrungen weitergibt und versucht, seine Mentee auf diese Weise zu beruhigen.

Darüber hinaus zeigt sich, dass auch der Mentor von seiner Mentee etwas lernt, wenn es um die unterschiedlichen Persönlichkeiten und Arbeitsweisen geht. Er beschreibt seine Mentee als ehrgeizig, fleißig und strukturiert. Diese Wahrnehmung führt bei dem Mentor zu einem Überdenken seiner bisherigen Lernhaltung. Auch das positive Feedback der Mentee zu seinen Entwürfen, bestärkt den Mentor und trägt dazu bei, dass der Mentor eine Veränderung innerhalb seines Selbstverständnisses erlebt: *„{Hannah} gab mir mein BIGG-Buch zurück und gab mir Komplimente bezüglich meiner Zeichnungen, das schmeichelte mich sehr und ich sagte ihr, dass es mit Fleiß möglich sei, solche Zeichnungen zu machen“.*

Die Bewertung des Programms

Insgesamt bewertet der Mentor das Programm zwischen „Zwei plus und Eins minus“ (T3, Z. 138), er unterscheidet dabei jedoch die Ausbildung im Wahlpflichtfach und die Arbeit mit dem Lernportfolio. Während er die praktischen Übungen der Ausbildung als sehr hilfreich beschreibt, empfand er die Arbeit mit dem Lernportfolio als sehr aufwendig. Das ILIAS Programm sei ihm zu unstrukturiert und unflexibel gewesen. Hier hätte er sich einen größeren Gestaltungsspielraum gewünscht: *„Im Grunde genommen ist es nichts Schlechtes, das alles mal irgendwie textlich festzuhalten, aber mir persönlich macht so was halt keinen Spaß. Ich mache halt (lacht), weiß ich nicht, lieber irgendwelche (lacht) gestalterischen Sachen oder so was, anstatt mich jetzt davor zu hocken und/ aber das ist ja von Person zu Person anders.“* (T3, Z. 124).

Zusammenfassende Betrachtung der Kompetenzentwicklungen

Insgesamt lassen sich Entwicklungen in drei Kompetenzbereichen, den Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, den sozial-kommunikativen Kompetenzen und den Fach- und Methodenkompetenzen sowie sieben Kompetenzfeldern verzeichnen.

Innerhalb der Aktivitäts- und Handlungskompetenzen zeigen sich Entwicklungen in allen Kompetenzfeldern (Belastbarkeit, Flexibilität, Persönliches Auftreten, Führungskompetenz).

Das Persönliche Auftreten nennt der Mentor als eine der fünf Kompetenzen, auf die das Programm den größten Einfluss genommen hat.

Innerhalb der Fach- und Methodenkompetenzen zeigen sich ebenfalls Entwicklungen in allen beiden Feldern, dem Methodischen Vorgehen und dem Projektmanagement. Auch wird das Projektmanagement als eine Kompetenz angegeben, auf die das Programm den größten Einfluss genommen hat.

Innerhalb der sozial-kommunikativen Kompetenzen zeigt sich eine Entwicklung im Kompetenzfeld Beratungsfähigkeit.

Einordnung der Kompetenzentwicklungen in das Kompetenzmodell

Tabelle 29: Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)

Personale Kompetenzen		Aktivitäts- und Handlungskompetenzen	
Eigenverantwortung	Offenheit für Veränderungen	Belastbarkeit	Flexibilität
	Selbstmanagement		
Reflexionsfähigkeit	Zuverlässigkeit	Persönliches Auftreten	Führungskompetenz
Sozial-kommunikative Kompetenzen		Fach- und Methodenkompetenzen	
Konfliktfähigkeit	Beratungsfähigkeit	Methodisches Vorgehen	
Teamfähigkeit	Kritikfähigkeit		
Einfühlungsvermögen	Pflichtgefühl	Projektmanagement	
Dialogfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit		

6.1.8 Fall H

Der (biografische) Kontext

Die Mentorin studiert Innenarchitektur im dritten Semester und nimmt an dem Wahlpflichtfach „Schlüsselkompetenzen“ teil. Vor dem Studium hat sie bereits eine Ausbildung als Marketingkauffrau absolviert. Sie wohnt in einer Wohngemeinschaft in einem Studierendenwohnheim. Finanzielle Unterstützung erhält sie von ihren Eltern. Die Mentorin gibt an, die erste Akademikerin aus der Familie zu sein. Ihre Bildungsbiografie beschreibt sie als fortlaufend positiv. Sie habe im Laufe der Zeit verstanden, „*dass man das für sich selber macht*“ (vgl. T1, Z. 196), wodurch sich ihre Motivation gesteigert hätte.

Individuelle Motivlagen bezüglich der Teilnahme an dem Programm

Die Mentorin erzählt in den Interviews, dass sie bereits als Mentee am Mentoring-Programm teilgenommen und vor allem in organisatorischen Belangen davon profitiert habe. Nun möchte sie ihre Erfahrungen weitergeben. Die Mentorin hat sich als Tandem-Partnerin eine befreundete Studienanfängerin gewünscht, da sie diese bereits bei einigen Fragen informell beraten habe: „*Wenn das passen würde/ also wenn nicht, wäre das jetzt auch kein Problem gewesen, aber das=ähm=das sonst ganz schön gewesen wäre, weil ich ihr=ihr halt in den ersten Monaten, wo das {...} Mentoringprogramm eh noch nicht angefangen ist, auch öfter Mal bei Fragen zur Seite gestanden bin. Genau, und ähm deswegen KANNTEN wir uns ja schon.*“ (T3, Z. 8)

Das Rollenverständnis

Durch die Erfahrungen als Mentee versteht sich die Mentorin bereits zu Anfang als Ansprechpartnerin, die weiterhilft und motiviert:

„Also meine Erwartungen sind auf jeden Fall, dass ich halt auch welche aus dem ersten Semester kennenlerne und jetzt so äh sehe, wie die das halt alles erleben. Und ähm denen halt auch auf jeden Fall weiterzuhelfen, bei Fragen zu helfen. Und ähm ja, die Themen, die wir jetzt gelernt haben, dann vielleicht auch einzubringen. Also erst denkt man ja so: Hm, kann man das gebrauchen? Aber so mit der Motivation oder Gesprächsführung, da ähm würde ich schon versuchen das halt so einzubringen und die zu motivieren.“ (T1, Z. 40)

In dem Interview nach dem Programm zeigt sich in dem Feedback der Mentee, dass ihre Erwartungen bestätigt wurden: „*Sie hat mir auch gesagt, dass ich ihr weiterhelfe und {...} dass sie auch mitgemacht hat, weil sie diese Hilfe gerne wollte.*“ (T3, Z. 24) Gleichzeitig unterstreicht die Mentorin, „*dass man ähm sein Gegenüber motiviert und UNTERSTÜTZT und ähm {...} dass man auch offen ist und ähm für Fragen einfach zur Verfügung steht.*“ (T3, Z. 60)

Das Verständnis von Mentoring

Mentoring wird demnach als Hilfestellung und Unterstützung betrachtet. In den Interviews betont die Mentorin zudem die Bedeutung des gegenseitigen Austausches und des **voneinander Lernens** durch unterschiedliche Erfahrungen, Ansichten und Herangehensweisen. Dies zeigt sich sprachlich in der Generalisierung:

„Ich denke auch, dass man da gegenseitig von profitiert {...} vielleicht hat der auch noch mal andere Ansichten, die ich selber noch nicht hatte und äh ja, ich denke, man kann sich immer irgendwie gut austauschen. Ja, auch private Sachen. Und ähm vielleicht er einfach eine andere Herangehensweise, die ich dann interessant finde oder So zum Beispiel wie man ans Studium rangeht oder was/ wo er seine Prioritäten setzt, wie auch

immer, ja. Also es kann ja vieles sein, aber ich lass mich da auch mehr so ein bisschen überraschen.“ (T1, Z.64-70)

Die Lerneffekte

Zum Ende des Programms reflektiert die Mentorin, dass sie selbst von dem Erfahrungsaustausch profitiert hat, indem sie Gelerntes wiederholt und weitergegeben hat. Im folgenden Zitat verwendet die Interviewte das Personalpronomen „Ich“, wenn es um den Lernprozess geht. Mit den Worten „ich glaube“ leitet sie in die Reflexion ein:

„Hm ich glaube, dass es ähm nicht schlecht ist, wenn man jemanden ähm von seinen ERFAHRUNGEN oder das Gelernte, was man im ersten Semester gelernt hat, noch=mal=noch=mal näherbringen kann, einfach dass man das noch mal WIEDERHOLT für sich selber. Und ähm also ich finde das auch interessant für manche Sachen, einfach andere Herangehensweisen so zu erkennen, außer von dem Umfeld, mit dem man eh immer zusammenarbeitet oder die man halt schon kennt durch seine eigene Gruppe.“ (T3, Z. 106)

Neben dem **methodischen Lernen** unterstreicht die Mentorin auch das **fachliche Lernen**, durch die Wiederholung der Inhalte.

Die personale Weiterentwicklung verläuft hier stark über die Reflexion. Dies zeigt sich auch in der Äußerung „ich denke“: *„Deswegen denke ich schon, dass mir das weiterhilft, dass ich vieles noch mal so ins Gedächtnis gerufen habe. Und wenn ich nächstes Mal lerne mich da nen bisschen mehr drauf konzentriere, ähm wie ich das denn noch optimieren könnte.“ (T1, Z. 118)*

In dem Interview nach der Teilnahme hebt die Mentorin die **Reflexion von Arbeitsweisen** und den Erhalt **neuer Sichtweisen** noch einmal als Lerneffekt hervor:

„Hm ja einfach, wie man ähm anders an Aufgabenstellungen rangeht oder an Gruppenarbeit, wie das so abläuft. Man ähm kennt ja immer das EIGENE so, aber das ähm, ja/ das fand ich ganz interessant. Oder einfach, wie man/ was man so für eigene Erwartungen vom Studium hat oder/ ja, genau so was. So andere Sichtweisen, andere Herangehensweisen.“ (T3, Z. 108)

Neben dem Zuwachs an personaler Kompetenz hat die Mentorin zugleich auch gelernt sich in andere hineinzusetzen. Es fällt auf, dass das Programm einen Beitrag zur Empathie und zur **Selbstreflexion** leistet. Dies zeigt sich in der direkten Rede, die auf die Meta-Ebene hindeutet: *„Ja, und dass man vielleicht auch reflektiert: Man hat das auch nicht direkt beim ersten Mal, also von der Professorin nicht verstanden (lacht), und dann braucht man halt auch selber nen bisschen Zeit, um das zu verstehen.“ (T3, Z. 88)*

Mit Blick auf den Lerngewinn spricht die Mentorin auch von einer gewonnenen **Kommunikationsfähigkeit** und Gesprächsführungskompetenz: *„Ich würde sagen, vielleicht mit RUHE irgendwas zu erklären.“ (T3, Z. 82)*

Sprachlich zeigt sich, dass die Interviewte öfter auch die Äußerung „vielleicht“ benutzt, die auf ein Überdenken hindeutet. Außerdem wechselt die Interviewte zwischen den Pronomen „Ich“ und „Man“, sodass sie ihren Lerngewinn generalisiert.

Daneben zeigt das Zitat, dass die Mentorin ein professionelles Selbstverständnis entwickelt hat. Das positive Feedback der Mentee trägt bei der Mentorin zur erhöhten **Motivation** und einem besseren **Wohlbefinden** bei:

„Als sie mir gesagt hat: Ähm oh, bin echt froh, dass ich dich habe, weil ich bei vielen Sachen einfach nicht gewusst hätte, woher ich die Information bekomme oder wie ich's hätte machen sollen. Ja, das fand ich schön, das Feedback zu bekommen, weil dann weiß man ja auch, WOFÜR man das macht. Und dann macht man das ja auch gerne weiter.“ (T3, Z. 54)

Insofern scheint die Interaktion auch auf psychosoziale Faktoren Einfluss zu nehmen. Das Zitat unterstreicht zudem die Bedeutung der **Sinnhaftigkeit** für das eigene Handeln sowie ein Überdenken von bisherigen Annahmen.

Als ein Beispiel führt die Mentorin an:

„Wenn man vielleicht mal denkt, ähm ich weiß jetzt gerade nicht weiter oder ich bin mir doch nicht sicher, ob das/ oder ich habe mal ne nicht so gute Note bekommen, dass man einen dann auch motiviert weiterzumachen und so sagt: Du schaffst das. Also bei mir war das zum Beispiel der Fall. Ich bin auch sehr ehrgeizig, aber sie (lacht) war auch sehr ehrgeizig und dann: Ja, ich habe jetzt nur ne 2,0. Habe ich gesagt: Das ist nicht so SCHLIMM, das ist trotzdem noch ne gute Note. Also hier sind die äh Anforderungen ja schon relativ hoch, dass alle denken: Ich muss IMMER ne 1,0 oder ne 1,3 bekommen. Das ist hier auch oft so. Aber wenn das dann mal nicht der Fall ist, heißt das ja trotzdem nicht, dass 2,0 direkt ne schlechte Note ist. Und ähm das war bei mir im ersten Semester auch so, dass man das halt dann als Enttäuschung vielleicht auffasst, weil's halt sonst immer anders gelaufen ist. Aber dass man vielleicht auch mal einfach gesagt bekommt: Das ist nicht schlimm (lacht). Das kann auch mal passieren. Und das ist ja auch nichts/ also ist nichts Schlimmes, genau.“ (T3, Z. 64)

In dem Zitat zeigt sich eine gelasseneren Haltung und eine veränderte Sichtweise bei der Interviewten.

Zur Transformation innerhalb der Sicht- und Handlungsweisen

Die Interviews vor und nach der Teilnahme an dem Programm verweisen demnach darauf, dass die Mentorin eine neue Haltung entwickelt. Es lässt sich von einer Professionalisierung ausgehen, die sich entlang der Transformation von Sicht- und Handlungsweisen innerhalb des Selbstverständnisses der Mentorin vollzieht. Die Transformation scheint durch die Interaktion und den Austausch ausgelöst worden zu sein. Insbesondere scheint das Feedback einen hohen Stellenwert bezüglich der Neukonstruktion von Sicht- und Handlungsweisen einzunehmen.

Zum Selbstverständnis

Die Interviews deuten darauf hin, dass die Mentorin eine **Bestärkung** innerhalb ihres Selbstverständnisses erfährt, wodurch sie an Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein gewinnt. Bezüglich ihrer Rolle lässt sich annehmen, dass sie sich als Lernhilfe versteht, die motiviert und unterstützt. Gleichzeitig erfährt sie dadurch eine stärkere Motivation und ein positives Selbstbild, welches zur stärkeren Gelassenheit beiträgt. Insofern lässt sich von einer Bestärkung personaler Ressourcen ausgehen.

Die Zukunftspläne

Die Mentorin gibt an, dass sie für die Zukunft noch relativ offen sei. Wichtig sei ihr allerdings, dass sie Beruf und Familie verbinden kann. Insofern zeigt sich, dass ihr der soziale Fokus mit Blick auf die Zukunft von Bedeutung ist (T1, Z. 182). Sprachlich zeigt sich dies in der Verwendung der Generalisierungen, mit der sie ihre eigene Person zurückstellt.

Am Ende des Programms lässt sich neben personalen Kompetenzen auch ein Zugewinn an sozialer Kompetenz erkennen. Die Mentorin betont neben dem erlernten **Umgang** mit neuen Kontakten, vor allem die gewonnene **Empathie und Geduld**:

„Ja, da hat man ja auch immer mal wieder die äh (lacht) (.) / oder man hat ja auch immer wieder die Situation, wo man zum Beispiel dem Bauherren erklären möchte ähm oder das Konzept, was man selbst ausgearbeitet hat, es näherbringen möchte und dass man noch mal auf die eingeht und auf deren Bedürfnisse und ähm denen das auch ähm, genau, ruhig und ausführlich, mit Geduld (I: lacht), erklärt (lacht). Ja. Also einfach dieses ÜBERMITTELN vielleicht von (.) Informationen {...} Ja, dass man auch immer wieder auf neue Leute trifft. Obwohl ich sie ja jetzt eigentlich schon kannte.“ (T3, Z. 114)

Die Persönlichkeitsabfrage bestätigt die Aussagen der Mentorin dahingehend, dass die größte Zunahme in der Dimension Verträglichkeit (2/2) zu verzeichnen ist, insbesondere in den Kategorien „Bescheiden“ und „**Mitfühlend**“. Daneben lässt sich eine Zunahme in der Dimension Extraversion (2/2) in den Kategorien „Sachlich“ und „Aktiv“ erkennen (vgl. Big Five, s. Persönlichkeitsbarometer, Tab.30).

Tabelle 30: Persönlichkeitsbarometer (Eigene Darstellung)

T1: o T3: x (Wenn T1 und T3 gleich, dann nur x)

	+++	++	+	0	+	++	+++	
Ängstlich						x		Mutig
Besorgt			x					Sorgenfrei
Gelassen					x			Reizbar
Gefühlvoll			o		x			Sachlich
Gesellig		x						Zurückgezogen
Aktiv		x	o					Ruhig
Genau		o	x					Ungenau
Ordentlich			x					Unordentlich
Planvoll		x						Spontan
Neugierig		x						Geduldig
Liberal			x					Traditionell
Fantasievoll		o	x					Pragmatisch
Bescheiden					x	o		Anspruchsvoll
Mitfühlend		x				o		Distanziert
Vertrauensvoll			x					Misstrauisch

Bei den Kompetenzabfragen gibt die Mentorin an, dass das Programm auf die **Kommunikationsfähigkeit**, die Zuverlässigkeit und das **persönliche Auftreten** am stärksten Einfluss genommen habe. Die stärkste Zunahme zeigt sich in der Kategorie **Dialogfähigkeit**. Auch bewertet sich die Mentorin in den Kategorien **Teamfähigkeit**, **Führungskompetenz** und **Flexibilität** positiver. Negative Entwicklungen zeigen sich zum Beispiel in den Kategorien

Selbstmanagement und Projektmanagement. Möglich wäre, dass sich die Mentorin durch die soziale Interaktion und den Vergleich von Herangehensweisen in ihrer Arbeitsweise kritischer reflektiert (vgl. Fall E; s. Kompetenzraster, Tab. 31).

Tabelle 31: Kompetenzraster (subjektive Wahrnehmung – eigene Darstellung)

T1: o T3: x (Wenn T1 und T3 gleich, dann nur x)

Fünf Kompetenzen mit stärkstem Einfluss: **x**

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt teils/teils	stimmt kaum	stimmt nicht
Offenheit für Veränderungen Ich bin fähig, Veränderungen als Lernsituation zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilität Ich bin fähig, mich auf veränderte Umstände einzustellen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstmanagement Es fällt mir leicht, das eigene Handeln zu gestalten.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigenverantwortung Ich bin fähig, verantwortlich zu handeln.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikationsfähigkeit Es fällt mir leicht, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialogfähigkeit Ich bin fähig, mich auf andere im Gespräch einzustellen.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einfühlungsvermögen Ich bin fähig, Motivationshintergründe anderer zu erkennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beratungsfähigkeit Ich bin fähig, andere zu beraten.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konfliktfähigkeit Ich bin fähig, mit Konflikten erfolgreich umzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Führungskompetenz Ich bin fähig, andere zu motivieren.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belastbarkeit Ich bin fähig, unter Druck gut zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kritikfähigkeit Ich bin fähig, Kritik anzunehmen und umzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexionsfähigkeit Es fällt mir leicht, mein Handeln zu reflektieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Methodisches Vorgehen Ich bin fähig, wissenschaftliche Methoden anzuwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektmanagement Ich bin fähig, Projekte zu planen und erfolgreich durchzuführen.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zuverlässigkeit Ich bin fähig, zuverlässig zu handeln.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pflichtgefühl Ich bin fähig, verantwortungsbewusst zu handeln.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teamfähigkeit Ich bin fähig, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Persönliches Auftreten Ich bin fähig, angenehm, sicher und überzeugend zu wirken.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In einem anderen Bereich, und zwar:					

Die Gestaltung der Treffen

Aus den Interviews erfährt man, dass die Treffen ungefähr alle zwei Wochen für eine halbe bis eine Stunde stattfanden: „*Wir haben uns schon HÄUFIG getroffen, meiner Meinung nach, haben aber auch viel für kurze/ kürzere Fragen halt per WhatsApp uns ausgetauscht.*“ (T3, Z. 8). Inhaltlich hat man sich verstärkt zur Organisation oder zu den Fachinhalten ausgetauscht, zum Beispiel zu den Prüfungen oder den Erwartungen der Professor*Innen. Daneben ging es aber auch um persönliche Themen (T3, Z.20, 34-40). Zudem waren auch Inhalte der Ausbildung Thema: „*Wir hatten ja dann auch Zeitmanagement. Ich habe ihr das jetzt nicht direkt, wie wir das in der Vor/ in den Schulungen hatten vorgelegt, aber ähm nen paar Tipps gegeben oder wie ich damit umgegangen bin.*“ (T3, Z. 40)

Die Zusammenarbeit mit ihrer Mentee bewertet die Mentorin sehr gut, auch weil sich die beiden bereits zuvor schon kannten und eine Zusammenarbeit gewünscht war: „*Also ich fand, dass das nen gutes Tandem war. Und das ähm/ Ich hatte jetzt nicht das Gefühl, dass ich auf sie zukommen musste, sondern dass sie auch von alleine viele Fragen hatte und ähm sich oft gemeldet hat.*“ (T3, Z. 8)

Das Lernportfolio

Das Lernportfolio bestätigt die Inhalte der Interviews dahingehend, dass sich die Inhalte der Gespräche vorwiegend um organisatorische und fachliche Fragen drehen. Zum Beispiel berichtet die Mentorin, dass sie sich über Prüfungen und Erwartungen der Professor*innen ausgetauscht haben. Darüber hinaus erfährt man, dass die Mentorin versucht hat, Inhalte der Ausbildung in die Gespräche zu transferieren. Es wurden die Themen Zeitmanagement, Gruppenarbeiten und Präsentationen besprochen.

Insgesamt weist das Portfolio sieben längere Einträge auf. An einigen Stellen reflektiert die Mentorin sogar ihren Lernprozess: „*Es ist unglaublich, wie viel Wissen ich rückblickend bereits nach zwei Semestern entwickelt habe.*“ Insofern lässt sich annehmen, dass das Programm zur Reflexion und Bewusstwerdung beiträgt.

Außerdem erwähnt die Mentorin in dem Portfolio noch einmal die Bedeutung des Feedbacks ihrer Mentee für den eigenen Entwicklungsprozess. Sie unterstreicht, dass sie über die positive Rückmeldung eine Bestärkung, einen „Ansporn“, erfahren habe.

Die Bewertung des Programms

Insgesamt bewertet die Mentorin das Programm gut: „*Äh ja, ich würde sagen Zwei auf jeden Fall. Ähm also ich war doch/ ja, doch sehr zufrieden eigentlich.*“ (T3, Z. 130) Ihr haben vor allem die Organisation und die Themen gut gefallen, da man diese „*im Leben grundsätzlich IMMER gebrauchen kann und ähm im Studium natürlich auch hilfreich sind.*“ (T3, Z. 136)

Die Portfolioarbeit bewertet die Mentorin kritischer, da sie das Reflektieren nicht einfach fand. Dennoch gibt sie an, dass es gut war, noch einmal darüber nachzudenken, wie man herangegangen ist (T3, Z. 124).

Zusammenfassende Betrachtung der Kompetenzentwicklungen

Insgesamt zeigen sich Entwicklungen in drei Kompetenzbereichen, den Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, den sozial-kommunikativen Kompetenzen und den personalen Kompetenzen, sowie acht Kompetenzfeldern.

Innerhalb der personalen Kompetenzen zeigt sich eine Entwicklung im Kompetenzfeld Zuverlässigkeit. Diese Kompetenz beschreibt die Mentorin als eine der fünf Kompetenzen, auf die das Programm den größten Einfluss genommen habe.

Innerhalb der Aktivitäts- und Handlungskompetenzen zeigen sich Entwicklungen in drei von vier Kompetenzfeldern (Flexibilität, Persönliches Auftreten und Führungskompetenz). Dabei gibt die Mentorin an, dass das persönliche Auftreten ebenfalls eine Kompetenz sei, auf die das Programm den größten Einfluss hatte.

Innerhalb der sozial-kommunikativen Kompetenzen zeigen sich Entwicklungen in vier von acht Kompetenzfeldern (Teamfähigkeit, Pflichtgefühl, Dialogfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit). Auch wird die Kommunikationsfähigkeit als eine Kompetenz genannt, auf die das Programm den größten Einfluss hatte.

Einordnung der Kompetenzentwicklungen in das Kompetenzmodell

Tabelle 32: Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)

Personale Kompetenzen		Aktivitäts- und Handlungskompetenzen	
Eigenverantwortung	Offenheit für Veränderungen	Belastbarkeit	Flexibilität
	Selbstmanagement		
Reflexionsfähigkeit	Zuverlässigkeit	Persönliches Auftreten	Führungskompetenz
Sozial-kommunikative Kompetenzen		Fach- und Methodenkompetenzen	
Konfliktfähigkeit	Beratungsfähigkeit	Methodisches Vorgehen	
Teamfähigkeit	Kritikfähigkeit		
Einfühlungsvermögen	Pflichtgefühl	Projektmanagement	
Dialogfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit		

6.2 Gesamtbetrachtung der Fälle

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass alle Mentor*innen eine Entwicklung erfahren. Während einige Mentor*innen eine Bestätigung bzw. Bestärkung innerhalb ihres Selbstverständnisses erleben, zeigt sich bei anderen Mentor*innen eine Transformation bezüglich ihres Selbstkonzeptes aufgrund der Teilnahme an dem Programm. In den meisten Fällen erleben die Mentor*innen eine Verbesserung ihrer Handlungsweise. Gleichzeitig überdenken viele Mentor*innen auch bisherige Annahmen und erfahren eine Neukonstruktion innerhalb ihrer Sichtweise.

Es zeigt sich in der Gesamtbetrachtung, dass sich die Mentor*innen nach der Teilnahme an dem Programm motivierter, aktiver und engagierter erleben und sich mehr zutrauen. Daneben nimmt das Programm auch Einfluss auf das Wohlbefinden der Studierenden, indem von einem positiven Gefühl berichtet wird. Die Mentor*innen scheinen selbstbewusster, sicherer und zufriedener zu sein. Insofern lässt sich vermuten, dass das Programm zur Reflexion anregt und den Fokus auf vorhandene Ressourcen lenkt. Daneben unterstützt das Programm auf personaler Ebene die Selbstwahrnehmung. Es wirkt identitätsstiftend und trägt zu einem positiven Selbstkonzept bei.

Im Kontext des Bedeutungszuwachses überfachlicher Faktoren wird auch von einem Zugewinn an Handlungskompetenz und einem verbesserten Selbstmanagement gesprochen. Insbesondere das gewonnene Wissen über den Umgang mit neuen Kontakten und Situationen scheint für viele von Relevanz zu sein. Einige Mentor*innen berichten zudem von einem Zuwachs an Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und (Gesprächs-)Führungskompetenz. Neben der Personalentwicklung unterstützt das Mentoring-Programm daher auch ein soziales Lernen. Diese Ergebnisse bestätigen die erwarteten Ziele der Dekanin in Richtung Kommunikation und Partizipation (vgl. Experteninterview, Kap. 6.3).

Außerdem unterstreichen die Mentor*innen in ihren Interviews häufig auch eine gewonnene Gelassenheit und ein besseres Wohlbefinden. Dies deutet auf Effekte des Mentoring im psychosozialen Bereich hin und unterstreicht, dass das Mentoring als ein Instrument zu betrachten ist, welches neben persönlichen Effekten auch Effekte auf organisationaler Ebene schafft, wenn es um die Zufriedenheit mit dem Studium und die Einbindung in die Hochschule geht (s. hierzu Kapitel 2, psychische Beschwerden in der Studieneingangsphase).

Insbesondere die Teilnehmenden aus dem Wahlpflichtfach betonen auch ein fachliches Lernen durch die Wiederholung von Lerninhalten und dem Versuch, die Inhalte der Ausbildung in die Gespräche mit den Mentees zu transferieren. Dies bestätigt die Ergebnisse des Experteninterviews dahingehend, als dass das Mentoring neben der Persönlichkeitsentwicklung auch zur Studierfähigkeit und zum Erlernen von Fachwissen beiträgt.

Schaut man sich die Ergebnisse entlang der Geschlechter an, so fällt auf, dass die Lerneffekte bei den männlichen Mentoren eher ein soziales Lernen in Richtung Vernetzung begünstigen, während die Effekte bei den weiblichen Mentorinnen verstärkt auf die Haltung Einfluss nehmen, weshalb von einer personalen Entwicklung ausgegangen werden kann. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings die Anzahl der Fälle, weshalb diese Annahme bezüglich der Geschlechter mit Vorsicht zu betrachten ist.

Zudem muss darauf hingewiesen werden, dass fünf der Mentor*innen bereits als Mentee an dem Programm teilgenommen haben, sodass die Effekte hier doppelt wirken. Eine Mentorin (Fall E) hat bereits als Mentee und Mentorin teilgenommen, weshalb die Entwicklungen auf langfristige Effekte hindeuten.

Als Kernkategorie konnte in den Interviews die Transformation von Sichtweisen und Handlungsweisen herausgearbeitet werden. Während fünf Mentor*innen überwiegend eine Neukonstruktion von Handlungsweisen beschreiben, zeigt sich bei drei Mentor*innen verstärkt eine Neukonstruktion innerhalb ihrer Sichtweise, auch wenn fast alle teilnehmenden Mentor*innen eine Transformation innerhalb ihrer Sichtweise erleben. Während sich beim Großteil der Mentor*innen eine Mischform zeigt, lässt sich bei einer Mentorin (Fall A) lediglich eine Transformation innerhalb ihrer Sichtweise verzeichnen (vgl. Kapitel 7).

Schaut man sich die Entwicklungen der Kompetenzen innerhalb der Abfragen an, so lassen sich die Entwicklungen nach den Kompetenzbereichen gesondert betrachten (s. Tabelle 33). Im Kontext der Gesamtbetrachtung ist der Vergleich der Fälle von besonderer Bedeutung.

Tabelle 33: Einordnung der Fälle im Kompetenzmodell (Eigene Darstellung)

Personale Kompetenzen		Aktivitäts- und Handlungskompetenzen	
Eigenverantwortung A B C	Offenheit für Veränderungen E F Selbstmanagement B E	Belastbarkeit A B G	Flexibilität D G H
Reflexionsfähigkeit B C E	Zuverlässigkeit A H	Persönliches Auftreten A B C G H	Führungskompetenz A B C G H
Sozial-kommunikative Kompetenzen		Fach- und Methodenkompetenzen	
Konfliktfähigkeit B C E	Beratungsfähigkeit A B D G	Methodisches Vorgehen A D F G	Zeitmanagement B
Teamfähigkeit A B E H	Kritikfähigkeit B D E		
Einfühlungsvermögen A B E	Pflichtgefühl A B H	Projektmanagement A G	
Dialogfähigkeit A B C H	Kommunikationsfähigkeit A D F H		

Es zeigt sich eine Entwicklung in allen Kompetenzbereichen (s. Tabelle 33). Die Mehrheit der Teilnehmenden erfährt eine Entwicklung innerhalb der Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, insbesondere in den Dimensionen persönliches Auftreten und Führungskompetenz. Bei der Hälfte der Teilnehmenden wird eine Entwicklung im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenzen sowie Fach- und Methodenkompetenz abgezeichnet. Insgesamt zeigt sich jedoch kein einheitliches Bild innerhalb der Kompetenzentwicklungen, sondern eine differenzierte Entwicklung der Kompetenzen.

Auffällig ist, dass eine Entwicklung in den Kompetenzdimensionen Flexibilität sowie Belastbarkeit ausschließlich von Teilnehmenden aus dem Wahlpflichtfach genannt wird. Dies trifft auch bei den Dimensionen Beratungsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit sowie Methodisches Vorgehen und Projektmanagement zu.

Im Bereich der personalen Kompetenzen lässt sich ebenfalls eine Entwicklung verzeichnen, jedoch nur bei einzelnen Mentor*innen, obwohl die Ergebnisse der Interviews darauf hinweisen, dass alle Befragten eine Persönlichkeitsentwicklung erfahren.

Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass einige Kompetenzdimensionen nicht abgefragt wurden, die in den Interviews genannt werden, wie z. B. Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Engagement oder Motivation. Die unterschiedlichen Ergebnisse der Messverfahren (Prüfen vs. Generieren) sollten daher im Rahmen der Triangulation der Methoden zusammen betrachtet werden.

Man kann zusammenfassen, dass die Effekte, die für die Mentees gelten, auf Peer-Ebene auch für die Mentor*innen wirken, da sich die Personen in ähnlichen Phasen befinden. Das Mentoring wirkt daher doppelt und kann sowohl in der Studieneingangsphase als auch in der Studienverlaufphase positive Effekte erzielen, wie zum Beispiel eine stärkere Identifikation mit dem Studienfach.

Interessant ist, dass selbst die Mentor*innen in den höheren Semestern noch Studienzweifel haben und diese durch das Programm beseitigt werden können. Das Mentoring-Programm unterstützt den Findungsprozess der Mentor*innen und schafft Klarheit sowie Sicherheit. Es trägt zur stärkeren Fachidentität und Identifikation mit der Hochschule bei. Insofern erzielt Mentoring in der Studieneingangsphase doppelte Effekte, d.h. es unterstützt die Mentees aber auch die Mentor*innen.

Kritisch zu betrachten bleibt, ob allein Mentoring der ausschlaggebende Faktor für die Veränderungen innerhalb eines Individuums ist oder ob es sich um multifaktorielle Einflüsse handelt und Mentoring einen positiven Beitrag dazu leistet.

Letztlich lässt sich jedoch festhalten, dass mit Mentoring Lernprozesse angeregt und Entwicklungen innerhalb der Sicht- und Handlungsweisen gefördert werden. Insgesamt zeigen sich im Vergleich der Fälle drei verschiedene Lernmuster, die eine Aktivierung, Bestärkung oder Erweiterung vorhandener Ressourcen auslösen (s. Kapitel 7).

Einordnung der Ergebnisse entlang der induktiven Kategorien:**Kategorie: Individuelle Motivlagen bezüglich der Teilnahme an dem Programm**

Unter der Kategorie „Motivation“ werden Ergebnisse gesammelt, die darüber informieren, warum die Person an dem Programm teilgenommen hat. Es geht demnach um Prozesse, die der Initiierung oder Aufrechterhaltung von Aktivitäten dienen (vgl. Zimbardo/Gerrig 2004).

Da es sich beim Mentoring um ein freiwilliges Angebot in Form eines Wahlpflichtfaches handelte, soll untersucht werden, welche Motive das Verhalten der Teilnehmenden aktiviert haben.

Die Interviews zeigen, dass es Unterschiede zwischen den Fällen bezüglich der Motivation gibt. Während fünf Mentor*innen erwähnen, dass sie bereits als Mentee an dem Programm teilgenommen und davon profitiert haben, gibt es drei Fälle die erst als Mentor*in in das Programm eingestiegen sind. Bei diesen Fällen zeigt sich jedoch, dass auch sie bereits über Peers mit dem Programm in Kontakt gekommen sind oder eine Weiterempfehlung erhalten haben.

Fall G: *„Gekommen ist das eigentlich ähm, ja, durch die Bekanntschaften, die man halt hier an der Hochschule gemacht hat. Man hat sich halt mit den Leuten angefreundet. Da hat man halt so nen paar Leute, unter anderem auch in unserem Freundeskreis einen, der so nen Mentor bezogen hatte, der mit dem gearbeitet hatte. So. Und wir haben das halt als Vorteil gesehen für uns. Also nicht nur für den, der das hatte, sondern halt auch uns als Gruppenpartner. Wir waren so ne Dreiergruppe.“* (T1, Z. 22)

Fall H: *„Also ich habe ja auch vorher das ähm als MENTEE das Programm mitgemacht und ähm fand halt auch, dass es mir einfach auch für viele organisatorische Sachen vor allen Dingen geholfen hat. Und ähm auch wenn man sie nicht immer brauchte, aber dass einfach jemand da ist, wo man weiß, man kann den mal fragen, wie irgendwas abläuft.“* (T3, Z. 28)

Fall F: *„Also ich bin, genau, ja, jetzt seit einem Jahr hier, hab letztes Jahr angefangen eben Architektur zu studieren. Und (.) da gab's einen, ja/ so nen kurzen EINFÜHRUNGsoworkshop oder so. Da wurden dann so nen paar Sachen zum Studium generell erklärt. Und das wurde von MENTOREN veranstaltet. Ja, und das habe ich besucht und hab mich darauf auch dann beworben als Mentee, hatte jetzt g/ ein ganzes Jahr dann auch eine Mentorin. Und ich war wirklich positiv davon, ja, (.) nicht überrascht, also ich wusste ja so, worauf es ankommt oder (.) was mich so erwartet. Es hat mich also wirklich weitergebracht. Immer/ (.) Ja, ich wurde unterstützt oder mir wurde geholfen, wenn ich Fragen hatte. Ich habe auch jetzt noch ein gutes Verhältnis zu meiner Mentorin. Und ich dachte, (.) ja, warum das nicht einfach mal weitergeben jetzt auch an die neuen Erstsemester.“* (T1, Z. 66)

Die meisten Mentor*innen möchten ihre Erfahrungen weitergeben und beim Studieneinstieg weiterhelfen, sodass von einer sozialen Orientierung ausgegangen werden kann. Daneben scheint aber auch der persönliche Gewinn für einige Mentor*innen zentral zu sein. Auch die Zufriedenheit und der Spaß spielen neben dem Nutzen eine Rolle.

Fall E: *„Glücklich und zufrieden bin ich sowieso eigentlich schon aus (lacht) (I: lacht) dem Programm gegangen. Ähm deswegen gehe ich ja auch wieder rein in eine neue Runde.“* (T1, Z. 118)

Kategorie: Das Verständnis von Mentoring

Die Kategorie „Mentoring-Verständnis“ zielt auf das Verständnis der Teilnehmenden und deren Orientierung, welche abhängig davon ist, ob jemand bereits an dem Programm teilgenommen hat oder nicht.

Es soll untersucht werden, was die Teilnehmenden unter Mentoring verstehen mit Blick auf die Lernorientierung.

Es zeigt sich in den Interviews, dass die Mentor*innen, die bereits zuvor als Mentee teilgenommen hatten, ein klares Verständnis von Mentoring haben, während diejenigen die zuvor noch nicht am Programm teilgenommen haben, eine Veränderung in ihrem Verständnis erfahren.

Fall A: *„Ich weiß nicht, ob sie sich vielleicht/ ob die vielleicht nen anderes Bild hatte von diesem Mentoring, was ich am Anfang ja auch hatte, dieses Mentor-Mentee, was ich gerade beschrieben hatte, dass es ja noch mal was ganz, ganz anderes ist.“* (T3, Z. 38)

Fall E: *„Dadurch, dass ich das halt so einmal irgendwie gemacht habe, dieses Mentoring, ähm ja, dass man einen Menschen so nen bisschen so an die HAND nehmen kann so, ne.“* (T3, Z. 106)

Fall G: *„Ja, halt in erster Hilfe, wie ich schon gesagt hab, diese Hilfestellung leisten.“* (T1, Z. 56)

Fall F: *„Ja, dass man wieder auch neue Leute kennenlernt, mit denen dann in Kontakt tritt, (..) ja, wie ich schon gesagt habe, halt dieser Austausch, ne, zwischen anderen Leuten, immer wieder neue, ja, Dinge zu erfahren auch, (..) weil jeder hat ja auch andere Erfahrungen gemacht.“* (T1, Z. 106)

Fall F: *„Ich hatte es ja von der einen Seite mitgenommen und jetzt von der anderen Seite. Es bringt einen ja dann immer (..) auch persönlich weiter.“* (T1, Z. 84)

Fall B: *„Das war auch mehr oder weniger das was ich erhofft habe oder was ich mir gewünscht habe, dass es ein gegenseitiges Nehmen und Geben ist von Wissen von Erfahrungen“* (T3, Z. 8)

Die Zitate unterstreichen, dass Mentoring überwiegend als Hilfestellung und Erfahrungsaustausch verstanden wird. Daneben wird Mentoring auch als eine Form der Vernetzung betrachtet. In Bezug auf die Lernorientierung zeigt sich, dass ein wechselseitiges Lernen betont wird, in der sich sowohl die Mentees als auch die Mentor*innen persönlich weiterentwickeln können.

Kategorie: Das Rollenverständnis

Die Kategorie „Rollenverständnis“ erfasst das Verständnis der Teilnehmenden in Bezug auf ihre Rolle. Die Kategorie soll Aufschluss darüber geben, wie sich die Teilnehmenden in ihrer Tätigkeit als Mentor*in betrachten und welche Aufgaben sie mit ihrer Rolle verbinden.

Komplementär zum Mentoring-Verständnis zeigt sich auch, dass die Mentor*innen mit Vorerfahrungen ein klares Verständnis bezüglich ihrer Rolle aufweisen, während diejenigen ohne Vorerfahrungen mit Mentoring ihre Rolle im Prozess erst finden.

Fall A: „Das war jetzt nicht so ähm, wie man am Anfang dachte, man ist halt der MENTOR und das ist diese Mentee und das ist diese offizielle, diese Tandembeziehung, dann ist jeder in seiner ROLLE, sondern das war einfach, wie es sich gerade ergeben hat, wie es passte, wie man sich da wohlfühlte und wie es auch uns in diesem Moment am besten ähm gerade zu dem besten Ergebnissen geführt hat eigentlich.“ (T3, Z. 22)

Fall D: „Ja, auf jeden Fall immer für jemanden da sein. Man muss jetzt nicht unbedingt immer so diese Nachhilfelehrerrolle spielen, aber (.) man kann halt WISSEN immer weitergeben. Und man benötigt ja auch selbst immer Wissen. Und man braucht halt so ne Ansprechperson.“ (T3, Z. 170)

Fall E: „Ja, Ansprechpartner und auch ein GUTER Ansprechpartner sein und trotzdem für denjenigen da zu sein. Ähm ja, und äh halt irgendwie das Ganze nen bisschen nen Stückweit zu begleiten und so gut es halt geht oder so, so weit es halt auch beide Parteien möglich machen.“ (T3, Z. 100)

Fall E: „Stimmt, das war im ersten Semester noch so nen bisschen viel Thema, ähm dass ähm ja, ich ihr dann auch so nen bisschen geraten habe, dass ähm sie doch/ also dass sie da jetzt nicht alles auf sich nehmen soll, obwohl sie das eigentlich gerne GERMACHT hätte.“ (T3, Z. 78)

Fall B: „Er ist natürlich ne/ Er hat Unterstützung und ist ne Begleitperson oder ist vielleicht die erste STELLE, aber auf der einen Seite auch nen Backup, also ne (.) erste Wahl und zweite Wahl irgendwie, so beides in einem. Er ist ne Person, die auch äh ne V=Vertrauensperson werden kann, die einen, ja, als Mensch persönliche Probleme, persönliche Sorgen Hilfe leisten kann, unterstützen kann, Tipps geben kann.“ (T1, Z. 70)

Fall H: „Dass man einen dann auch motiviert weiterzumachen und so sagt: Du schaffst das.“ (T3, Z. 64)

Fall C: „Genau. Das war, weil sie schon die eine geschrieben hat irgendwie nen paar Tage vorher und schon ein schlechtes Gefühl hatte, dass sie es nicht besteht. Und sie wollte wissen, wie die Klausur bei dem nächsten aufgebaut äh/ Da hab ich gesagt: Alles wird gut.“ (T3, Z. 42)

Fall H: „Also ich würde ihr auf jeden Fall weiterhelfen wollen und das auch so weitestgehend versuchen. Und wenn man vielleicht irgendwann nicht mehr weiter weiß, hat man vielleicht eher die Ansprechpartner, die man kontaktieren könnte.“ (T1, Z. 80)

Fall F: „Ja, also Aufgaben würde ich darin sehen, dass man einfach als Ansprechpartner (.) gesehen wird.“ (T1, Z. 96)

Fall F: „Also man fühlt sich ja schon nen bisschen auch verantwortlich für die Person. Das ist ja quasi/ so man kriegt die Person ja irgendwie ans Händchen gegeben.“ (T3, Z. 36)

Die Zitate verdeutlichen, dass sich der Großteil der Mentor*innen als Ansprechpartner*in versteht, der/die bei fachlichen oder persönlichen Fragen unterstützt und begleitet. Ihre Aufgaben sehen die meisten Mentor*innen im Helfen, Vermitteln, Beraten, Beruhigen und Motivieren. Deutlich wird auch, dass sich die Mentor*innen für ihre Mentees verantwortlich fühlen.

Kategorie: Zum Selbstverständnis

Die Kategorie „Selbstverständnis“ erweitert die Betrachtung der eigenen Rolle um die biografischen Erfahrungen und die Erfahrungen entlang des Mentoring-Prozesses. Dabei soll die Frage beantwortet werden, welchen Einfluss das Programm auf das Selbstverständnis der Mentor*innen haben kann.

In den Interviews zeigt sich, dass das Mentoring, die Tätigkeit als Lernbegleitung und das Erleben von Selbstwirksamkeit Einfluss auf das Selbstverständnis der Teilnehmenden haben kann. Zum Beispiel erfahren diejenigen Personen, die bereits ein positives Selbstverständnis im Laufe ihrer Bildungsbiografie entwickelt haben, eine Bestärkung in ihrem Selbstkonzept. Diejenigen Personen, die bisher ein eher negativeres Selbstbild hatten, erleben über die Selbstwirksamkeit eine Verbesserung in ihrem Selbstverständnis.

Fall E: *„Da bin ich ja gerade äh (lacht) dabei, eine gute Studentin zu werden oder zu sein.“* (T1, Z. 182)

Fall B: *„Weil am Anfang war das auch sehr so, dass ich, ja, schon äh mein Zeitmanagement nicht so ganz im Griff hatte und plötzlich gestresst war und gar nicht mehr wusste, so, wo ist jetzt links und wo ist jetzt rechts. Aber ich s/merke das jetzt, das ist ganz anders. Ich fühle mich viel gelassener. Ich weiß jetzt, wie ich meine Sachen organisiere. Und äh ich bin in dem Fall auch viel ruhiger. Und ich sehe, dass es auch in meinen Ergebnissen ähm ne steigende Tendenz gibt.“* (T1, Z. 22)

Fall H: *„Und da weiß man auch, wofür man das tut. Und ähm ich denke, dass sich mein Lernverhalten halt immer gesteigert hat, dass ich auf jeden Fall immer mehr gemacht habe, ja.“* (T1, Z. 194)

Fall F: *„Und das passte auch dann gerade, ja, auf meinen Mentee und MICH, weil ich, ja, so gut ORGANISIERT immer bin und sie halt das nicht so hatte.“* (T3, Z. 6)

Fall D: *„Also ich denke mal, dass ich auf jeden Fall diszipliniert bin und wenn ich was möchte, dann/ dass ich dann auch so dranbleibe. Ich denke mal, das ist so (.) das stärkste an meinen Fähigkeiten.“* (T1, Z. 284)

Die Zitate weisen darauf hin, dass das Programm zur Reflexion anregt und eine Bewusstwerdung über die eigenen Stärken und Schwächen erzielt.

Diesbezüglich zeigen sich Unterschiede in den Selbstbildern der Mentor*innen. Insgesamt lassen sich drei verschiedene Selbstbilder erkennen, das einer Lernbegleitung und Beratung, einer Leitung und Moderation sowie eines Multiplikators.

Fall E: *„Wie ich jetzt vielleicht ja schon nen bisschen gemerkt hab, dass ich vielleicht ein bisschen ähm mehr dazu neige anderen ähm irgendwie helfen zu wollen.“* (T3, Z. 124)

Fall C: *„Da haben wir halt/ Übungsaufgaben sind wir zusammen durchgegangen und so. Obwohl ich eigentlich ja auch da bin, um zu lernen, war ich halt die, die dann sozusagen den anderen (lacht) was beigebracht hat. Also so ist es eigentlich bis jetzt immer gelaufen.“* (T3, Z. 182)

Fall A: *„Jetzt habe ich aber noch mal bewusster reflektiert einfach, dass es MEISTENS eigentlich so ist, dass ich in Gruppenarbeiten halt auch so ne Art, ja, nicht Mentor oder was, Moderator oder irgendwie solche, die Rolle automatisch einnehme, ohne dass ich's unbedingt will, das von allen aber irgendwie anerkannt ist, das automatisch ist.“* (T3, Z. 96)

Fall B: *„Ja klar wir haben immer so ne dreier Gruppe und ich hab da zwei Kollegen und ich hab die halt dazu motiviert dass sie beim Mentoring-Programm auch mitmachen.“* (T3, Z. 52)

Kategorie: Zur Transformation innerhalb der Sicht und Handlungsweisen

Die Kategorie „Transformation“ erfasst Entwicklungen auf Metaebene. Dabei wird der Blick auf Veränderungen innerhalb der Sichtweise und/oder Handlungsweise gelenkt. Außerdem wird geschaut, welche Faktoren eine Transformation auslösen können.

In den Interviews zeigt sich, dass alle Mentor*innen eine Entwicklung innerhalb ihrer Sichtweise erfahren, wobei es darunter auch einige Mentor*innen gibt, die vorwiegend eine Veränderung innerhalb ihrer Handlungsweise erfahren.

Fall A: *„Aber so ne persönliche Stärke, die irgendwie so ähm im sozialen Bereich liegt oder so, das=das sieht man erst mal nicht als Stärke. Und das ähm habe ich dadurch, glaube ich, mehr gemerkt und da traue ich mir jetzt auch deutlich mehr zu, auch mit ähm höhergestellten Personen so zu reden, dass ich einfach weiß, ich kann das.“* (T3, Z. 120)

Fall E: *„Ähm und ich hab einfach gemerkt, das=das=das macht ja auch was mit einem, das bringt einem auch was. Es bringt einem nen gutes Gefühl. Das äh bringt einem vielleicht, ne, also verschiedene positive Aspekte, die da einfach mitschwappen, ähm die ich früher darin nicht gesehen habe. Genau.“* (T1, Z. 242)

Fall C: *„Also das, was für mich eigentlich selbstverständlich ist, ist für andere vielleicht noch mal so ne Erweiterung sozusagen.“* (T3, Z. 148)

Fall C: *„Also ich habe dann auch gelernt, ähm einfach diese Eindrücke: Was kann ich machen? Wie kann ich ihr helfen? Sogar einfach nur irgendein kleiner Tipp, der für mich ganz normal ist so vom Lernen oder so hat ihr sehr viel geholfen. Ja, das ist halt ganz gut.“* (T3, Z. 146)

Fall F: *„Alleine, weil man einfach irgendwie anders kommuniziert, denke ich.“* (T3, Z. 142)

Fall B: *„Also ich persönlich bin jetzt viel entschlossener in meinem eigenen Handeln und Denken bin in meinem Zeitmanagement viel konkreter durch bestimmte Methoden die ich auch im Seminar erlangt habe. Bin auch etwas lockerer und entspannter, weil ich jetzt Aufgaben das Ganze besser einschätzen und einordnen kann dass man halt nicht mehr so viel Stress kreierte wie am Anfang des Studiums wo ich mir über jede Kleinigkeit Gedanken gemacht habe und dass ich da einfach viel entspannter jetzt geworden bin und halt ein bisschen lockerer.“* (T3, Z. 44)

Fall D: *„Man teilt sich die Aufgaben halt mehr ein, man trifft sich öfters, man lernt nicht mehr zuhause öfters, sondern hier in Gruppen. Das sind so Punkte. Die WUSSTE man natürlich vorher auch, aber (.) man lernt es erst später, dass es wirklich Sinn macht.“* (T3, Z. 220)

Fall H: *„Hm ich glaube, dass es ähm nicht schlecht ist, wenn man jemanden ähm von seinen ERFÄHRUNGEN oder das Gelernte, was man im ersten Semester gelernt hat, noch=mal=noch=mal näherbringen kann, einfach dass man das noch mal WIEDERHOLT für sich selber. Und ähm also ich finde das auch interessant für manche Sachen, einfach andere Herangehensweisen so zu erkennen, außer von dem Umfeld, mit dem man eh immer zusammenarbeitet oder die man halt schon kennt durch seine eigene Gruppe.“* (T3, Z. 106)

Fall H: *„Ich würde sagen, vielleicht mit RUHE irgendwas zu erklären.“* (T3, Z. 82)

Fall G: *„Also ich würde sagen, ich=hab=ich=hab’s vielleicht nen bisschen so, weil ich ha=hatte es halt nicht so oft, dass ich Leuten einfach so was beibringen muss, so, oder was heißt beibringen, dass ich die so nen bisschen leite und so was. Das sind auf jeden Fall diese Sachen, dass man nen bisschen OFFENER wird in solchen Themen, dass man (.) versucht, auf diesen Menschen einfach einzugehen. Also diese Offenheit.“* (T3, Z. 100)

In den Interviews betonen die Mentor*innen, dass sie durch ihre Tätigkeit als Lernbegleitung offener im Denken und entschlossener sowie gelassener in ihrem Handeln seien. Darüber hinaus berichten einige Mentor*innen von einem verbesserten Selbst- und Zeitmanagement oder einer professionelleren Art der Kommunikation.

Auch zeigt sich in den Zitaten, dass die Bewusstwerdung und die Selbsterkenntnis durch die Reflexion oder den Austausch eine große Rolle spielt. Ebenfalls scheint das Erleben von Sinnhaftigkeit beim Lernen für viele Mentor*innen zentral zu sein.

Kategorie: Die Lerneffekte

Unter der Kategorie „Lerneffekte“ werden alle Ergebnisse gesammelt, die auf eine Entwicklung hindeuten. Der Fokus liegt auf Entwicklungen innerhalb der Kompetenzen. Es wird zwischen den Kompetenzbereichen unterschieden.

Die Interviews deuten darauf hin, dass sich die Mentor*innen in allen Kompetenzbereichen entwickeln. Während einige Mentor*innen sich verstärkt im sozial-kommunikativen Bereich entwickeln, zeigen die meisten Mentor*innen eine Entwicklung im personalen Bereich. Einige Mentor*innen erwähnen auch eine Entwicklung im Bereich Fach- und Methodenkompetenz.

Fall B: *„Dass ich mich als Mensch weiterentwickelt hab dass ich gelernt habe mich besser zu organisieren und dass ich in bestimmten Situationen besser weiß zu reagieren oder mein Handeln selbst einzuschätzen und mich irgendwie auf die richtige Schiene mich lenken zu lassen.“* (T3, Z. 46)

Fall C: *„Irgendwie vielleicht sich da nen bisschen mehr auch so zu informieren. ALLGEMEIN ist man dann offener. Ähm ich informiere mich ja selber über den Studiengang.“* (T3, Z. 120)

Fall D: *„Ja, ich hab auf jeden Fall sehr viele alten Sachen noch mal wiederholt und hab natürlich fächerbezogen viel dazu gelernt.“* (T3, Z. 194)

Fall F: *„Ich würde sagen, ähm dass man sich auch selbst zu reflektieren lernt.“* (T3, Z. 130)

Fall E: *„Auch diese strukturierte Unterhaltung. Ähm und ähm auch wenn sie ne Freundin von mir ist halt irgendwie trotzdem ähm, ja, in dem Moment irgendwie FAKTEN auf den Tisch zu legen so. Also das habe ich zumindest ähm/ Das kann man bestimmt auch ohne Mentoring äh gemacht zu haben, aber das äh, würde ich sagen, habe ich so daraus mitgenommen, dass ich das KANN.“* (T3, Z. 102)

Fall H: *„Man hat ja auch immer wieder die Situation, wo man zum Beispiel dem Bauherren erklären möchte ähm oder das Konzept, was man selbst ausgearbeitet hat, es näherbringen möchte und dass man noch mal auf die eingeht und auf deren Bedürfnisse und ähm denen das auch ähm, genau, ruhig und ausführlich, mit Geduld (!: lacht), erklärt (!lacht). Ja. Also einfach dieses ÜBERMITTELN vielleicht von (.) Informationen.“* (T3, Z. 114)

Fall G: *„Man lernt halt auch noch mal so nen anderen Menschen kennen, ne. Also man=man baut so nen bisschen soziale Kontakte auf.“* (T3, Z. 64)

Fall G: *„Von daher sind das halt Sachen, die=die man nicht nur für dieses Semester mitnimmt für diese beiden Semester, sondern durchaus auch, ich sage mal, im ganzen Leben noch anwenden kann.“* (T1, Z. 112)

Fall A: *„Aber ich möchte halt einfach ähm MEHR, weil ich mir mehr zutraue.“* (T3, Z. 120)

Die Zitate verweisen darauf, dass die Mentor*innen eine persönliche Weiterentwicklung erfahren. Sie reflektieren sich stärker und werden sich ihrer Selbst bewusster. Zudem erleben sie eine Bestärkung, gewinnen an Selbstvertrauen und Offenheit. Daneben verbessern sie ihre Kommunikation und Gesprächsführungskompetenz sowie ihre Teamfähigkeit. Einige Mentor*innen betonen darüber hinaus, dass das Programm zur fachlichen Wiederholung beiträgt.

Kategorie: Die Zukunftspläne

Die Kategorie „Zukunftspläne“ lenkt den Blick auf zukünftige Orientierungen und fragt nach dem Einfluss des Programms auf Entscheidungen.

In den Interviews zeigt sich, dass die meisten Mentor*innen motiviert sind, den Master zu absolvieren oder in die Selbstständigkeit überzugehen. Während einige Mentor*innen ortsunabhängig arbeiten möchten, betonen andere die örtliche Gebundenheit und lenken den Blick auf eine Work-Life-Balance.

Fall E: *„Ich will auf jeden Fall nen Master machen. Äh das muss auch nicht HIER sein. Also ich bin ähm/ Also mein=mein Motto ist so nen bisschen, dass=ich=dass=ich offen bleibe.“* (T1, Z. 192)

Fall B: *„Ich möchte aber eigentlich auch noch mehr. Ich möchte meinen Master gerne auch noch machen. Hm ja, ich bin gerade am Überlegen natürlich, ob ich noch Innenarchitektur Bachelor mache. Das wär so ein Punkt, wo ich, ja, äh dass ich gerne noch machen würde.“* (T1, Z. 134)

Fall D: „Also ich würde gerne meinen Master machen als erstes, wenn es klappt natürlich. FALLS NICHT würde ich dann erst mal nen paar Jahre in einem Büro arbeiten wollen (.) und dann mal schauen, wie es funktioniert mit selbstständig werden. Weil man muss sich ja erst mal auch nen bisschen Erfahrung, Praxis ansammeln. So ne ANDERE Methode war, äh in die Schweiz zu ziehen, weil ich da nen paar Bekannte habe und (.) die haben auch gute Jobs und da ist die Verdienstmöglichkeit ja auch nen bisschen höher als hier.“ (T1, Z. 210)

Fall G: „Dass ich halt irgendwann wirklich (.) also den=den=den Schritt in die Selbstständigkeit wage und dass ich dann irgendwann mal meinen Kindern erzählen kann: Guck mal, siehst du dieses Haus da, zum Beispiel, und das=das=hat=das=hat dein Papa gemacht oder das=das hab ich damals entworfen.“ (T1, Z. 168)

Fall A: „Zumindest ein paar Jahre ortsunabhängig zu arbeiten, selbstständig zu sein. Und ähm dann/ So momentan ist so nen Ziel, mit irgendwie NGOs oder so dann zusammenarbeiten und dann Architektur regional eben überall auf der Welt (klatscht) da zu helfen. Ich habe auch schon nen paar Projekte, schon Kontakt aufgenommen. Ich bin unterwegs dahin.“ (T3, Z. 122)

Fall H: „Also ja, im Ausland wäre auch mal nicht schlecht, aber ich würde das dann auch (.) also mit meinem Freund oder meiner Familie dann halt irgendwie auch in Verbindung bringen und absprechen, dass das irgendwie möglich ist.“ (T1, Z. 184)

Fall C: „Und hab mir das auch so als Ziel gesetzt, später auch so nen Ausbilderschein zu machen, dass ich später auch dann den Auszubildenden oder Praktikanten helfen kann. Und ich find das hier auch mal so ne gute Übung sozusagen, dass mal zu sehen, ob ich das gut kann.“ (T1, Z. 32)

Kategorie: Bewertung des Programms

Unter der Kategorie „Bewertung“ werden Aussagen zur Zufriedenheit der Teilnehmenden und zum Erfolg des Programms gesammelt. Dabei erfolgt eine qualitative Evaluation mit Blick auf die Gestaltung.

Die Interviews deuten darauf hin, dass die Mentor*innen das Programm gut bewerten. Sie geben an, dass es hilfreich und sinnvoll gewesen sei. Die meisten Mentor*innen sind mit dem Aufbau und den Inhalten des Wahlpflichtfaches zufrieden. Sie unterstreichen, dass die Themen und die praktische Gestaltung der Sitzungen hilfreich für ihre Tätigkeit waren. Die Portfolioarbeit empfanden einige Mentor*innen als anstrengend und unflexibel. Andere betonen den Mehrwert der Portfolioarbeit.

Fall H: „Also das ähm hat mir alles gut gefallen. Ich fand, dass alles gut organisiert, also sehr gut organisiert war auf jeden Fall und ähm gut abgelaufen ist. Und ähm das man so w/ Das sind halt Themen, die man im Leben grundsätzlich IMMER gebrauchen kann und ähm im Studium natürlich auch hilfreich sind. Ja, doch, das hat mir gut gefallen.“ (T3, Z. 136)

Fall D: „Also okay, das ist jetzt nicht wirklich viel, was man da machen muss, aber das/ also für=für auf EINMAL also ist/ man hat ja jede Woche zwar Zeit, aber man ist ja schon so aus dem Thema raus und man hat ein, zwei Jahre hier studiert und dann nicht wirklich Aufsätze

oder irgendwelche Texte, irgendwas, analysiert, irgendein Zitat und so was. Das/ Da hatte ich schon nen bisschen meine Probleme.“ (T3, Z. 258)

Fall G: „JA, also ich sage mal, es gibt halt so zum einen so diese=diese für mich persönlich nicht so guten Aspekte, wie zum Beispiel mit=den=mit=den Berichten schreiben, dann/ und die dann vor allen auf dieser ultrakomplizierten (lacht) (I: lacht) Seite hochladen und da dann sich tagelang mit beschäftigen, was halt in meinen Augen auf jeden Fall nen Minuspunkt dafür ist. Zum anderen die Seminare waren immer ganz cool. Also es war halt auch nie langweilig da.“ (T3, Z. 138)

Fall B: „Das Portfolio hat meiner Meinung nach dazu geführt dass man sich mit den Inhalten nochmal auseinandersetzt konkret auseinandersetzt das Ganze nochmal reflektiert und auch noch verinnerlicht ich mein klar waren wir jetzt im Seminar und hat das alles schön aufgeschrieben aber wenn man das selbstständig nochmal selbst reflektiert bleibt das doch besser haften und klar war das auch ist das etwas was man immer vor Augen hat und was man sich durchlesen kann weil das Selbstgeschriebene irgendwie besser haften bleibt und klar hat das ja nochmal in der praktischen Arbeit geholfen da man die Berichte immer vor Augen hatte und bei einer bestimmten Situation sei es jetzt bei einem Konflikt z.B. dass man sich vielleicht nochmal das Portfolio angeschaut hat und das man gesagt hat ok was gab es denn jetzt im Seminar Thema Konflikt gab es da was bestimmtes was sich vielleicht jetzt mit meiner Situation in der praktischen Arbeit überschneidet und welche Chancen und Möglichkeiten hab ich jetzt in diesem Punkt zu handeln und da war das Portfolio immer etwas worauf man immer zurückgreifen konnte deswegen fand ich auch oder wars mir wichtig dass es immer sehr ausführlich ist und dass es immer auch selbst geschrieben ist weil das selbstgeschriebene immer besser haften bleibt.“ (T3, Z. 54)

Fall F: „Ja, ich/ also ich würde es auf jeden Fall weiterempfehlen als auch/ auf jeden Fall als Wahlpflichtfach.“ (T3, Z. 164)

Fall F: „Weil wir hatten ja auch die Aufgabe jetzt, ähm dass wir über die ganze Zeit, über diese zwei Semester äh so nen Portfolio schreiben. Einmal waren das ja immer diese theoretischen ähm, ja, Treffen über die Grundlagen und dann nachher jetzt über die Praxisphase. Und das war auch dann sehr interessant, einfach mal zu sehen: Okay, wie hab ich das dann auch EMPFUNDEN? Oder was ist hängengeblieben bei mir? Und ja, wie kann man das im nächsten Schritt eventuell dann noch vertiefen oder so, weil das war auch immer unsere Aufgabe bei den theoretischen Sachen, dass wir ein oder zwei Sachen näher dann noch mal raussuchen oder so und dann darauf eingehen oder so. Und ja, ob wir die noch mal irgendwie näher betrachten oder hinterfragen, so was. Und das/ ich glaube, das hilft einem dann schon mal selbst, einfach da drüber nachzudenken.“ (T3, Z. 130)

Fall F: „Und ich muss schon sagen, also dass die rhetorischen Fächer, weil da hab ich jetzt auch zwei, einmal dieses Mentoring und einmal ähm Bautechnisches Englisch hatte ich noch im letzten Semester, dass die mir viel auch sehr weitergebracht haben, um, ja, sich einfach wirklich so auch austauschen zu können. Das braucht man ja im Berufsleben, um später, sage ich mal, ja, als erste Aufgabe so als erste Priorität. Weil ne Gestaltung beruht ja auch immer irgendwie auf nem Austausch, dass man sich entweder mit Kunden, mit nem Bauunternehmen oder so, ja, unterhalten kann oder so. die Wünsche oder, ja, Bedürfnisse so hinterfragen kann oder so, worauf man dann diese Gestaltung auch zurückziehen kann.“ (T3, Z. 164)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Programm trotz differenter Ansichten bezüglich der Portfolioarbeit von den teilnehmenden Mentor*innen sehr gut bewertet wird, da sie mit dem Programm einen persönlichen Mehrwert verbinden.

Dieser Mehrwert scheint nach Durchsicht der Interviews überwiegend im personalen Kompetenzbereich zu liegen, wie die Entwicklung in den Bereichen Reflexion und Offenheit.

6.3 Ergebnisse des Experteninterviews

Das Experteninterview, welches mit der Dekanin der Detmolder Schule für Architektur, Innenarchitektur und Stadtplanung (Fachbereich 1) geführt wurde, unterstreicht die Befunde der Interviews dahingehend, dass Mentoring als „eine individuelle persönliche {...} Unterstützung oder Beratung {...} einer anderen Person {...} im Wesentlichen auch auf Grundlage {...} der eigenen Erfahrungen“ verstanden wird (Experteninterview, Z. 4).

Als unterstützende Maßnahme soll Mentoring zur Herstellung von **Studierfähigkeit** und **Entwicklung von Persönlichkeit** beitragen:

„Insofern würde son Mentoring auch dazu helfen sie haben vorhin ja auch Aspekte erwähnt die in dem Wahlpflichtfach behandelt wurden also Studienverläufe oder auch Studierfähigkeit also dieser Aspekt des Lernens glaube ich wird von vielen unserer Studierenden unterschätzt also dass man auch Fakten lernen muss und nicht nur seine Persönlichkeit und seinen Ausdruck entwickelt“ (Z. 10).

Die Dekanin unterscheidet bei der Zielsetzung zwischen **fachlichem Lernen** und **überfachlichem Lernen**:

„Insofern glaube ich wäre es für uns interessant diese Aspekte durch ein Mentoring mehr hervorzuheben also sozusagen ich muss auch an dieser Stelle ganz knallhart Fakten lernen und Fachwissen beherrschen das kommt aus meiner Sicht zu kurz und wird von den Studierenden nicht so ernst genommen. Auf der anderen Seite steht aber eben auch etwas was erstmal auch widersprüchlich erscheint oder eben ich sag mal ein anderes Profil ist nämlich zu sagen es muss eine Persönlichkeit entwickelt werden das heißt man muss seine Entscheidungen auch in ner extremen Form darstellen kommunizieren und da wir eben an soner Stelle was Entwürfe betrifft auch weiche Faktoren haben also die qualitativ zu beurteilen und zu bewerten sind.“ (Z. 10)

Des Weiteren zeigt sich die Kritik von Seiten der Lehrenden, wenn es um die mangelnde Studierfähigkeit und die geringe Selbstverantwortung der Studierenden geht (vgl. Antrag PRAXIS-OWL 2012).

Neben der Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen, wie Kommunikationsfähigkeit, betont die Dekanin auch den Aspekt der **Orientierung**, welcher von den Studierenden ebenfalls als bedeutender Faktor herausgestellt wurde:

„Vor dem Hintergrund der zunehmenden Studierendenzahlen der Ausweitung der potenziellen Studierenden in den letzten zehn zwanzig Jahren ist es natürlich so dass dieses Thema Studierfähigkeit oder persönliche Reife auch der Aspekt das die Studierenden jünger geworden sind und diese Frage der sich Orientierens und zu überlegen ist das wirklich das richtige Studium glaube ich insgesamt zugenommen hat“ (Z. 12).

Das Zitat unterstreicht zudem die Befunde der Hochschulstatistik, wenn es um die steigenden Studierendenzahlen geht und die hohen Abbruchquoten, aufgrund fehlender Orientierung und Begleitung:

„Dass {dem} Mentoring gerade im ersten Semester vor diesem Hintergrund nochmal ne besondere Bedeutung zukommt ja dass man sagt da haben wir eben nen prozentualen höheren Anteil an Leuten die noch nicht aus voller Überzeugung dieses Studium gewählt haben sondern sich eigentlich noch orientieren was sie natürlich auch hätten

vor dem Studium machen können ja und ich denke dieses noch einmal herauszufiltern wer ist da selber noch garnicht so sicher und das auch mit nem Angebot zu kommunizieren und damit letztendlich möglicherweise Studienabbrucherquoten oder auch ne Umorientierung im Studium oder innerhalb der Hochschule zu gewährleisten ist das ne sehr gute unterstützende Maßnahme die wir eben im normalen Lehrbetrieb eigentlich nicht gewährleisten können einheitlich nicht und vermutlich auch einfach in dieser inhaltlichen Tiefe nicht.“ (Z. 12)

An diese Stelle zeigt sich, dass die Dekanin das Mentoring-Programm letztlich auch als ein Angebot zur **Reduzierung der Studienabbruchquoten** betrachtet, indem sich die Studierenden mit den Studieninhalten näher auseinandersetzen und **Unsicherheiten abbauen**.³⁰

Auf die Frage, welche weiteren Effekte ein Mentoring-Programm erwirken kann, führt die Dekanin an, dass vor allem eine **professionelle Haltung und Fachidentität** mit Mentoring gefördert werden können:

„Wir brauchen in unseren Studienfächern im Fachbereich eins sowohl das Faktenlernen und das technische Expertenwissen was von vielen Studierenden bei uns unterschätzt wird und nicht ernst genommen wird und auf der anderen Seite aber auch dieses Thema Persönlichkeitsentwicklung wie gehe ich mit Entscheidungen um wie laufen Entscheidungsprozesse wie begründe ich meine Entscheidungen und wie entwickle ich mich zu einer Architekten Innenarchitekten Stadtplaner oder Entwurfspersönlichkeit.“ (Z. 14)

Mit Blick auf die Studiengänge Stadtplanung und Innenarchitektur sowie Architektur und deren Fachkultur betont die Dekanin die **Förderung von sozialen Kompetenzen, wie Kommunikationsfähigkeit und Partizipation**:

„Und da glaube ich zum Beispiel Studiengang Stadtplanung ist grundsätzlich das Thema Partizipation Prozesse managen nen ganz wichtiger Aspekt ja weil es im häufig dieser Beruf dann nachher im öffentlich rechtlichen kommunalen Bereich angesiedelt ist wo man also sagen könnte an der Stelle könnte es möglicherweise auch Unterscheide geben nachher in der Betreuung dieses Mentoring ja also Leute für sowas im Bereich der Stadtplanung wär zu fokussieren auf der anderen Seite brauchen wir eigentlich diesen Aspekt der Einbeziehung von Nutzerverhalten ähm also diese weichen Faktoren auch in Studiengängen der Innenarchitektur und Architektur so dass man unter Umständen auch sowas auch nochmal ich glaube grundsätzlich die Schulung von Kommunikationsprozessen zuhören auswerten Bezug nehmen wär auch etwas was ich wichtig fände und dann wiederrum das zu kommunizieren also dieser Punkt.“ (Z. 14)

Insofern scheint das **überfachliche Lernen**, welches durch das Mentoring unterstützt wird, ein bedeutendes Element innerhalb des Studiums zu sein.

Schließlich zeigt sich in dem Interview mit der Dekanin auch, welche Wirkung das Programm für die **Organisationsentwicklung** haben kann, indem die Dekanin beschreibt, dass sie bei der **Reakkreditierung des Fachbereiches** Elemente des Mentoring-Programms, wie das Erlernen von Kommunikation und das Erleben von Partizipation, berücksichtigt haben:

³⁰ Siehe zum Thema Studienabbruch Ausführungen in Fall C und E

„Also für uns kann ich sagen wir haben ja gerade reakkreditiert beziehungsweise sind noch dabei ähm dass wir in dieser Reakkreditierung jetzt nicht das Mentoring aber diese Aspekte die ich aufgezählt habe j also Analyse Partizipation Kommunikation Entscheidungsprozesse und Begründungen von Entscheidungen Entscheidungsketten vielleicht auch gezielter und schneller zu verarbeiten ähm das hat sich bei uns zumindest so ausgewirkt nicht dass wir jetzt spezielle Mentoring-Kurse drin haben das ist ja nach wie vor erstmal nen Zusatzangebot für das wir dankbar sind aber wir haben zum Beispiel Formate eingefügt im neuen Studiengang wie die sogenannten kumulative Modul also wo wir gesagt haben das sind kleine Module Exkursionen Spielgreife Workshops wo die Studierende in kurzer Zeit also einfach auch lernen ein Konzept zu entwickeln das zu kommunizieren und zu präsentieren ja und über solche Formate sozusagen auch die Anzahl von Entscheidungsvorgängen ne und von kleinen Projekten zu erhöhen ne statt zu sagen die machen zwei große Projekte in ihrem Studium ja dann haben sie zweimal diesen Prozess durchlaufen damit erhöhen wir quasi die Anzahl der Prozesse die sie selber gemanagt haben und auch die Vielfältigkeit von Prozessen und die Vielfältigkeit von ähm verschiedenen Nutzer und Zielgruppen mit denen sie zu tun haben ne das heißt das fanden wir wichtig“ (Z. 18).

Das Zitat weist darauf hin, dass der Fachbereich die **Kompetenzorientierung** als sinnvoll erachtet, weshalb sie **neue Formate**, die auf die Selbsttätigkeit der Studierenden und die Entwicklung von Kompetenzen zielen, in den Studienverlauf integriert haben.

Daneben erwähnt die Dekanin, dass sie auch das **Portfolioinstrument** zur Stärkung der Reflexion als sinnvoll betrachten, weshalb sie auch dieses Element in den Studienverlauf eingebunden haben:

„Und wir haben auch sowas eingefügt wie jetzt einen Portfoliokurs und Reflexion für alle Studiengänge wo sie im Grunde ihre also in Vorbereitung einer Bewerbung. Bewerbung heißt ja auch immer ne Selbstreflexion wer bin ich eigentlich was kann ich und wo will ich hin was ja auch etwas ist was das Mentoring verfolgt eigene Stärken herauszuarbeiten auch zu erkennen wo man Schwächen hat wie man mit denen dann umgeht oder auch umgekehrt wie man die eigenen Stärken besonders gut herausarbeitet.“ (Z. 18)

Insofern regt das Programm auch zu einem Überdenken von bisherigen Annahmen und einer **Transformation von Sicht- und Handlungsweisen** an und trägt zu einem **Bedeutungswandel und Lernkulturwandel innerhalb des Fachbereiches** bei (vgl. hierzu Schlüter 2019, S. 1026).

Dies schließt an die letzte Frage an, welche Faktoren zum Erfolg beitragen, worauf die Dekanin antwortet, dass die **Verankerung des Programms** und die **Wahrnehmung innerhalb der Hochschule** wichtige Faktoren seien:

„Na gut also immer wieder die Frage wie verankert man das Ganze im Fachbereich und inwiefern wird sowas auch von der Gesamtheit des Lehrkörpers zum Beispiel mitgetragen oder wird unterstützt. Das könnte ich mir schon vorstellen wäre ein ganz guter Aspekt aber ja immer wieder mit diesem auch Problem ähm was heißt Problem aber mit dieser Schwierigkeit verhaftet wie mache ich das wie erreiche ich die also bei doch relativ hohen Studierendenzahlen wie kann ich da selber auch vorleben also im normalen Lehrbetrieb ähm wie kommt das wirklich an also diese Erfahrung die wir ja alle haben nach dem Motto ja wir haben doch gesagt die kann jeder also wie kann man

das noch tragfähiger machen sozusagen in der Wahrnehmung der Studierenden das wäre wichtig“ (Z. 20).

Es gilt daher, die Lernkultur auch im „normalen Lehrbetrieb“ vorzuleben, um eine **Etablierung innerhalb der Hochschule** zu erreichen. Dazu sei eine Unterstützung des gesamten Lehrkörpers notwendig.

6.4 Ergebnisse im Gesamtkontext

Stellt man die Ergebnisse der Interviews dem Experteninterview gegenüber, so zeigt sich, dass sich viele Kategorien der Mikroebene auch auf Mesoebene wiederfinden, zum Beispiel wenn es um das Thema Studienabbrüche geht. Darüber hinaus spielt auch der Bedeutungswandel von überfachlichen Kompetenzen eine Rolle auf Fachbereichsebene, beispielsweise wenn es um die Reakkreditierung und die Einbindung kompetenzorientierter Lernformate, wie die Portfolioarbeit, geht.

Nicht nur in den Interviews mit den Teilnehmenden, sondern auch in dem Interview mit der Dekanin wird die Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen betont, zum Beispiel die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit sowie die Ausbildung einer professionellen Haltung.

Das Ziel der Herstellung von Studierfähigkeit, welches von Seiten der Hochschule mit dem Programm unterstützt werden soll, scheint auch für die Dekanin von hoher Bedeutung zu sein, da sie das Fachwissen sowie die Selbstverantwortung der Studierenden in der Studieneingangsphase bemängelt. In den Interviews zeigt sich, dass die Mentor*innen neben personalen und sozialen Kompetenzen auch methodische Kompetenzen erwerben und eine fachliche Vertiefung erfahren. Insofern lässt sich annehmen, dass mit Mentoring das Ziel Studierfähigkeit zu fördern erreicht werden kann.

Über ihre Tätigkeit als Lernbegleitung erwerben die Mentor*innen vor allem auch Handlungskompetenzen, die von Seiten des Fachbereiches als relevant erachtet werden. Dabei handelt es sich primär um Kompetenzen im Bereich Selbstmanagement und Zeitmanagement. Daneben erlernen die Mentor*innen aber auch Kompetenzen für den Umgang mit Anderen, zum Beispiel Teamfähigkeit und Führungskompetenzen.

Letztlich deuten die Interviews darauf hin, dass das Programm individuelle Veränderungen unterstützt als auch Veränderungen auf organisationaler Ebene. Sowohl bei den Mentor*innen als auch bei der Dekanin lässt sich von einer Transformation innerhalb der Sicht- und Handlungsweise ausgehen, die zu einem Lernkulturwandel beiträgt.

Insgesamt scheint das Programm Effekte auf multiplen Ebenen zu erwirken. Da es sich um eine Langzeituntersuchung handelt, sollte berücksichtigt werden, dass viele weitere Faktoren neben dem Mentoring Einfluss auf den Lernprozess nehmen.

6.5 Zusammenfassende Betrachtung

Das Kapitel sechs stellt die Ergebnisse der Interviews anhand von Falldarstellungen dar und weist auf individuelle und kollektive Entwicklungen hin. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Mentor*innen neben den Entwicklungen in den verschiedenen Kompetenzbereichen vor allem Transformationen innerhalb ihrer Sicht- und/oder Handlungsweise erleben, die auf das Selbstverständnis der Personen Einfluss nehmen.

Diese Transformationen werden über die Reflexion der Mentor*innen ausgelöst, die zu einer Bewusstwerdung bisheriger Annahmen sowie einem Überdenken von Haltungen führen. Die Reflexionen zeigen sich insbesondere in der Interaktion und dem Austausch mit anderen Studierenden, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass sich Persönlichkeit im sozialen Prozess erst entwickelt (vgl. Hurrelmann 2002; vgl. Mead 1968). Persönlichkeitsentwicklung lässt sich demnach als Sozialisationsprozess verstehen, welcher sich entlang biografischer Erfahrungen vollzieht.

In diesem Kontext spielen entwickelte Selbstkonzepte und das Erleben von Selbstwirksamkeitserfahrungen eine große Rolle. Anhand der Ergebnisse lässt sich annehmen, dass bisherige Selbstbilder mit Mentoring und dem Erleben von Selbstwirksamkeit positiv beeinflusst werden können, was wiederum Einfluss auf psychosoziale Faktoren, wie das Wohlbefinden von Studierenden, nehmen kann.

Mit Blick auf das methodische Vorgehen, lässt sich unterstreichen, dass auch die jeweilige Situation und Emotion der Teilnehmenden Einfluss auf die Ergebnisse nehmen kann (s. Fall D). Des Weiteren lässt sich anführen, dass negative Entwicklungen in den Persönlichkeits- und Kompetenzabfragen nicht immer eine Abnahme in der Kompetenzstärke bedeuten müssen. In einem Fall (s. Fall E) scheint die negativere Einschätzung eine kritischere Reflexion der Kompetenzen widerzuspiegeln, wenn man die Auswertung der Interviews miteinbezieht.

Daneben sollte mit Blick auf die Frage was gemessen wurde reflektiert werden, dass mit Blick auf die Verwendung bestimmter Begriffe unterschiedliche Verständnisse verbunden werden können. Insofern gilt bei den Kompetenz- und Persönlichkeitsabfragen zu beachten, was die Befragten unter den Kompetenzen und Persönlichkeitsdimensionen verstehen.

Vor dem Hintergrund der Frage, was die Untersuchung gezeigt hat, lässt sich außerdem darauf verweisen, dass die Ergebnisse stets vor dem Hintergrund der konstruierten Messinstrumente zu bewerten sind.

Welche Kompetenzen wurden deduktiv abgefragt? Welche Kompetenzen wurden in den Interviews induktiv erwähnt? Bei der Auswertung der Interviews zeigt sich, dass die Kompetenzen Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, Motivation, Engagement, Innovation und Transfer relevante Kompetenzen aus subjektiver Sicht darstellen, die bei der Konstruktion des Fragebogens zuvor aufgrund der Annahmen über die Kompetenzentwicklungen keine Berücksichtigung fanden.

Bezüglich der Konstruktion des Kompetenzmodells lässt sich außerdem anführen, dass für die Darstellung der Ergebnisse eine gleiche Anzahl von Kompetenzen je Kompetenzdimension hilfreich gewesen wäre, um alle Entwicklungen in einem Kompetenznetz abbilden zu können.

In Bezug auf die Kompetenzentwicklungen zeigt sich ein sehr differentes Bild. Nicht alle Mentor*innen zeigen Entwicklungen in einem bestimmten Kompetenzfeld. Vielmehr lassen sich Hinweise auf verschiedene Kompetenzbündel ableiten.

Entgegen der Annahme, dass sich verstärkt Entwicklungen im personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzbereich ergeben, ließen sich über die Kompetenzabfragen verstärkt Kompetenzen im Aktivitäts- und Handlungskompetenzbereich erkennen. Entwicklungen im personalen Bereich zeigten sich dagegen verstärkt in den Interviewauswertungen.

Über die Persönlichkeitsabfragen konnten zudem Entwicklungen bezüglich der Kategorien Offenheit, Gelassenheit und Aktivität herausgearbeitet werden.

Insgesamt scheint die Triangulation der qualitativen und quantitativen Methoden für eine ganzheitliche Betrachtung der Entwicklungen gewinnbringend zu sein.

Während die qualitative Forschung die eigene Wirklichkeit über eigene Kategorien im Interview abbildete und neue Aspekte sowie eine neue Perspektive erbrachte, d.h. Hypothesengenerierend war, konnte die quantitative Forschung über die Abfrage vorgegebener Kategorien eine Bestätigung beziehungsweise Erweiterung der Betrachtung der Ergebnisse aus den Interviews erzielen.

Neben einer Selbsteinschätzung wurde auch eine Fremdeinschätzung vorgenommen, sodass auf Metaebene subjektives Erleben, welches den Teilnehmenden eventuell nicht bewusst ist, herausgearbeitet werden konnte. Dies zeigen Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Interviews und Abfragen.

Anzunehmen ist letztlich bei der Betrachtung der Ergebnisse noch, dass sich häufig engagierte Studierende freiwillig melden, die eher positive Erfahrungen im Programm gesammelt haben. Dies gilt bei der Reflexion der Ergebnisse zu beachten (vgl. Kapitel 6.4).

„Gerade wenn man glaubt, etwas ganz sicher zu wissen, muss man sich um eine neue Perspektive bemühen.“ (aus dem Film, der Club der toten Dichter)

7 Zur Wirksamkeit von Mentoring – Einordnung der Ergebnisse im Lernkontext

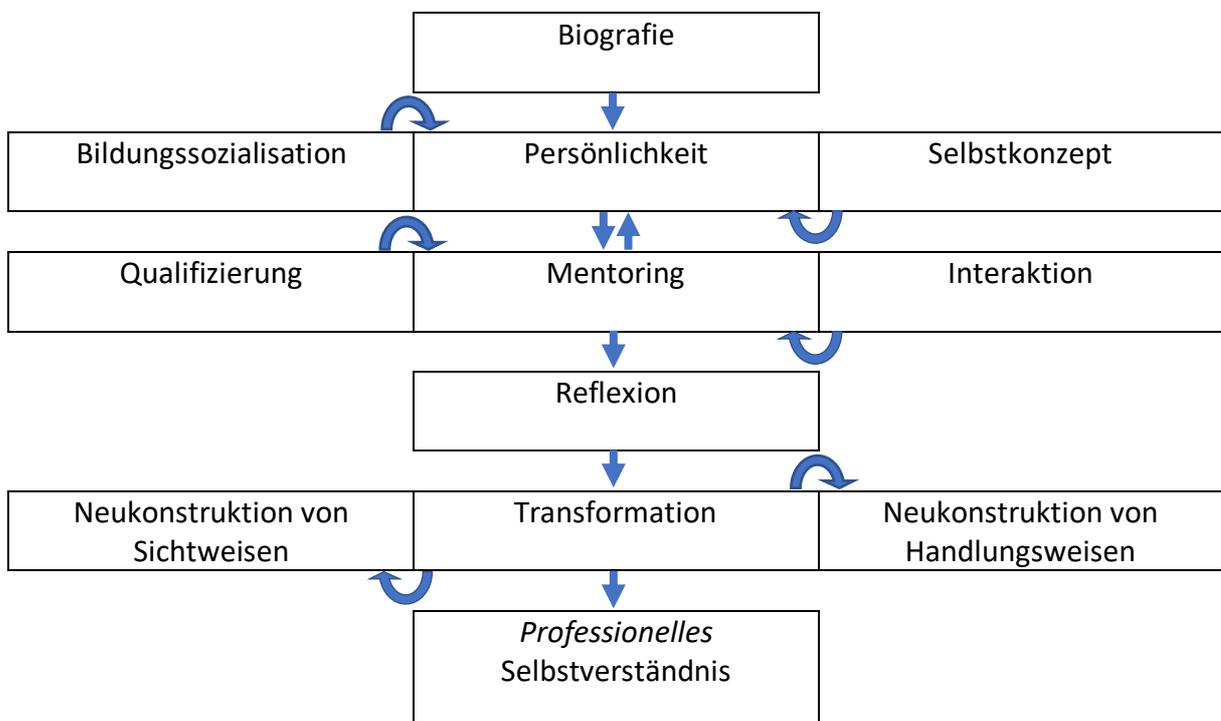
Dieses Kapitel führt die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung in den Lernkontext ein und verbindet die Erkenntnisse mit dem theoretischen Rahmen. Dazu wird ein Lernmodell vorgestellt, welches die herausgearbeiteten Kernmomente berücksichtigt. Darüber hinaus werden Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von Mentoring-Programmen angeführt, die sich auf die strukturelle Einbindung des Programms aus Sicht der Mentor*innen beziehen.

7.1 Das Lernmodell

Besonders betont wird in allen Interviews eine neu gewonnene Sichtweise durch den gegenseitigen Austausch, oft in Zusammenhang mit einem Überdenken von Selbstverständlichkeiten und einer neuen Herangehensweise. Dies zeigt sich zum Beispiel in der Entfaltung einer professionellen Haltung sowie der Aktivierung, Bestärkung bzw. Erweiterung von Ressourcen, sodass das Lernen im Mentoring mit der Entwicklung einer Bereitschaft zum lebenslangen Lernen einhergeht. Die Lernprozesse sind im Rahmen der transformativen Lerntheorie nach Mezirow als Veränderungsprozesse von Sichtweisen und Handlungsweisen anzusehen.

In Anlehnung an die transformative Theorie nach Mezirow (1975) lässt sich der Lernprozess wie folgt darstellen (s. Abbildung 23):

Abbildung 23: Das transformative Lernmodell (Eigene Darstellung)



Die Abbildung zuvor veranschaulicht den Prozess des Lernens, der sich unter Berücksichtigung der Biografie entsprechend der Persönlichkeit, die vom Selbstkonzept der Personen und der Bildungssozialisation geprägt wird, vollzieht. Die Persönlichkeit nimmt Einfluss auf das Mentoring und das Mentoring zugleich auf die Persönlichkeit. Es trägt auf personaler Ebene über die Interaktion und Qualifizierung der Mentor*innen zur Reflexion bei, welche die Transformation von Bedeutungsperspektiven auslöst und eine Neukonstruktion von Sicht- und/oder Handlungsweisen bedingt. Als Lernergebnis lässt sich schließlich die Konstruktion eines professionellen Selbstverständnisses verzeichnen, welche als ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu bewerten ist.

Mit Blick auf die bildungstheoretischen Grundlagen, lässt sich zusammenfassen, dass wenn man die Kriterien von Koller für Lernprozesse zugrunde legt, dann ist Lernen als ein Prozess höherer Ordnung zu betrachten, der im dialogischen Prozess Bildungsprozesse in Gang setzt und zur Reflexion und Transformation von Selbst- und Weltverständnis anregt. Insofern kann auf das Verständnis von Humboldt verwiesen werden, der Bildung bereits als gesellschaftlichen Prozess, als Wechselwirkung von ICH und WELT und dennoch als Entfaltung von innen betrachtete, die eine Erweiterung der eigenen Weltansicht, der Haltung zur Welt schafft. Dabei gilt nach Humboldt die Sprache als zentrales Moment (vgl. Kap. 3).

Die Ergebnisse verweisen vor diesem Hintergrund darauf, dass das Überdenken von Selbstverständlichkeiten durch die Interaktion mit den Studierenden ausgelöst wird, welche Irritationen im Selbstverständnis hervorrufen und zur Reflexion anregen kann (s. Fall A). Insofern scheinen die Kommunikation und Reflexion Kernmomente innerhalb der Transformation und Neukonstruktion von Sicht- und Handlungsweisen zu sein. Das transformative Lernmodell nach Mezirow unterstreicht die Bedeutung von Irritationen für das Überdenken bisheriger Annahmen. Mezirow betont, dass das Erleben eines Dilemmas eine Transformation im Denken oder Verhalten bedingt. (vgl. Mezirow 1997) Auch Siebert unterstreicht an diesem Zusammenhang, dass Perturbationen den Lernprozess befördern, indem sie zu einem Perspektivwechsel beitragen (vgl. Siebert 2011). Neben der Irritation scheint jedoch auch das Erleben von Andersartigkeit durch den Austausch, d.h. die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansätzen, als ein Kernmoment innerhalb der Perspektiventransformation.

Mit Blick auf die Bedeutung des sozialen Austausches lässt sich auch auf Mead verweisen, der die Auseinandersetzung mit der sozialen Welt als Grundlage für den Identitätsprozess betrachtet. Persönlichkeit entstehe im Wechselspiel der sozialen Dimension „Me“ und der psychischen Dimension „I“, d.h. dass sich das Selbstverständnis „Self“ nur in Interaktion mit Anderen ausbilde. (vgl. Mead 1968) Das Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (s. S. 36) unterstreicht dabei, dass es sich um ein multidimensionales Gefüge handelt. Neben schulischen Erfahrungen spielen auch soziale sowie emotionale Erfahrungen eine Rolle. (vgl. Shavelson et al. 1976) Vor allem die Peers nehmen eine bedeutende Rolle innerhalb des sozialen Selbstkonzeptes ein (s. Fall B, C, D).

Dies bestätigt sich auch in den Interviews, wenn über die Bildungsbiografie der Mentor*innen gesprochen wird. In einigen Fällen wird dabei sichtbar, dass die Peers im Rahmen der Persönlichkeitsbildung einen hohen Stellenwert einnehmen (s. Fall C). Des Weiteren zeigt sich, dass Bildungsentscheidungen, wie die Aufnahme eines Studiums oder die Teilnahme an dem

Mentoring-Programm, häufig auch in Orientierung an den Peers und/oder den Eltern getroffen werden (s. Fall B, D, G).

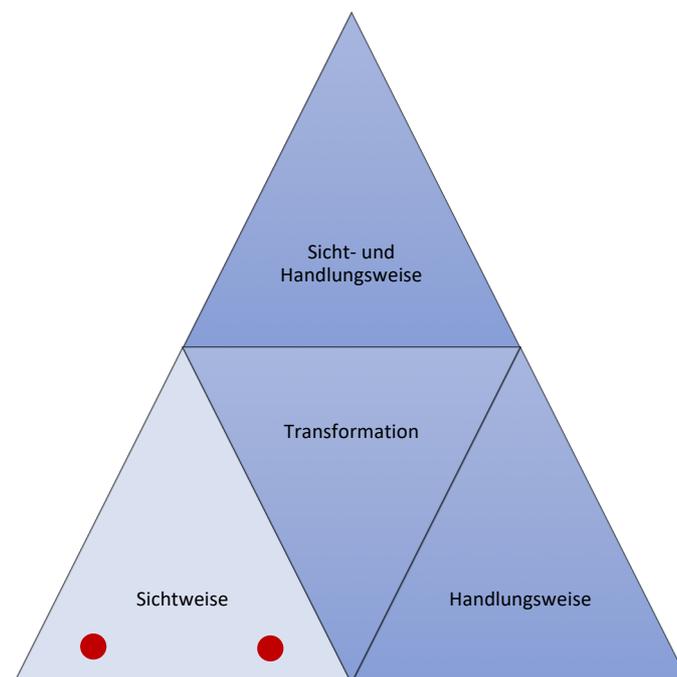
Dies bestätigt wiederum, dass sich das Selbstkonzept in Auseinandersetzung mit der Gesellschaft entwickelt, weshalb es als Teil des Sozialisationsprozesses betrachtet werden kann.

Mentoring gilt daher als ein Instrument, welches Lernprozesse anregt und zur Aktivierung, Bestärkung und Erweiterung vorhandener Ressourcen beiträgt. Im Vergleich der Fälle wird deutlich, dass sich drei verschiedene Lernmuster unterscheiden lassen.

7.1.1 Zur Neukonstruktion von Sichtweisen

In allen Interviews zeigt sich, dass die Teilnehmenden eine Bewusstwerdung bzw. Transformation innerhalb ihrer Sichtweise erleben. Zu differenzieren ist der Grad der Transformation. Bei Fall E und Fall A scheint das Programm verstärkt die Entwicklung einer neuen Sichtweise zu unterstützen. Demnach kann von einer Transformation bisheriger Annahmen und einer Neukonstruktion innerer Haltungen gesprochen werden. Während bei Fall E die Entfaltung der inneren Haltung auf die Handlungsweise Einfluss nimmt, zeigt Fall A ausschließlich eine veränderte Sichtweise auf. Dabei erfährt die Mentorin einen Wandel innerhalb der Leistungsorientierung, von der Defizit- zur Ressourcenorientierung.

Abbildung 24: Das Transformationsdreieck: Sichtweise (Eigene Darstellung)



Beide Mentorinnen weisen bereits vor dem Programm ein sehr positives Selbstkonzept auf. Auch engagieren sich beide bereits vor dem Programm innerhalb und außerhalb der Hochschule. In den Interviews zeigt sich außerdem, dass beide gerne Verantwortung und Führung übernehmen. Fall E transferiert sogar ihre Rolle während des Mentoring-Programms als Lernbegleitung und mentoriert informell eine Kommilitonin. Des Weiteren zeigt sich, dass beide Mentorinnen einen hohen Reflexionsgrad in ihrer Erzählung aufweisen und der Fokus

auf dem personalen Lernen liegt. Dies lässt sich auch im sprachlichen Ausdruck und der Verwendung des Personalpronomens „Ich“ erkennen. Nach dem Programm zeigt sich bei beiden Mentorinnen ein erweitertes Engagement. Fall A ist zum Beispiel in der Fachschaft aktiv und als Tutorin eingestellt. Fall E ist im AStA engagiert.

Mit Blick auf die Kompetenzentwicklung lässt sich daher bei beiden Fällen eine Entwicklung innerhalb der personalen Kompetenzen sowie der Aktivitäts- und Handlungskompetenzen erkennen. Insbesondere scheinen die Selbstreflexion und das Engagement bei beiden Mentorinnen stark zugenommen zu haben, weshalb der Einfluss von Mentoring auf das Lernen auch als **Erweiterung motivationaler Ressourcen**, sichtbar im persönlichen Engagement der Mentorinnen, beschrieben werden kann.

Da das Lernen stark über das Engagement und die Übernahme von Verantwortung verläuft, kann hier von einem Lernmuster gesprochen werden, bei dem die Lernenden immer dann lernen, wenn sie Lernprozesse begleiten und sich engagieren. Das Muster lässt sich als **„Lernen durch Begleitung“** zusammenfassen.

Bei beiden Mentorinnen lässt sich ein stärkeres Engagement nach der Teilnahme an dem Programm beobachten, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die Selbstreflexion und kritische Selbstprüfung neue Bedeutungsperspektiven festigen, die ein stärkeres Selbstverständnis und eine Wiedererlangung des Persönlichen ermöglichen (vgl. Mezirow 1997; vgl. Taylor 1989; vgl. Fett 2017).

Während Fall A über die Irritation zur Reflexion gelangt und durch das Feedback eine Transformation bisheriger Annahmen erfährt, lässt sich bei Fall E ein Lernprozess beobachten, der über die Weckung der bewussten Wahrnehmung verläuft und eine Bestätigung sowie Erweiterung von Bedeutungsperspektiven schafft, die Einfluss auf die innere Haltung und das Verhalten der Mentorin nehmen.

Bei beiden Fällen wird jedoch deutlich, dass die Selbsterkenntnis und Bewusstwerdung über die eigenen Stärken zentral für den Lernprozess der Mentorinnen sind. Lernen bezieht sich daher stark auf die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung.

Die Neukonstruktion von Sichtweisen zeigen verstärkt Mentorinnen, die zuvor bereits ein eher positives Selbstkonzept aufweisen. Das Mentoring trägt demnach zu einer Bestätigung des Selbstbildes bei.

Der Lernprozess kann folglich als Bildungsprozess verstanden werden, welcher *„nicht nur als Kompetenzerwerb, sondern vielmehr als eine grundlegende Veränderung der gesamten Person“* (Koller 2012, S. 20) zu verstehen ist. Bildung wird in Anlehnung an Humboldt als Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses betrachtet, welche durch gesellschaftliche Bedingungen geprägt und symbolisch strukturiert, d.h. im Medium der Sprache oder eines anderen Symbolsystems präfiguriert sind (vgl. Koller a.a.O., S. 20f.).

Ausgelöst wird die Perspektiventransformation durch den Austausch mit Anderen, d.h. der sozialen Interaktion. Andere *„liefern uns alternative Perspektiven, gewähren Unterstützung bei der Änderung, beteiligen sich an der Validierung geänderter Perspektiven durch rationalen*

Diskurs“ (Mezirow 1997, S. 166). Insofern scheint die Gesellschaft bei der Entwicklung von Selbstverständnis und Persönlichkeit eine zentrale Rolle einzunehmen (vgl. Mead 1968; vgl. Hurrelmann 2002; vgl. Bandura 1977; vgl. Mezirow 1997). Mit Blick auf die Perspektiventransformation der Mentorinnen lässt sich als auslösendes Element für die Reflexion und Transformation von Bedeutungsperspektiven neben der Irritation bisheriger Annahmen auch die Bestätigung und Bewusstwerdung von Bedeutungen durch den Austausch und das Feedback herausarbeiten (vgl. Mezirow 1997).

Wie in Kapitel 3 erläutert, unterstreicht die Transformationstheorie nach Mezirow den konstruktivistischen Ansatz des Lernens. Angenommen wird, dass die Weise des Weltverständnisses unbewusst durch Sozialisation im Kindesalter erlernt wird. Diese Perspektiven bleiben im Erwachsenenalter meist erhalten, können aber durch Reflexion bewusst und verändert werden. Dazu bedarf es der Bestätigung oder Erweiterung von Bedeutungsperspektiven. (vgl. Mezirow 1997, S. 28f.)

Der Prozess der Deutung und Aneignung einer neuen Interpretation der Bedeutung als Orientierung für das Handeln wird als Lernen definiert. Lernen vollziehe sich innerhalb fünf interagierender Kontexte: der Bedeutungsperspektive, dem Kommunikationsprozess, der Handlungsweise, das Selbstverständnis und die äußeren Umstände. (vgl. Mezirow ebd.)

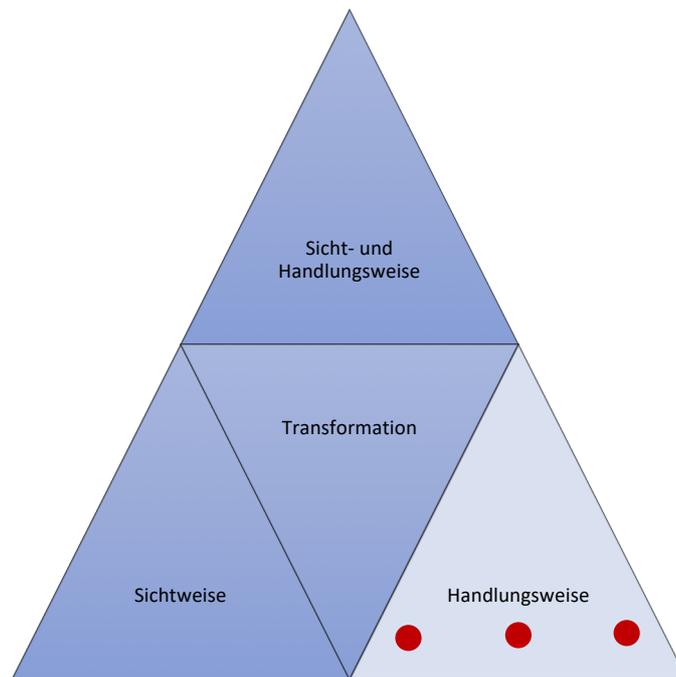
Während die Perspektiventransformation bei Mezirow mit dem Auftreten eines desorientierenden Dilemmas, der Irritation beginnt und mit einem verändertem Selbstverständnis endet, verweist das drei Phasenmodell nach Taylor auf die Weckung von bewussten Wahrnehmungen durch das Erleben auslösender Ereignisse und die Entwicklung eines neuen Verständnisses und Verhaltens (vgl. Taylor 1989; vgl. Mezirow 1997). Die letzten beiden Phasen umfassen nach Taylor die Transformation und Integration der bewussten Wahrnehmung sowie die Ausbildung persönlichen Engagements. Auch die Weiterentwicklung der Ergebnisse bei Fett (2017) unterstreichen ein stärkeres Engagement in Veränderungsprozessen.

7.1.2 Zur Neukonstruktion von Handlungsweisen

Einige Mentor*innen erfahren neben einer transformierten Sicht ebenfalls eine Transformation innerhalb ihrer Handlungsweise (Fall B, D, G). Die überwiegend veränderte Herangehensweise zeigen vermehrt Mentoren aus dem Wahlpflichtfach auf, die vor dem Programm ein eher negatives Selbstkonzept aufweisen. Nach dem Programm zeigen die Mentoren ein verbessertes Selbst- und Zeitmanagement, welches wiederum zu einer gelasseneren Grundeinstellung beiträgt. Dies führe insgesamt zur Entwicklung eines positiveren Selbstverständnisses.

Das neu erlangte Wissen durch die Ausbildung als Lernbegleitung sowie die kritische Selbstreflexion tragen zu einem Überdenken bisheriger Verhaltensweisen bei und führen zu einer Transformation innerhalb der Handlungsweisen.

Abbildung 25: Das Transformationsdreieck: Handlungsweise (Eigene Darstellung)



Mit Blick auf die Ergebnisse von Mölders (2018) lässt sich darauf verweisen, dass Mentoring zu einer Förderung von Selbstreflexion beiträgt, welche Einfluss auf die Biografizität und Handlungsfähigkeit der Mentor*innen nimmt. Je nach dem Grad des Reflexionsvermögens, kann Handlungsfähigkeit aktiviert oder ausdifferenziert werden (vgl. Mölders 2018, S. 350ff.). Entsprechend dieser Handlungsfähigkeit wird Handlung definiert als eine „mit subjektivem Sinn, mit Intentionalität versehenen Aktivität“ (Mölders 2018, S. 351 in Anlehnung an Alheit 1990).

Wie das Kapitel 3 gezeigt hat, wird die Förderung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit sowie das persönlichkeitsbildende und reflexive Lernen als Ziel von Erziehung verstanden (vgl. Koller 2008, S. 66f.), weshalb das Mentoring als Erziehungs- und Bildungsangebot betrachtet werden kann, welches Einfluss auf subjektiven Sinn und Bedeutungen nimmt.

Diesbezüglich zeigt sich in den Interviews, dass die Mentoren das vernetzte Lernen als bedeutend für den eigenen Lernprozess erleben, weshalb sie öfter als zuvor in Gruppen lernen. Der Fokus liegt hier im sozialen Austausch und dem gegenseitigen Lernen. Dies zeigt sich auch im sprachlichen Ausdruck und der Verwendung des Personalpronomens „Wir“.

Im Gegensatz zum Lernmuster „Lernen durch Begleitung“ lernen die Mentoren verstärkt, wenn sie mit Anderen im Austausch lernen, weshalb hier von einem „**Lernen durch Vernetzung**“ gesprochen werden kann.

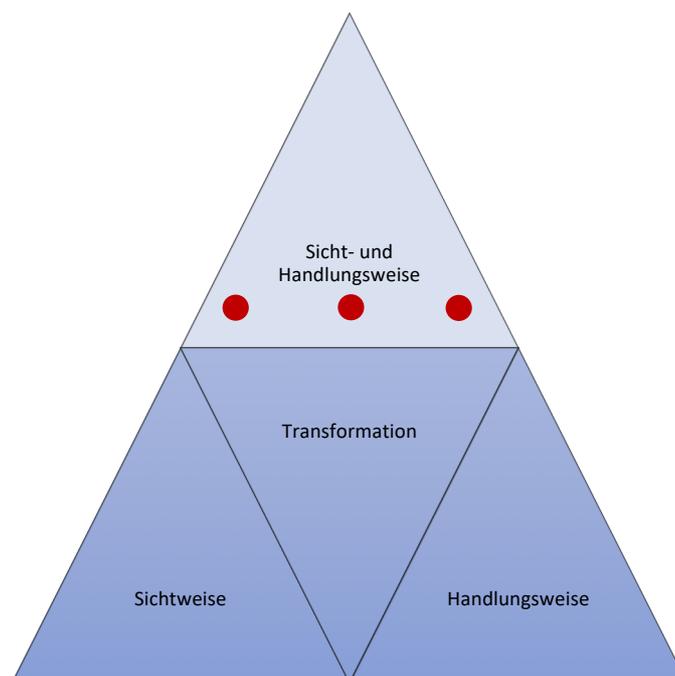
Außerdem unterstreichen die Mentoren, dass sie vor allem eine Entwicklung innerhalb der sozial-kommunikativen Kompetenzen, wie der Gesprächsführung und dem Umgang mit Anderen, sowie den Fach- und Methodenkompetenzen erfahren haben.

Insofern trägt das Programm neben der Persönlichkeitsentwicklung auch zu einem sozialen Lernen bei, weshalb von einer **Aktivierung motivationaler und sozialer Ressourcen** ausgegangen werden kann.

7.1.3 Zur Neukonstruktion von Sicht- und Handlungsweisen

Einige Mentor*innen lassen sich nicht eindeutig zwischen den beiden Dimensionen zuordnen, weshalb von einer Mischform ausgegangen wird. Diese Mentorinnen erleben gleichermaßen eine Transformation innerhalb ihrer Sicht- und Handlungsweise (Fall C, F, H), was sich zum einen in der Reflexion bisheriger Einstellungen zeigt, zum anderen in veränderten Verhaltensweisen. Mit Blick auf das transformative Lernmodell lässt sich von einer Professionalisierung des Selbst sprechen, die über die soziale Interaktion eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den Ansichten und dem Handeln, auslöst (vgl. Mead) und die Neukonstruktion von Sicht- und Handlungsweisen zur Folge hat (vgl. Mezirow).

Abbildung 26: Das Transformationsdreieck: Sicht- und Handlungsweise (Eigene Darstellung)



Die Mentorinnen unterstreichen in den Interviews, dass die Reflexion und Bewusstwerdung über eigene Sicht- und Handlungsweisen Sicherheit im eigenen Verhalten und im Umgang mit Anderen schaffen. Dies sei besonders für Führungsaufgaben interessant, die im späteren Berufsleben angestrebt werden. Diesbezüglich zeigt sich in den Interviews, dass die Mentorinnen eine Entwicklung im Bereich der personalen, sozial-kommunikativen Fähigkeiten und Aktivitäts- und Handlungskompetenzen erfahren haben (vgl. Heyse/Erpenbeck).

Lernen im Mentoring lässt sich hier als Verfestigung und **Bestärkung sozialer und personaler Ressourcen** beschreiben.

Besonderes betont wird dementsprechend der Erwerb von Selbstsicherheit und Selbstvertrauen. Daneben unterstreichen die Mentorinnen auch eine Weiterentwicklung im

persönlichen Auftreten, welches sich über die Erfahrung als Lernbegleitung und das Erleben von Selbstwirksamkeit professionalisiert habe. In einigen Interviews lässt sich auch eine neu gewonnene Haltung erkennen (s. Fall H, Fall F).

Die Mentorinnen lernen verstärkt dann, wenn sie sich ausprobieren und das Lernen einen persönlichen Bezug hat. Daher lässt sich hier von einem „**Lernen durch Erprobung**“ sprechen.

Mit Blick auf die Lerntheorie nach Mead kann davon ausgegangen werden, dass die soziale Interaktion ein Schlüsselmoment für die Identitätsentwicklung der Mentorinnen darstellt (vgl. Mead). Auch unterstreicht die Theorie des sozialen Lernens nach Bandura, dass die wechselseitige Beeinflussung von Person und Umwelt sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit als relevante Bedingungen für Verhaltensänderungen gelten (vgl. Bandura; vgl. Hurrelmann/Bauer).

Insofern lässt sich festhalten, dass das Mentoring auf die Sicht- und Handlungsweise der Mentorinnen Einfluss nimmt, indem es zur Reflexion anregt und eine Transformation bisheriger Perspektiven und Verhaltensweisen bewirkt.

7.1.4 Zur Entfaltung eines professionellen Selbstverständnisses

Die Interviews zeigen weiter, dass die Transformation innerhalb der Sicht- und Handlungsweisen zu einem verbesserten Selbstverständnis der Mentor*innen führt. Die Mentor*innen erfahren über ihre Tätigkeit als Lernbegleitung eine Professionalisierung in ihrem Handeln, indem sie neue Herangehensweisen erlernen und bisherige Verhaltensweisen überdenken.

Die Entwicklung von Professionalität verläuft in Anlehnung an die Kompetenztreppe nach North über den Erwerb von Wissen, der Handlung und der Entwicklung von Kompetenz. Die Entfaltung von Professionalität sei als letzte Stufe des Modells mit der Übernahme von Verantwortung verbunden. (vgl. Reis 2010)

Dies zeigt sich auch in den Interviews, wenn die Mentor*innen von der Entfaltung einer inneren Haltung sprechen, zum Beispiel beim Übertragen der Rolle und der Begleitung sowie Beratung weiterer Studierender. Daneben erwähnen die Mentor*innen, dass sie professioneller in ihrer Kommunikation seien, zum Beispiel haben sie gelernt, etwas mit Ruhe zu erklären und sich auf ihr Gegenüber einzustellen. Darüber hinaus berichten einige Mentor*innen von einem professionelleren Verhalten, zum Beispiel wenn es um das Selbst- und Zeitmanagement geht. Dabei optimieren insbesondere die Mentoren ihre bisherige Herangehensweise, indem sie sich kleine Ziele setzen und diese zeitig umsetzen. Dies wirke sich auf die Gelassenheit und Zufriedenheit der Mentor*innen aus, d.h. dass das Mentoring vorwiegend psychosoziale Funktionen übernimmt.

Mit Blick auf die Resilienzforschung lässt sich darauf hindeuten, dass das Programm auf psychische Belastungen im Studium Einfluss nehmen und zu einem stressfreieren Lebensstil beitragen kann, weshalb es für die Studieneingangsphase einen besonderen Stellenwert einnimmt (s. Kapitel 2; Krankenkassenreporte).

Diesbezüglich zeigt sich bei fast allen Teilnehmenden ein verbessertes Selbstverständnis durch das Erleben von Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura 1977). Die Selbstwirksamkeitserfahrungen führen bei den meisten Mentor*innen zur Aktivierung motivationaler Ressourcen (vgl. hierzu Schlüter 2017). Einige Mentor*innen engagieren sich innerhalb der Hochschule. Andere gewinnen Selbstvertrauen in die eigenen Kompetenzen für die spätere Berufsplanung, zum Beispiel für die Selbstständigkeit oder die Übernahme von Führungsaufgaben. Durch Mentoring erfahren viele Teilnehmenden Sicherheit in ihrem Handeln.

Das Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (s. S. 36) verweist darauf, dass neben schulischen Erfahrungen insbesondere die sozialen Erfahrungen eine Rolle bei der Entwicklung eines Selbstkonzeptes spielen (vgl. Shavelson et al. 1976).

Auch die Persönlichkeitsforschung unterstreicht, dass die soziale Interaktion bei der Persönlichkeitsentwicklung von enormer Bedeutung für die eigene Identität sei (vgl. Mead 1968; Kapitel 3).

Lern- und Bildungsprozesse werden daher als Transformation von Welt- und Selbstverhältnis verstanden. Lernen gilt als lebensbegleitender Prozess, als ein Anschlusslernen, als Erweiterung des geistigen Horizontes mit dem Ziel der Selbstbestimmung. (vgl. Siebert 2011; vgl. Tobinski/Fritz 2018; Kapitel 3)

7.2 Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von Mentoring-Programmen

Zunächst lässt sich anführen, dass neben den Mentees auch die Mentor*innen in den Blick genommen werden sollten, wenn es um die Konzeption von Mentoring-Angeboten geht. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass auch (studentische) Mentor*innen von einer Ausbildung vor der Praxisphase profitieren, insbesondere in ihrer Kompetenzentwicklung (Kommunikation, Beratung, Selbstsicherheit, Selbstreflexion, Führung) sowie in ihrem Verständnis von Mentoring und der eigenen Rolle.

Daneben bietet die curriculare Verankerung im Fachbereich viele Vorteile, besonders wenn es an der Hochschule bereits verschiedene Angebote in der Studieneingangsphase gibt. Zur Einbindung des Programms als Wahlpflichtfach lässt sich anführen, dass über dieses Format die Ausbildung, zum Beispiel über die praktische Erarbeitung der relevanten Schlüsselkompetenzen in acht Sitzungen, intensiver gestaltet werden kann, sodass die Lernziele, welche die Entwicklung von sozialen und personalen Kompetenzen vorsehen, besser erreicht werden können. Diesbezüglich bietet die Portfolioarbeit, welche die Reflexion innerhalb des Prozesses unterstützen soll, den Lehrenden eine Hilfestellung im Rahmen der kompetenzorientierten Prüfung. Zusätzlich erhalten die Mentor*innen über das Wahlpflichtfach bei erfolgreichem Abschluss CreditPoints, welche im Rahmen des Studiums angerechnet werden, und ein Zertifikat, welches das gesellschaftliche Engagement im Rahmen des Studiums auszeichnet und bei Bewerbungen hilfreich sein kann.

Viele Mentor*innen bewerten die Ausbildung im Rahmen des Wahlpflichtfaches sehr gut, da sie die praktische Gestaltung der Inhalte als hilfreich empfinden, um Handlungskompetenzen aufzubauen. Außerdem unterstreichen die Interviews, dass die Ausbildung im Rahmen des Wahlpflichtfaches intensiver erlebt wird als ein Workshop vor dem Programm. Gerade bei den Teilnehmenden aus dem Wahlpflichtfach wird versucht die Inhalte aus der Ausbildung in die Praxisphase zu übertragen. Bezüglich der Lerneffekte lässt sich verzeichnen, dass die Mentor*innen, die am Wahlpflichtfach teilgenommen haben, das fachliche und methodische Lernen in den Interviews betonen.

Die Portfolioarbeit wird allerdings kontrovers erlebt. Während einige Mentor*innen berichten, dass sie die Arbeit mit dem ILIAS-Programm anstrengend und zeitintensiv empfanden, betonen andere den Mehrwert der Portfolioarbeit, da sie dadurch noch einmal intensiver reflektiert hätten. Zwei Mentoren geben an, dass ihnen das Programm zu unflexibel gewesen sei. Diesbezüglich sei allerdings auf die Fachkulturen zu verweisen, da die Studierenden der Architektur und Innenarchitektur den Fokus auf die Gestaltung legen. Außerdem sei in der Fachkultur wenig Textarbeit vorgesehen, weshalb die Mentor*innen das Verfassen von Lernjournalen als ungewohnt erleben. Neue Lernformen können als Erweiterung genutzt werden. Umgekehrt sei auch darauf verwiesen, dass die Mentor*innen aus dem Studiengang Bauingenieurwesen die Form der Präsentationen als neuartig erleben, da sie verstärkt in ihrer Fachkultur über Klausuren geprüft würden. Insofern können innovative Lernformate neue Blickwinkel schaffen und Lernprozesse unterstützen.

Diesbezüglich lässt sich aber auch anführen, dass Veränderungen zunächst ein **Umdenken** erfordern und Lerneffekte erst nach einiger Zeit bewusst werden. Dies zeigt sich auch in den Interviews entlang der Längsschnittbefragung sowie bei den Konfrontationsfragen innerhalb der Dialog-Konsens-Methodik. Zudem stellt das Mentoring-Programm in der Form des Wahlpflichtfaches ein Pilotprojekt dar, welches sich erst mit der Zeit etablieren muss.

Im Gesamtkontext erscheint die Portfolioarbeit jedoch als geeignetes Instrument, um Inhalte noch einmal zu reflektieren und zu verinnerlichen, weshalb mit Blick auf das didaktische Prinzip des Constructive Alignment die Verknüpfung der Lernziele (Aufbau von Schlüsselkompetenzen), der Lernmethode (Kombination von theoretischen Inhalten und praktischen Übungen) sowie der Prüfungsform (mündliche Prüfung und Lernportfolioarbeit) ein gelungenes didaktisches Design zur Ausbildung von Handlungskompetenzen für die Arbeit als Lernbegleitung darstellt.

Wie in den theoretischen Grundlegungen dargestellt, sollten Lernprozesse mit Blick auf den Lernerfolg stets selbstständig, praktisch und in Auseinandersetzung mit Anderen erfolgen (vgl. Kapitel 3, Konstruktivismus und Konnektivismus).

Dies spricht dafür, an den Hochschulen Lernräume zu schaffen, wo Studierende gemeinsam und aktiv lernen können. Die Ausstattung von Lernzentren ist hier zu empfehlen sowie der Einsatz von konstruktiven und konnektiven Lernformaten (vgl. hierzu Forschendes Lernen).

Die empirische Lernforschung, vor allem die Studien von Thorndike verweisen darauf, dass der Lernerfolg mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zusammenhänge. Nach Gnahs spielen neben dem familiären Hintergrund und den individuellen Voraussetzungen vor allem auch strukturelle Merkmale (Lernraum, Lernform etc.) eine Rolle (vgl. Gnahs 2010).

Vor dem Hintergrund der Handlungsempfehlungen des Forum Mentoring lassen sich aus den Interviews zudem Erfolgsfaktoren für ein gelungenes Mentoring formulieren. Nachfolgende Faktoren scheinen aus Sicht der Teilnehmenden eine hohe Bedeutung für das Gelingen des Lernprozesses einzunehmen (s. Abbildung 27; vgl. hierzu Kap. 4.1.5):

Abbildung 27: Wortwolke Erfolgsfaktoren (Eigene Darstellung)



Die Abbildung verweist auf die Bedeutung der einzelnen Faktoren: Je größer die Darstellung eines Faktors, desto häufiger wurde er genannt. Relevant erscheinen für die befragten Mentor*innen demnach folgende Faktoren:

- Die Beziehung (Freundschaft, Professionalität, Vertrauen, Ehrlichkeit)
- Das Matching (Passung, Unterschiede/Gemeinsamkeiten zwischen den Persönlichkeiten, gleicher Studiengang, Vorerfahrungen, Cross-Gender/Same-Gender, Abstand zwischen Mentee und Mentor*in)
- Die Vorerfahrungen (Vorbildung, unterschiedliche Erfahrungen, unterschiedliche Arbeitsweisen)
- Das Interesse (Motivation, Engagement, Offenheit, Einbindung)
- Die Gestaltung der Treffen (Häufigkeit, Form der Kommunikation, Flexibilität, Erreichbarkeit, Einhaltung der Termine, Transfer der Inhalte, Vorbereitung)
- Die Ausbildung (Intensität, Transfer, Reflexion, Sicherheit)
- Der Bedarf (Anliegen, Themen, Ziele)

Mit Blick auf die Ausbildung der Mentor*innen und die strukturelle Einbindung von Mentoring als Wahlpflichtfach lässt sich anführen, dass je nach Organisation geschaut werden muss, welche Strukturen sich innerhalb der Hochschule anbieten. Dabei gilt es vor allem auch sonstige Angebote zu beachten. Die Frage ist, welches Ziel wird mit der strukturellen Einbindung verfolgt und lässt sich dieses durch die curriculare Verankerung erreichen?

Für die Hochschule Ostwestfalen-Lippe war die Einbindung in den Fachbereich von Vorteil, da es zum einen weitere Angebote in der Studieneingangsphase gab, die bereits etabliert waren und zum anderen konnte über das Wahlpflichtfach die Ausbildung der Mentor*innen in den Blick genommen und intensiviert werden. Außerdem konnte die Portfolioarbeit als Prüfungsform genutzt werden, um die Reflexionen der Mentor*innen im Prozess zu unterstützen.

Da die strukturelle Einbindung im Pilotprojekt geprobt wurde, lässt sich zum zeitlichen Verlauf rückblickend festhalten, dass die Ausbildung der Lernbegleitung noch besser in einem Blockmodell eine Woche vor dem Start stattfinden könnte, sodass vor dem Beginn der Praxisphase die theoretische Einführung komplett abgeschlossen ist. In der Pilotphase ist das Mentoring bereits gestartet als die letzten Seminare stattgefunden haben. Dies hat sich in einigen Interviews bei den Fragen zu den Inhalten des Wahlpflichtfaches gezeigt. Hier wurden vorwiegend Themen genannt, die gerade bearbeitet wurden.

Ebenso wurde deutlich, dass das Programm noch nicht in allen Fachbereichen etabliert ist, weshalb die Evaluation und Kommunikation über die Effekte des Programms innerhalb der Hochschule von Bedeutung ist für die weitere Organisation. Letztlich lässt sich noch unterstreichen, dass der Ansatz von den Lehrenden als auch dem Präsidium mitgetragen werden sollte, um die Anerkennung überfachlicher Angebote und deren Etablierung innerhalb der Hochschule zu unterstützen.

7.3 Zusammenfassende Betrachtung

Es lässt sich zusammenfassen, dass das Mentoring auf den Lernprozess von Studierenden Einfluss nimmt, indem es zur Reflexion eigener Sicht- und Handlungsweisen anregt und somit eine Transformation innerhalb dieser Dimensionen bewirkt. Diese nimmt wiederum Einfluss auf das Selbstverständnis der Studierenden, welches sich im Laufe der Bildungsbiografie gefestigt hat. Die Studierenden erleben eine Professionalisierung innerhalb ihres Handelns.

Ausgelöst wird die Reflexion über den Austausch mit Anderen, d.h. der Interaktion mit der Gesellschaft, weshalb der Lernprozess als ein Bildungsprozess betrachtet werden kann, welcher nach Humboldt eine Erweiterung der Weltansicht im dialogischen Prozess schafft. Nach Koller lässt sich dies als transformatorischer Bildungsprozess begreifen, welcher eine Veränderung von Selbst- und Weltverhältnis bewirkt.

Die strukturelle Einbindung des Programms unterstützt demnach noch einmal den Reflexionsprozess, da die intensive Ausbildung der Mentor*innen sowie die Portfolioarbeit entlang des Prozesses die Auseinandersetzung mit den Inhalten und Themen stärkt. Zudem wird über die curriculare Verankerung ein Wandel innerhalb der Hochschulstrukturen geschaffen, welcher zu einem neuen Lernverständnis auf Ebene der Fachbereiche beiträgt.

Als Handlungsempfehlung für die Gestaltung von Mentoring-Programmen lässt sich daher die Verankerung von Angeboten in die Curricula der Hochschulen empfehlen, da sich die strukturelle Einbindung auf die Wahrnehmung und Sichtbarkeit des Programmes auswirkt, welche zur Etablierung überfachlicher Angebote beiträgt. Dies ist jedoch für jede Hochschule gesondert zu bewerten, da jede Organisation andere Voraussetzungen aufweist. In jedem Fall sollten aber Angebote verstetigt werden, um geschaffene Strukturen zu erhalten.

Mit Blick auf die Studie ist die Art der Gestaltung ist sicherlich noch zu optimieren, da es sich um ein Pilotprojekt handelte, welches erste Erfahrungen zum zeitlichen und methodischen Ablauf sammelte.

Als Erfolgsfaktoren lassen sich allerdings, komplementär zu den Empfehlungen des Forum Mentoring, neben dem Matching, die Beziehung und die Ausbildung der Teilnehmenden sowie die Vernetzung und Zusammenarbeit mit den Peers anführen.

Diesbezüglich konnte gezeigt werden, dass die Vernetzung, Erprobung und Begleitung Lernprozesse unterstützt und Entwicklungen auslöst.

Insgesamt zeigt sich in den Fallanalysen, dass die Mentor*innen neben dem individuellen Kompetenzerwerb eine übergreifende Kompetenz erworben haben, die sich als **Bereitschaft zum Lebenslangen Lernen** beschreiben lässt. Voraussetzungen für die Bereitschaft zum Lebenslangen Lernen sind eine starke Motivation und ein hohes Selbstvertrauen. Dieses kann sowohl bereits vorhanden sein oder erst durch das Mentoring entfaltet werden.

8 Fazit und Ausblick

Das vorliegende Kapitel betrachtet die Ergebnisse der Untersuchung vor dem Hintergrund der theoretischen Grundannahmen sowie der zugrundeliegenden Fragestellung. Für die Schlussbetrachtung werden die Darstellungen der vorherigen Kapitel aufgegriffenen, um relevante Aussagen im Gesamtkontext zu reflektieren. Nach der Zusammenfassung der Ergebnisse folgt ein Ausblick, der auf offene Fragen verweist.

Die Arbeit ging der Frage nach, welchen Einfluss Mentoring auf die Lernprozesse von studentischen Mentor*innen hat und hatte die Herausarbeitung von individuellen Veränderungen über die Zeit zum Ziel, weshalb eine qualitative Längsschnittstudie zur Beantwortung der Frage gewählt wurde.

Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass mit Mentoring die Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden unterstützt werden kann. Im Einzelnen lassen sich Entwicklungen in allen Kompetenzbereichen herausarbeiten, wobei der Kern des Lernens sich in der Transformation von Sicht- und Handlungsweisen zeigt, welche die Konstruktion eines professionellen Selbstverständnisses unterstützt.

Dargestellt wurden in Kapitel 1 und 2, welche Herausforderungen sich am Übergang von der Schule zur Hochschule ergeben und dass die Gestaltung von Übergängen seit der Bildungsexpansion in den 1950er Jahren noch immer von Bedeutung ist, insbesondere die Frage nach der angemessenen Begegnung der Vielfalt, sofern man hochschulstatistische Kennzahlen in die Diskussionen miteinbezieht. Abgeleitet aus den bildungstheoretischen Grundlegungen und den Erkenntnissen der Lern- und Kompetenzforschung (Kapitel 3) wurde das Instrument Mentoring sowie das Mentoring-Programm der Hochschule Ostwestfalen-Lippe als ein Angebot zur Kompetenzentwicklung vorgestellt (Kapitel 4), welches als Grundlage der qualitativ-empirischen Untersuchung von Lernprozessen im Mentoring dient (Kapitel 5). In Kapitel 6 wurden die Ergebnisse der Untersuchung anhand von Falldarstellungen vorgestellt und in Kapitel 7 erfolgte eine Einordnung der Ergebnisse im Lernkontext.

Die einleitenden Kapitel haben gezeigt, dass mit Blick auf aktuelle Hochschulstatistiken die Studierendenzahlen in Deutschland seit der Bildungsexpansion stark zugenommen haben. Im Ländervergleich zeigt sich, dass die meisten Studienanfänger*innen in Nordrhein-Westfalen gezählt werden. (vgl. Statistisches Bundesamt 2020) Auffällig ist, an den projektbezogenen Kennzahlen, dass neben der Zahl der Studierenden mit Migrationshintergrund auch die Zahl der „first generation students“, d.h. der Studierenden aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien, sehr hoch ist.

Entsprechend der insgesamt gestiegenen Studierendenzahlen haben auch die Herausforderungen für die Hochschulen zugenommen. Dies äußert sich an der Zahl der Studienabbrüche oder Studienfachwechsel an den Hochschulen, insbesondere in den ersten Semestern, da diese eine grundlegende Neuorientierung erfordern (vgl. Wallis/Bosse 2020, S.8).

Nach Heublein et al. (2010) scheinen hauptsächlich Leistungsprobleme für einen Studienabbruch verantwortlich zu sein. Daneben werden auch finanzielle Probleme und eine mangelnde Studienmotivation als Ursachen genannt. (vgl. Heublein et al. 2010, S.19; vgl. Laroche a.a.O., S. 98f.; vgl. Fuge 2016, S. 2)

Mit der Modularisierung der Studiengänge und der Einführung von Leistungspunkten hätten Lern- und Leistungsanforderungen im Bachelor-Studium zugenommen und damit auch das Gefühl, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein (vgl. Laroche a.a.O., S. 12f., vgl. Fuge 2016; vgl. Wallis/Bosse 2020, S.12; vgl. Heublein et al. 2010).

Wallis und Bosse betonen dabei, dass neben den sozialen Bedingungen, wie der Bildungsherkunft, insbesondere auch die individuellen Faktoren (Motivation, Selbstwirksamkeit) Einfluss auf den Bildungserfolg nehmen.

Mit Blick auf die individuellen Voraussetzungen der Studierenden wird von Seiten der Lehrenden häufig die Kritik geäußert, dass die Studierenden über mangelnde Kompetenzen für das Studium verfügen, insbesondere wird eine geringe Selbstständigkeit und Selbstverantwortung sowie eine fehlende Orientierung bemängelt. Daneben kritisieren die Studierenden häufig auch die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Studium. (vgl. Hochschulbefragung HS OWL).

Insofern lässt sich zusammenfassen, dass der Übergang ins Studium von vielen Studierenden als Herausforderung erlebt wird, weshalb sich die Frage stellt, wie sich der Übergang erleichtern und Abbruchquoten verringern lassen?

Ein Angebot stellt das Instrument Mentoring (Kapitel 4) dar, welches seit Jahren bereits im Rahmen der Personalentwicklung genutzt wird. Mentoring gilt nach Ragins und Kram als ein Instrument, welches den Austausch zwischen einer erfahrenen und einer weniger erfahrenen Person unterstützt (vgl. Ragins/Kram 2007; vgl. auch Kram 1985). Schlüter erweitert diese Definition und beschreibt Mentoring als eine Beratungsform, die im Kontext der Bildungsberatung Orientierungs- und Entscheidungsprozesse in Bezug auf die Gestaltung der Berufs- und Bildungsbiografie fokussiert (vgl. Schlüter 2010, S. 102).

Mit Blick auf die vorherrschenden Paradigmen des Konstruktivismus und Konnektivismus (s. Kapitel 3) wird Mentoring als ein Format verstanden, welches individuelles, soziales, vernetztes und wechselseitiges Lernen fördert.

Da viele Studien bereits die Effekte für die Mentees herausstellen, richtet die vorliegende Arbeit das Augenmerk auf die **Mentor*innen** und deren Lernprozess im Rahmen ihrer Tätigkeit als Lernbegleitung. Der Fokus wird dabei auf das besondere Format gelegt, welches die Einbindung des Programms als Wahlpflichtfach beinhaltet.

Folgende Fragestellung sollte daher in dieser Arbeit beantwortet werden: „**Welchen Einfluss hat Mentoring auf den persönlichen Lernprozess von studentischen Mentor*innen?**“

Schaut man sich die Ergebnisse der Interviews an, so fällt auf, dass alle Teilnehmenden einen Wandel innerhalb ihrer persönlichen Sicht- und Handlungsweise erleben. Mentoring lässt sich in Anlehnung an die transformative Theorie von Mezirow demnach als ein Instrument zum Wandel von Bedeutungen und Perspektiven beschreiben. Dies wird vor allem in den Interviews sichtbar, wenn es um den Bedeutungswandel von überfachlichen Kompetenzen geht. Darüber hinaus kann Mentoring auch als ein Lernformat verstanden werden, mit dem sich innovatives Denken und ein Lernkulturwandel ermöglichen lassen.

Für eine differenzierte Beantwortung der Forschungsfrage soll nachfolgend auf die verschiedenen Teilfragen näher eingegangen werden:

*Hat Mentoring Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung der Mentor*innen?*

Die Ergebnisse der Persönlichkeitseinschätzungen deuten darauf hin, dass Mentoring vorwiegend Einfluss auf die Persönlichkeit nimmt. Auch erfährt man in den Interviews, dass viele Mentor*innen durch die Teilnahme an dem Programm offener bzw. neugieriger (Dimension Offenheit für Erfahrungen), aktiver bzw. geselliger (Dimension Extraversion), planvoller bzw. genauer (Dimension Gewissenhaftigkeit), mitfühlender (Dimension Verträglichkeit), und/oder gelassener bzw. mutiger (Dimension Neurotizismus) geworden sind. Fall E berichtet zudem, dass sich über mehrere Durchgänge mit Mentoring eine innere Haltung entwickelt habe, die zum Rollentransfer und zur Professionalisierung beitrage, sodass das Programm auch einen Beitrag zur Identitätsentwicklung leistet.

Inwieweit finden transformative Lernprozesse im Mentoring statt?

In Anlehnung an das entwickelte Lernmodell (s. Kap. 7) lässt sich das Lernen im Mentoring als Entwicklung von Selbstverständnis durch Reflexion und Transformation von Sicht- und Handlungsweisen beschreiben. Bei allen Teilnehmenden zeigen sich Veränderungen in diesen Dimensionen. Einfluss auf den individuellen Lernprozess nehmen der biografische Kontext, das Selbstkonzept sowie die jeweilige Bildungssozialisation, die wiederum die Persönlichkeit bestimmen.

Lassen sich mit Mentoring relevante Kompetenzen für das Studium und/oder den Beruf fördern?

Das zweite Kapitel hat gezeigt, dass nach Staufenbiel 2016 folgende Kompetenzen als relevante Kompetenzen für das Studium und den Beruf gezählt werden: Eigeninitiative, Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit. Daneben gelten auch das Selbstmanagement, die Offenheit für Veränderungen und die Eigenverantwortung als bedeutsame Kompetenzen.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass neben der Entwicklung von Empowerment, als Fähigkeit zur selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Lebensführung (vgl. Keupp 1996; vgl. Herriger 2002), auch die Förderung von Employability unterstützt wird, worunter die Fähigkeit zu Selbstmanagement und Selbstbehauptung verstanden wird (vgl. Schindler 2004).

Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse, dass die Teilnehmenden handlungskompetenter geworden sind. Handlungskompetenz wird im Sinne kognitivistischer Auffassungen als Fähigkeit zur Erfassung komplexer Situationen definiert und gilt als übergeordnetes Ziel von Bildung (vgl. Winther 2010; vgl. Gessler/Sebe-Opfermann). Mölders verweist diesbezüglich in ihrer Studie darauf, dass Mentoring zur Erhaltung, Aktivierung oder Ausdifferenzierung von Handlungsfähigkeit dienen kann (vgl. Mölders 2018). Dies unterstreichen auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie.

Es lässt sich zusammenfassend formulieren, dass die Annahme zu Anfang der Studie bezüglich der Entwicklung von relevanten Kompetenzen für das Studium bestätigt wurde. Die Annahme, dass insbesondere personale und soziale Kompetenzen gefördert würden, lässt sich allerdings dahingehend erweitern, dass die Ergebnisse vor allem darauf hindeuten, dass neben diesen Kompetenzfeldern besonders das Kompetenzfeld der Aktivitäts- und Handlungskompetenzen gefördert wurde.

Auf welchen Kompetenzbereich nimmt Mentoring besonders Einfluss?

Die Ergebnisse der Abfragen zeigen, dass Mentoring Einfluss auf die Kompetenzentwicklung in allen Kompetenzbereichen der studentischen Mentor*innen hat, insbesondere auf die Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, dies vor allem bei den Teilnehmenden aus dem Wahlpflichtfach, die zuvor eine intensive Ausbildung als Lernbegleitung erfahren haben.

Die Annahme, dass das Programm überwiegend auf *personale und sozial-kommunikative* Kompetenzen Einfluss nimmt, lässt sich anhand der Ergebnisse aus den Kompetenzrastern allein nicht eindeutig bestätigen. Hält man die Ergebnisse der Interviews aber daneben, so zeigt sich eine starke personale Entwicklung bei allen Teilnehmenden. Die Mentor*innen beschreiben Entwicklungen in den Bereichen Selbstreflexion, Selbsterkenntnis, Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, Selbstmanagement, Offenheit und Gelassenheit. In der Kompetenzabfrage zeigt sich zudem bei drei von acht Teilnehmenden eine Entwicklung in den Kompetenzfeldern Eigenverantwortung und Reflexionsfähigkeit. Die Ergebnisse der Interviews liefern diesbezüglich Hinweise darauf, dass reflexives Denken angeregt wird. Mentoring kann demnach anhand der Auswertungen der Interviews als auch vor dem Hintergrund der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklungen in der Triangulation als ein Instrument beschrieben werden, welches die Persönlichkeitsbildung unterstützt. Dabei lassen sich auch die Entwicklungen entlang der Persönlichkeitsabfragen mit einbeziehen.

Daneben zeigen die Ergebnisse der Interviews und Abfragen, dass sich mit Mentoring auch *sozial-kommunikative Kompetenzen* fördern lassen. Diesbezüglich finden sich bei der Hälfte der Befragten vor allem Entwicklungen innerhalb der Kompetenzfelder Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Beratungskompetenz und Dialogfähigkeit. Eine Entwicklung im Kompetenzfeld Kommunikationsfähigkeit wurde vermehrt von Teilnehmenden aus dem Wahlpflichtfach angegeben.

In Bezug auf die Entwicklung von *Aktivitäts- und Handlungskompetenzen* gaben fünf von acht Teilnehmenden an, dass das Mentoring Einfluss auf das persönliche Auftreten nimmt. Die Mentor*innen beschreiben Entwicklungen in den Bereichen Initiative, Engagement und Motivation. Daneben gab die Hälfte der Befragten eine Entwicklung im Kompetenzfeld Führungskompetenz an.

Im Bereich der *Fach- und Methodenkompetenz* gab die Hälfte der Befragten an, dass das Mentoring auf das methodische Vorgehen Einfluss genommen hat. Entwicklungen im Bereich der Fach- und Methodenkompetenzen lassen sich verstärkt bei Teilnehmenden aus dem Wahlpflichtfach finden.

Führt Mentoring zu einer Steigerung der Reflexionsfähigkeit?

Mentoring gilt sicherlich als ein Lernraum für reflexives und transformatives Lernen. Alle Interviews weisen darauf hin, dass reflexive Prozesse angeregt werden. Dies zeigt sich insbesondere in der veränderten Sicht- und Handlungsweise der Befragten. Die Teilnehmenden berichten von einem verbessertem Selbstmanagement oder einen Perspektivwechsel in Richtung Ressourcenorientierung. Auch zeigt sich an dem sprachlichen Ausdruck innerhalb der Zitate, dass häufig ein Fragestil oder die wörtliche Rede genutzt wird, welche die (Selbst-)Reflexion verdeutlicht (s. Fall A, E, F, G, H).

Hält man jedoch die Kompetenzabfragen daneben, so geben nur drei von acht Mentor*innen an, eine Entwicklung im Kompetenzfeld Reflexionsfähigkeit wahrgenommen zu haben. Dies könnte auf die subjektive Sicht der Teilnehmenden zurückzuführen sein, welche diesen Kompetenzbereich als noch nicht bewusst erleben.

Die Frage ist allerdings, inwieweit die Effekte lediglich auf das Mentoring zurückzuführen sind. Sicherlich liefern die Ergebnisse Hinweise darauf, dass Mentoring Prozesse anregt, die eine positive Entwicklung der Kompetenzen begünstigen.

Inwieweit weitere Faktoren Einfluss auf das Lernen nehmen, kann nicht aufgezeigt werden. Es wird jedoch angenommen, dass neben dem Mentoring auch weitere Einflüsse, wie Erfahrungen im Studienverlauf und dem persönlichen Lebensabschnitt der Teilnehmenden eine Rolle spielen (vgl. Gnahs 2010; vgl. Fritz/Tobinski 2018).

Außerdem muss beachtet werden, dass einige Mentor*innen bereits als Mentees an dem Programm teilgenommen haben, weshalb die Lerneffekte zum Teil auch auf die Teilnahme als Mentees zurückgehen. Zudem sind die Mentor*innen selbst noch Studierende, weshalb die Effekte des Mentorings in diesem Konzept doppelt wirken.

Die in vielen Studien herausgearbeiteten Effekte für die Mentees lassen sich daher auch bei den Mentor*innen wiederfinden, z. B. wenn es um die Förderung von Selbsterkenntnis geht. Daneben finden sich bei den Mentor*innen aber vor allem auch Entwicklungen im Bereich der Beratungs- und Führungskompetenzen.

Interessant ist, dass die Kompetenzentwicklungen bei der Analyse der Interviews nicht den Kern der Entwicklungen darstellen, weshalb diese bei der Theoriebildung eher in den Hintergrund treten. Vielmehr hat sich gezeigt, dass die Mentor*innen eine Transformation innerhalb ihrer Sicht- und/oder Handlungsweise beschreiben, welche die Konstruktion eines professionellen Selbstverständnisses unterstützt. Folglich ließ sich die Entwicklung der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen als **übergreifende Kompetenz** herausarbeiten.

Auslöser stellen die Interaktion und der gegenseitige Austausch dar, welcher zur Reflexion anregt und ein Überdenken von Selbstverständnis zur Folge hat. Insofern konzentriert sich das entwickelte Lernmodell auf das zentrale Thema des transformativen Lernens (Kapitel 7).

Das transformative Lernmodell

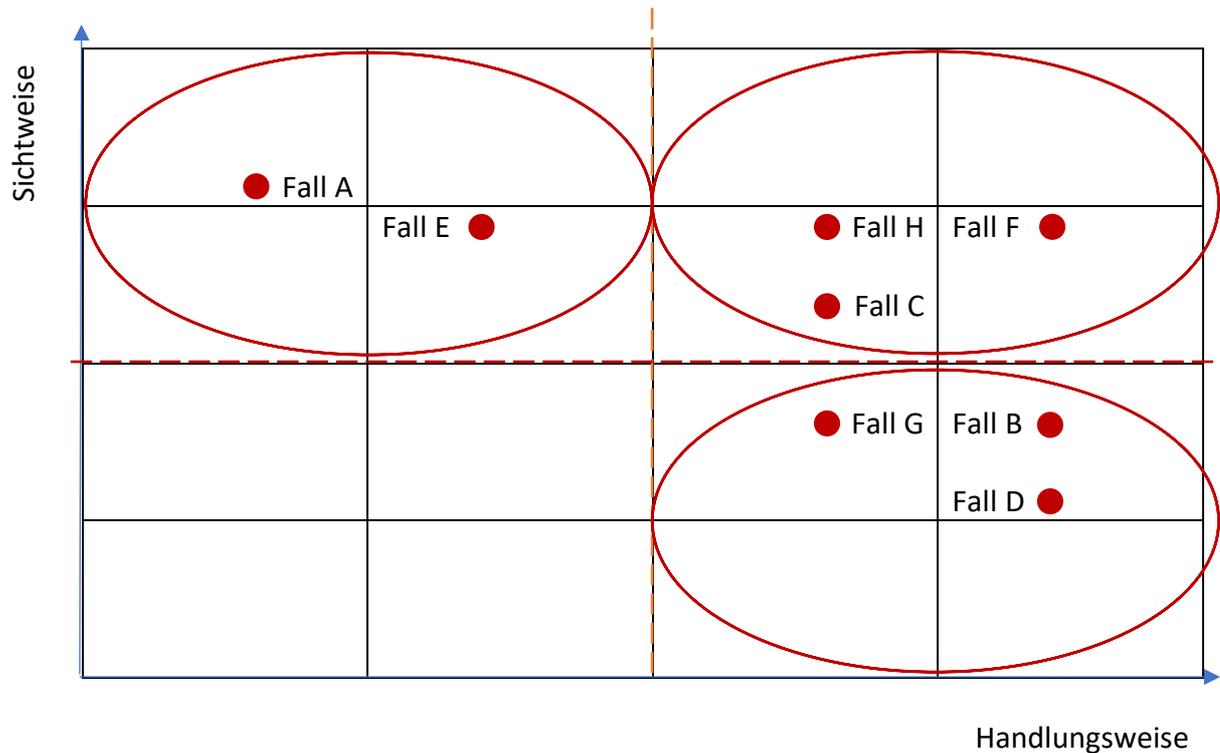
Das Lernmodell deutet darauf hin, dass das Lernen im Mentoring ein transformatives Lernen im Hinblick auf das Selbstverständnis der Teilnehmenden darstellt. Die Mentor*innen erfahren über ihre Tätigkeit als Lernbegleitung eine Entwicklung ihrer Persönlichkeit und Kompetenzen. Neben der Interaktion spielt aber auch die Qualifizierung der Mentor*innen im Rahmen des Wahlpflichtfaches eine zentrale Rolle hinsichtlich der Reflexion und Transformation von Selbstverständnis.

Im komparativen Vergleich der Fälle deuten sich drei Kategorien des Lernens an, die es mit weiteren Fallanalysen zu bestätigen gilt:

- Neukonstruktion von Sichtweisen
- Neukonstruktion von Handlungsweisen
- Neukonstruktion von Sicht- und Handlungsweisen

Insgesamt zeigen alle Fälle eine Entwicklung innerhalb ihrer Sichtweise. Während zwei Mentor*innen vorwiegend eine Entwicklung innerhalb der Sichtweise erfahren, erleben drei der Mentor*innen verstärkt eine Transformation innerhalb ihrer Handlungsweise. Daneben erfahren weitere drei Mentor*innen eine Entwicklung in beiden Dimensionen. Zu differenzieren ist dabei der Grad der Transformation innerhalb der Sicht- bzw. Handlungsweise (s. Abbildung 28):

Abbildung 28: Einordnung der Transformationen innerhalb der Sicht- und Handlungsweise (Eigene Darstellung)



Gleichzeitig lässt sich das Lernen innerhalb der Gruppierungen auch als **Erweiterung motivationaler Ressourcen, Bestärkung personaler Ressourcen oder Aktivierung sozialer Ressourcen** beschreiben (s. S. 178, 180, 181).

Ausgelöst wird das Lernen über die Reflexion, die durch die Begleitung, den Austausch und das Feedback angeregt wird. Nicht immer ist eine Irritation bisheriger Annahmen zu beobachten. Oft werden Selbstbilder auch bestätigt oder erst bewusst (vgl. hierzu Mezirow 1997; vgl. auch Taylor).

Die Biografie spielt dabei eine besondere Bedeutung, da die Teilnehmenden im Laufe ihrer Bildungssozialisation bereits Selbstkonzepte entwickeln (vgl. Shavelson et al. 1976). Das Erleben von Selbstwirksamkeit führt häufig dazu, dass das Selbstkonzept positiv beeinflusst wird. Dies zeigt sich auch bei den Mentor*innen. Während diejenigen, die zuvor bereits ein positives Selbstkonzept aufweisen ihr Selbstbild bestätigen, erfahren diejenigen, die ein eher negativeres Selbstkonzept beschreiben, eine positive Entwicklung in ihrem Selbstbild. In beiden Fällen zeigt sich, dass die Mentor*innen durch das Erleben von Selbstwirksamkeit motivierter und engagierter aus dem Prozess herausgehen.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich die Teilnehmenden nach dem Mentoring-Programm *motivierter, aktiver, engagierter, zufriedener, sicherer, selbstbewusster, handlungskompetenter, reflektierter und offener* erleben.

Auch zeigt sich bei vielen Mentor*innen eine gelassener und professionellere Haltung. Während die Interviews darauf hinweisen, dass Mentoring vor allem auf die Persönlichkeitsentwicklung Einfluss nimmt, zeigen die Kompetenzabfragen, dass die meisten Teilnehmenden eine positive Entwicklung innerhalb der Aktivitäts- und Handlungskompetenzen erleben. Die Mehrheit (5/8) der Mentor*innen gibt an, eine positive Entwicklung im Bereich der Führungskompetenzen und im persönlichen Auftreten erfahren zu haben. Daneben zeigen sich auch positive Entwicklungen im Feld der sozial-kommunikativen Kompetenzen. Die Hälfte der Teilnehmenden sieht eine positive Entwicklung im Bereich der Kommunikationsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Beratungsfähigkeit und Teamfähigkeit.

Bei der Triangulation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass die Interviews zum Teil Kompetenzen sichtbar machen, welche in den Kompetenzabfragen zuvor nicht berücksichtigt wurden, zum Beispiel Selbstsicherheit oder Selbstvertrauen. So zeigen sich in den Ergebnissen eventuell unterschiedliche Tendenzen in den Kompetenzfeldern. Führt man die Ergebnisse aber zusammen, so lassen sich vielfältige Entwicklungen herausarbeiten und gemeinsame Tendenzen erkennen.

Berücksichtigt werden muss auch, dass die Kompetenzabfragen die subjektive Sicht der Teilnehmenden repräsentieren, weshalb unter anderem auch Entwicklungen zum Teil noch nicht bewusst sein können, die sich in den Interviews zeigen, z. B. Reflexionsfähigkeit oder Offenheit.

Bezüglich der Ergebnisse der Interviews, welche sowohl die manifeste als auch latente Analyseebene umfasst, lässt sich formulieren, dass Mentoring in Anlehnung an die Literatur verstärkt auf psychosoziale Faktoren Einfluss nimmt (vgl. Ragins/Kram). Karrierebezogene Funktionen zeigen sich dann, wenn es um die Bedeutung für den späteren Beruf geht.

Mit Blick auf die Einflüsse auf das Lernen lässt sich noch anführen, dass neben dem Mentoring multifaktorielle Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung wirken. Dennoch lässt sich über die qualitative Forschung im Längsschnitt zeigen, dass das Mentoring reflexive Prozesse unterstützt und zur Veränderung im Denken und Handeln beiträgt.

Der Einfluss der strukturellen Verankerung zeigt sich im Vergleich der Mentor*innen, die am Wahlpflichtfach teilgenommen haben mit denen, die ohne Wahlpflichtfach das Mentoring durchlaufen haben. Hier wird in den Interviews vor allem die intensive Ausbildung erwähnt, die zur Reflexion anregt und Sicherheit im Umgang schafft. Bei den meisten Mentor*innen zeigt sich zudem auch, dass die Vernetzung eine bedeutende Rolle spielt. Daneben wird die Portfolioarbeit von vielen Mentor*innen als unterstützend für den Reflexionsprozess erlebt, auch wenn einige diese als Herausforderung betrachten, da sie innerhalb der Fachkultur als ungewohnte Methode beschrieben wird (vgl. Interviewergebnisse).

Insofern kann für die Studieneingangs- und Studienverlaufphase in Anbetracht der hochschulinternen Gegebenheiten neben der curricularen Verankerung von Mentoring in den

Fachbereichen auch die Ausbildung der Mentor*innen und die Portfolioarbeit als reflektierendes Element entlang des Prozesses als förderlich für den persönlichen Lern- und Bildungsprozess beschrieben werden.

Außerdem zeigt sich in den Ergebnissen neben dem Einfluss auf die Personal- und Kompetenzentwicklung auch ein Zusammenhang zwischen Mentoring und der Organisationsentwicklung, wenn es um die Effekte für den Fachbereich und der jeweiligen Lernkultur geht (vgl. Experteninterview).

Mit Blick auf die Relevanz der Forschung für die Wissenschaft und Praxis lässt sich folglich formulieren, dass die Bedeutung mentorieller Begleitung in der Förderung psychosozialer und motivationaler Ressourcen liegt, die gesellschaftliches Engagement aktivieren, innovatives Denken anregen, eine Horizonterweiterung ermöglichen sowie eine innere Haltung und ein professionelles Selbstverständnis entfalten.

Ausschlaggebend für die persönliche Weiterentwicklung, oder auch Lern- und Bildungsprozesse im Allgemeinen, sind nach wie vor die soziale Interaktion und der kommunikative Austausch, welche zur Reflexion anregen und Transformationen im Denken und Handeln auslösen, weshalb ein vernetztes, interaktives, selbsttätiges und selbstwirksames Lernen entsprechend der vorherrschenden Paradigmen empfohlen wird.

Insofern stellt die Studie über die Herausarbeitung von Erfolgsfaktoren und Effekten von Mentoring einen Gewinn einerseits für die Mentoring-Community dar, insbesondere für die Koordinator*innen von Mentoring-Programmen, andererseits leistet sie auch insgesamt einen Beitrag für die Gesellschaft der Hochschuldidaktik und die Bildungspolitik, wenn es um die Gestaltung von Übergängen in die Studieneingangsphase geht und die Frage, wie sich überfachliche Kompetenzen entwickeln und Studienabbrüche oder Wechsel beeinflussen lassen.

Die Ergebnisse haben diesbezüglich gezeigt, dass Mentoring Einfluss auf die emotionale Belastung und das Wohlbefinden von Studierenden nehmen kann. Die Mehrheit der Teilnehmenden geht aus dem Programm selbstbewusster, gelassener und zufriedener hervor. Auch konnte herausgearbeitet werden, dass sich über die Entwicklung von Selbstvertrauen sowie Selbstsicherheit Studienzweifel abbauen lassen und gesellschaftliches Engagement sowie die Einbindung der Studierenden in die Hochschule steigen.

Hofmann et al. verweisen darauf, dass eine höhere Resilienz „*im Zusammenhang mit einer verringerten Studienabbruchneigung und einer weniger ausgeprägten emotionalen Belastung*“ (Hofmann et al. 2021, S. 81) stehe. Ausschlaggebend seien für die Förderung von Resilienz Angebote, die sich auf soziale und strukturelle Ressourcen beziehen – also Maßnahmen, wie Mentoring, welche die Autonomie, Verbundenheit und das Kompetenzerleben der Studierenden unterstützen (vgl. Hofmann et al. a.a.O., S. 84).

Folglich lassen sich mit überfachlichen Angeboten wie Mentoring Schlüsselkompetenzen, wie Selbstständigkeit und Eigenverantwortung fördern, die zur Verbesserung der Studierfähigkeit beitragen und ein erfolgreiches Studium ermöglichen.

Offene Desiderata und Ausblick

Bezüglich der Einschätzung von Kompetenzen innerhalb von Mentoring lässt sich im Nachgang an die Untersuchung noch anführen, dass mithilfe der Interviews und Kompetenzraster lediglich die Eigenperspektive der Teilnehmenden berücksichtigt wurde. Um eine weitere Perspektive aufzunehmen, wäre eine Befragung der Mentees aufschlussreich, die aus der Perspektive der Tandempartner*innen die Ergebnisse vervollständigen könnten, zum Beispiel mit Blick auf die Kompetenzbereiche persönliches Auftreten, Engagement, Kommunikation.

Um den Blick auf die Kompetenzen zu schärfen, wäre eine Videoanalyse sinnvoll, welche die Performanz berücksichtigt und eine Einschätzung über die Handlung ermöglicht. Dies sei als ein weiterer Forschungsansatz zu verstehen und könnte die Ergebnisse dieser Arbeit um eine Außenperspektive ergänzen. Diesbezüglich wären Videosequenzen von den Mentoring-Treffen vorstellbar, welche allerdings aufgrund der Vertraulichkeit der Gesprächsinhalte und der Anonymisierung der Personen ein Einverständnis erfordern. Auch stellt sich die Frage, ob die Treffen authentisch und locker ablaufen würden oder ob sich die Situationen und Gespräche dadurch verzerren.

Darüber hinaus könnte das Panel um weitere Jahre abgebildet werden, um zu sehen, wie die Mentor*innen ihren weiteren Lebensweg gestalten und ob die entwickelten Kompetenzen auch Jahre später noch wirksam sind. Insbesondere ist der Übergang vom Studium in den Beruf interessant. Verfestigen die Mentor*innen ihre berufliche Orientierung und können sie diese nach dem Studium erfolgreich umsetzen? In diesem Kontext ist auch interessant, inwieweit der Bedeutungswandel gefestigt wurde und ob sich der ressourcenorientierte Blick am Übergang zeigt, zum Beispiel Selbstvertrauen, Aktivität, Selbstbewusstsein, Resilienz. Mit der Verlängerung des Panels würden die Entwicklungen bis zum Studienabschluss und Berufseintritt verfolgt werden können, sodass sich noch deutlicher zeigen ließe, ob die Teilnehmenden einen erfolgreichen Abschluss absolvieren und ob sie einen Master anschließen und in die Selbstständigkeit übergehen. Zeigen sich eventuell weitere politische Aktivitäten? Inwieweit bleiben die Teilnehmenden mit der Hochschule, zum Beispiel als Alumni, verbunden? Engagieren sie sich in Hochschulprojekten, wie Studienprojekte mit Architekturbüros?

Vor dem Hintergrund der qualitativen Forschung lässt sich noch einmal darauf hinweisen, dass diese Forschung keine Allgemeingültigkeit beansprucht. Es geht vielmehr darum, den individuellen Lernprozess auf Mikroebene abzubilden und nachzuvollziehen, welchen Einfluss das Mentoring auf die Kompetenzentwicklung und Persönlichkeit der Teilnehmenden in ihrer subjektiven Wahrnehmung haben kann.

Zu reflektieren gilt auch das methodische Vorgehen, welches zugleich Einfluss auf die Ergebnisse hat. Die Auswertung der Interviews zeigt im Vergleich zu den Abfragen differente Ergebnisse. Diesbezüglich ist die Zusammenführung, d.h. Triangulation der Ergebnisse, von besonderer Bedeutung. Auch liefert das Experteninterview eine weitere Perspektive zur Interpretation der Ergebnisse. Insofern lässt sich noch einmal bezüglich der Methodentriangulation unterstreichen, dass die Kombination von Methoden einen bedeutenden Mehrwert schafft, wenn es um Differenzierung innerhalb der Kompetenzentwicklungen geht.

Mit Blick auf die Darstellung der Ergebnisse lässt sich im Nachgang der Forschung anführen, dass bei der Erstellung des Kompetenzmodells eine gleiche Anzahl der Kompetenzen je Kompetenzdimension eine Betrachtung der Kompetenzen in einem Kompetenznetz ermöglicht hätte. Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl der Kompetenzen war lediglich eine Einordnung der Entwicklungen in dem Kompetenzmodell möglich.

Auch hat die Triangulation der Methoden gezeigt, dass zusätzliche Kompetenzen in den Kompetenzabfragen die Entwicklungen in den Kompetenzbereichen, insbesondere im Kompetenzbereich personale Kompetenzen oder Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, differenzierter hätten darstellen können. Dies betrifft vor allem Kompetenzen, die zuvor nicht bedacht wurden, sich aber in den Interviews gezeigt haben, z. B. Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, Motivation, Engagement. Dies gilt gleichermaßen für die Konstruktion der Persönlichkeitsabfragen, wo weitere Eigenschaften, wie Wohlbefinden, Selbstsicherheit oder Selbstorganisation, ein differenziertes Bild geliefert hätten (vgl. Kap. 3.2.1).

Die zusätzliche Datenquelle, das Portfolio, bestätigt und erweitert die Ergebnisse der Interviews im Hinblick auf die Gesprächsinhalte. Die Erwartung, dass sich Aussagen zum Grad der Reflexionsfähigkeit abbilden lassen und relevante Erkenntnisse zur zentralen Fragestellung gewonnen werden, wurde allerdings nicht erfüllt. Dazu bedarf es anderer Methoden, die Reflexionen gesondert in den Blick nehmen. Mithilfe der Inhaltsanalyse und der Betrachtung induktiver Kategorien konnten Aussagen zur Bedeutung erfasst werden.

Insgesamt gab es eine Vielzahl an Materialien auszuwerten. Mit Blick auf die Längsschnittuntersuchung lässt sich anführen, dass die Entwicklungen gut herausgearbeitet werden konnten. Diesbezüglich war die qualitative Vorgehensweise für die Herausarbeitung einer neuen Perspektive auf die zentrale Fragestellung äußerst gewinnbringend. Der Methodenmix hat außerdem dazu beigetragen, dass die Ergebnisse über die verschiedenen Zugänge ganzheitlich betrachtet werden konnten. Die Kompetenzraster und Persönlichkeitsabfragen haben die Erkenntnisse aus den Interviews noch einmal erweitert. Darüber hinaus konnten die gewonnenen Ergebnisse über das Experteninterview und die weitere Perspektive untermauert werden. Gleichzeitig konnte eine Entlastung der subjektiven Sicht erzielt werden, indem die Ergebnisse der Einzelfallanalysen in eine organisationale Ebene gebracht wurden, um die individuellen Effekte auf der Ebene der Lernkultur zu reflektieren.

Rückblickend war es interessant zu sehen, welche Erkenntnisse sich aus dem qualitativen, offenen Vorgehen herausarbeiten lassen, weshalb die Herangehensweise bezüglich der Fragestellung entsprechend ihrer Zielsetzung wirksam war. Diesbezüglich zeigt sich noch einmal der Mehrwert der Kombination deduktiven und induktiven Vorgehens in der methodischen Herangehensweise.

Insofern lässt sich zum Ende der Dissertation festhalten, dass erst der Prozess Erkenntnisse zur eigenen Forschung liefert, indem Methoden reflektiert und hinterfragt werden. Es ergeben sich neue Perspektiven und es zeigt sich der Kern der Forschung, der aufgrund der qualitativen Längsschnittstudie eine neue Betrachtung lieferte.

Literaturverzeichnis

- Amelang, M./Bartussek, D./Stemmler, G./Hagemann, D. (2006): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. 6. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Angenent, H. (2014): First generation students. In: Schlüter: Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 57-78.
- Arnold, R./Erpenbeck, J. (2017): Wissen ist keine Kompetenz. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R./Lermen, M./Haberer, M. (2017): Selbstlernangebote und Studienunterstützung. Band 3 zur Fachtagung „Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen? Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R./Müller, H.-J. (2006): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: WBG.
- Asendorpf, J.B. (2015): Persönlichkeitspsychologie für Bachelor. 3. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Asendorpf, J.B./Neyer, F.J. (2012): Psychologie der Persönlichkeit. 5. Auflage. Springer.
- Atteslander, P. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 12. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2020. URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> (abgerufen am 15.04.2021).
- Barz, H./Kosubek, T./Tippelt, R. (2012): Triangulation. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 597-611.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp.
- Becker, M. (2009): Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 4. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Becker, M. (2007): Lexikon der Personalentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berkels, B. (2014): Lernen im Rahmen von Mentoringprozessen – Potenziale und Grenzen eines Bildungsberatungsformats im Übergang vom Studium in den Beruf. In: Schlüter: Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 103-128.

- Berkels, B. (2011): Intergenerationelles, erfahrungsbasiertes Lernen im Rahmen von Mentoringprozessen – Professionalisierung durch die Erwachsenenbildung? In: Schlüter, A.: Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust? Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 123-145.
- Blancke, S./Roth, C./Schmid, J. (2000): Employability („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Arbeitsbericht Nr. 157.
- Blickle, G./Schneider, P. B. (2007): Mentoring. In: Schuler, H./Sonntag, K. (Hg.): Handbuch der Psychologie, Band Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 395-402.
- Brocke, P. S./Brüschke, G. V./Ogawa-Müller, Y./Gaede, I. (2017): Mentoring-Formate: Peer- und Gruppen-Mentoring. In: Petersen, R. et al.: Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 91-104.
- Brüsemeister, T. (2008): Qualitative Forschung. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Budde, M./Doebert, G. (2017): Mentoring-Programme für Studierende. Selbstvergewisserung, Zielentwicklung und Vernetzung in studentischen Statuspassagen. In: Petersen, R. et al.: Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 255-270.
- Budde, M./Ellendt, U. (2017): Zur Entwicklung von Diversity-Strategien und Diversity-Mentoring an Hochschulen. In: Petersen, R. et al.: Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 27-44.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Bund Länder Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. URL: <https://www.qualitaetspakt-lehre.de> (abgerufen am 15.11.2020).
- Caltagirone, R./Osterhagen, T. /Von Hornhardt, L. (2016): ePortfolios in der Lehre als begleitende Lern- und Prüfungsform. In: Kompetenzorientiert prüfen. Tagungsband DGHD 2016. Bochum.
- Caltagirone, R. (2017): Modul Trainings und Veranstaltungen. In: Petersen, R. et al.: Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer, S.119-128.
- Caltagirone, R./Aithal, V. (2017): Mentoring als begleitende Maßnahme zur Förderung von Selbstlernkompetenz. In: Selbstlernangebote und Studienunterstützung. Band 3 zur Fachtagung „Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?“ Baltmannsweiler: Schneider, S. 230-231.
- Clutterbuck, D. (1986): Mentoring. In: Industrial and Commercial Training, Band 18 (6), S. 13-14.

- Clutterbuck, D. (2004): Everyone Needs a Mentor. Fostering talent in your organisation. 4. überarbeitete Auflage. London: Cipd Books.
- Dewe, B./Straß, D. (2012): Symbolischer Interaktionismus und Erwachsenenbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 225-237.
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2009): Blickpunkt Hochschuldidaktik. Wandel der Lehr- und Lernkultur. Bielefeld: WBV.
- Dolff, M./Hansen, K. (2002): Mentoring: Internationale Erfahrungen und aktuelle Ansätze in der Praxis: Ergebnisse einer Literaturanalyse. Düsseldorf: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit.
- Dresing, T./Pehl, T. (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. URL: www.audiotranskription.de/praxisbuch (abgerufen am 22.01.2021).
- Duit, R./Tregust, D. (2003): Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. In: International journal of science education, S. 671-688.
- Dörner, O. (2012): Experteninterviews. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 321-333.
- Erpenbeck, J. (2012): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Erpenbeck, J. (2006): Der Programmbereich Grundlagenforschung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.: Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann, S. 43-86.
- Erpenbeck, J./Sauter, W. (2017): Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J./Sauter, W. (2013): So werden wir lernen. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Erpenbeck, J./ Von Rosenstiel, L. (2007): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J./Von Rosenstiel, L./Grote, S./Sauter, W. (2017): Handbuch Kompetenzmessung. 1. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fischer, /Kade, (2012): Qualitative Längsschnittstudien in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative

- Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 612-625.
- Fleck, R./Brüschke, G. V./Brocke, P.S. (2017): Modul Mentoring. In: Petersen, R. et al.: Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 73-90.
- Fletcher, S. J./ Mullen, C.A. (2012): SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education. London u. a.: SAGE.
- Flick, U. (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Auflage. Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U./ Von Kardorff, E./ Steinke, I. (2015): Qualitative Forschung. 11. Auflage. Hamburg: Rowohlt.
- Friebertshäuser, S./ Langer, A./ Prengel, A. (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., Auflage. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Fritz, A./Hussy, W./Tobinski, D. (2018): Pädagogische Psychologie. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Fugate, M./Kinicki, A.J./Ashforth, B.E. (2004): Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. In: Journal of Vocational Behavior, S. 14-38.
- Fuge, J. (2016): Mentoring als hochschuldidaktisches Instrument zur Gestaltung der Studieneingangsphase. Detmold: Eusl.
- Fuge, J./Sloane, P.F.E. (2012): Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. In: ZfHE Jg.7, Nr.3, S.96-109.
- Fuge, J./Söll (2011): Mentoring als hochschuldidaktisches Gestaltungsinstrument. Eine vergleichende Analyse. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung, Workshop 29, hrsg. V. Gerholz, K.H./Sloane, P.F.E., S. 1-15.
- Geißler, K.A. (2003): Employability. Das Bildungskonzept für die Ich-AG. In: Frankfurter Rundschau vom 15.04.2003.
- Gessler, M. (2006): Vertrauen und generatives Mentoring in einer Community of Practice. In: Peters, S./Genge, F./Willenius, Y.: Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring. München und Mering: Rainer Hampp, S. 133-154.
- Gessler, M./Sebe-Opfermann, A. (2016): Kompetenzmodelle. In: Müller-Vorbrüggen, M./Radel, J. (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbindung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 159-184.
- Gläser, J./Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer.

- Gnahs, D. (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: Bertelsmann.
- Griebel, W./Niesel, R. (2013): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Haasen, N. (2001): Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept. München: Wilhelm Heyne.
- Hay, J. (1995): Transformational Mentoring: Creating Development Alliance for Changing Organizational Cultures. McGraw-Hill.
- Heidenreich, K. (2016): Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. DIHK.
- Heidenreich, K. (2011): Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. DIHK.
- Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Herriger, N. (2002): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 2. Auflage. Stuttgart.
- Herzberg, P.Y./Roth, M. (2014): Persönlichkeitspsychologie. Wiesbaden: Springer.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R. (2020): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. DZHW Brief 3/2020. Hannover: DZHW.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: DZHW.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: HIS.
- Higgins, M./Kram, K. (2001): Reconceptualizing Mentoring at work. A Developmental Network Perspective. In: The Academy of Management Review.
- Hilb, M. (2007): Management by Mentoring: ein wiederentdecktes Konzept zur Personalentwicklung. Köln: Luchterhand.
- Hochschule Ostwestfalen-Lippe (2012): Antrag PRAXIS-OWL.
- Hochschule Ostwestfalen-Lippe (2015): Antrag PRAXIS-OWL.
- Hofmann, Y. E./Müller-Hotop, R./Datzer, D./Razinskas, S./Högl, M. (2021): Belastungserfahrungen im Studium: Wie Hochschulen ihre Studierenden stärken können. In: Beiträge zur Hochschulforschung, S. 76-93.

- Hornung-Prähauser, V./Schaffert, S./Hilzensauer, W./Wieden-Bischof, D. (2007): ePortfolio-Einführung an Hochschulen. Erwartungen und Einsatzmöglichkeiten im Laufe einer akademischen Bildungsbiografie - In: Merkt, Marianne, et al. (Hrsg.): Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken. Münster u. a.: Waxmann, S. 126-135.
- Huber, L. (1991): Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. Neue Sammlung 31, S. 3-24.
- Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K./Bauer, U. (2018): Einführung in die Sozialisationstheorie. 12. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Höher, F. (2014): Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring. Wiesbaden: Springer.
- Höher, F. (2019): Rezension. Babette Mölders, 2018: Mentoring zur Begleitung des Übergangs vom Studium in den Beruf. In: GENDER, S. 165-167.
- IT.NRW (2021): Bildung und Kultur. URL: <https://www.it.nrw/statistik/gesellschaft-und-staat/bildung-und-kultur> (abgerufen am 15.04.2021).
- Kaiser-Belz, M. (2008): Mentoring im Spannungsfeld von Personalentwicklung und Frauenförderung. Eine gleichstellungspolitische Maßnahme im Kontext beruflicher Felder. Wiesbaden: Springer.
- Kamm, R./Wolf, H. (2017): Mentoring-Programme und Mentoring-Systeme: Was ist Was? In: Petersen, R. et al.: Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 57-70.
- Kauffeld, S./ Grote, S./ Frieling, E. (2009): Handbuch Kompetenzentwicklung. Schäffer Poeschel.
- Kaufmann, J. (1999): Das verstehende Interview: Theorie und Praxis. Konstanz: UVK.
- Keller, B. (2018): Beschäftigungsfähigkeit. URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/beschäftigungsfähigkeit> (abgerufen am 16.12.2020)
- Keupp, H. (1996): Empowerment. In: Kreft, D./ Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim, Basel.
- Klauer, K.J./Leutner, D. (2012): Lehren und Lernen. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-T./Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin: BMBF.

- Koller, H.-C. (2008): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2012): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 19-34.
- Kram, K. (1985): Mentoring at work. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Kuckartz, U. (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (2004): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.
- Kurbjuhn, C. (2017): Mentoring als ein Schlüssel zur Veränderung? Akademische Personalentwicklung als strategische Organisationsentwicklung. In: Petersen, R. et al.: Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 433-444.
- Kurmeyer, C. (2012): Mentoring. Weibliche Professionalität im Aufbruch. Wiesbaden: Springer.
- Kurmeyer, C./Höppel, D. (2017): Mentoring in der Wissenschaft. In: Petersen, R. et al.: Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 17-26.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Beltz.
- Landesdatenbank NRW (2020): Statistik der Studenten. URL: <https://www.it.nrw/statistik/gesellschaft-und-staat/bildung-und-kultur/hochschulen> (abgerufen am 15.04.2021)
- Laroche, A.E. (2013): Studienwahl und Studieneinstieg – Prozessanalysen am Beispiel des Programms UNI-TRAINEES aus der Perspektive von Teilnehmer/-innen.
- Lenzen, K.-D./Pietsch, S. (2005): Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio. Kassel: UPRESS.
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. 12. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mead, G.H. (1934): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Megginson, D./Clutterbuck, D. (2008): Coaching und Mentoring: individuelle Beratung für individuelle Berufskarrieren. Heidelberg: Spektrum.
- Meuser, M./Nagel, U. (2009): Das Experteninterview. Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S. et al.: Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: Springer, S. 465-479.
- Mey, G./Mruck, K. (2007): Qualitative Interviews. In: Naderer, G./Balzer, E.: Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis: Grundlagen, Methoden und Anwendungen. Wiesbaden: Gabler, S. 249-278.
- Mey, G. /Mruck, K. (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer.
- Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Miethe, I./Müller, H.-R. (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Miethe, I. (2012): Grounded Theory und Bildungstheorie. Möglichkeiten und Grenzen der Verbindung zweier unterschiedlicher Forschungskonzeptionen. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 149-172.
- Mietzel, G. (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Multrus, F. (2004): Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Konstanz: UniV.
- Mölders, B. (2018): Mentoring zur Begleitung des Übergangs vom Studium in den Beruf. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Nerdinger, F.W./Blickle, G./Schaper, N. (2008): Arbeits- und Organisationspsychologie. Heidelberg: Springer.
- Niemeier, M. (2009): Mentoring als Instrument der Personalentwicklung. Die Mentorausbildung im Blickpunkt. 1. Auflage. S.I.: Igel.
- Nittel, D. (2012): Grounded Theory. In: Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 183-195.

- Nolda, S. (2012): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung.
- OECD (2017): Bildung auf einen Blick. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Germany-German.pdf> (abgerufen am 15.04.2021)
- Petersen, R./Budde, M./Brocke, P. S./Doebert, G./Rudack, H./Wolf, H. (2017): Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer.
- Preißer, R./Völzke, R. (2007): Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsmöglichkeiten. In: Report: S. 62-71.
- Ragins B. R./Kram, K.E. (2007): The handbook of mentoring at work: theory, research, and practice. Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Rappaport, J. (1985): Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 17/1985, S. 257-278.
- Reis, O. (2009): Durch Reflexion zur Kompetenz. In: DGHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik. Wandel der Lehr- und Lernkultur, S. 100- 120.
- Romahn, A. (2017): Mentoring – traditionsreicher Begriff und bewährtes Konzept. In: Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 7-16.
- Rotering-Steinberg, S. (2007): Evaluationsstudien zum Mentoring. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 38. Jahrgang, Heft 1, S. 25-42.
- Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ryschka, J./Solga, M./Mattenklott, A. (2011): Praxishandbuch Personalentwicklung. 3. Auflage. Wiesbaden: Gabler.
- Ryschka, J./Tietze, K. (2011): Beratungs- und betreuungsorientierte Personalentwicklungsansätze. In: Ryschka, J./Solga, M./Mattenklott, A.: Praxishandbuch Personalentwicklung. 3. Auflage. Wiesbaden: Gabler, S. 95-135.
- Rückert, H.-W. (2012): Welche Beratung braucht der Bachelor? In: Webler, W.-D. (2012): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Bielefeld: UVW, S. 171.
- Scheele, B./Groeben, N. (2010): Dialog-Konsens-Methoden. Zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Schell-Kiehl, I. (2007): Mentoring: Lernen aus Erfahrung? biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Weiterbildung und Biographie. Bielefeld: Bertelsmann.

- Schindler, G. (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, S. 1-26.
- Schlüter, A. (2019): Mentoring: Instrument einer gendergerechten akademischen Personalentwicklung. In: Kortendiek, B. et al. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Geschlecht und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 1023-1032.
- Schlüter, A. (2017): Biografische Ressourcen der älteren Generation für die Begleitung von Übergängen im Lebenslauf jüngerer Generationen durch Mentoring im Wissenschaftsbetrieb. In: Dörner, O. et al. (Hrsg.): Biografie – Lebenslauf – Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 37-46.
- Schlüter, A. (2016): Bildungsberatung als elementarer Baustein für erwachsenenbildnerische Professionalität. In: Münk, D./Walter, M. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im soziokulturellen Wandel – Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne. Wiesbaden: Springer, S. 215-230.
- Schlüter, A. (2014): Beratungsfälle - Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Schlüter, A. (2011): Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust? Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Schlüter, A. (2010): Bildungsberatung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Schlüter, A. (2010): Das ressourcenorientierte Konzept als Ansatz für die Lern- und Bildungsberatung. In: Schlüter, A.: Bildungsberatung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 55-62.
- Schlüter, A. (2010): Mentoring. In: Schlüter, A.: Bildungsberatung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 101-106.
- Schlüter, A. /Kress, K. (2017): Methoden und Techniken der Bildungsberatung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Schnell, R./Hill, P.B./Esser, E. (2018): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11. Auflage. Oldenburg: De Gruyter.
- Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers, U./Wildt, J. (2009): Wandel der Lehr- und Lernkultur. Bielefeld: Bertelmann.
- Schuler, H./ Sonntag, K. (2007): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Schäffer, B./Dörner, O. (2012): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

- Schüßler, I. (2012): Konstruktivistische Grundlagen qualitativer Erwachsenenbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 75-88.
- Schüßler, I./ Thurnes, C. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelmann.
- Sennett, R. (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. München: BTB.
- Shea, G. F. (1997): Mentoring. How to Develop Successful Mentor Behaviors. California: Crisp Publications.
- Siebert, H. (2011): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: WBV.
- Statistisches Bundesamt (2020): Statistik der Studenten. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen> (abgerufen am 15.04.2021)
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021): Bildung, Forschung und Kultur. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/ inhalt.html> (abgerufen am 15.04.2021)
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410207004.pdf? blob=publicationFile> (abgerufen am 15.04.2021)
- Staufenbiel Institut (2016): JobTrends Deutschland 2016. Entwicklungen und Trends auf dem Arbeitsmarkt für Absolventen. URL: <https://docplayer.org/17297026-Staufenbiel-de-jobtrends-jobtrends-deutschland-2016-entwicklungen-und-trends-auf-dem-arbeitsmarkt-fuer-absolventen.html> (abgerufen am 15.11.2020)
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Weinheim und München: Juventa.
- Steins, G. (2008): Identitätsentwicklung. Die Entwicklung von Mädchen zu Frauen und Jungen zu Männern. 3. überarbeitete Auflage. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Stock-Homburg, R. (2010): Personalmanagement. Theorien – Konzepte – Instrumente. Wiesbaden: Gabler.
- Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D. (2009): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich: Dustri.
- Techniker Krankenkasse (2015): Gesundheitsreport 2015. Gesundheit von Studierenden.
- Tippelt, R./Von Hippel, A. (2009): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer.

- Wallis, M./Bosse, E. (2020): Studienrelevante Heterogenität in der Studieneingangsphase am Beispiel der Wahrnehmung von Studienanforderungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, S. 8-31.
- Webler, W.-D. (2012): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Bielefeld: UVW.
- Webler, W.-D. (2012): Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. In: Webler, W.-D. (2012): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Bielefeld: UVW, S. 17-52.
- Welzer, H. (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozess von Hochschulabsolventen. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E.: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 17-31.
- Winther, E. (2018): Kompetenzerfassung und -entwicklung in der Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Winther, E. (2010): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: WBV.
- Wittpoth, J./ Krüger, H. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Leske+Budrich.
- Wolf, H./Bertke, E. (2017): Qualitätsstandards für Mentoring-Programme in der Wissenschaft. In: Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 175-196.
- Woolfolk, A. (2014): Pädagogische Psychologie. 12. Auflage. Hallbergmoos: Pearson.
- Zimbardo, P.G./Gerrig, R.J. (2004): Psychologie. 16. Auflage. München: Pearson.

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfäden

Anhang 1.1: Interviews vor der Teilnahme (t1)

Anhang 1.2: Dialog-Konsens-Interviews während der Teilnahme (t2)

Anhang 1.3: Interviews nach der Teilnahme (t3)

Anhang 1.4: Experteninterview

Anhang 1.5: Interview-Vereinbarung

Anhang 1.6: Interview-Protokollbogen

Anhang 2: Abfragen

Anhang 2.1: Kompetenzabfragen

Anhang 2.2: Persönlichkeitsbarometer

Anhang 2.3: Soziostrukturelle Daten

Anhang 3: Transkriptionen

Anhang 3.1: Transkriptionsregeln

Anhang 3.2: Vor der Teilnahme (t1)

Anhang 3.2.1: Fall A

Anhang 3.2.2: Fall B

Anhang 3.2.3: Fall C

Anhang 3.2.4: Fall D

Anhang 3.2.5: Fall E

Anhang 3.2.6: Fall F

Anhang 3.2.7: Fall G

Anhang 3.2.8: Fall H

Anhang 3.3: Nach der Teilnahme (t3)

Anhang 3.3.1: Fall A

Anhang 3.3.2: Fall B

Anhang 3.3.3: Fall C

Anhang 3.3.4: Fall D

Anhang 3.3.5: Fall E

Anhang 3.3.6: Fall F

Anhang 3.3.7: Fall G

Anhang 3.3.8: Fall H

Anhang 3.4: Experteninterview

Anhang 4: Strukturlegetechnik (SLT)

Anhang 4.1: SLT-Leitfaden

Anhang 4.2: Strukturlegebilder

Anhang 4.2.1: Fall A

Anhang 4.2.2: Fall B

Anhang 4.2.3: Fall C

Anhang 4.2.4: Fall D

Anhang 4.2.5: Fall E

Anhang 4.2.6: Fall F

Anhang 4.2.7: Fall G

Anhang 4.2.8: Fall H

Anhang 5: Kompetenzabfragen**Anhang 5.1: Vor der Teilnahme (t1)**

Anhang 5.1.1: Fall A

Anhang 5.1.2: Fall B

Anhang 5.1.3: Fall C

Anhang 5.1.4: Fall D

Anhang 5.1.5: Fall E

Anhang 5.1.6: Fall F

Anhang 5.1.7: Fall G

Anhang 5.1.8: Fall H

Anhang 5.2: Nach der Teilnahme (t3)

Anhang 5.2.1: Fall A

Anhang 5.2.2: Fall B

Anhang 5.2.3: Fall C

Anhang 5.2.4: Fall D

Anhang 5.2.5: Fall E

Anhang 5.2.6: Fall F

Anhang 5.2.7: Fall G

Anhang 5.2.8: Fall H

Anhang 6: Persönlichkeitsbarometer**Anhang 6.1: Vor der Teilnahme (t1)**

Anhang 6.1.1: Fall A

Anhang 6.1.2: Fall B

Anhang 6.1.3: Fall C

Anhang 6.1.4: Fall D

Anhang 6.1.5: Fall E

Anhang 6.1.6: Fall F

Anhang 6.1.7: Fall G

Anhang 6.1.8: Fall H

Anhang 6.2: Nach der Teilnahme (t3)

Anhang 6.2.1: Fall A

Anhang 6.2.2: Fall B

Anhang 6.2.3: Fall C

Anhang 6.2.4: Fall D

Anhang 6.2.5: Fall E

Anhang 6.2.6: Fall F

Anhang 6.2.7: Fall G

Anhang 6.2.8: Fall H

Anhang 7: MAXQDA Analysen

Anhang 7.1: Übersicht Codes

Anhang 7.2: Liste der Dokumente

Anhang 7.3: Codesystem

Anhang 8: Portfolios

Anhang 8.1: Portfolio-Bewertung

Anhang 8.2: Portfolio-Fragen

Anhang 9: Evaluationen

Anhang 9.1: Evaluationsbögen

Anhang 9.2: Evaluationsergebnisse

Anhang 10: Modulplan Wahlpflichtfach

Anhang 10.1: Semesterplan Wahlpflichtfach

Anhang 10.2: Ausgestaltung Mentoring

Anhang 11: Mentoring-Bewerbungsbögen

Anhang 11.1: Mentee

Anhang 11.2: Mentor*in

Anhang 12: Mentoring-Vereinbarung

Erklärungen

Hiermit erkläre ich, dass die eingereichte Dissertation aus **keinem** Projekt entstanden ist, an dem mehrere Personen mitgewirkt haben.

Hiermit erkläre ich, dass ich die eingereichte Dissertation zum Thema „Transformatives Lernen mit Mentoring“ selbständig verfasst habe.

Hiermit erkläre ich, dass diesem Promotionsverfahren keine endgültig gescheiterten Promotionsversuche in diesem Fach oder in einem anderen Fach vorausgegangen sind.

Hiermit erkläre ich, dass ich die eingereichte Dissertation selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe.

Hiermit erkläre ich, dass ich die eingereichte Dissertation nur in diesem Promotionsverfahren eingereicht habe.

Essen, 02.08.2021

R. Caltagirone-Torke

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Diese Dissertation wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt und liegt auch als Print-Version vor.

DOI: 10.17185/duepublico/76936

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20221026-085429-7

Alle Rechte vorbehalten.