

Multiperspektivische Kompetenzprofile für Mentoren*innen in der Organisation Hochschule

(am Beispiel des Aachener Mentoring Modells der RWTH Aachen University)

Von der Philosophischen Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen zur
Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie genehmigte Dissertation

vorgelegt von

Laura Zentgraf (geb. Lenz)

Berichter: Prof. Dr. Sven Kommer
PD Dr. Malte Persike

Tag der mündlichen Prüfung: 13.12.2022

Diese Dissertation ist auf den Internetseiten der Universitätsbibliothek online verfügbar.

Vorwort und Danksagung

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen meiner Tätigkeit am Center für Lehr- und Lernservices (CLS) an der RWTH Aachen University.

Mein ganz spezieller Dank gilt Herrn Prof. Dr. Sven Kommer und Herrn PD Dr. Malte Persike für die wunderbare Betreuung, die zielführenden Gespräche, die hilfreichen Ideen sowie ihre persönliche, besondere Menschlichkeit. Mein herzlicher Dank gilt zudem Herrn Prof. Dr. Aloys Krieg für seine Unterstützung ab der ersten Stunde des CLS sowie seine zielgerichtete, immer geduldige Denkweise und seiner ‚externen Festplatte‘ Frau Claudia Römisch.

Ein weiterer besonderer Dank gilt meinen Abteilungsleiterinnen von Excellent Academic Teaching (ExAcT), Frau Dr. Larissa Elsmann und ihrer Stellvertreterin Frau Julia Körner. Euer kompetenter Rat und eure positive Energie sind das Herz von ExAcT und täglich eine Inspiration zum besonnenen Weiterdenken. Auch unserem Team bestehend aus Josefine, Laura, Agnes, Marie, Nicole, Anna, Annie, Sinika und unseren studentischen Hilfskräften möchte ich für Rat, Tat und Herzlichkeit seit all den Jahren danken, im Speziellen aber meinen (ehemaligen) studentischen Hilfskräften Anne, Angi, Jan-Felix und Julian sowie natürlich unseren ‚Alumni‘ Lisa und Freya. Ein ausdrücklicher Dank gilt auch dem ganzen restlichen CLS-Team und seinem Vorstand, besonders aber Wolfram und Marcus sowie Johann und dem IT-Team, denen keine Frage je zu viel oder zu wenig für ein verständnisvolles Lächeln ist.

Besonders danken möchte ich zudem allen Probandinnen und Probanden, ohne deren kompetenten Input die vorliegende Arbeit kaum möglich gewesen wäre. Sie alle machen die RWTH Aachen University zu dem, was sie ist: ein besonderer Ort der persönlichen Entfaltung für alle unsere Studierenden.

Ein spezieller Dank gebührt zudem Herrn Prof. em. Dr. Udo Kuckartz, der mir im Rahmen des Berliner Methodentreffens 2022 die Möglichkeit zum letzten gemeinsamen Feinschliff der Arbeit gab.

Vielen Dank auch an meine einzigartigen Freundinnen und Freunde, besonders aber Charlotte, Elena, Lana, Caro M., Jan, Nina, Peter, Sarah, Thomas, Francesco, Silvia, Chris, Robin, Isabel, Caro S., Sandra, Cata, Zerrin sowie ‚Omama‘ Grace in New York. Euer aller Rat und Rückhalt sind jederzeit Gold wert.

Zuletzt danke ich meiner Familie in Aachen und Hannover: Papa, Mama, Oma, Opa, Karin, Bernhard, Basti, Katharina, Valentina und Isabella, besonders aber meinem wundervollen Mann Tobias, der mir in jeder Hinsicht immer den Rücken freihält und mir Platz für meine Träume und ihre Verwirklichung lässt. Danke auch an meine Söhne Paul und Finn, deren chaotisches Miteinander die Freude meines Lebens ist.

Gewidmet ist diese Arbeit meinen Kindern, besonders aber meinem Sohn Felix, der leider nicht hier, aber immer in meinem Herzen und ganz nah an meinem Tun ist. Ich vermisse dich.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung	2
Zusammenfassung (Deutsch).....	8
Summary (English)	11
Abkürzungsverzeichnis	13
Abkürzung.....	13
Bedeutung	13
Kapitel 1: Problemstellung, Methode und Ziel der Arbeit.....	16
1.1 Einleitung und Motivation.....	16
1.2 Forschungsfragen	17
1.3 Forschungsdesign	18
1.4 Aufbau der Arbeit.....	19
Kapitel 2: Mentoring in der Beratungslandschaft der Hochschule	22
2.1 Einleitung.....	22
2.2 Mentoring im philosophischen Kontext	23
2.2.1 Mentoring und das Bildungsleitbild des (Neu-) Humanismus.....	23
2.2.2 Mentoring als Instrument gegen soziale Ungleichheit.....	24
2.3 Was ist Mentoring in der Organisation Hochschule?.....	29
2.3.1 Wer kann in der Organisation Hochschule als Mentor fungieren?.....	31
2.3.2 Grundlagen der Beratung im Studienverlauf	32
2.3.3 ‚Typische‘ studentische Beratungsanliegen im Allgemeinen	33
2.3.4 Mögliche Zielgruppen von Mentoring im Studienverlauf	33
2.3.5 Anlässe zur Implementierung eines Mentoringsystems in der Hochschule	34
2.3.6 Verankerung von Mentoring in der Hochschulberatungslandschaft	34
2.3.7 Aus- und Weiterbildung von Mentoren im Hochschulkontext	35
2.3.8 Mentoring während der Schulzeit – eine notwendige Vorstufe?	35
2.4 Abgrenzung: Mentoringsysteme im Gegensatz zu Mentoringprogrammen	36
2.5 Was Mentoring nicht ist	37
2.6 Evaluationsoptionen von Mentoring.....	38
Kapitel 3: Forschungsgegenstand: Das Aachener Mentoring Modell	40
3.7.1 Strukturfindung im Aachener Mentoring Modell.....	41
3.7.2 Gesprächsdokumentation und Statusabfrage.....	42
3.7.3 Projektkoordination im Aachener Mentoring Modell.....	44
3.7.4 Schulung und Weiterbildung der Mentoren im Aachener Mentoring Modell	44
3.7.5 Einblick in Nutzerzahlen und Nutzergruppen des Aachener Mentoring Modells während der Projektlaufzeit.....	46

3.7.6 Einblick in Nutzerzahlen und Nutzergruppen des Aachener Mentoring Modells nach der Projektlaufzeit (und während der Coronapandemie)	47
3.7.7 Einblick in die Mentee-Zufriedenheit im Aachener Mentoring Modell	49
3.8 Zwischenfazit I: Rolle und Aufgaben von Mentoren im Prozess	49
Kapitel 4: Hochschulmentoring in Deutschland und Kompetenzprofile für Beratende – State of the Art und Verortung	51
4.1 Einleitung.....	51
4.2 Mentoring in deutschen Hochschulen	51
4.3 Themenkomplexe im Hochschulmentoring	53
4.4 Evaluation von Gesprächen.....	54
4.5 Mentoring und Kompetenzentwicklung.....	55
4.6 Relevante Vorarbeiten der Autorin.....	58
4.7 Thematische Verortung der vorliegenden Forschungsarbeit.....	59
Kapitel 5: Von der beruflichen Sozialisation zur Kompetenz – Gesprächsthemen als mögliche Kompetenzindikatoren für Mentoren.....	60
5.1 Einleitung.....	60
5.2 Berufliche Sozialisation.....	61
5.3 Kompetenzentwicklung und Weiterbildung.....	65
5.3.1 Wissen	66
5.3.2 Qualifikation	66
5.3.3 Wissensmanagement	67
5.3.4 Kompetenz.....	67
5.3.5 Zeitgemäße Personalentwicklung im Bildungssektor	69
5.3.6 Analyse von Weiterbildungsbedarfen	70
5.4 Mentees als Kunden ihrer Mentoren	70
5.5 Mentee-Anliegen als Kompetenzindikatoren.....	72
5.6 Zusammenfassung.....	77
5.7 Beantwortung von Forschungsfrage 1 (FF1)	77
Kapitel 6: Identifikation zu involvierender Akteure für ein 360°-Feedback im Aachener Mentoring Modell.....	80
6.1 Einleitung.....	80
6.2 360°-Feedback – Überblick.....	80
6.3 Das 360°-Feedback im Aachener Mentoring Modell	83
6.4 Rückblick: Strukturlegetechnik mit Mentoren im Aachener Mentoring Modell	85
6.5 Sonstige zu involvierende Akteure	86
6.6 Identifizierte zu involvierende Akteure für ein 360°-Feedback	87
6.6.1 Interne Akteure	87

6.6.2 Externe Akteure	89
6.7 Beantwortung von Forschungsfrage 2 (FF2)	90
Kapitel 7: Vertiefte Methodentheorie, resultierender Versuchsaufbau und Pre-Test	92
7.1 Einleitung	92
7.2 Methodentheorie	92
7.2.1 Quantitative Kompetenzgewichtung	92
7.2.2 Übersetzung der quantitativen Methode ins digitale Format	93
7.2.3 Die qualitative Inhaltsanalyse	95
7.2.4 Hintergrund: Theorie der Kategorienbildung und des Codierens	100
7.2.5 Mixed Methods: Qualitative und quantitative Ansätze im Zusammenspiel	101
7.3 Zwischenfazit II: Der Mixed Methods-Ansatz in der vorliegenden Forschungsarbeit	103
7.4 Versuchsaufbau und Ablauf	104
7.4.1 Probandenakquise	104
7.4.2 Hintergrund: Experten in Experteninterviews	106
7.4.3 Ablauf der Experteninterviews	107
7.4.4 Verständnisklärung der Kompetenzbegriffe	108
7.4.5 Basiskompetenzen	109
7.4.6 Fachliche Kompetenzen	110
7.5 Pre-Test und Pre-Test-Ergebnisse	111
7.6 Methodenkritik und Versuchslimits	113
Kapitel 8: Ergebnisdarstellung des Hauptversuchs	116
8.1 Einleitung	116
8.2 Anonymisierte Markierungen	116
8.3 Die Kategoriensysteme	117
8.4 Kategoriensystem I: Mentoring Organisation	123
8.4.1 Kategorienbeschreibung und Codierleitfaden: Kategoriensystem I	131
8.5 Kategoriensystem II: Inhaltliche Kompetenzen	132
8.5.1 Kategorienbeschreibung und Codierleitfaden: Kategoriensystem II	137
8.6 Kategoriensystem III: Persönliche Voraussetzungen	137
8.6.1 Kategorienbeschreibung und Codierleitfaden: Kategoriensystem III	142
8.7 Kategoriensystem IV: Soll-Ist-Abgleich bestehender Kompetenzprofile	143
8.7.1 Kategorienbeschreibung und Codierleitfaden: Kategoriensystem IV	145
8.7.2 Weitere wünschenswerte Kompetenzen (Einzelmeinungen)	145
8.8 Kategoriensystem V: Mentoring während einer Pandemie	146
8.8.1 Kategorienbeschreibung und Codierleitfaden: Kategoriensystem V	149
8.9 Serendipity	149

8.10 Rekapitulation: Ablaufmodell der Analyse.....	152
8.11 Darstellung der quantitativen Erhebung.....	153
8.12 Konsolidierte Ergebnisdarstellung.....	154
8.12.1 Konsolidierte Ergebnisdarstellung: Blickwinkel zentraler Stellen	156
8.12.2 Konsolidierte Ergebnisdarstellung: Blickwinkel dezentraler Stellen	158
8.13 Statistische Auswertung.....	162
8.14 Basiskompetenzen im institutionellen Vergleich	164
8.15 Fachliche Kompetenzen im institutionellen Vergleich	167
8.16 Zusammenfassung.....	173
Kapitel 9: Diskussion der Ergebnisse.....	175
9.1 Einleitung.....	175
9.2 Mentoren im Kontext der beruflichen Sozialisation	175
9.2.1 Moderne Beruflichkeit	176
9.2.2 Verberuflichung versus Sozialisation.....	176
9.2.3 Erfahrungsbasierte Professionalisierung durch Selbstgestaltung.....	177
9.2.4 Komplexität des Werdegangs.....	178
9.3 Divergenz im Verständnis von Aufgaben und Zuständigkeiten im Mentoring	179
9.4 Fehlendes Wissen um Zuständigkeiten und Angebote anderer Beratungsinstitutionen	180
9.5 Kompetenzentwicklungsgrundlagen im Aachener Mentoring Modell	181
9.6 Fehlende Trennschärfen und Kompetenzinterdependenzen	181
9.7 Streitfaktor Fachbezogenheit.....	183
9.8 Erweiterung des Kompetenzprofils	183
9.9 Fehlende Einheitlichkeit versus Autonomie der Fakultäten	184
9.10 Fehlende verbindliche Strukturen im Qualifizierungs- und Weiterbildungsbereich	185
9.11 Fehlende Kontrolle der Ergebnissicherung und Ergebnisweitergabe	185
9.12 Mentoring in Zeiten einer Pandemie	186
9.13 Der ‚durchschnittliche‘ Mentor im Fokus.....	187
9.14 Was nicht thematisiert wurde.....	187
9.14.1 Hochschulpolitik	187
9.14.2 Demografische Voraussetzungen.....	188
9.14.3 Mentoring als Trendantwort	188
9.15 Sonstige (fehlende) Beobachtungen und offene Fragen	188
9.16 Beantwortung von Forschungsfrage 3 (FF 3)	189
Kapitel 10: Hochschulübergreifender Ergebnistransfer	192
10.1 Einleitung.....	192
10.2 Gelingensbedingung Pre-Planning	192

10.3 Gelingensbedingung Thementransparenz	192
10.4 Gelingensbedingung Weiterbildung und Evaluation.....	193
10.5 Gelingensbedingung Dokumentation.....	194
10.6 Gelingensbedingung Hochschulpolitik	194
10.7 Gelingensbedingung Finanzierung	194
10.8 Gelingensbedingung Personal	195
10.9 Gelingensbedingung Vernetzung	195
10.10 Gelingensbedingung Image	195
10.11 Gelingensbedingung Vertrauen	196
10.12 Gelingensbedingung Mehrfachfunktion	196
10.13 Beantwortung von Forschungsfrage 4 (FF 4)	196
Kapitel 11: Persönliches Fazit und Ausblick	199
Referenzen.....	202
Verwendete Software Tools	210

Zusammenfassung (Deutsch)

Für viele deutsche Hochschulen ist Mentoring die Antwort auf eine immer heterogener werdende Studierendenschaft. Dabei sind die Formen des Mentorings so vielfältig wie die Studierenden, die diese wahrnehmen. Die Möglichkeiten reichen von informellen Buddy-Programmen bis hin zu systematischen Beratungsangeboten mit professionell ausgebildeten Mentoren*innen. Das Aachener Mentoring Modell der RWTH Aachen University fällt in letztgenannte Kategorie und bietet allen Studierenden der Hochschule anonyme, kostenfreie und vertrauliche Beratung in einer Vielzahl von Fragen durch speziell ausgebildete Berater*innen an. Obwohl die Studierenden immer diverser werden, werden es jedoch nicht die Anliegen, mit denen sie in die Mentoringberatung kommen. Seit 2011 drehen sich die Gesprächsthemen vorrangig um Lernstrategien, Zeit- und Selbstmanagement, Prüfungsangst, Studienverlaufsberatung und soziale sowie fachliche Integration. Trotzdem suchen Studierende auch in persönlichen Krisensituationen das Mentoring auf, was neben den Kenntnissen zu studienbezogenen Fragestellungen auch menschlich und prozessbezogen besondere Anforderungen an die Mentoren*innen stellt. Es ergibt sich demnach die Frage, welche fachbezogenen sowie menschlichen Kompetenzen Mentoren*innen in der Organisation Hochschule bestenfalls mitbringen müssen, um Studierenden schnell und effektiv zu helfen.

Die vorliegende Forschungsarbeit ‚Multiperspektivische Kompetenzprofile für Mentoren*innen in der Organisation Hochschule‘ bietet anwendungsbezogene Lösungen zu Fragestellungen der für Mentoring nötigen Kompetenzprofile von Mentoren*innen auf menschlicher und fachlicher Ebene. Auf Basis der Gesprächsinhalte des Aachener Mentoring Modells der letzten elf Jahre wird ein hypothetisches Kompetenzprofil quantitativ abgeleitet, welches im Rahmen eines 360°-Feedbacks durch mit dem Mentoring verzahnte RWTH-Akteure*innen qualitativ und quantitativ verifiziert und auf Vollständigkeit überprüft wird. Das Ergebnis ist ein ‚Baukasten-System‘ aus Basis- und fachlichen Kompetenzen, die von den Befragten individuell gewichtet werden, wobei eine Unterscheidung von zentralen (z.B. Zentrale Studienberatung) und dezentralen (z.B. Fachschaften) Blickwinkeln zum Tragen kommt. Auf diese Weise wird ein Portrait der Mentoren*innen in der Organisation gezeichnet, dessen ‚Färbung‘ von jeder Hochschule spezifisch vorgenommen werden kann, die entweder ein neues Mentoringsystem etablieren oder ein bestehendes System optimieren möchte. Es wird ein Kompetenzprofil generiert, das zwar dem Aachener Mentoring Modell entspringt, aber entlang spezifischer Gelingensfaktoren und Zielfragen auf die individuellen Strukturen anderer Hochschulen übertragbar ist.

Eine mögliche Vorgehensweise wäre, das Kompetenzprofil der Mentoren*innen im Aachener Mentoring Modell gemäß den Gesprächsinhalten, mit denen Studierende an sie herantreten, auszurichten. Demnach wäre es denkbar, dass die ‚Kunden*innen‘ der beste Kompetenzkompass sind und die Mentoren*innen auf dieser Basis ausgebildet werden sollten. Dies stellt sich in der Praxis aber als wenig realisierbar bzw. zielführend dar, da das System Mentoring im gesamtorganisatorischen Kontext der jeweiligen Hochschule gesehen werden muss. Das bedeutet, dass neben den Anforderungen, die sich aus den Mentee¹-Gesprächen ergeben, viele weitere Faktoren wichtig und ähnlich ausschlaggebend sind. So muss die Verortung des Mentorings in seiner Relation zu anderen Beratungsangeboten der Hochschule gesehen werden, ebenso wie in Bezug auf die Pflichten und Anforderungen, die ihre jeweiligen Fakultäten an die (Beratungs-) Tätigkeit stellen. Zudem sind auch Faktoren der persönlichen Vorqualifizierung für die letztliche Beratungspraxis ausschlaggebend.

Im Sinne der bestehenden Autonomie der jeweiligen Fakultäten und Fachgruppen der RWTH wurden im Rahmen des Aachener Mentoring Modells und dessen Integration in die RWTH-Strukturen zwar Mindeststandards formuliert, die alle Mentoren*innen zu erfüllen haben bzw. zu Projektzeiten zu

¹ Ein Mentee ist eine im Mentoring ratsuchende Person.

erfüllen hatten, trotzdem führte die Freiheit der Ausgestaltung dazu, dass das Mentoring als dezentrales Beratungsangebot an jeder Fakultät anders gehandhabt wurde und wird – ein Trend, der besonders seit Projektende zu immer mehr Divergenz im jeweiligen Angebot führt. Dies generiert nicht nur bei Studierenden zunehmend fehlende Transparenz und somit weniger Bekanntheit und Nutzung, sondern auch seitens anderer Beratungsstellen, die sich bestenfalls mit dem Mentoring vernetzen und austauschen sollten. Ebenso gestaltet sich die Frage nach mentoringspezifischen Themen immer unübersichtlicher. Es geht sogar so weit, dass in Bezug auf für deutsche Hochschulen typische Personalfuktuation immer mehr Ratlosigkeit und letztlich Unwissen herrscht, besonders dann, wenn es um Fragen der personellen (Nach-) Besetzung einer Mentoringstelle geht.

Als Methode kommt im Kern der Arbeit ein Mixed Methods-Konstrukt zum Einsatz, welches sich aus der inhaltlich-strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse sowie ergänzenden, quantitativen Datenerhebungen zusammensetzt. In dreizehn semi-standardisierten Experten*inneninterviews, die zum Zwecke des 360°-Feedbacks geführt werden, werden die Basis- und fachlichen Kompetenzen nicht nur auf Vollständigkeit überprüft, sondern auch begründet gewichtet. Hierbei dient ein Workshop mit den Mentoren*innen des Aachener Mentoring Modells, bei dem die Strukturlegetechnik zum Einsatz kommt, als Grundlage für die Auswahl der nötigen zu befragenden Institutionen. Im Rahmen der Analyse und Ergebnisdarstellung wird neben der qualitativen Auswertung des Gesagten auch eine statistische Auswertung der (quantitativen) Gewichtungsergebnisse vorgenommen, um so die individuellen Präferenzen der Befragten darzustellen, letztlich aber ein zentrales Kompetenzprofil für Mentoren*innen in der Organisation Hochschule abzuleiten.

Das Kompetenzprofil für Mentoren*innen in der Organisation Hochschule beinhaltet letztlich sieben Basiskompetenzen, welche im Rahmen einer externen Vorstudie erhoben wurden. Dies sind Kenntnisse weiterer Unterstützungsangebote, Rollen- und Aufgabenklarheit, Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit, Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Beratungskompetenz, Dialog- und Konfliktfähigkeit sowie Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen. Hinzu kommen zwölf im Rahmen des Aachener Mentoring Modells erhobene fachliche Kompetenzen, nämlich handlungsbezogenes Wissen rund um Lernstrategien, Zeit- und Selbstmanagement, Stressbewältigungsstrategien, Motivationsstrategien, Umgang mit Prüfungsangst, Studienzweifel (sowie Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen oder Studienabbruch), finanzielle Belange, soziale Integration, fachliche Integration, Förderung von besonders begabten Studierenden, Studieren mit Behinderung oder chronischer Krankheit sowie organisationalen Fragen rund ums Studium. Nach Durchführung des 360°-Feedbacks wird auf Basis der Befragungen die Kompetenz der Mediation ergänzt, welche im Rahmen der Interviews mehrfach gewünscht wird.

Ein zusätzliches Ergebnis der Arbeit ist der Fokus auf die Einbettung von Mentoring in die Organisation Hochschule und von welchen Fragen das Gelingen und die Gestaltung abhängen. So wirft die Arbeit Fragen nach beratungsterritorialen Ansprüchen, fachlichen Konflikten, Autonomiebedarfen, Finanzierung sowie fehlender bis nicht vorhandener Vernetzung der RWTH-Beratungsinstanzen untereinander auf und stellt somit auch die Frage, inwiefern die Bedarfe der Studierenden mit Blick auf gute Beratung tatsächlich im Mittelpunkt der Bemühungen stehen.

Den gesamtgesellschaftlichen Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit stellt der (Neu-) Humanismus der Bildungskultur dar, welcher sich mit der Förderung von individueller Entfaltung beschäftigt, und dem Thema, inwiefern diese in Zeiten von Bologna-Reformen, aber auch in Zeiten von Klimakrisen und Angriffskriegen, überhaupt möglich ist. So wird die Wichtigkeit von Mentoring in seiner Rolle unterstrichen, nicht gesellschaftlich oder familiär gewolltes Prestige durch höchste Bildungsabschlüsse und somit ein Leben im Wohlstand zu fördern, sondern junge Menschen entlang ihrer Interessen und Fähigkeiten zu begleiten. Zwar ist die deutsche Gesellschaft von einer immer weiterwachsenden

sozialen Ungleichheit geprägt, die ab dem Kindesalter den persönlichen Werdegang ein großes Stück weit vorgibt, trotzdem kann Hochschulmentoring ein zielführender Wegbegleiter sein, der letztlich zum persönlichen Lebensglück beiträgt und somit am Ende vor allem eines ist: human.

Summary (English)

For numerous German universities, mentoring is an accepted approach to a more heterogeneous student body. However, the formats of mentoring are as diverse as the students who make use of them. The opportunities range from informal buddy-programs up to systematic counselling by trained mentoring professionals. The 'Aachener Mentoring Modell' by RWTH Aachen University belongs to the latter category and offers all its students anonymous, free of charge, confidential advice in a variety of topics. Although students are becoming increasingly diverse, it is remarkable that the topics they approach their mentors with are not: Since 2011, when the 'Aachener Mentoring Modell' was established, the topics of discussion have primarily focussed around learning strategies, time and self-management, test anxiety, advice on the course of studies, as well as social and professional integration. Nevertheless, students even seek the mentors' advice in moments of personal crises, which – in addition to study-related issues – also places special human and study-process-related demands on the mentors. Therefore, the question arises as to which subject-related and human skills mentors working in the organization of a university must ideally have in order to help students quickly and effectively.

The on hand dissertation, 'Multi-rated competence profiles for mentors in the organization of universities', offers application-related solutions to questions of competence profiles of mentors required for mentoring on both a human and professional level. Based on the systematically documented mentee-topics of discussion deriving from the last eleven years, a hypothetical competence profile is deducted, which is verified and checked for completeness in the context of a multi-rater feedback by internal RWTH actors who are linked to the mentoring. The result is a 'building block system' of personal basic and professional skills, which are individually weighted by the respondents, whereby a distinction is made between central (e.g. central student advisory service) and decentralized (e.g. student councils) perspectives. In this way, a portrait of the mentors in the organization can be drawn, which can in a further step be 'colored' by any university that wants to either establish a new mentoring system or optimize an existing one. A competency profile is thus generated that originates from the 'Aachener Mentoring Modell', but that can be transferred to the individual structures of other universities along specific success factors and key questions.

One could assume that the competence profile of the mentors working in the 'Aachener Mentoring Modell' can largely be formed based on the topics of conversation with which students approach them. One could also assume that the 'customers' are the best competence compass and that the mentors must be trained mostly on this basis. In practice, however, this turns out to be hardly realizable or expedient, as the mentoring system is positioned within the overall organizational context of the respective university. This means that in addition to the requirements that result from the mentee²-discussions, many other factors are as important and similarly decisive: the embedding of mentoring in its relation to other advisory services offered by the university, as well as, in relation to the obligations and requirements that their respective faculties place on their general job-related (consulting) activity. Finally, personal pre-qualification factors are also crucial for the final de-facto counselling practice.

Taking the autonomy of the RWTH Aachen University faculties into very careful consideration, minimum standards were formulated within the framework of the 'Aachener Mentoring Modell', which all mentors must meet. The freedom of design meant that the mentoring system as a decentralized advisory service was and is handled differently at each faculty. This not only leads to a lack of transparency among students and thus less use and awareness of the offer, but also to increasing

² A mentee is someone, who seeks mentoring-advice.

ignorance of mentoring-specific topics on the part of other advisory services, which should ideally be networked with the mentors. This even goes so far that with regard to the staff turnover that is typical for German universities, there is increasing helplessness when it comes to questions about filling an open mentoring position with what type of person, both personally and professionally.

Regarding the scientific method, a mixed methods approach is used, consisting of the structuring, qualitative content analysis in combination with quantitative data generation and analysis. In thirteen semi-standardised, qualitative expert interviews, which are conducted for the purpose of 360° feedback, the personal basic and professional competencies are not only checked for completeness, but also weighted with experience-based reason. A workshop with the mentors of the 'Aachener Mentoring Modell', in which a structure laying technique was used, serves as the basis for the selection of the necessary parties to be interviewed. As part of the analysis and presentation of the results, in addition to the qualitative evaluation, a quantitative, statistical evaluation of the results is also carried out in order to present the individual preferences of the respondents, but ultimately to derive a central competence profile for mentors in the context of – at best – any university.

The competence profile for mentors in the organization of a university ultimately includes the seven basic competences collected in advance which imply knowledge of other support offers, role and task clarity, relationship and communication skills, empathy and the ability to change perspectives, advisory skills, dialogue and conflict skills as well as knowledge and strategies for dealing with stressful situations. In addition, there are twelve so-called professional competencies, namely action-related knowledge about learning strategies, time and self-management, stress management, motivational strategies, dealing with exam anxiety, doubts about studying (as well as changing the study program, definitive failure or dropping out of studies), financial matters, social integration, professional integration, support for particularly gifted students, studying with a disability or chronic illness as well as organizational issues related to RWTH Aachen study programs. After completing the 360° feedback, mediation is added based on the conducted interviews.

An additional result of this scientific work is the focus on the embedding of mentoring in the organization of a university and on which questions success and design depend. The work raises questions about university-political vanity, professional conflicts, the urge for faculty autonomy, financing issues and the lack of or non-existent networking between the RWTH advisory bodies and thus raises the question of the extent to which the needs of the students with regard to good advice are actually still the focus of the efforts .

The overall social framework of the present research work is framed by the (new) humanism of educational culture, which deals with the promotion of individual development and to what extent this is possible in times of Bologna-reforms, but also in times of climate crises and wars of aggression. This underlines the importance of mentoring in its role of not achieving social or family prestige through the highest educational qualifications and thus a life of prosperity, but of accompanying young people along their interests and abilities. Although German society is characterized by ever-increasing social inequality, which to a large extent determines personal development from childhood onwards, university mentoring can still be a target-oriented companion that ultimately contributes to personal happiness in life and is therefore one thing above all in the end: humane.

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
AG	Arbeitsgruppe
AMM	Aachener Mentoring Modell
AStA	Allgemeiner Studierendenausschuss
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CLS	Center für Lehr- und Lernservices der RWTH Aachen University
CP	Credit Points
d.h.	das heißt
Dr.	Doktor
e.V.	eingetragener Verein
em.	emeritiert
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EI	Einzelinterview
EN	Endgültiges Nichtbestehen
Ersti	Erstsemesterstudierende(r)
et al.	et alii
ExAcT	Excellent Academic Teaching
FF	Forschungsfrage
FS	Fachschaft
FSB	Fachstudienberater
FU	Freie Universität

GF	Geschäftsführer
GI	Gruppeninterview
ggf.	gegebenenfalls
ibid.	ibidem, lateinisch für ebenda
IO	International Office
IT	Informationstechnologie
IV	Intervision
KO	Koordination
LEH	Lehrende
LMU	Ludwig-Maximilians-Universität
ME	Mentoren
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
n.d.	nicht datiert
o.ä.	oder ähnliches
o.g.	oben genannt
P	Person
PD	Privatdozent
PISA	Programme for International Student Assessment
PLA	Planungsdezernat
PO	Prüfungsordnung
PR	Public Relations
Prof.	Professor
QR	Quick Response
RUB	Ruhr-Universität Bochum
RWTH	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule
S.	Seite

SoSe	Sommersemester
SPK	Speaker, englisch für Sprecher
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
STU	Studierende
TU	Technische Universität
u.a.	unter anderem
u.U.	unter Umständen
WiSe	Wintersemester
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil
ZLW	Zentrum für Lern- und Wissensmanagement
ZPA	Zentrales Prüfungsamt
ZSB	Zentrale Studienberatung

Tabelle 1: Übersicht aller in der vorliegenden Forschungsarbeit genutzten Abkürzungen.

Kapitel 1: Problemstellung, Methode und Ziel der Arbeit

1.1 Einleitung und Motivation

Für viele deutsche Hochschulen stellt Mentoring eine Antwort auf eine immer heterogener werdende Studierendenschaft dar. Ziel ist es unter anderem, Studierenden das Ankommen an der Hochschule zu erleichtern, sie individuell zu unterstützen und persönlich zu fördern. Dabei sind die Anliegen der Studierenden (vermehrt in der Studieneingangsphase) so unterschiedlich wie sie selbst: Fragen zu Motivation, Lernstrategien, Zeit- und Selbstmanagement, finanzielle Fragen, persönliche Anliegen oder reine Neugierde – mit all diesen Themen finden Studierende ihren Weg in die Beratung. Manchmal passiert dies freiwillig, manchmal auf Einladung, aber bestenfalls nie unter Zwang. Mentoren³ werden im Idealfall zu niedrigschwelligen Ansprechpartnern für alle Fälle, was gleichzeitig die Komplexität ihrer Arbeit und die damit einhergehenden, benötigten Kompetenzen bedingt (Westerholt et al., 2018). Trotz der steigenden Heterogenität der Studierenden hat sich gezeigt, dass sich studentische Anliegen seit Beginn der Evaluation verschiedener Mentoringsysteme weitestgehend konstant um die gleichen persönlichen, organisatorischen und strukturellen Themen drehen. So ist beispielsweise die Frage nach passenden Lernstrategien ein Thema, welches unabhängig von Fakultät oder Fachgruppe stets unter den Top fünf der Gesprächsanliegen zu finden ist.

Aktuell richten sich Mentoringangebote vermehrt an die Förderung von Frauen (Hartung, 2012). Außerdem haben sie klassischerweise das Ziel, Abbruchquoten zu verringern, wobei der tatsächliche Effekt von Mentoring auf Drop-Outs aus datenschutzrechtlichen Gründen nur schwer eindeutig nachzuweisen ist (Stehling, 2017). Schwer zu messen ist zudem die Performanz bzw. der genaue Zeitaufwand, der für Mentoren im Rahmen ihrer Tätigkeit anfällt (Zentgraf, 2020). Dies liegt unter anderem daran, dass Gespräche in Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung unterschiedlich viel Aufwand erfordern und der Schweigepflicht unterliegen, ggf. also z.B. gegenüber Vorgesetzten nicht (gänzlich) transparent gemacht werden dürfen. Hinzu kommen Aufwände für Fortbildungen, ggf. Intervision, Vernetzung usw. Aus diesen Gründen ist es nicht einfach, Aussagen über ein wünschenswertes Mentorenprofil sowie die Wirtschaftlichkeit von Mentoring zu treffen.

Dennoch ist Mentoring an vielen deutschen Hochschulen inzwischen ein fester Bestandteil der Beratungslandschaft. Formal variieren die Konzepte von informellen Buddy-Programmen bis hin zu formalisierter Beratung durch professionell geschulte Mentoren. Die Verankerung kann zentral oder dezentral erfolgen, d.h. entweder auf Fakultäts- oder auf Gesamthochschulebene. Den Variationen sind keine Grenzen gesetzt und häufig richtet sich die Ausgestaltung von Mentoringsystemen nach den individuellen Gegebenheiten und organisationalen sowie finanziellen Optionen der jeweiligen Hochschule. Einen besonderen Aufschwung erlebte das Hochschulmentoring 2011 mit der Einführung des Qualitätspakt Lehre, einer bundesweiten Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, welche die Verbesserung der Studienbedingungen zum Ziel hatte. Insgesamt umfasste die Förderung zwischen 2011 und 2020 rund zwei Milliarden Euro (BMBF, 2022).

Eines der von 2011 bis 2020 geförderten Mentoringsysteme ist das Aachener Mentoring Modell der RWTH Aachen University, welches auch nach Projektende bzw. nach Ende der Förderung fest in der Beratungslandschaft der Hochschule integriert blieb. Während des gesamten Studiums können sich Studierende der RWTH von rund 20 Mentoren zu verschiedensten Themenkomplexen betreuen lassen, wobei die Beratung völlig ergebnisoffen und lösungsorientiert ist. Bis zu 5.600 Beratungsgespräche werden von allen Mentoren zusammen jährlich durchgeführt und bei Einverständnis der Ratsuchenden

³ Im Sprachstil dieser Forschungsarbeit sollen sich alle Geschlechter ausdrücklich gleichermaßen repräsentiert und angesprochen fühlen. Dennoch wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit ausschließlich die maskuline Form verwendet.

anonymisiert inhaltlich dokumentiert. Das System erfreut sich dabei nicht nur studentischer Beliebtheit, sondern nach Annahme des freiwilligen Angebotes auch sehr großer Zufriedenheit und dies vielleicht eben wegen der vielfältigen Themenfelder, die in diesem Rahmen adressiert werden. Studierende schätzen unter anderem die Einfachheit der Organisation, die Realisierbarkeit der gemeinsam getroffenen Zielvereinbarungen und dass ihre Probleme am Ende der Beratung gelöst wurden bzw. sich ihre persönliche Situation verbessert hat. Sie würden das Angebot deshalb zu über 90% ihren Kommilitonen weiterempfehlen (Zentgraf, 2020). Seit 2011 ‚lernt‘ die RWTH aus den aus erster Hand gewonnenen studentischen Anliegen. Dies wird durch die Weitergabe der Gesprächsergebnisse beispielsweise an Studiendekane gewährleistet, die studentische Bedarfe mit Hilfe der Ergebnisse erkennen, bestenfalls Maßnahmen zur Optimierung der Hochschulstruktur ableiten und diese aktiv angehen. Auf diese Weise wird die RWTH Aachen University zur ‚lernenden Hochschule‘ (Stehling, 2017).

Ebenso wie Hochschulen in ihrer Gesamtorganisation sehen sich auch Mentoringsysteme mit fortlaufendem Reformbedarf konfrontiert (Brall, 2010), z.B. mit Blick auf finanzielle Entlohnung für Universitäten für erfolgreiche Hochschulabsolventen, aber auch in Bezug auf den internationalen Wettbewerb. Die Universität wird durch solche oder vergleichbare finanziellen Anreize immer mehr auch zum Wirtschaftsunternehmen, deren ‚Produkte‘ unter anderem hochwertige Lehre und exzellent ausgebildete Studierende sind. Mentoring kann hier einen entscheidenden Beitrag leisten und Mentees auf ihrem Weg zum Erfolg in ihrer individuellen Entfaltung begleiten (Heublein & Wolter, 2011).

Die Prozesse der Qualitätsbewahrung in u.a. Lehre, Forschung, Beratung und Organisation stellen Fragen nach zielgerichteter Kompetenzentwicklung immer weiter in den Vordergrund, die auch vor Mentoren nicht Halt machen. Die Tätigkeit des Mentors stellt zwar seit jeher ein Instrument des Wissensmanagements bzw. der Wissensweitergabe dar, jedoch verlangen internationale Gütekriterien, z.B. durch die Bologna-Reform, nach steigender Formalisierung und Professionalisierung bei der Ausübung. Entsprechend ergibt sich die Notwendigkeit von Mindestanforderungen eines Kompetenzprofils für professionelle Mentoren, welche individuellen, hochschulorganisatorischen Gegebenheiten genügt und Studierende bestmöglich unterstützt. Nur so können sie nützliche Wegbegleiter werden und bleiben.

Ziel dieser (in erster Linie explorativen, anwendungsorientierten) Arbeit ist es deshalb, ein Kompetenzprofil für Mentoren in der Organisation Hochschule auf Basis eines umfassenden, multiperspektivischen Feedbacks am Beispiel des Aachener Mentoring Modells zu ermitteln, Anforderungen an Mensch und Organisation abzuleiten und diese auf Übertragbarkeit zu prüfen.

1.2 Forschungsfragen

Die Forschungsfragen (FF), welche die vorliegende Dissertation bearbeitet, sind:

FF1: Inwiefern sind die bisher im Aachener Mentoring Modell quantitativ erhobenen studentischen Anliegen als Indikator der für Mentoren notwendigen Kompetenzen und des entsprechenden Kompetenzerwerbs in der Organisation Hochschule zu betrachten?

FF2: Welche hochschulbezogenen Akteure müssen darüber hinaus in eine multiperspektive Beurteilung im Hinblick auf notwendige Mentorenkompetenzen miteinbezogen werden und weshalb?

FF3: Welche Kompetenzanforderungen für Mentoren in der Organisation Hochschule ergeben sich aus der multiperspektivischen Befragung aller in FF1 und FF2 identifizierten Akteure?

FF4: Inwiefern sind die in FF1, FF2 und FF3 generierten Ergebnisse generalisier- bzw. übertragbar und geben somit Einblick in (Kompetenz-) Anforderungen für Mentoren und ihre Mentoringsysteme über das Fallbeispiel des Aachener Mentoring Modells hinaus?

Tabelle 2 gibt einen groben Überblick über das Forschungsvorhaben der Arbeit in Anlehnung an die o.g. Forschungsfragen, welches im Folgenden noch näher erläutert wird.

Forschungsdesiderat	Erstellung eines Kompetenzprofils für Mentoren in der Organisation Hochschule
Fallbeispiel	Das Aachener Mentoring Modell der RWTH Aachen University
Forschungsansatz	Mixed Methods-Ansatz bestehend aus der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2022) sowie einer quantitativen Gewichtung notwendiger Kompetenzen nach Elsmann (2018) innerhalb der dreizehn semi-standardisierten Experteninterviews im 360°-Feedback

Tabelle 2: Forschungsdesiderat, Fallbeispiel und Forschungsansatz der vorliegenden Arbeit.

1.3 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign gliedert sich in vier Schritte, die in folgender Reihenfolge und Methode nach Darlegung der theoretischen Überlegungen, die ihnen zugrunde liegen, Anwendung finden:

Erster Schritt: Analyse der quantitativen Daten zu fakultätsübergreifenden, studentischen Anliegen aus den Kalenderjahren 2012 bis 2021, also über die zehnjährige Projektlaufzeit des Qualitätspakt Lehre hinaus. Die Gesprächsdokumentation gliedert sich vorrangig in die Bereiche Struktur, Organisation und Persönliches, wobei diese Säulen der Dokumentation nach Ende der Projektlaufzeit stark überarbeitet wurden. Hinzu kommt eine Übersicht über aktuelle Schulungsangebote und -themen an der RWTH Aachen University, die bereits im Aachener Mentoring Modell durchgeführt werden oder wurden, um so einen Eindruck zu erhalten, ob die studentischen Themen auf Basis der bereits wahrgenommenen Weiterbildungsmaßnahmen für Mentoren wahrscheinlich zu bearbeiten, die Angebote somit ggf. ausreichend und somit wegweisend sind. Dabei ist das Resultat des ersten Schritts in erster Linie ein hypothetisches Kompetenzprofil für Mentoren, welches erst später auf seine Vollständigkeit und Angemessenheit untersucht wird.

Zweiter Schritt: Rückblick auf die Durchführung eines Workshops mit Mentoren des Aachener Mentoring Modells, in dem die Strukturlegetechnik zum Einsatz kam. Ziel ist es u.a. zu erfassen, mit welchen Hochschulinstanzen Mentoren in ihrer täglichen Arbeit Kontakt pflegen und wie intensiv sich dieser Kontakt gestaltet. Aus den Ergebnissen werden die Beteiligten des im Folgeschritt durchgeführten 360°-Feedbacks abgeleitet.

Dritter Schritt: Es folgt eine quantitative Gewichtung der potentiellen Mentorenkompetenzen nach Elsmann (2018), um diese nach Bedeutung für das Mentorenprofil anzuordnen und letztlich fächerübergreifend und fachspezifisch darzustellen. Dies geschieht durch dreizehn semi-standardisierte, qualitative Experteninterviews mit allen in Schritt zwei identifizierten (inhaltlich in Bezug zum Mentoring stehenden) Instanzen. Die Auswertung erfolgt auf Basis der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2022). Es kommt demnach ein Mixed Methods-Ansatz als wissenschaftliche Kernmethode zum Tragen (Kuckartz, 2014).

Vierter Schritt: Im vierten und letzten Schritt werden die erhobenen Ergebnisse, also das erste wissenschaftlich verifizierte Kompetenzprofil für Mentoren im Aachener Mentoring Modell, auf Übertragbarkeit geprüft, u.a. mit Blick auf menschliche, inhaltliche, organisatorische und finanzielle Umsetzbarkeit (an anderen Hochschulen). Es soll letztlich eine Auswahl aus notwendigen und möglichen Kompetenzen und hochschulspezifischer, organisationsbezogener ‚Do’s and Don’t’s‘ bzw. eine Checkliste in Form von nötigen Kernfragen generiert werden, an denen sich Hochschulen entlang ihrer

individuellen Bedarfe und involvierten Akteure⁴ ‚bedienen‘ können, um entweder ein für sie passendes Mentoringssystem zu etablieren oder ein bestehendes System zu optimieren.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit startet inhaltlich in Kapitel 2, in welchem die didaktisch-soziologischen Hintergründe von Mentoring im Allgemeinen sowie von Mentoringssystemen im Speziellen erörtert werden und wie Mentoring in unterschiedlichsten Formaten seinen Weg in die Hochschule fand. Der Fallgeber, das Aachener Mentoring Modell der RWTH Aachen University, wird in Kapitel 3 detailliert vorgestellt und strukturell erklärt.

Da sich dieses Werk vorrangig mit dem Kompetenzerwerb für Hochschulmentoren befasst, beleuchtet Kapitel 4 gängige, deutschlandweite Praktiken im Bereich Hochschulmentoring sowie bereits eruierte Kompetenzanforderungen und Weiterbildungsoptionen für entsprechende Personengruppen und stellt verschiedene Systematiken der Kompetenzentwicklung in diesem Bereich vor. An dieser Stelle wird sich ausschließlich auf Deutschland beschränkt, da formale Strukturen von Hochschulen national einer gewissen Einheitlichkeit und demnach Vergleichbarkeit folgen, wohingegen der internationale Bereich im Hinblick auf stark variierende Bildungssysteme trotz der Bologna-Reformen sehr unübersichtlich und entsprechend für einen konkreten Vergleich wenig sinnvoll erscheint. Es werden zudem die explizite soziologische Verortung der vorliegenden Arbeit sowie die zu füllende Forschungslücke identifiziert und basierend auf dem ‚State of the Art‘ beschrieben.

Kapitel 5 beinhaltet theoretische Überlegungen und Konzepte, die diesem Werk zugrunde liegen und die für die Darlegung des Forschungsdesigns wegweisend sind, nämlich die berufliche Sozialisation sowie der Prozess der Kompetenzentwicklung im Gegensatz zum reinen Wissenserwerb. Basierend auf den Daten der Gesprächsdokumentation der Jahre 2012-2021 wird dargestellt, welche strukturellen, persönlichen, inhaltlichen, formalen und auf ihr Lernverhalten bezogenen Anliegen Studierende in der Beratung im Aachener Mentoring Modell äußern. In Bezug auf diese quantitativen Erhebungen durch die Mentoren werden Gesprächsinhalte in mögliche Kompetenzbereiche übersetzt und so das hypothetische Kompetenzprofil eines Mentors in der Organisation Hochschule am Fallbeispiel des Aachener Mentoring Modells abgeleitet, welches im Rahmen des 360°-Feedbacks auf Realitätsbezug und Vollständigkeit qualitativ überprüft und mit Blick auf die jeweilige Wichtigkeit der Kompetenzen quantitativ gewichtet werden soll.

Kapitel 6 identifiziert alle fakultätsunspezifischen, notwendigen Akteure der Hochschule, deren Perspektive auf das hypothetische Kompetenzprofil für das Forschungsvorhaben von Bedeutung ist. Ziel ist es zu ermitteln, welche Interessen und Ansprüche andere RWTH-(Beratungs-) Institutionen bzw. ihre Akteure an sich selbst sowie das Mentoring haben und was dies für die Themenkomplexe und entsprechende Mentorenprofile bedeutet. Diese Institutionen werden mithilfe der Strukturlegetechnik ermittelt und ins Modell des 360°-Feedbacks eingepflegt.

⁴ Im Folgenden wird der Begriff des Akteurs synonym mit der Bezeichnung hochschulinterner und -externer Institutionen verwendet, die z.B. im Rahmen der Befragung im 360°-Feedback zu Worte kommen. Der Terminus des Akteurs ist zum einen seiner Nutzung im sozial-philosophischen Kontext von Mentoring geschuldet (siehe Kapitel 2.2) sowie dessen Verwendung im Zusammenhang mit einer Definition der (lernenden) Organisation (Hochschule) (siehe Kapitel 2.3). Die Bezeichnung erscheint angemessen, da sie handelnde Personen bzw. an einem bestimmten Geschehen beteiligte Personen beschreibt, was insbesondere im Feedbackprozess, in dessen Rahmen Handlungen, Zuständigkeiten und Interaktionen (von Institutionen) eruiert werden, Anwendung findet.

Die detaillierte Methodenbeschreibung der quantitativen und qualitativen Ansätze, deren Verzahnung im Rahmen des Mixed Methods-Ansatzes vorgenommen wird, sowie das entsprechend resultierende Forschungsdesign beinhaltet Kapitel 7.

In Kapitel 8 werden die in Kapitel 6 identifizierten Akteure auf Basis von semi-standardisierten, qualitativen Experteninterviews zu ihrer Sichtweise auf mögliche Gewichtungen und Vollständigkeit der Mentorenkompetenzen befragt. Die Ergebnisse werden mithilfe statistischer Verfahren sowie der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt und im Folgeschritt (in Kapitel 9) sowohl analysiert als auch diskutiert, um auf diese Weise Themengebiete für das Aachener Mentoring Modell zu identifizieren, aber insbesondere eine Überprüfung auf Vollständigkeit und Angemessenheit des hypothetischen Kompetenzprofils von Mentoren in der Organisation Hochschule vorzunehmen. Die Verallgemeinerbarkeit und Gelingensfaktoren, die sich hieraus ergeben, werden in Kapitel 10 vertieft eruiert und eine Checkliste des Gelingens für an Mentoringsystemen interessierte Hochschulen anwendungsorientiert abgeleitet.

Schließlich wird in Kapitel 11 ein persönliches Fazit gezogen und die Ergebnisse werden in den allgemeinen gesellschaftlichen Kontext eingebettet. Es wird nochmals veranschaulicht, welchen Mehrwert Mentoring für Studierende haben kann und welchen Beitrag es für eine krisengeprägte Gesellschaft hat, die in Zeiten von Klimakrise, Coronapandemie und Angriffskrieg handlungsfähigen, selbstreflektierten Nachwuchs braucht, der wiederum Möglichkeiten der individuellen Entfaltung und interessenbezogenen Weiterbildung (vielleicht mehr denn je) nötig hat, um so die Gesellschaft zu einen und die Welt mit seinen spezifischen Talenten ein wenig besser zu machen.

Tabelle 3 ordnet die Kapitel inhaltlich den jeweiligen Forschungsfragen zu, um so die vorliegende Arbeit in der Übersicht darzustellen.

Kapitel	Thema	Forschungsfrage
1	Problemstellung, Methode und Aufbau der Arbeit	
2	Mentoring in der Beratungslandschaft der Hochschule	
3	Forschungsgegenstand: Das Aachener Mentoring Modell	
4	Hochschulmentoring in Deutschland und Kompetenzprofile für Beratende – State of the Art und Verortung	
5	Von der beruflichen Sozialisation zur Kompetenz – Mentee-Zufriedenheit und Mentee-Anliegen als Kompetenzindikatoren für ein hypothetisches Kompetenzprofil für Mentoren	FF1
6	Identifikation zu involvierender Akteure zur Generierung eines 360°-Feedbacks zur Überprüfung des hypothetischen Kompetenzprofils von Mentoren	FF2
7	Forschungsdesign und Versuchsaufbau	FF3
8	Ergebnisdarstellung auf quantitativer und qualitativer Basis gemäß institutionsbezogener und institutionsunabhängiger Mittelungen und qualitativer Inhaltsanalyse	FF3
9	Diskussion der Ergebnisse, Grenzen der Erhebung, Darstellung des ermittelten Kompetenzprofils sowie offene Fragen bzw. weiterer Forschungsbedarf	FF3
10	Vom Fallbeispiel zum Transfer – Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse auf andere Mentoringsysteme und Hochschulen	FF4
11	Persönliches Fazit und Ausblick	

Tabelle 3: Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit gegliedert nach Kapitelinhalten und deren Zugehörigkeit zu den jeweiligen Forschungsfragen.

Kapitel 2: Mentoring in der Beratungslandschaft der Hochschule

2.1 Einleitung

Obwohl analoge Prozesse der Kompetenzentwicklung und des Wissensmanagements digitalen Lösungen immer mehr Platz einräumen (müssen), stellt die Methode Mentoring eine die Jahrhunderte überdauernde Konstante dar (Graf & Edelkraut, 2017). Mentoring beschreibt im Wesentlichen „(...) einen individuellen Lernprozess, in dem eine erfahrene Person (Mentor) eine weniger erfahrene Person (Mentee) über einen längeren Zeitraum (...)“ begleitet (Schmid & Haasen, 2011, S. 14). Bereits seit der Antike charakterisiert der Begriff intensives, zielorientiertes und individuelles Zusammenarbeiten und gemeinsames Lernen. Das Konzept entspringt der griechischen Sagenwelt, woher auch der Name ‚Mentor‘ stammt. In der ‚Odyssee‘ von Homer tritt Mentor als Freund des Odysseus auf (1986). Während er selbst sich im trojanischen Krieg befindet, bittet er Mentor, auf seinen Sohn Telemachos zu achten, ihm als Vaterfigur mit Rat und Tat zur Seite zu stehen und ihn auf seine spätere Position als König von Ithaka vorzubereiten (Graf & Edelkraut, 2017). Immer wieder versteckt sich Athene, die Göttin der Weisheit, im Körper des Mentor und berät Telemachos. Durch die Hilfe von Mentor – und der von Zeit zu Zeit in ihm verborgenen Athene – kann Telemachos den Thron von Odysseus erfolgreich verteidigen und letztlich besteigen.

Zentral ist in dieser Geschichte der Gedanke des Mentors als ‚väterlicher Freund‘. Diese Wahrnehmung stellt bis heute die Essenz des Prozesses dar, der Mentoring zu Grunde liegt. Demnach ist Mentoring als Teil eines Ausbildungs- und Initiationsprozesses zu verstehen, in dem der Mentor folgende Aufgaben übernimmt:

- Hilfe beim systematischen Knüpfen von Kontakten
- Vermittlung informaler Strukturen
- Personenbezogene Weitergabe von Wissen
- Weitergabe von Erfahrung und Verfahrensweisen
- Weitergabe von Normen und Werten
- Vermittlung sozial erwünschter Formen des beruflichen Miteinanders
- Unterstützung in der beruflichen Entwicklung des Mentees (Becker, 2013, S. 667 ff.).

Ein Mentor stellt somit seit jeher eine geachtete Respektperson dar. Über die Zeit haben sich an Position und Aufgaben jedoch zwei zentrale Faktoren geändert: Zum einen, dass die Beziehung zwischen Mentor und Mentee höchst strukturiert und von unterstützenden Maßnahmen begleitet wird. Zum anderen, dass ein Mentee nicht mehr als devot begriffen, sondern viel mehr proaktiv, engagiert, selbständig denkend und reflektierend auftritt. Dies wird von Mentees inzwischen auch klar erwartet. Die zeitgemäße Beziehung zwischen Mentor und Mentee ist demnach von einem klaren Fokus auf dem Miteinander beider Beteiligten geprägt und nicht von einer ‚Einbahnstraße‘ der Wissensvermittlung (ibid.).

Moderne Formen des Mentorings haben inzwischen auch ihren Weg in die Beratungslandschaft von Hochschulen gefunden, wobei zahlreiche Sozialformen von Mentoring existieren, wie in Kapitel 2.3 erörtert wird. Der deutsche Wissenschaftsrat gab 2008 seine ‚Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium‘ an die Öffentlichkeit. Darin wurden hohe Abbruchquoten von Studierenden bemängelt, die die Intensivierung der Betreuung von Studierenden notwendig machen (Hartung, 2012). Dieser Notwendigkeit begegneten viele deutsche Hochschulen besonders durch die Implementierung oder Stärkung von Mentoringsystemen. Diese existierten zwar oft schon vorher, fokussierten sich aber häufig auf die Förderung von Frauen in männerdominierten Karrierefeldern (ibid.).

Um den Hochschulen Gelder für nötige Infrastrukturen zur Verfügung zu stellen und die Wichtigkeit von Beratung im Studium auch monetär zu unterstützen, stellten Bund und Länder 2011 ein Finanzvolumen von rund zwei Milliarden Euro zur Verfügung (BMBF, 2022). Im sogenannten ‚Qualitätspakt Lehre‘ werden vielfältige Formen von Mentoringsystemen gefördert, beginnend bei Mentoring in einzelnen Fakultäten bis hin zur Förderung hochschulweiter Beratungsangebote (ibid.).

Das folgende Kapitel widmet sich philosophischen Grundlagen humanistisch geprägter Bildungsansätze, der Begriffsklärung des Mentorings und erörtert denkbare Sozialformen und Abläufe von Mentoring, die Abgrenzung zu anderen Beratungsangeboten, Personalstrukturen sowie der Frage, worin genau strategische Vorteile für die Organisation Hochschule bestehen. Entlang der Definitionen, Formate und Potentiale wird die Struktur des Aachener Mentoring Modells erläutert, welches das Anwendungsbeispiel für die vorliegende Forschungsarbeit darstellt.

2.2 Mentoring im philosophischen Kontext

2.2.1 Mentoring und das Bildungsleitbild des (Neu-) Humanismus

Deutschland, Land der Dichter und Denker. Dies ist das glanzvolle Selbstbild, das die Bildungs- und Kulturnation Deutschland lange gern von sich zeichnete. Laut des Philosophen und des stellvertretenden Vorsitzenden des deutschen Ethikrates, Julian Nida-Rümelin, fand diese Wahrnehmung durch das Nazi-Regime, jedoch besonders durch die Verstrickung intellektueller Eliten mit jenem Regime, sowie durch den Exodus der jüdischen Bildungselite ein jähes Ende und hinterließ „[...] ein geistiges Vakuum [...], das nur mühsam durch restaurative Rückbesinnung auf überkommene Familienideale, das Widererstarken der Kirchen als politische und geistige Kräfte, aber vor allem durch den ökonomischen Erfolg und den Stolz auf das deutsche ‚Wirtschaftswunder‘ gefüllt wurde“ (2006, S. 11). Zwar wurde sich gern gedanklich an ein vergangenes Leitbild geklammert, jedoch sahen sich die Deutschen insbesondere durch höchst schwache Ergebnisse im Rahmen der PISA-Studien mit dem endgültigen Zerfall des alten Glanzes konfrontiert. Auch jene Bundesländer, die im nationalen Vergleich besser abgeschnitten hatten, schienen im internationalen Vergleich abgehängt. Die Begründung für das bessere Abschneiden anderer liegt in den praktizierten Unterrichtsformen, welche mit bildungsfreundlicheren Gesellschaften sowie dem Willen, in Jugend zu investieren, gepaart sind (ibid.). Dass der Jugend in Deutschland die Lobby für notwendige Veränderungen und der Wille für zeitliche, aber vor allem monetäre Investments fehlt, wurde spätestens durch die Coronakrise noch einmal überdeutlich. Deutschland definiert sich weiterhin über ökonomische Performanz und lukrative ‚Klüngelei‘, als über einen gut strukturierten und finanziell abgesicherten Bildungssektor, scheinbar ignorierend, dass langfristiger wirtschaftlicher Erfolg auch von den Fertigkeiten und der Ausbildung seines Nachwuchses abhängt (ibid.).

Die scheinbare Antwort auf diese Problematiken stellte für Deutschland die Bologna-Reform 1999 dar, im Rahmen welcher 29 Bildungsministerien die Vereinheitlichung europäischer Studiengänge zum Vorteil der Studierendenmobilität und der Vereinheitlichung von Bildungsabschlüssen beschlossen. In detaillierten Modulhandbüchern wurden Inhalte bis ins Kleinste skizziert und festgelegt (Winter, 2015). Diese scheint im starken Kontrast zum Bildungsideal nach Humboldt zu stehen, wie Nida-Rümelin anmerkt: So werde intellektuelle ‚Druckbetankung‘ von Wissen im Sinne der Vereinheitlichung der Kombination von Lehren und Forschen vorgezogen, wobei insbesondere die Handlungsfähigkeit, also der letztliche Kompetenzerwerb, im Vordergrund steht. Mit anderen Worten: Persönlichkeitsformung durch Praxisnähe und Forschung wird durch „[...] kanonisiertes Bildungswissen [...]“ und Forschung als ‚Nischen-Phänomen‘ ersetzt (2006, S. 15). Nida-Rümelin kritisiert in diesem Zusammenhang auch die ‚Auslagerung‘ von Forschung in die Hände finanziell gut situierter Wirtschaftszweige mit ihren spezifischen Interessen. Auch für Lehrpersonen scheint dieser Trend Konsequenzen zu haben: Die Vorbereitung von Lehrveranstaltungen wird weniger aufwändig, unabhängige, durch Steuergelder

finanzierte Forschung, die für die gute und innovative Lehre notwendig wäre, geht immer weiter verloren (ibid.).

Hinzu kommt seitens der Studierenden die Annahme, dass nur durch die Erlangung einheitlicher Universitätsbildung eine bessere monetäre Ausgangslage sichergestellt werden kann, vor der Intellekt und fachliches Interesse in den Hintergrund rücken. Aus diesem Grund bleiben jährlich tausende Ausbildungsplätze, z.B. im Handwerk, unbesetzt.

Die Coronapandemie hat den Druck auf Bildungsreformen, z.B. im Bereich der Digitalisierung, erhöht und finanzielle Investments nötig, aber nicht zur Realität gemacht, wobei laut Nida-Rümelin die Einspeisung von Steuergeldern in Bildung auch zu Ansprüchen seitens des Steuerzahlers führen kann, der hiermit den Gestaltungsanspruch im Bereich Bildung gleichsetzt. Die Autonomie von Bildung und Forschung ist jedoch im Grundgesetz verankert, weshalb politische Kräfte hier Abstand nehmen und Verantwortungen an z.B. Bundesländer abwälzen, mit allen positiven wie negativen Konsequenzen. Das Ergebnis ist eine divergierende Bildungspolitik, inklusive variierender Ressourcen je nach Bundesland. Geht man wie Nida-Rümelin davon aus, dass die Bildungspraxis ein Spiegel des Entwicklungsstandes ist, so darf man durchaus skeptisch auf das Land des ‚Wirtschaftswunders‘ blicken.

Eine Antwort auf diese Prognosen kann der (Neu-) Humanismus dennoch bieten. Es wird in dieser Theorie seit dem 18. Jahrhundert ein Bildungsideal erdacht, in welchem die persönliche Entfaltung jedes Menschen mit seinen individuellen Fähigkeiten und Zielen für sein persönliches Glück sowie seinen gesellschaftlichen Nutzen im Fokus steht (Niethammer, 1808). Dies bedeutet jedoch auch, dass der Mensch sich in seiner Freigeistlichkeit den bestehenden gesellschaftlichen und somit auch bildungsbezogenen Gegebenheiten bewusst entziehen kann. Laut Nida-Rümelin wurde im 19. Jahrhundert das deutsche Bildungssystem von genau dieser Idee der intellektuellen Autonomie und partizipativen Selbstbestimmung geprägt. Somit steht der souveräne Umgang mit einer Entfaltung der eigenen Persönlichkeit über der Verwertbarkeit von Wissen (2006). Inwiefern dies mit den Bologna-Reformen langfristig zu vereinen ist, bleibt offen. Trotzdem scheint Mentoring in einer europäischen Bildungsrealität, die von Konformität geprägt ist, eine Option der Entfaltung innerhalb der Grenzen des (nicht ausschließlich universitären) Bildungswesens zu sein.

2.2.2 Mentoring als Instrument gegen soziale Ungleichheit

Mentoring an Hochschulen zielt auf die Enkulturation in die Rolle des Studierenden ab und begleitet hierauf basierende Prozesse und persönliche Entwicklungen auf Wunsch durch das gesamte Studium hindurch. Laut dem Soziologen und Sozialphilosophen Pierre Bourdieu lassen sich soziale Felder wie z.B. Universitäten als „(...) historisch konstituierte Spielräume mit je eigenen Institutionen und Funktionsgesetzen beschreiben (...)“ (Bourdieu, 1992, S. 111). Drei Faktoren fließen hierbei in die Integration und Entfaltung Einzelner ein: der Ressourcenaspekt, der Machtaspekt sowie der Illusioaspekt (ibid.). Das folgende Unterkapitel diskutiert, ob jene drei noch im Detail zu beschreibenden Faktoren, die nach Bourdieu den Bildungsweg elementar vorgeben, im aktuellen Gesellschafts- und Bildungskontext Anwendung finden bzw. wie Mentoring in entsprechenden Bereichen hilfreich sein kann.

Der Ressourcenaspekt bezieht sich auf das persönliche Kapital eines Individuums, also „(...) akkumulierte soziale Energie in objektiver oder verinnerlichter Form (...)“ (Bourdieu, 1983, S. 183). Es gibt kapitalbezogene Ressourcen, die ein Individuum besitzen kann: ökonomisches Kapital, z.B. Vermögen oder Grund, kulturelles Kapital (auch Bildungskapital genannt), welches einen Nutzen innerhalb sozialer Gebilde mit sich bringt und z.B. von Eltern an ihre Kinder weitergegeben wird (kann durch Investition der Eltern in die Bildung ihrer Kinder erhöht werden) sowie soziales Kapital, welches Machtstrukturen und soziale Zugehörigkeit beschreibt. Hinzu kommt noch symbolisches Kapital, auf Basis des

persönlichen Lebensstils, z.B. teurer Besitz, der in der Öffentlichkeit präsentiert wird und Prestige verleiht. Im sogenannten Habitus, der einem Erzeugungsprinzip folgt, fasst Pierre Bourdieu Prestige, Umgangsformen und Sozialverhalten zusammen. Er ist der Auffassung, dass es Individuen prinzipiell möglich ist, durch verschiedene Einflüsse in sozialen Schichten auf- oder abzusteiigen, dies aber einen stark herausfordernden Prozess darstellt (ibid.).

Im Hinblick auf den bildungsbezogenen Aufstieg ist besonders das kulturelle Kapital (oder auch Bildungskapital) näher zu betrachten: Kulturelles Kapital ist laut Bourdieu ausschließlich in einem inkorporierten Zustand vorhanden. Dies bedeutet, dass kulturelles Kapital nicht mit persönlicher Begabung oder Fähigkeit in Verbindung steht, sondern Bildung und damit einhergehendes erhöhtes Kapital eine Investition des lernenden Individuums in sich selbst darstellt. Der Erwerb von Wissen ist somit nicht delegierbar (Bourdieu, 2011). Dies hat aus Bourdieus Sicht den entscheidenden Vorteil, dass Wissensinhaber größtmögliche Sicherheit vor Ausbeutungsversuchen durch die Eigner ökonomischen und sozialen Kapitals erlangen (Storch, 2006). Kulturelles Kapital wächst mit der zeitlichen Dauer, die ein Individuum in seinen Bildungserwerb investiert. Laut Bourdieu geschieht die identische Verteilung von Wissen erst im Schulalltag, wobei die Chancenungleichheit zu diesem Zeitpunkt längst begonnen hat, da Vorwissen vom Bildungsniveau der Eltern sowie deren Willen und Fähigkeit zur Wissensweitergabe abhängt (Bourdieu, 1992). Oft läuft diese Kapitalweitergabe seitens der Eltern sogar unbewusst ab, weshalb es sich nur schwer messen und somit im Bildungsprozess berücksichtigen lässt. Auch Zielvorstellungen des Kindes sind somit zu einem frühen Zeitpunkt vorgeprägt, was den Ausbruch aus bestehenden Vorstellungen und Ambitionen weiter erschwert.

Unmöglich scheint der Ausbruch aus sozialer und bildungsbezogener Vorprägung durch das Elternhaus jedoch in Deutschland nicht: Im Hochschulbildungsreport aus dem Jahre 2020 wurde der Bildungswerdegang von 100 Grundschulern aus Nichtakademikerhaushalten mit 100 Grundschulern aus Akademikerhaushalten (d.h. mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss) verglichen und vorgestellt. Zwar findet laut Bourdieu die Reproduktion sozialer Ungerechtigkeit bereits vor dem Grundschulalter statt, jedoch stellt der gesetzlich verpflichtende Grundschulbesuch auch in seiner Theorie eine gesellschaftsübergreifende ‚Startlinie‘ dar, an der sich Kinder unabhängig von ihrer persönlichen Herkunft zusammenfinden und identische Inhalte lernen. Dieser Zeitpunkt scheint somit für den Vergleichsbeginn durchaus sinnvoll. Zudem ist Grundschulvorbildung nur höchst schwierig zu bemessen.

Der Hochschulbildungsreport zeigt, dass deutlich weniger Nichtakademikerkinder (21:100) ein Studium aufnehmen (im Gegensatz zu 74:100), jedoch schließen 70% von ihnen ihren Bachelor erfolgreich ab (im Gegensatz zu 85%) (ibid.). Man nennt erstere auch Bildungspioniere oder Erstakademiker. Im Masterstudium wird die Selektion vertieft, nur 8 von 15 Masterstudierenden aus Nichtakademikerhaushalten beenden ihr Masterstudium, wohingegen es von 63 Akademikerkindern 45 sind. Als Begründung für Abgänge im Masterbereich wird soziale (Selbst-) Selektion benannt. Dies bedeutet, dass fehlende intellektuelle Kapazitäten i.d.R. nicht der Grund für das Ausscheiden sind. Der Grund für die überproportionale Reduktion der Anzahl von Nichtakademikerkindern an Schwellen zu weiterführenden, immer höheren Bildungsabschlüssen liegt viel mehr in der finanziellen Notwendigkeit des früheren Berufseinstiegs. 72% aller Nichtakademikerkinder, die sich nach dem Bachelor nicht für einen Master entschieden, gaben dies als Begründung an (ibid.). Eng mit Abbruchquoten von Nichtakademikerkindern verbunden sind weiterhin persönliche Selbstbilder und Selbstwahrnehmung, die dem Streben nach höherer Bildung nicht zuträglich sind. Das deutsche Hochschulsystem verliert somit viel intellektuelles Potential aufgrund von fehlender Chancengleichheit, die aus der sozialen Herkunft rührt. Der Hochschulbildungsreport 2020 schließt vor diesem Hintergrund mit einer Forderung nach stärkerer Berücksichtigung von Diversität, z.B. in Form eines Teilzeitstudiums oder eines ‚Studiums der unterschiedlichen Geschwindigkeiten‘ (Terminus des Wissenschaftsrats, 2022). Auch berufliche

Vorerfahrung sollte ggf. berücksichtigt und Wiederstudieneinstiege vereinfacht werden, bestenfalls unter Einbezug und Anrechnung bereits erbrachter Leistungen und vorhandener Fähigkeiten. Zuletzt sind berufserfahrene Studierende i.d.R. älter und haben somit bereits häufig familiäre Verpflichtungen, welche ebenfalls in Deutschland nur schwer mit dem Studium vereinbar sind, da entsprechende Unterstützungsangebote fehlen oder nicht ausreichen (ibid.).

In Kombination mit inkorporiertem kulturellem Kapital kann sich laut Bourdieu objektiviertes kulturelles Kapital entfalten (1992). Beispiele für objektiviertes Kapital sind Sachgüter wie Bücher oder Computer (Storch, 2006). Dies bedeutet, dass ein Individuum ohne inkorporiertes Wissen zur Funktionsweise eines Computers dessen Potentiale niemals ausschöpfen oder für sich sinnvoll nutzen kann. Nur „(...) in dieser Zustandsform erschließt sich das Objekt [der Computer] dem Subjekt [dem Individuum] in seiner Ganzheit“ (Bourdieu, 1992, S. 60). Materielle Objekte lassen sich demnach im Gegensatz zu kulturellem Kapital leicht weitergeben, z.B. im Falle eines Verkaufes des Sachgutes. Fragen nach dem Besitz materieller Güter, aber fehlendem kulturellem Kapital, werfen Herrschaftsfragen auf: Ist jenes Individuum dominant, welches das kulturelle Kapital besitzt oder jenes, das entsprechendes Objekt innehat? Laut Bourdieu ist der Besitz von Objekten ein Zeichen für Dominanz, was in sozialen Gebilden monetär begründete Selektionsprozesse fördert. Diese können laut ihm auch im Hochschulalter über die persönliche Entwicklung entscheiden (ibid.).

Der Zusammenhang zwischen monetären Mitteln in Bezug auf Weiterbildungsoptionen von Studieninteressierten muss im Zuge der Studienentscheidung näher betrachtet werden. Dies beginnt nicht erst bei der letztlichen Wahl der Wunschhochschule: Studieninteressierte müssen sich zunächst einmal für ihr persönliches Interessenfeld und somit einen möglichen Studiengang entscheiden (ein Prozess, der an sich bereits Hemmnisse und Probleme darstellen kann). Hiernach folgt die Sichtung potentieller Hochschulen, die diesen Studiengang anbieten, und welche Kosten beim Studieren an jener Bildungsinstitution bedacht werden müssen (z.B. Studiengebühren). In diesem Zusammenhang scheint auch der Besuch der möglichen Studienstadt sowie der Räumlichkeiten und Informationsveranstaltungen etc. lohnenswert, ist aber ebenfalls mit (Reise-) Kosten verbunden. Ggf. folgt nach der Entscheidungsfindung ein kostenintensiver Umzug in die neue Stadt, inklusive aller nachfolgenden Kosten für den Lebensunterhalt fernab vom Elternhaus.

Oberflächlich betrachtet scheinen insbesondere für finanziell benachteiligte Studieninteressierte BAföG-Zahlungen eine praktische Lösung darzustellen, die auf dem Papier die Chancengleichheit sicherstellen. In diesem Zusammenhang muss jedoch unterstrichen werden, dass die BAföG-Sätze zwar gestiegen sind, die Anzahl der Studierenden, die diese ausgezahlt bekommen bzw. wahrnehmen, jedoch immer weiter sinkt, obwohl die Anzahl der Studierenden in Deutschland generell weiter steigt (Statistisches Bundesamt, 2021). Insgesamt beziehen 467.595 von rund 3 Millionen Studierenden in Deutschland BAföG-Zahlungen (Rudnicka, 2022). Eine steigende Nachfrage besteht zeitgleich im Bereich der Studienkredite (Handelsblatt, 2021). Die Gründe für diese Entwicklungen scheinen nicht gänzlich klar, sie reichen von wenig zeitgemäßen gesetzlichen Reformen, die bei zu wenig Studierenden, die das Geld benötigen, greifen (was die steigende Anzahl der Studienkredite erklären würde), über wenig Transparenz bezüglich der Berechnung der BAföG-Sätze selbst, bis hin zu bürokratischen Hürden bei der Beantragung. Zudem stellt BAföG lediglich die Sicherung eines ‚Minimal-Studiums‘ dar. Das bedeutet z.B., dass BAföG-Studierende in jedem Fall innerhalb der Regelstudienzeit studieren und ihr Studium beenden müssen, wenn sie auf die Zahlungen angewiesen sind, was z.B. auf Themen wie Auslandsaufenthalte, (studienbezogene) Arbeit oder Praktika Auswirkungen haben kann. Auch finanzielle, durch die Coronapandemie bedingte Krisen, die die Zahlungen nicht ausreichend abdecken, werden aktuell oft als Grund für die Nichtinanspruchnahme von BAföG benannt (ibid.).

Im Bereich der Habitus-Strukturen betrachtet Bourdieu vermehrt das kulturelle Rollenbild von Männern und Frauen in der Arbeitswelt, aber auch im privaten Bereich. Zugleich unterstreicht er in diesem Zusammenhang eine männliche gesamtgesellschaftliche Dominanz (Bourdieu, 2012). Die geschlechterspezifische Verteilung von Aufgaben wird vom Mensch von Kindesbeinen an erlernt und hat einen großen Einfluss auf die Sozialisation im Rahmen des Erwachsenwerdens. Die devote Position der Frau bezeichnet Bourdieu als symbolische Gewalt, da es zwar i.d.R. nicht zu körperlichen oder psychologischen Gewaltakten innerhalb der Sozialisation kommt, jedoch ein unterschwelliges Einverständnis des weiblichen Geschlechts bezüglich männlicher Dominanz besteht. Dieses Rollenverständnis ist im menschlichen Zusammenleben so tief verwurzelt, dass eine völlige Gleichberechtigung laut Bourdieu niemals möglich sein wird (ibid.). Unabhängig vom Zutreffen dieser Aussage scheint die moderne Gesellschaft des 21. Jahrhunderts vermehrt sensibel für diese zweifellos bestehende Problematik zu werden bzw. in Teilen sogar schon zu sein, da besonders Themen der arbeitsbezogenen und entsprechend finanziellen Gleichberechtigung immer häufiger Teil von z.B. einer fairen Unternehmenskultur werden. Auch Familienstrukturen, in denen die Frau als Familienoberhaupt die Versorgung der Familie sicherstellt, während sich der Mann der Kindererziehung und dem Haushalt widmet, sind keine Seltenheit mehr. Das Rollenverständnis unter den Geschlechtern scheint somit im Wandel zu sein und bestärkt insbesondere das weibliche Selbstverständnis und Selbstbewusstsein.

Der Machtaspekt bezeichnet laut Bourdieu Strukturen oder Prozesse, in denen Beteiligte eines sozialen Umfelds um Macht ringen. Um in diesem sogenannten Funktionsfeld der Macht aktiv teilnehmen zu können und Machterwerb aktiv anzugehen, müssen sich die involvierten Individuen über dessen Existenz gänzlich bewusst sein, sich damit identifizieren und selbst verorten können (Schmid, 2012). Die Beteiligten machen dies zu ihrem Beruf (Sparrow & Hutchinson, 2013). Dieser Konkurrenzkampf wird von Bourdieu ähnlich wie ein Rollenspiel beschrieben, z.B. mit Blick auf soziale Felder, wie er sie nennt. Um an einem Machtkampf in einer bestimmten sozialen Umgebung teilnehmen oder sich gar behaupten zu können, bedarf es der entsprechenden Kapitalausstattung (Schallberger, 2015). „Individuen, die aufgrund primärsozialisatorischer Prägungen den passfähigen Habitus oder die richtige Kapitalausstattung nicht mitbringen, haben von Beginn weg eingeschränkte Chancen, sich im Feld zu behaupten“ (S. 4). Mit diesem Gedanken erklärt Bourdieu auch, warum Kinder häufig ähnliche oder monetär-äquivalente Berufe wie ihre Eltern ergreifen (*amor fati*). Auch, wenn sich Individuen im sogenannten sozialen Raum zu individualisieren versuchen, ist der tatsächliche Lebensstil von deren sozialer Klasse und Schicht abhängig. Diese Starre wird auch Hysteresis genannt und beinhaltet auf einer übergeordneten Ebene, dass soziale Ungleichheit oder Ungerechtigkeit sich fast immer selbst reproduziert (ibid.).

Der Machtaspekt wird oft auch mit einem Regelwerk in Verbindung gebracht, welches in bestimmten sozialen Feldern gilt. Der eigene Erfolg oder Misserfolg hängt davon ab, wie gut man die Regeln beherrscht und verinnerlicht hat. Oft gibt es auch unausgesprochene Regeln, bezüglich derer ein implizites Wissen von allen Akteuren erwartet wird. „Die gleichsam blinde und selbstbewusste Beherrschung konstitutiver, normativer und distinktiver Verhaltensregeln erscheint als Garant dafür, dass man im Feld eine Position erlangt, die mit Macht, insbesondere Definitionsmacht, ausgestattet ist“ (S. 11). Das bedeutet, dass jene Individuen, die in ein soziales Feld von klein auf integriert wurden, gegenüber Externen einen Vorteil in ihrer Position und künftigen Entwicklung bzw. Bewahrung des Status Quo haben. Eine Imitation der Verhaltensweisen wird hierbei als nahezu unmöglich beschrieben (ibid.). Auch in diesem Bereich scheint die Betrachtung des Bildungsweges von Nichtakademikerkindern in Bezug zu Akademikerkindern (wie früher im Kapitel betrachtet) sinnvoll.

Der Illusioaspekt eines sozialen Feldes verlangt von allen Involvierten einen unbedingten Glauben an Bedeutsamkeit von und Identifikation mit dem jeweiligen Feld. Wer an dem Feld zweifelt oder versucht es zu stören, wird sich nur schwer behaupten können (ibid.). Mit Blick auf steigende Studierendenzahlen

in Deutschland scheint der Illusioaspekt insofern zuzutreffen, als dass Studierende sich von einem absolvierten Studium sozialen und monetären Aufstieg bzw. gesellschaftliche Akzeptanz und Prestige versprechen (Nida-Rümelin, 2013).

Obwohl Bourdieu die Ursache für Chancenungleichheit in der frühkindlichen Gesellschaft und Wissensweitergabe der Eltern sieht anstatt in natürlicher Begabung, so zieht er Bildungseinrichtungen nicht aus der Verantwortung – im Gegenteil: Er sieht es als ihre zentrale Aufgabe, Ungleichheiten größtmöglich auszugleichen und Lernende zum Klassenaufstieg zu befähigen (Bourdieu, 2011). Kulturelle Unterschiede im Kapital sollen hier kompensiert und Individuen zum Aufstieg motiviert werden, da das Selbstvertrauen häufig fehlt. Laut Bourdieu ist die Begründung des Talents oder nützlicher Fähigkeiten zur beliebigen persönlichen Entfaltung unzureichend, sondern vielmehr ein ‚Deckmantel‘ für Defizite von Bildungsinstitutionen. Zwar lässt sich argumentieren, dass Talent sehr wohl Einfluss auf den Werdegang von Lernenden haben kann, jedoch überwiegen die Strukturen der Ungleichheit, die systematisch konserviert wird. Bildungsinstitutionen sind demnach von Rechts wegen verpflichtet, allen Mitgliedern der Gesellschaft „(...) die Befähigung zu den kulturellen Praktiken zu geben, die der Gesellschaft als die nobelsten gelten“ (Leidinger-Gruber, 2002, S. 11).

Bourdieuische, empirische (Empirie = auf Erfahrung beruhend) Theorien erklären weitestgehend trotz fortwährendem sozialem Wandel auf soziologisch-philosophischer Basis die Notwendigkeit für Mentoring im sozialen Feld Hochschule. Nach der Feldtheorie beschreibt ein soziales Feld ein gesellschaftliches System, in welchem mehrere autonome Sub-Felder bestehen, welche sich klar voneinander abgrenzen und unterschiedlich funktionieren bzw. divergierende Dynamiken aufweisen (Diaz-Bone, 2010). Eine Hochschule ist deshalb ein soziales Feld, da auch sie klare autonome Feldkategorien aufweist, z.B. Studierende, wissenschaftliche Mitarbeiter, Professoren, Beratungsstellen und Verwaltung. Inwiefern dieses Verständnis auch für die Betitelung der Hochschule als (lernende) Organisation von Bedeutung ist, wird in Kapitel 2.3 betrachtet.

Schenkt man der empirischen Forschung Bourdieus Glauben, so stellt die von ihm geäußerte Kritik bezüglich einer Reproduktion von Ungleichheit auf vielen Ebenen (z.B. sozial oder monetär) die Notwendigkeit für Mentoring dar. Wie auch Schulen sollten Universitäten als Bildungseinrichtungen darauf bedacht sein, divergierendes kulturelles (und somit letztlich objektives) Kapital auszugleichen, gesellschaftliches Selbstverständnis zu stärken und so am Ende persönliches Glück durch Selbstentfaltung sicherzustellen. Hierbei ist nochmals zu unterstreichen, dass dem Zugang zur akademischen Bildung durch Grundschulen und weiterführende Schulen mindestens zwei Selektionsprozesse vorausgehen, auf welche akademische Institutionen wenig bis keinen Einfluss haben. Dieser Selektionsprozess liegt jedoch außerhalb der Grenzen dieser Forschungsarbeit, weshalb dieser trotz großer Relevanz nicht weiter betrachtet werden kann.

Haben Lernende den Zugang zu universitärer Bildung erreicht und ggf. den Zirkel der sozialen Ungerechtigkeit durchbrochen, so stellen sie sich erneut sozialen Machtkämpfen. Nicht nur innerhalb der Organisation Hochschule gibt es soziale Felder, die ihren Regeln folgen, auch im sozialen Feld Studierendenschaft existieren diese. Die Gänge der Strukturen muss Studierenden erklärt und verdeutlicht werden, damit diese in das intrinsische Wissen und folglich in die routinierte Anwendung übergehen. Auch männliche Dominanz kann insbesondere an technischen Universitäten ein Thema sein. Genau an diesem Punkt beginnt die Arbeit des Mentors in der Organisation Hochschule: Es obliegt dem Mentor, den Lernenden mit dem notwendigen kulturellen Kapital auszustatten, damit dieser im sozialen Feld Hochschule erfolgreich sein kann. Dies kann bedeuten, dass der Mentee befähigt wird, bestehende Regeln so zu beherrschen und am Machtkampf teilzunehmen, dass bestehende Habitus-Strukturen weitestgehend durchbrochen und individuelle Wünsche Entfaltung finden können. So kann sich der

Mentee ggf. von Barrieren lösen, die z.B. elterliche Wissensvermittlung und Ideale mit sich bringen, und ggf. einen Beruf fernab elterlicher Grenzen ergreifen, falls gewünscht.

2.3 Was ist Mentoring in der Organisation Hochschule?

Obwohl sich Mentoring in vielfältigen Lebensbereichen großer Beliebtheit erfreut, stellt eine universelle Definition von Mentoring eine große Herausforderung dar, da diese nur schwer individuellen Spezifika und Auslegungen des Konzepts gerecht werden (Stöger & Ziegler, 2012). Ziegler bezeichnet Mentoring sogar als „(...) Zahnbürstenkonzept (...)“, welches kaum von zwei Personen auf die gleiche Weise verstanden und terminologisch benutzt wird (2017). Die Uneinigkeit bezüglich möglicher Definitionen wird zudem von der individuellen Beziehung zwischen Mentor und Mentee geprägt, da zeitlicher Rahmen, Intensität, Themen und Dauer der Beziehung völlig offen sind (Allen & Eby, 2007). Nahezu alle Referenzen unterstreichen dennoch einen kleinsten gemeinsamen Nenner, der allen Konzeptionierungen zugrunde liegt: Die Rollenverteilung einer erfahrenen Person und die einer weniger erfahrenen Person. Stehling benennt jedoch weitere Faktoren, auf denen alle Mentoringbeziehungen basieren:

- Eine einzigartige Beziehung zwischen Mentor und Mentee
- Vertraulichkeit bezüglich besprochener Anliegen
- Wissenserwerb in irgendeiner Form sowie darauf basierte Entwicklung des Mentees
- Persönliche, psychologische oder karrierebezogene Gesprächsanlässe, die dem Mentoring eine Daseinsberechtigung geben
- Raum für Dynamik innerhalb der Beziehung zwischen Mentor und Mentee, welche beispielsweise von der Intensität oder der Notwendigkeit zum Austausch der Parteien geprägt wird (2017, S. 18).

Im professionell-formalisierten akademischen Mentoring rückt besonders die Karriereplanung in den Vordergrund. Mit Karriere ist nicht notwendigerweise die berufliche Zukunft gemeint, sondern vielmehr die Enkulturation in die Rolle des Studierenden, Prozesse des Zeit- und Selbstmanagements, das Beherrschen von Lernstrategien und sonstige Beratungsanliegen, welche in Kapitel 2.3.3 noch näher beleuchtet werden. Trotzdem beeinflusst der studentische Werdegang zweifelsohne die Ausgangssituation bezüglich des Überganges zwischen Hochschule und Beruf (Haasen, 2001). Laut Barzanthy liegen die Vorteile für den Mentee im Schließen von Informationslücken hinsichtlich der studentischen Weiterentwicklung, in der besonderen Fokussierung der individuellen Lebensplanung, in der spezifischen Unterstützung bezüglich des möglichen späteren Berufes und im (praxisnahen) Erwerb notwendiger Qualifikationen (2008).

Ähnlich problematisch gestaltet sich die Definition der ‚Organisation‘ und dementsprechend die Antwort auf die Frage, ob und inwieweit Hochschulen als Organisationen und letztlich vielleicht sogar als lernende Organisationen zu verstehen sind. Die Frage nach der Hochschule als Organisation rührt zum einen aus dem Trend des selbstgegebenen Labels ‚Lernende Hochschule‘ oder ‚Lernende Organisation‘, mit denen zahlreiche Hochschulen ihre Veränderbarkeit, Anpassungsfähigkeit sowie ihre individuelle Flexibilität in Bezug auf zeitgemäßes Lehren und Lernen unterstreichen wollen. Zum anderen rührt sie aus inhaltlichen, strukturellen und planerischen Reformen, die dem Verständnis einer Organisation – obwohl nicht eindeutig definiert – immer näherkommen oder sogar schon entsprechen.

Der Begriff der Organisation entspringt umgangssprachlichen Wurzeln und wird somit selten eindeutig verstanden (Abraham & Büschgens, 2009). Stehling betont in diesem Zusammenhang, dass die Definition der Organisation im Bereich Forschung somit zwar häufig erschwert wird, jedoch einen gewissen interpretativen Handlungsspielraum zur Folge hat (2017). Ob eine Hochschule tatsächlich eine Organisation ist, ist wissenschaftlich bisher weder belegt noch widerlegt, es herrscht jedoch Einigkeit,

dass es verschiedene Formen der Organisation gibt, was u.a. mit Blick auf die Unterschiede zwischen Unternehmen der Privatwirtschaft gegenüber Hochschulen bzw. Universitäten deutlich wird (Berthold, 2011). Zwar gibt es laut Berthold kein „(...) universelles Organisationsmodell (...)“ für Bildungseinrichtungen, trotzdem begreift er Hochschulen „(...) ohne Zweifel (...)“ als Organisationen (S. 17).

Laut Abraham und Büschgens sind Organisationen die Antwort auf gesellschaftliche Anliegen oder Probleme, deren Lösung im Kompetenzbereich einzelner Personen liegt (z.B. in Form von Betrieben, Behörden, Ämtern, Schulen etc.). Konkret definieren sie eine Organisation als

„(...) von bestimmten Personen gegründetes, zur Verwirklichung spezifischer Zwecke planmäßig geschaffenes, hierarchisches verfasstes, mit Ressourcen ausgestattetes, relativ dauerhaftes und strukturiertes Aggregat (Kollektiv) arbeitsteilig interagierender Personen, das über wenigstens ein Entscheidungs- und Kontrollzentrum verfügt, welches die zur Erreichung des Organisationszweckes notwendige Kooperation zwischen den Akteuren steuert, und dem als Aggregat Aktivitäten oder wenigstens deren Resultate zugerechnet werden können.“

(Abraham & Büschgens, 2009, S. 58ff).

Laut Stehling lässt sich dieses Verständnis auf Hochschulen übertragen, obwohl Hochschulen gegenüber z.B. privatwirtschaftlichen Unternehmen einige Unterschiede aufweisen (2017). Mit Blick auf die zeitgemäße und finanziell notwendige, jedoch ebenso lukrative Symbiose zwischen Wirtschaft und Wissenschaft sowie Staat/Politik und Wissenschaft (siehe Kapitel 2.2.1) erscheint dieses Verständnis durchaus nachvollziehbar, weshalb im Weiteren die Hochschule als Organisation begriffen wird.

Im Rahmen einer voranstehenden Forschungsarbeit zum Aachener Mentoring Modell mit dem Titel ‚Mentoring als strategisches Instrument lernender Hochschulen am Beispiel des Aachener Mentoring Modells‘ (Stehling, 2017) untersuchte die Autorin, inwiefern akademische Bildungseinrichtungen sich tatsächlich durch Mentoring verändern, also auf Basis der Ergebnisse (in diesem Fall anhand der Ergebnisse der studentischen Gesprächsanliegen und ggf. sich ergebender Handlungsbedarfe) ‚lernen‘. Dieser hochschulbezogene Lernprozess wird im Aachener Mentoring Modell als zentraler, quantifizierbarer Erfolgsfaktor betrachtet, wobei auch andere Verständnisse von Erfolg im Bereich Mentoring denkbar sind und einander nicht ausschließen (z.B. Wunschanzahl von Studierenden im Mentoring, Mentee-Zufriedenheit etc.).

Im Zuge der Arbeit wird Mentoring als fester Bestandteil lernender Organisationen diskutiert. Es wird dargelegt, dass 16 Kriterien für die Bezeichnung einer Organisation als lernende Organisation notwendig sind. „Hierbei wird deutlich, dass es so etwas wie die lernende Organisation nicht geben kann, da keine systematischen, kritischen Größen, geschweige denn valide Messbarkeiten ausgemacht werden können, anhand derer man ein Zutreffen oder Nichtzutreffen überprüfen könnte“ (S. 3). Die Resultate zeigten, dass das Aachener Mentoring Modell die 16 benannten Kriterien der lernenden Organisation unterschiedlich stark bedient. Trotzdem weist die Analyse darauf hin, dass Mentoring einen Beitrag zur lernenden Hochschule (wie in Kapitel 2.3 beschrieben, darf eine Hochschule als Organisation verstanden werden) leisten kann. Um die Wirkung detaillierter zu bewerten, müsse die durchgeführte Analyse jedoch auf andere Bausteine der Hochschule angewandt werden. Nur so ließe sich das Gesamtbild erfassen.

Eine Übertragbarkeit der generierten Ergebnisse auf andere Hochschulen ist aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen nicht möglich. „Einzelne zentrale Elemente [eines Mentoringsystems], wie etwa die Dokumentation und Auswertung der Gespräche sowie die konsequente Vernetzung der Akteure, lassen sich jedoch auch in anderen Kontexten mit vergleichsweise geringem Aufwand implementieren“

(S. 4). Im Abschluss der Arbeit wird vorgeschlagen, die nachhaltige Wirksamkeit des Aachener Mentoring Modells in einer weiteren qualitativen Erhebung nach Projektende erneut zu evaluieren.

2.3.1 Wer kann in der Organisation Hochschule als Mentor fungieren?

Mit Blick auf das Thema dieser Forschungsarbeit, welche die Beratung im Studienverlauf in den Fokus stellt, wird die Rolle der weniger erfahrenen Personen, die einen Rat einholen, allgemein von Studierenden bekleidet. Trotzdem sind spezifische Zielgruppen denkbar. Dennoch gibt es vielfältige Möglichkeiten, die Position des Mentors zu bekleiden (Westerholt et al., 2018). Die entsprechenden Vor- und Nachteile des Einsatzes bestimmter Personengruppen werden im Folgenden betrachtet.

Lehrende

Lehrende eignen sich als Mentoren, da sie die inhaltliche und organisatorische Nähe zum Fachbereich pflegen. Besonders zu spezifischen, lehrbezogenen Fragen zu Modulen (wie beispielsweise dem notwendigen Lernaufwand) können sie Auskunft geben. Oft kennen sie die Studierendenschaft so gut, dass auch eine Lernpartnervermittlung oder die Empfehlung zur Bildung ganzer Lerngruppen möglich ist. Ein Hemmnis kann die direkte Abhängigkeit zwischen den Ratsuchenden und den Beratern darstellen, z.B. dann, wenn der Mentee von seinem Mentor für Lernleistungen benotet wird (ibid.). Es besteht die Option, dass der Ratsuchende um seine Reputation fürchtet und darum spezifische Anliegen oder gar ein Missfallen nicht klar und ehrlich ansprechen kann.

Professoren

Professoren können ebenfalls Mentoren sein, da sie neben den Vorteilen, die die Tätigkeit als Lehrende mit sich bringt, auch eine Vorbildfunktion erfüllen können. Häufig stellen jedoch sonstige professorale Verpflichtungen ein zeitliches Hemmnis dar, weshalb sich Professoren nur bedingt als Mentoren eignen. Es empfiehlt sich deshalb, jene Mentees und ihre Anliegen, die auf dieser Ebene beraten werden, sorgsam auszuwählen (ibid.). Alternativ können sich auch mehrere Mentees im Rahmen der knappen Zeitressourcen Termine in Form von Gruppenberatung teilen, wobei die Anliegen ähnlich oder sinnvoll zusammenhängend ausgewählt werden müssen. Speziell geeignet sind dafür besonders begabte Studierendengruppen, da diese sich auf diese Weise direkt bezüglich möglicher Förderungen erkundigen können. Es zeigte sich zudem, dass Professoren häufig intrinsisch motiviert sind, Ratsuchende mit besonderen Leistungen zu unterstützen oder gar einzustellen, beispielsweise als Hilfskräfte und eventuell später als wissenschaftliche Mitarbeiter innerhalb der eigenen Lehrstühle (ibid.).

Wissenschaftliche Mitarbeiter

Wissenschaftliche Mitarbeiter eignen sich als Mentoren, da sie eine Schnittstelle zwischen Studierenden, Lehrenden und Lehrstühlen im Allgemeinen bilden (ibid.). Auch hier können sich Synergien zur studentischen Unterstützung im Rahmen eines Arbeitsverhältnisses ergeben. Diverse Mentoringssysteme nutzen den Vorteil, wissenschaftliche Mitarbeiter projektbasiert für Mentoring einzustellen (ibid.). Von Vorteil ist dies aufgrund der Entlastung anderer Beratungsstellen, z.B. der Studienberatung, und daher, dass wissenschaftliche Mitarbeiter häufig eine studierendennahe Gruppe darstellen, die aus persönlicher Erfahrung zu Anliegen im Studium beraten können. Nachteilig ist, dass wissenschaftliche Mitarbeiter ihre Stellen i.d.R. nur zeitlich begrenzt bekleiden und die Berater sowie ihre Kompetenz den Ratsuchenden nur zeitlich befristet zur Verfügung stehen, bevor ein neuer Mitarbeiter nötige Kompetenzen bzw. Inhalte erneut erlernen und sich somit erst noch beratungstechnisch entwickeln muss.

Fachstudienberater

Inhaltlich und organisatorisch sinnvoll erscheinen Doppelfunktionen bestehend aus Fachstudienberatern, welche für fachliche Beratung zuständig sind, sowie Mentoren, welche eher weiche Faktoren der Beratung im Studium bedienen. Insbesondere für eine optimale, individuelle Studienplanung ist es vorteilhaft, die Inhalte des Studiums selbst zu kennen und zu beherrschen und somit typische Stolpersteine frühzeitig aus dem Weg räumen zu können. Auch Lernaufwände und Prüfungsanliegen können von Fachstudienberatern beantwortet werden. Problematisch ist dagegen die klare zeitliche und ggf. inhaltliche Trennung der Doppelfunktion (ibid.).

Studierende

Die Beratung von Studierenden für Studierende (Peer-to-Peer Mentoring bzw. informelle Buddy-Programme) ist eine klassische Form des Mentorings und stellt in der Regel einen Zusatz zu bestehenden Beratungsformaten dar, um z.B. kleinere Anliegen niedrigschwellig zu bearbeiten und Mentoren zu entlasten. Es muss hierbei klar abgegrenzt werden, welche Anliegen von einem – so häufig genannten – ‚Buddy‘ (Englisch, ugs. für Kumpel) und welche vom Mentor selbst bearbeitet werden. Die Beratung durch einen Buddy erscheint Studierenden oft unkomplizierter und unverbindlicher und es fällt ihnen somit leichter, ihre Anliegen ehrlich und proaktiv zu besprechen. Studentische Partizipation stellt also ein nützliches Werkzeug in der Beratungslandschaft dar, wobei ein detailliertes Schulungskonzept für studentische Mentoren essenziell ist, ebenso wie klare Beratungsgrenzen (ibid.). Studentische Partizipation bedeutet hierbei für die Ratsuchenden, berechtigt unmittelbaren Einfluss auf das Ergebnis der Beratung nehmen zu können (Straßburger & Rieger, 2014).

2.3.2 Grundlagen der Beratung im Studienverlauf

Mentoring in der Hochschule stellt Studierende als eigenverantwortlich handelnde Individuen sowie ihre persönlichen Anliegen in den Vordergrund der Beratung (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Entsprechend sind Mentoringsysteme in der Regel lösungsorientiert, d.h., dass der Lösungsprozess unterstützt und nicht vorgeschrieben wird (ibid.). Mit Blick auf persönliche Motivation zur Umsetzung dieser Lösungen müssen spezifische Stärken des Mentees in den Fokus gerückt werden, was vereinbarte Ziele auch erreichbar erscheinen lässt und sich somit motivierend auswirkt. Positives Denken und Handeln werden auf diese Weise bestärkt (ibid.).

Ziel eines Mentoringsystems in der Organisation Hochschule ist in erster Linie, das Ankommen im Studium zu erleichtern und Prozesse (ggf. durch den gesamten Studienverlauf hindurch) zu begleiten (Westerholt et al., 2018). Idealerweise ist der Mentee nach der Beratung gestärkt in dem Willen, sich selbst zu organisieren und z.B. Lernstrategien selbstständig zu trainieren (ibid.). Ein essentieller Teil dieses Prozesses ist Reflektion, ggf. ebenfalls gestützt durch den Mentor (Schlippe & Schweizer, 2012). Tatsächlich muss Studierenden bewusstgemacht werden, dass Mentoring eine zusätzliche Beratung im Alltag darstellt, ebenso wie der Austausch mit Freunden und Familie zu beispielsweise privaten Themen. Wie auch im informellen Austausch mit Vertrauten im Alltag findet die Terminvereinbarung mit dem Mentor seitens des Mentees eigeninitiativ statt, wobei trotzdem auf das Mentoringangebot aufmerksam gemacht werden kann, z.B. durch gezieltes Projektmarketing (Sander & Ziebertz, 2010). Obwohl eigeninitiiert, findet eine systemische Beratung statt, sobald ein Mentee den Weg in die Beratung gefunden hat. Systemische Beratung bedeutet hierbei, Anliegen in ihrem ganzheitlichen Kontext zu betrachten, also im Fokus der allgemeinen Lebensumstände des Ratsuchenden (Barthelmess, 2014). Im Beratungsgespräch werden Fragen repetitiv gestellt, sodass der Mentee über seine eigene Situation reflektieren und Optimierungsoptionen durch den Mentor unterstützt selbst erarbeiten kann (ibid.). Gekoppelt ist systemische Beratung also auch an Lösungsorientiertheit. Es wird

dem Mentee geraten, nach vorne zu blicken und Potentiale aktiv auszuloten anstatt über Rückschläge zu brüten oder alleinig das Warum von bestehenden Problemen zu diskutieren (Abel, 2007).

Ein Beratungsgespräch dauert in der Regel zwischen 45 Minuten und einer Stunde. Zwar lassen Gesprächsformalien Platz für individuelle Auslegung, trotzdem setzen viele Mentoren auf Gesprächsleitfäden, die zum Beispiel Kernfragen der Beratung beinhalten. Zusätzlich zum Beratungsgespräch selbst ist es dem Mentor überlassen, das Thema des Gespräches schon vor dem eigentlichen Termin abzufragen und eventuelle Vorbereitungen zu treffen. Auch die Nachbearbeitung nimmt häufig einige Zeit in Anspruch (Westerholt et al., 2018). Die Anzahl der Beratungskontakte in Mentoringsystemen variiert je nach Anliegen und Persönlichkeit des Mentees (ibid.).

2.3.3 ‚Typische‘ studentische Beratungsanliegen im Allgemeinen

Im Rahmen mehrjähriger Studien wurde das Aachener Mentoring Modell der RWTH Aachen University (ausführlich beschrieben in Kapitel 2.7) immer wieder beforscht und bezüglich seiner Beratungsthemen analysiert. Das Angebot stellt Studierende mit ungewöhnlichem bzw. schwachem Studienverlauf in den Vordergrund, wobei das Aachener Mentoring Modell auch besonders begabte Studierende sowie weibliche Studierende in MINT⁵-Fächern speziell berücksichtigt. Die Beratenden stehen (theoretisch) allen RWTH-Studierenden zur Verfügung. Bei der Evaluation zeigt sich, dass Lernverhalten und Prüfungsvorbereitungen typische Beratungsanliegen darstellen. Primär geht es um Fragen zum Nichtbestehen, Überforderung, Abschlussarbeiten sowie Zeitplanung und sonstige organisatorische Fragen (Westerholt et al., 2018). Diese Hauptthemen ergeben sich in der Beratung von Studierenden unabhängig von ihren Studiengängen. Auch im Rahmen weiterer Projekte mit dem Schwerpunkt Beratung für Studierende, z.B. der Studienverlaufsberatung der Hochschule Niederrhein (ca. 14.000 Studierende), welche informeller Partner des Aachener Mentoring Modells ist, werden ähnliche Trends beobachtet, sodass studentische Themen im Mentoring einer gewissen Gleichmäßigkeit zu folgen scheinen. Welche verwandten Projekte und Beratungsangebote darüber hinaus in Deutschland mit welchen Schwerpunkten existieren, beleuchtet Kapitel 4.

Typisch sind auch Anliegen zum Studiengangswechsel oder sogar Abbruch sowie Motivation (ibid.). Ebenfalls häufig sind Anfragen aufgrund von persönlichen und familiären Problemen sowie allgemeine Arbeitsbelastung oder finanzielle Schwierigkeiten. Auch (chronische) Krankheiten oder Behinderungen werden benannt. Es scheint demnach angemessen, zur Ableitung eines hypothetischen Kompetenzprofils für Mentoren einen noch detaillierteren Einblick in die studentischen Beratungsanliegen vorzunehmen, was für das Aachener Mentoring Modell in Kapitel 5.5 geschieht.

2.3.4 Mögliche Zielgruppen von Mentoring im Studienverlauf

In Kapitel 2.3.5 werden immer heterogener werdende Studierendenschaften als Anlass zur Etablierung bzw. Optimierung von Mentoringsystemen betrachtet. Trotzdem sollten die Hauptzielgruppen eines Mentoringvorhabens (zumindest zu dessen Beginn) klar benannt werden, um auf diese Weise inhaltliche Transparenz zu schaffen, das Angebot für entsprechende Gruppen attraktiv zu machen und eine Verortung im sonstigen Beratungsnetzwerk der Hochschule vorzunehmen. Da der Diversitäten-Mix je nach Hochschule variiert und somit auch die Notwendigkeit bzw. Themen der Beratung, können jene Zielgruppen spezifisch (auch mit Blick auf ‚blinde Flecken‘ in der Beratungslandschaft sowie Stärken und Themen der involvierten Beratenden) ausgewählt werden. I.d.R. richtet sich Mentoring (wie auch im Aachener Mentoring Modell, siehe Kapitel 2.3.4) an Studierende mit (positiv oder negativ) auffälligem

⁵ MINT ist eine für Hochschulen gängige Zusammenfassung für Studienfächer aus den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

Studienverlauf innerhalb der Studieneingangsphase, um so frühzeitig zur individuellen Fachpassung zu beraten (Stehling, 2017). Üblich sind zudem Formate für weibliche Studierende.

2.3.5 Anlässe zur Implementierung eines Mentoringsystems in der Hochschule

Wachsende Studierendenmobilität stellt nur einen von vielen Faktoren dar, weshalb die Heterogenität der Studierendenschaft deutscher Hochschulen ständig weiterwächst (Bargel, 2015). Trotzdem wird Diversität tendenziell als Chance zur Weiterentwicklung begriffen, sowohl mit Blick auf die Wissenschaft als auch auf die Gesellschaft (Charta der Vielfalt, 2016). Ob Studierende aus dem Ausland, Studierende mit (chronischer) Krankheit oder Behinderung, Bildungspioniere, Studierende mit Kind oder sogar Studierende, die für kranke Verwandte Sorge tragen – Ziel ist die Chancengleichheit und die Möglichkeit zur Vereinbarung von Studium und individueller Lebenssituation (Bülöw-Schramm, 2015). Diese veränderten gesellschaftlichen Strukturen machen Beratung idealerweise ab Beginn des Studiums notwendig, weshalb viele deutsche Hochschulen bemüht sind, ihre Beratungsangebote den vielfältigen Bedarfen anzupassen (Westerholt et al., 2018). Ein besonderes Anreizsystem schaffte in diesem Zusammenhang das Land Nordrhein-Westfalen, welches im Rahmen des Hochschulzukunftsgesetzes Beratungsangebote im Studium stärkt und Hochschulen für jeden Studierenden mit abgeschlossenem Erststudium mit 4.000€ belohnt (Landesregierung NRW, 2015).

Trotzdem ist die Betreuung von Studierenden mit Blick auf die erfolgreiche Beendigung des Studiums nicht nur aus monetärer Sicht attraktiv. Für viele weitere Beteiligte stellt Mentoring ebenfalls einen Vorteil dar: Für Studierende ist Mentoring deshalb gewinnbringend, da sie realitätsnahe, individuelle Ratschläge bezüglich ihrer individuellen Anliegen erhalten. Dies betrifft nicht nur fachliche, sondern auch organisatorische Fragen.

Für Lehrende und ihre Sekretariate ist es nützlich, da sie selbst in ihren Beratungstätigkeiten entlastet werden und Feedback bezüglich ihrer eigenen Lehraktivität erhalten (Westerholt et al., 2018).

Mit Blick auf andere Beratungseinrichtungen, die zu ähnlichen Themen beraten, stehen insbesondere Synergieeffekte im Vordergrund, nicht nur in Bezug auf Entlastung und kollegialen Austausch, sondern auch durch das gegenseitige Verweisen aufeinander. Speziell Mentoren können als ‚Lotsen‘ fungieren, sollten Studierende den korrekten Adressaten ihres Anliegen nicht kennen. Sie sind bestenfalls eine niedrigschwellige Option des Erstkontaktes. Trotzdem stellt die Lotsenfunktion besondere Ansprüche an die Mentoren, da intensive interne und externe Vernetzung sowie Kenntnis von Inhalten und Verantwortlichkeiten für die zielgerichtete Weiterleitung essenziell sind. Nur so kann Frust seitens der Mentees vermieden werden.

Die Hochschule als ‚lernende Organisation‘ hat ebenfalls ein besonderes Interesse an der Implementierung von Mentoringsystemen: Aus einer zielgerichteten Dokumentation der Gesprächsinhalte und der Ergebnisweitergabe an Verantwortliche kann sich die Hochschule an den Bedürfnissen ihrer Studierenden orientiert verändern (Stehling, 2017) (siehe Kapitel 2.3).

2.3.6 Verankerung von Mentoring in der Hochschulberatungslandschaft

Bei der Konzeptionierung und Implementierung von Mentoring in der Organisation Hochschule ist es besonders bei fakultätsübergreifenden Vorhaben essenziell, mögliche Beteiligte und andere Beratungsstellen frühzeitig zu involvieren, um Transparenz und Akzeptanz zu fördern und Konfliktpotential zu reduzieren. Häufig geschieht die (Anschubs-) Finanzierung solcher Vorhaben projektbasiert, wie beispielsweise im Rahmen des Qualitätspakt Lehre (BMBF, 2022).

Die Einstellung der Mentoren kann zentral oder dezentral erfolgen. Hierbei bedeutet dezentral, dass jede Fakultät selbst entscheiden kann, welche Mentoringmaßnahmen ergriffen und welche Projektziele gesteckt werden, wobei ein gemeinsamer Mindeststandard grundlegend sein sollte. Eine zentrale

Einstellung bedeutet, dass eine ausgewählte Stelle, z.B. das Rektorat, alle Aktivitäten formal für alle Fakultäten festlegt und die Mentoren nach Einstellung an diese entsandt werden, was jedoch häufig eine Reduktion der Akzeptanz und des Vertrauens gegenüber den Mentoren zur Folge hat, da sich Fakultäten indirekt kontrolliert fühlen können (Westerholt et al., 2018).

2.3.7 Aus- und Weiterbildung von Mentoren im Hochschulkontext

Im Rahmen der Beratungstätigkeit gibt der Umgang mit heterogenen Studierendenschaften Anlass, Beratungstrends und -themen konstant im Blick zu behalten und Schulungs- und Weiterbildungsangebote für Mentoren dahingehend anzupassen. Dies gewährleistet eine einheitliche und gleichbleibende Beratungsqualität. Schulungen können hierbei ‚on demand‘ (auf Nachfrage) angeboten werden oder im Rahmen eines festen Schulungsplans für alle Mentoren. Ziel ist hierbei in der Regel ein umfassendes Kompetenzprofil für Beratende (Petersen et al., 2017). Wünschenswert erscheinen Mentoren, die als ‚Allrounder‘ fungieren. Dafür notwendig ist ein projektbasierter Performanzansatz, der es Mentoren ermöglichen soll, sich in komplexe Probleme und deren Lösung hineinzudenken und diese Probleme gemeinsamen mit dem Ratsuchenden zu bearbeiten (ibid.). Zu diesem Zwecke sind eine systematische Fortbildung sowie die Entwicklung entsprechender Schulungsangebote notwendig. Idealerweise beinhaltet das Kompetenzprofil des Beratenden im akademischen Kontext u.a. die Felder Hochschulorganisation, Prozessbegleitung im Studium sowie gesellschaftliche Kompetenzen (siehe auch Kapitel 4.5). Die Entscheidung, ob Schulungen regelmäßig zentral geplant oder ‚on demand‘ durchgeführt werden, hängt von vielen Faktoren ab, unter anderem von der Größe des Beratungsteams. Die Ausgestaltung des Schulungsangebots im Aachener Mentoring Modell wird im Rahmen der Vorstellung des Forschungsgegenstandes in Kapitel 2.7.4 erläutert.

2.3.8 Mentoring während der Schulzeit – eine notwendige Vorstufe?

Da sich Mentoringangebote häufig an Studierende in der Studieneingangsphase richten, scheint die Frage angemessen, ob nicht bereits in der Schule von Mentoring Gebrauch gemacht werden sollte und an welchen Stellen dies gewinnbringend positioniert werden könnte. Es ließe sich annehmen, dass persönliche Hemmnisse so sehr früh erkannt, Möglichkeiten ausgelotet und der Prozess der Beratung frühzeitig zur Normalität innerhalb des Bildungsprozesses wird. Ggf. wäre sogar die Verbindung zwischen schulischen und universitären Mentoringsystemen notwendig. Trotzdem kommen schulische Mentoringsysteme in Deutschland trotz reformatorischer Ansätze der Lehrerbildung eher selten zum Einsatz (Raufelder & Ittel, 2012) und das, obwohl der positive Einfluss von Mentoring in der Schule bereits empirisch bewiesen ist (Wang & Odell, 2002). Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass Mentoring im englischsprachigen Raum bereits Tradition hat und fester Bestandteil des frühen Schulalltages ist (ibid.). Üblicherweise existieren hierbei zwei Modelle: Zum einen kann Schülern eine externe, nicht-elterliche Erwachsenenperson zur Seite gestellt werden. Zum anderen ist es möglich, Peer-to-Peer Formate von Schüler zu Schüler anzubieten.

Typische Anliegen im Mentoring für Schüler sind mangelnde Integration in den Klassenverbund, schlechte Noten oder eine gefährdete Versetzung (Reglin, 1998). Die Berater arbeiten hierbei häufig auf ehrenamtlicher bzw. freiwilliger Basis. Die empirisch bewiesenen Vorteile für Schüler sind:

- Bessere Noten, Versetzung, Qualifizierung für weiterführende Schulen
- Bessere Beziehungen im schulischen, sozialen Umfeld, aber auch mit Familie und Geschwistern
- Prävention in Bezug auf Risiko-Gesundheitsverhalten
- Positivere Selbstwahrnehmung und Rückgang delinquenten Verhaltens zuvor auffälliger Schüler (Rhodes, Grossmann & Resch, 2000).

Entscheidend sind im schulischen Mentoring die Dauer und Kontinuität der Beratung, das Alter der Mentees, die persönlichen Lebensumstände sowie die Qualität der Beziehung zum Mentor (Raufelder & Ittel, 2012). Es zeigte sich, dass Mentoring Jugendliche auf drei in Wechselbeziehungen stehenden Entwicklungsebenen beeinflusst:

- Die Verbesserung der sozialen Integration und des damit verbundenen emotionalen Wohlbefindens führt zu einer insgesamt positiveren sozio-emotionalen Entwicklung beim Mentee.
- Der intensive Austausch mit dem Mentor fördert kognitive Fähigkeiten und Entwicklung des Mentees.
- Das ‚gute Vorbild‘ des Mentors trägt zur eigenen Identitätsentwicklung des Mentees bei (Rhodes, 2005).

Die mögliche Vernetzung zwischen schulischem und universitärem Mentoring sowie die resultierenden möglichen positiven und negativen Effekte solcher Synergien sind bisher wenig bis gar nicht beforscht. Zwar gibt es für Schüler die Möglichkeit des ‚Schnupperstudiums‘, ‚Schülerunis‘, ‚Beratungstage‘ usw., jedoch fehlt die Erfahrung bezüglich mentoringbegleiteter, akademischer Institutionsübergänge. Dies mag datenschutzrechtlichen Restriktionen geschuldet sein, jedoch auch vielen logistischen Hindernissen: Es wäre nötig, dass jeder Schüler eine Art Akte erhält, die schulbezogene Hemmnisse, Anliegen und Potentiale skizziert und die nach dem Schulabschluss an einen Mentor der Wahluniversität weitergeleitet wird, welcher die Betreuung hiernach übernimmt. Da dies auch mit enormen personellen Ressourcen einherginge, ist eine Realisierung solcher Synergien großflächig und in naher Zukunft nur schwer vorstellbar bzw. umsetzbar.

2.4 Abgrenzung: Mentoringsysteme im Gegensatz zu Mentoringprogrammen

Die Begriffe Mentoringsystem und Mentoringprogramm werden in der Beratung häufig äquivalent verwendet. Das Forum Mentoring e.V. weist jedoch auf gravierende strukturelle und organisatorische Unterschiede hin. Es arbeitet bereits seit 1990 unter der Beihilfe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend an Initiativen zur Nachwuchsförderung des Arbeitgeberverbandes Gesamtmetall. Zudem stellt es bundesweite Standards für Mentoring der breiten Öffentlichkeit vor (Forum Mentoring e.V., 2021). Bundesweit zählt das Forum über 100 Mentoringkooperationen im Bildungsbereich. Aktuell fokussiert der Verein verstärkt Mentoring in Hochschulen und Forschungseinrichtungen und leitet Implikationen und Qualitätsstandards für entsprechende Maßnahmen in der Wissenschaft ab (siehe Kapitel 2.5).

Bei Mentoringprogrammen handelt es sich um eine sehr formalisierte Form der Beratung. Nicht selten gibt es eine Zulassungsbeschränkung, sodass Interessierte häufig Bewerbungen einsenden und Bewerbungsgespräche führen müssen (Kamm & Wolf, 2017). Zudem sind Mentoringprogramme in der Regel zeitlich auf einen Zeitraum zwischen sechs Monaten und zwei Jahren begrenzt, in welchen spezifische Zielgruppen und Ziele adressiert werden (Haasen, 2001). Mentoringprogramme sind oft Teil wissenschaftlicher Begleitforschung, da die klaren Strukturen und Abläufe dies anbieten (ibid.).

Dem gegenüber stehen Mentoringsysteme, welche im Kontext Hochschule immer beliebter werden (Stehling, 2017). Mentoringsysteme sind zeitlich unbegrenzt, offen für alle Studierenden einer Universität und Mentee-zentriert, d.h. lösungsorientiert und ergebnisoffen (Brückner, 2020). Um Erwartungen transparent zu halten und Strukturen darzulegen, empfiehlt es sich deshalb, zwischen den Terminologien Mentoringsystem und Mentoringprogramm klar zu differenzieren. Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht Mentee-Zufriedenheit in Mentoringsystemen am Beispiel des Aachener Mentoring Modells, welches eindeutig als Mentoringsystem zu verstehen ist, wie in Kapitel 2.5 beleuchtet wird.

2.5 Was Mentoring nicht ist

Im Bereich Mentoring finden Interessierte häufig Synonyme wie Counselling, Coaching, Tutoring und Lehren. Tatsächlich sind diese Beratungs- und Weiterbildungsformate aber keinesfalls identisch. Martin Hilb (2008) fasst die Unterschiede in einer zentralen Abbildung von Schichten der Lernunterstützung zusammen und geht auf die Unterschiede ein (siehe Abbildung 1). Die Strukturen der Unterstützung richten sich hierbei an externe Faktoren der Bildung sowie auch persönliche Gründe, die verbundene Prozesse beeinflussen:

- **Mentoring/Mentor:** Ein Mentor ist ein Begleiter, der darauf bedacht ist, lösungs- und Mentee-zentriert zu beraten, damit der Ratsuchende seine Potentiale frühzeitig optimal zu nutzen lernt.
- **Counselling/Counselor:** Ein Counselor berät Ratsuchende zu persönlichen Entscheidungsprozessen. Möglich ist neben einem expliziten Rat auch die Hilfe zur Selbsthilfe. Die Ziele des Counselling liegen vielmehr im (systemischen) Beratungsprozess und vertrauten Austausch selbst als in einem messbaren Resultat, welches der Beratung folgt.
- **Wissensvermittlung/Lehrer:** Ein Wissensvermittler bzw. Lehrer folgt einem klaren Auftrag bzw. Lehrplan und hat lediglich die Aufgabe, Wissen zu vermitteln, z.B. an Schüler oder Studierende. Zwar kann er auch in weiterer Funktion agieren, jedoch ist seine Hauptaufgabe die Weitergabe von Fakten gemäß dem Wissensstand und Bedarf der Zuhörerschaft.
- **Tutoring/Tutor:** Ein Tutor agiert in vorher explizit ausgewählten Teilgebieten und bietet Lernhilfen in bestimmten Fächern und Modulen. Es handelt sich hierbei um eine Person, welche die Inhalte gut beherrscht bzw. kennt und sie dort weitergibt, wo diese benötigt werden.
- **Coaching/Coach:** Coaching ist im sozio-emotionalen Bereich oder im Prozess einer fachlichen Entscheidung bzw. Problemlösung angesiedelt. Zentral sind hierbei der Lernprozess des Ratsuchenden und die Sicherstellung der Zielerreichung. Entsprechend ist die Position des Mentors auf einer übergeordneten, abstrakteren Ebene im Vergleich zu der des Coaches zu betrachten.

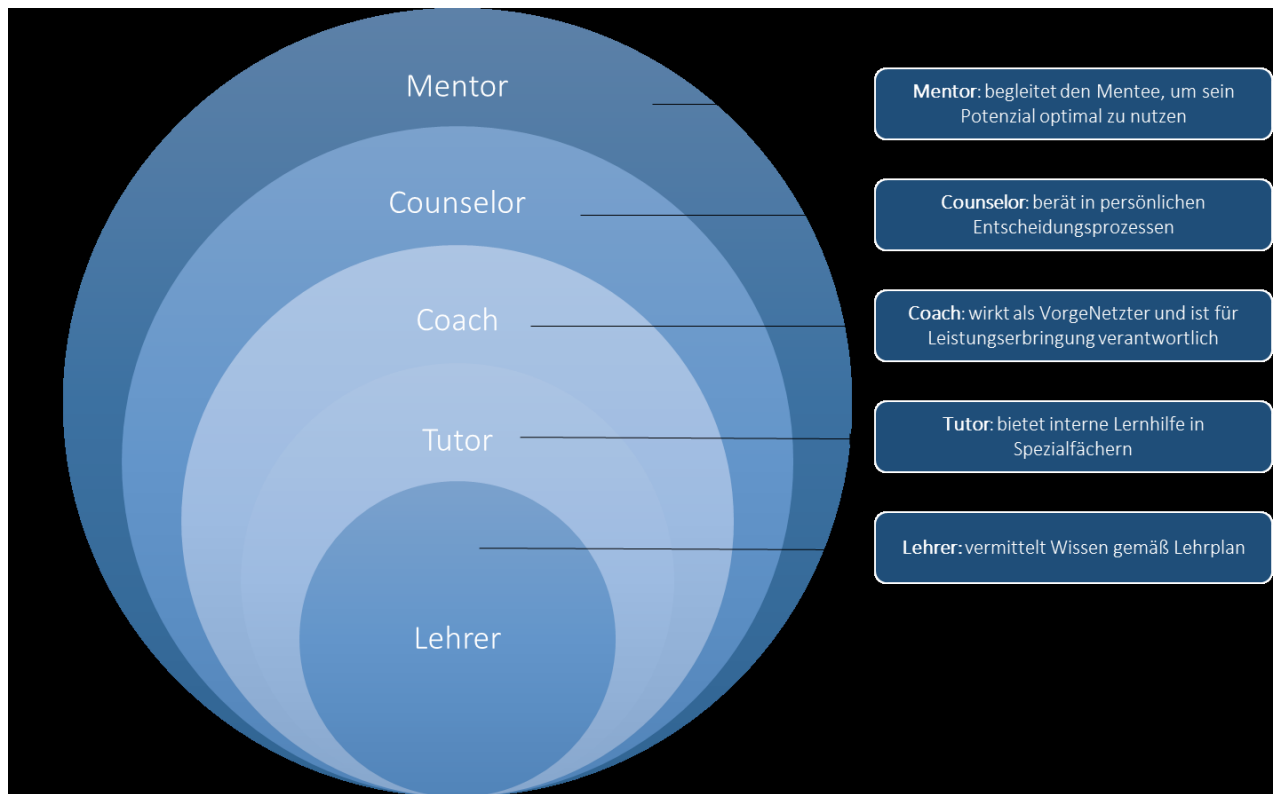


Abbildung 1: Die verschiedenen Formen der Lernunterstützung nach Hilb (2008) (eigene Darstellung).

2.6 Evaluationsoptionen von Mentoring

Die Evaluation von Mentoringssystemen im Kontext Hochschule dient nicht allein der Erfassung der studentischen Anliegen, sondern i.d.R. auch der Untersuchung aktueller Strukturen und ggf. Optimierungsbedarfen. Eine Systemevaluation kann demnach u.a. aus folgenden Gründen nützlich sein:

- Fehlentwicklungen identifizieren (Themen, Organisation, Prozesse)
- Leistung des Mentors bzw. Mentee-Zufriedenheit
- Organisation des Mentoringprozesses
- Optimierungsbedarfe innerhalb der Hochschule ermitteln (ggf. je Fakultät, Fachgruppe oder sogar Studienfach)
- Erfolg eines Mentoringssystems im Laufe der Zeit
- Erfassung studentischer Bedarfe (sowie deren Entwicklung im Laufe der Zeit)

Das Forum Mentoring e.V. formuliert zudem Qualitätskriterien für Mentoring nach den Kategorien ‚Konzeptionelle Voraussetzungen‘, ‚Institutionelle Rahmenbedingungen‘ und ‚Programmstruktur und -elemente‘. Im Rahmen der konzeptionellen Voraussetzungen werden u.a. folgende Qualitätsstandards benannt (2021):

- Bedarfsanalyse: Definition von Zielen, Zielgruppen, Definition der Projekthalte, Zeitplan
- Budget und Ressourcenplanung: Trainings/Schulungen/Qualifikationsprofil, Öffentlichkeitsarbeit, Veranstaltungsräume, Bewirtung, Büromaterial, Dienstreise, Stellenumfang, Besoldung, Beschäftigungsdauer

Im Bereich institutioneller Rahmenbedingungen benennt das Forum folgende Bedingungen:

- Informationsmanagement: Presse- und Medienarbeit, Mediengestaltung, Leitfäden, Präsenz auf Veranstaltungen und in Datenbanken sowie Portalen, Online-PR
- Veranstaltungsmanagement: Trainings- und Veranstaltungskonzeption, Akquise von Referenten, Verteilerlisten für z.B. Einladungen, Erstellung von Veranstaltungsflyern und Plakaten
- Kontaktmanagement: interne und externe Vernetzung und Netzwerkpflge, Einrichtung eines Beirats/einer Steuerungsgruppe, Kooperationen mit relevanten hochschulinternen Stellen und Einrichtungen, aktive Mitarbeit in Mentoring Bündnissen und Arbeitsgruppen
- Qualitätsmanagement: Evaluation (schriftlich und/oder mündlich) durch die Mentees, schriftliche und/oder mündliche Bewertung der Mentoren, schriftliche Bewertung von Trainings und Veranstaltungen, Weiterentwicklung der Programme auf Basis der Evaluationsergebnisse, Dokumentation des Projektfortschrittes (sollte auch transparent einsehbar gemacht werden, z.B. für die Öffentlichkeit), kontinuierliche Selbstevaluation.

In der letzten Kategorie, Programmstruktur und -Elemente werden folgende Eckpfeiler für Qualität gelistet:

- Auswahlverfahren (im Falle von Mentoringprogrammen): schriftliche Bewerbung, Bewerbungsgespräche
- Rahmenprogramm (im Falle von Mentoringprogrammen): Einführungsveranstaltungen, Zwischenbilanz, Abschlussbilanz, Abschlussfeier, Zertifikatsvergabe
- Mentoring: Entscheidung für eine oder mehrere Gesprächsformen, Freiwilligkeit, Unabhängigkeit, persönlicher Kontakt, Vertraulichkeit, Verbindlichkeit, Erwartungskklärung, konkrete Vereinbarungen, Matching, Zieldefinition, Entwicklung individueller Karrierestrategien, Ausbau persönlicher Kompetenzen, Transfer informeller Wissensbestände, Vernetzung mit Wissenschaft und Wirtschaft, zielgruppenspezifische Workshops, Networking Aktivitäten, Mailing-Listen und Datenbanken (im Rahmen des Datenschutzes)

Das Forum Mentoring e.V. staffelt die Evaluations- und Qualitätskriterien zudem nach Kann, Soll und Muss, wobei idealerweise so viele Faktoren wie möglich bei der Implementierung eines Mentoringsystems in einer Hochschule oder Forschungseinrichtung berücksichtigt werden. Der Begriff des Evaluationsprozesses von z.B. Mentoringsystemen ist – obwohl häufig verwendet – nicht eindeutig definiert, da er je nach Theorie, Herangehensweise und Zielabsicht divergiert und je nach Bedarf ausgestaltet werden kann. Ziel und Daseinsberechtigung einer Evaluation ist die präzise und auf Weiterentwicklung ausgerichtete Reflektion. Sie soll außerdem Wissen generieren und Kausalitäten und Zusammenhänge für Zustände und Prozesse generieren (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Nötig sind hierfür quantifizierbare und messbare, quantitative und qualitative Informationen und entsprechende Messinstrumente (ibid.). So kann letztlich auch Effizienz gemessen werden (Gibb, 1994).

Kapitel 3: Forschungsgegenstand: Das Aachener Mentoring Modell

Das Aachener Mentoring Modell der RWTH Aachen University ist ein flächendeckendes, individuelles Mentoringsystem, welches 2011 im Rahmen des Konzepts ‚RWTH 2020 – Wir verbessern gemeinsam die Studienbedingungen und die Lehrqualität‘ implementiert wurde. Die RWTH Aachen University ist eine große, technische Hochschule in Aachen, Nordrhein-Westfalen, Deutschland. Rund 47.300 Studierende zählte die Exzellenzuniversität im Wintersemester 2021/2022. Insgesamt gibt es neun Fakultäten, welche zusammen rund 170 Studiengänge anbieten (RWTH Aachen University, 2022). Das Konzept RWTH 2020 zielte auf die Qualitätsverbesserung der Lehre und die allgemeine Verbesserung der Studienbedingungen ab. Das übergeordnete Ziel war und ist es hierbei bis heute, Abbruchquoten zu senken und Studienerfolgsquoten anzuheben (für Studienanfänger mit positiver Studienaufnahmeempfehlung).

Das Aachener Mentoring Modell trägt zu diesen Zielsetzungen bei, indem es Studierende in Einzel-, aber ggf. auch Gruppengesprächen auf Wunsch durch den gesamten Studienverlauf unterstützt und gleichzeitig studentische Anliegen systematisch anonym dokumentiert. Auf diese Weise wird eine Win-Win-Situation generiert: Studierende erhalten individuelle Beratung ganz nach Bedarf, wobei die Hochschule einen direkten Einblick in die studentische Realität erhält und ggf. strukturelle Anpassungen zum Zwecke der Optimierung vornehmen kann.

Der Bedarf bezüglich eines hochschulweiten Mentoringsystems wurde seitens der RWTH im Rahmen des Stifterverband-Wettbewerbs ‚Exzellente Lehre‘ festgestellt und anschubweise finanziert. Das zugehörige Vorgängerkonzept trug den Namen ‚Studierende im Fokus der Exzellenz‘. Eine Mentoring-Arbeitsgruppe bestehend aus Vertretern aller Fakultäten und Fachgruppen der RWTH, bereits bestehenden Beratungsstellen und Studierenden beschäftigte sich von 2009-2011 mit der Frage, wie ein Mentoringsystem entlang spezifischer Fakultätsstrukturen implementiert werden könnte. Entstanden ist auf diese Weise ein Modell, welches formal und inhaltlich exakt an die Gegebenheiten und besonders die fakultätsspezifischen Bedarfe der RWTH angepasst ist (Aachener Mentoring Modell, 2021).

Hauptzielgruppen waren zu Projektzeiten Studierende im 3. und somit letzten Prüfungsversuch, Studierende mit weniger als 2/3 der ECTS im aktuellen Semester, die 10% Besten ihres Jahrganges sowie MINT-Anfängerinnen im ersten und zweiten Fachsemester, wobei das Angebot für alle RWTH Studierenden jederzeit kostenlos zugänglich war und ist. Trotzdem ließ das Ende der Förderung gegenüber in Projektanträgen festgelegten Hauptzielgruppen mehr Flexibilität bei der Betrachtung und Ansprache von Personen mit auffälligem Studienverlauf jedweder Art zu. Inzwischen sind z.B. auch Langzeitstudierende eine explizite Beratungszielgruppe. Das Annehmen von Gesprächseinladungen, welche auf Basis automatischer Identifikation nach bestimmten (durch den Mentor vorgegebenen) Merkmalen über das sogenannte ‚Studierendencockpit‘ versendet werden, ist völlig freiwillig.

Im Rahmen des Mentorings werden Einblicke aus erster Hand bezüglich der studentischen Realität gewonnen. Auf diese Weise sollen ggf. Schwachstellen in der Organisation Hochschule sowie Optimierungspotentiale aufgezeigt und angegangen werden. Dies geschieht demnach auf Basis von Hauptzielgruppen bzw. spezifischen studentischen Gruppierungen, auf Fachgruppen-, Fakultäts- und Gesamthochschulebene (Stehling, 2017). An der RWTH Aachen University existiert mit dem Dezernat für Planung, Entwicklung und Controlling (kurz: Planungsdezernat) eine Instanz, die sich mit der Sammlung, Aufbereitung und Evaluation der im Mentoring generierten Gesprächsdaten intensiv auseinandersetzt und diese den Fakultäten, Fachgruppen, aber u.a. auch der breiten Öffentlichkeit zur Verfügung stellt. Das Dezernat besteht aus den Abteilungen ‚Strategie und Strukturplanung‘, ‚Lehre‘ und ‚Controlling und Informationsmanagement‘.

3.7.1 Strukturfindung im Aachener Mentoring Modell

Nachdem allgemeine organisatorische Fragen im Rahmen des Wettbewerbs ‚Exzellente Lehre‘ von der AG Mentoring, also allen am Vorhaben Beteiligten, eruiert wurde, begann die Detailkonzeption und Strukturfindung des Systems. Die erarbeiteten verpflichtenden Mindeststandards beinhalteten laut späterem Projektantrag hierbei:

- Identifikation und Gesprächseinladung der in Kapitel 2.7 genannten Hauptzielgruppen des Aachener Mentoring Modells
- Dokumentation der Gespräche im Dokumentationstool des Aachener Mentoring Modells (weitere Ausführungen zum Tool folgen in Kapitel 2.7.2) bei schriftlichem Einverständnis des Mentees
- Auch Nicht-Einverständnis des Mentees im Dokumentationstool vermerken, sodass das Gespräch zwar inhaltlich nicht erfasst, aber gezählt wird
- Absolute Vertraulichkeit der Gesprächsinhalte, ggf. ist aber der Einbezug von z.B. der psychologischen Beratung unter spezifischer schriftlicher Entbindung von der Schweigepflicht seitens des Mentees möglich
- Eigenständige Dokumentation der Zielgruppen-Häufigkeit und Weitergabe weiterführender Informationen in der jährlichen Statusabfrage (weitere Ausführungen hierzu ebenfalls in Kapitel 2.7.2)

Folgende Standards wurden den Mentoren dringend empfohlen, waren jedoch nicht verpflichtend:

- Nutzung der Mentee-Feedbackbögen zur kontinuierlichen Verbesserung des Beratungsangebots („Evaluationsbogen“⁶)
- Einladung aller Studierenden, für die das Aachener Mentoring Modell eine sinnvolle Ergänzung darstellt, obwohl sie ggf. nicht in die definierten Hauptzielgruppen fallen (Dokumentation der Gespräche läuft unverändert ab)
- Nutzung des Mentoring-Sharepoints zum internen Austausch/zur Beschaffung von Dokumenten und Informationen

Folgende Qualifizierungsmaßnahmen wurden den Mentoren dringend empfohlen, waren jedoch nicht verpflichtend:

- Teilnahme an Weiterbildungsangeboten der Zentralen Studienberatung, International Office o.ä. zur Erhaltung der hohen Beratungsqualität, z.B.
 - Gesprächsführung,
 - Studienfachpassung,
 - Konfliktmanagement,
 - Interkulturelle Kompetenz,
 - Umgang mit psychisch belasteten Studierenden.
- Die eigenen Grenzen kennen und einhalten: Welche Anliegen fallen in den Zuständigkeits- und Kompetenzbereich der Mentoren und welche nicht?

Folgende öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten wurden den Mentoren dringend empfohlen, waren jedoch nicht verpflichtend:

- Teilnahme an öffentlichkeitswirksamen Veranstaltungen zur Projektbewerbung (Standbetreuungen usw.)

⁶ Alle erwähnten Dokumente und erhobenen Daten, auf welche im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit verwiesen wird, können auf Nachfrage zu Händen der Autorin interessierten Lesern zur Verfügung gestellt werden.

- Gestaltung und Ausgabe von Marketing- und Informationsmaterial, ggf. spezifisch für bestimmte Fachgruppen, Fakultäten oder Zielgruppen

Folgende Vernetzungsaktivitäten wurden den Mentoren dringend empfohlen, waren jedoch nicht verpflichtend:

- Enge Verzahnung mit RWTH-internen und -externen Stellen, u.a. zur zielgerichteten Weiterleitung von Ratsuchenden, denen im Rahmen des Aachener Mentoring Modells nicht (in Gänze) geholfen werden kann
- Gute Vernetzung innerhalb der jeweiligen Fakultäten und Fachgruppen, denen die Mentoren angehören, um die Anliegen von Studierenden optimal in die Institution hineintragen zu können, konstruktive Verbesserung der Studienbedingungen voranzutreiben und jederzeit über aktuelle Entwicklungen auf dem neusten Stand zu sein/zu bleiben
- Teilnahme an mentoringspezifischen Arbeitsgruppen, die sich z.B. mit bestimmten Zielgruppen beschäftigen (es existierte in der Vergangenheit z.B. die sogenannte Ersti-AG)
- Teilnahme an den Vernetzungstreffen mit anderen Mentoren.

Bei Einhaltung der Mindeststandards war es den Fachgruppen und Fakultäten möglich, individuelle Bedarfe und Fachkultur in die tatsächliche Ausgestaltung des Systems einfließen zu lassen. Nach Projektende entfielen alle Mindeststandards ersatzlos und die Beteiligten sind in der Praxis ihres jeweiligen Mentoringangebots völlig frei.

3.7.2 Gesprächsdokumentation und Statusabfrage

Im Hinblick auf die Gesprächsdokumentation zu Förderzeiten entschied sich die RWTH für ein eigens für das Aachener Mentoring Modell generiertes digitales System. Das ‚Dokumentationstool‘ (oder kurz ‚Dokutool‘) des Aachener Mentoring Modells wurde vom IT Center der RWTH Aachen University entwickelt. Es erfasst unter seinem neuen Namen ‚Beratungstool‘ seit Projektende sowohl die Inhalte der Gesprächsdokumentation als auch die Statusabfrage nach Zielgruppen, eine Änderung, auf die im Folgenden noch eingegangen wird. Zwischen 15.000 und 26.000 Einladungen werden jährlich über das Studierendencockpit an RWTH Studierende versendet, aus denen sich zwischen 3.000 und 5.600 Gespräche pro Jahr ergeben. Rund 25% der Studierenden nehmen nach Einladung das Angebot des Aachener Mentoring Modells wahr. Die Inhalte der durchgeführten Beratungsgespräche werden erst in Kapitel 5.5 näher betrachtet, da aus ihnen das hypothetische Kompetenzprofil für Mentoren abgeleitet wird, dessen Verifizierung und Überprüfung auf Vollständigkeit und Passgenauigkeit Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit ist.

Die Items im Dokumentationstool bzw. Beratungstool wurden zu jeder Zeit in Absprache mit beteiligten Gruppen aus Projektleitung, Koordinationsstelle, Mentoren, Planungsdezernat, Fakultäten, Fachgruppen usw. entwickelt und können bei Bedarf immer wieder optimiert werden. Die Mentoren sind dazu aufgerufen, das digitale Formular bei schriftlichem Einverständnis des Mentees so gründlich wie möglich auszufüllen, d.h. die Gesprächsanliegen je Gespräch festzuhalten. Bei Nicht-Einverständnis des Ratsuchenden wird das Gespräch zwar gezählt, dessen Inhalt aber nicht dokumentiert. Das Tool steht den Mentoren im Rahmen des Mentoring-Sharepoints, auf den später im Kapitel noch eingegangen wird, online zur Verfügung. Ein Rückschluss auf bestimmte Ratsuchende ist auf Basis der generierten Daten nicht möglich. Die Gesprächsdaten werden direkt zwecks Auswertung an das IT Center gesendet und automatisch ausgewertet. Der Fragebogen zum Mentoringgespräch im Dokumentationstool bzw. Beratungstool beinhaltet u.a. Fragen nach demografischen Daten, Studium und Fachsemester, dem konkreten Anliegen sowie gemeinsam getroffenen Vereinbarungen.

Die sogenannte Statusabfrage (früher separat vom Dokumentationstool durchgeführt, aktuell im Beratungstool beinhaltet), welche jährlich mit Blick auf das vergangene Kalenderjahr jeweils im darauffolgenden Januar stattfindet, erfasst die Zielgruppenhäufigkeit nach Hauptzielgruppen des Aachener Mentoring Modells. Auch hierfür wurde im Rahmen der Projektlaufzeit seitens der Projektleitung in Zusammenarbeit mit den Mentoren eine Applikation zur einfacheren Zählung der Mentees generiert, welche auf Excel basierte und von den Mentoren bis zum Projektende 2020 optional genutzt werden konnte. Bei Nichtgefallen des Tools musste die Häufigkeit in eigenen ‚Strichlisten‘ trotzdem gezählt werden. Abbildung 2 und Abbildung 3 zeigen Screenshots, die Einblick in die Handhabung gewähren. Alle eingegebenen Daten wurden bei Nutzung konsolidiert in einer Excel Tabelle ausgegeben. Es handelt sich bei dem dargestellten Excel Tool um die Methode der Statusabfrage vor deren Verschmelzung mit dem Beratungstool.

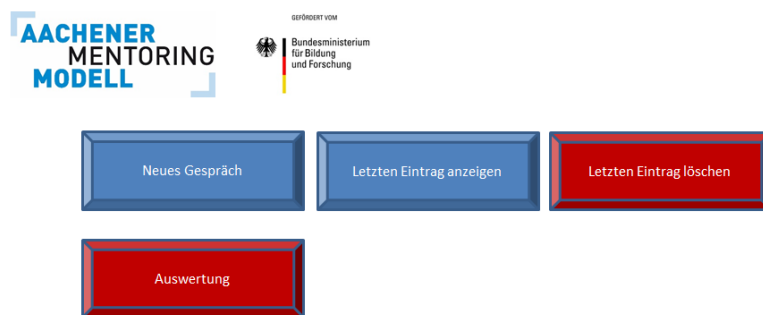
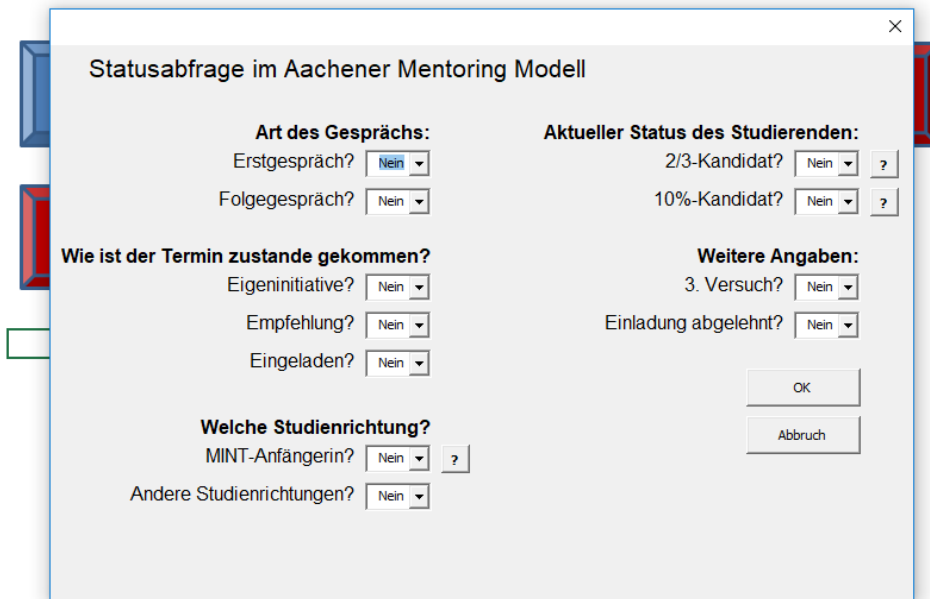


Abbildung 2: Oberfläche der Excel-basierten Applikation zur Statusabfrage im Aachener Mentoring Modell (Screenshot).

Nach dem Klicken auf den Button ‚Neues Gespräch‘ öffnete sich eine Maske, in welche anonymisiert alle Daten zum Mentee eingetragen werden konnten.



Statusabfrage im Aachener Mentoring Modell

Art des Gesprächs:
 Erstgespräch?
 Folgegespräch?

Wie ist der Termin zustande gekommen?
 Eigeninitiative?
 Empfehlung?
 Eingeladen?

Welche Studienrichtung?
 MINT-Anfängerin?
 Andere Studienrichtungen?

Aktueller Status des Studierenden:
 2/3-Kandidat?
 10%-Kandidat?

Weitere Angaben:
 3. Versuch?
 Einladung abgelehnt?

Abbildung 3: Eintragsansicht in der Excel-basierten Applikation zur Statusabfrage im Aachener Mentoring Modell (Screenshot).

Die auf diese oder andere Art erfassten Zahlen der Zielgruppenhäufigkeit mussten jährlich in ein Formular (Word-basiert) zur Statusabfrage eingetragen werden. Das Dokument zur Statusabfrage bestand aus Fragen und Freitextfeldern, welche jedes Jahr nach Bedarf abhängig von z.B. vergangenen Aktivitäten oder Feedback seitens der Mentoren ggf. angepasst werden konnten.

Neben dem Beratungstool existiert zudem bis heute der sogenannte Mentoring-Sharepoint. Er ist die Cloud zum Aachener Mentoring Modell. Neben dem Zugriff auf das Beratungstool (ebenso wie früher zum Dokumentationstool) bietet er die Option, Dokumente hoch- oder herunterzuladen, Termine einzutragen, das Anlegen eines Wikis, Links, Forenbeiträgen usw. Auch Mail-Adressen und Teilnehmerlisten bzw. Profile können hier sicher angelegt und verwaltet werden. Jeder Mentor hat hierauf Zugriff.

3.7.3 Projektkoordination im Aachener Mentoring Modell

Im Rahmen des Aachener Mentoring Modells existiert seit Projektbeginn eine zentrale Koordinationsstelle, welche im didaktischen Zentrum der RWTH Aachen University (CLS – Center für Lehr- und Lernservices, früher ZLW – Zentrum für Lern- und Wissensmanagement) verankert ist. Die Koordination kümmert sich um die RWTH-interne und externe Vernetzung, organisatorische und strukturelle Angelegenheiten, das Berichtswesen, (damalig) die Projektfinanzen und alle sonstigen Aufgaben, die fernab der Beratung anfallen. Auf diese Weise können sich die Mentoren gänzlich auf ihre Beratungstätigkeit fokussieren. Die Koordination hat gegenüber den Mentoren keine Weisungsbefugnis.

3.7.4 Schulung und Weiterbildung der Mentoren im Aachener Mentoring Modell

Seit jeher ist eine hohe Beratungsqualität ein Hauptkriterium der Mentoringberatung, welche durch beraterrelevante Schulungen sichergestellt werden soll. Im Laufe der Jahre wurde entlang studentischer, struktureller und organisatorischer Bedarfe das Weiterbildungsangebot für Mentoren

immer wieder erweitert. Als Anbieter für Schulungen für Mentoren fungiert in erster Linie die Zentrale Studienberatung der RWTH Aachen University, aber auch weitere Instanzen wie z.B. das International Office oder (speziell vergütete) Externe.

Das Angebot umfasste im Laufe der Zeit folgende Kursoptionen, das Angebot variiert aktuell nach Bedarf:

- Gesprächsführung in der Beratung
- Techniken der Gesprächsführung
- Motivational Interviewing
- Präsentation, Rhetorik, Stimme
- Interkulturelle länderspezifische Trainings (z.B. für Osteuropa und Asien)
- Guten Tag, ich will mein Leben zurück! Effiziente Arbeitsgestaltung und Work-Life-Balance (für Studierende)
- Stressbewältigung in Mentoring und Fachstudienberatung (für Beratende)
- „Da stimmt doch was nicht!“ – Zum Umgang mit psychisch auffälligen Studierenden
- Lernstrategien und Selbstmanagement (Praxis-Check)
- Basiswissen: Studienfachpassung/Fachwechsel
- Vertiefungsworkshop: Studienfachpassung und Fachwechsel
- Konflikte: Nur Ärgernis oder auch Chance? (Workshop Konfliktmanagement)
- Tacheles reden – Das intelligente Selbstverteidigungsprogramm mit Worten
- Infoveranstaltung: Das Beratungssystem für Studierende an der RWTH Aachen und Verweispraxis
- Infoveranstaltung: Umgang mit Studierenden, die endgültig nicht bestanden haben
- Stressbewältigung in Mentoring und Fachstudienberatung
- Infoveranstaltung Motivation und Stressbewältigung (Praxis-Check)
- Intervisionsgruppe: Kollegialer Austausch über schwierige Beratungsfälle sowie Reflektion der eigenen Beratungsrolle in Kleingruppen (maximal fünf Personen)
- Karriereplanung und Berufseinstieg.

Im Rahmen einer bereits 2020 veröffentlichten wissenschaftlichen Studie wurde in sechs qualitativen Interviews unter anderem erfasst, ob die Mentoren des Aachener Mentoring Modells mit dem aktuellen Schulungsangebot zufrieden sind, ob sie sich weitere Maßnahmen wünschen und falls ja, welche dies wären (Zentgraf, 2020). Jene Fragen waren Teil eines semistandardisierten Fragebogens zur Beratungsrealität. Im Rahmen der Studie, auf die in Kapitel 4 noch weiter eingegangen wird, wurde erarbeitet, inwiefern sich die Theorie des Projektantrags von der Realität der Mentoringtätigkeit unterscheidet bzw. dieser gleicht.

Die Mentoren zeigen sich zusammenfassend mit dem Schulungsangebot zufrieden und fühlen sich dadurch besser auf ihre Aufgaben vorbereitet. Trotzdem finden manche repetitive Formate zum Auffrischen der Kenntnisse z.T. essentiell, da nicht alle Kompetenzen und Methoden immer sofort Anwendung finden. Andere sind im Bereich repetitive Weiterbildung übersättigt, wieder anderen fehlt die Zeit und Gelegenheit bzw. manchmal gar die formale Erlaubnis des Vorgesetzten zum Besuch der Schulungen. Einige wünschen sich weitere Inhalte und Themen. Generell sehen sich die Mentoren des Aachener Mentoring Modells auch selbst in der Verantwortung zur Weiterbildung, da nicht jeder Einzelfall in all seinen Facetten theoretisch treffend abgebildet werden kann. Nachstehend folgen einige exemplarische Zitate.

„Also, was mir sehr gut gefallen hat, war dieses Motivational Interviewing. Das war echt gut, da habe ich sehr viel von mitgenommen. Und das war aber dann auch ausgereizt, da habe ich jetzt

nicht das Gefühl, dass da noch mehr sein muss. Und ich persönlich fühle mich eigentlich so ganz gut unterstützt (...). Fällt mir jetzt nichts ein, wo ich sagen würde, da hätte ich unbedingt gern noch was gewollt, nee, das war schon gut so.“

(Mentor des Aachener Mentoring Modells, 2020)

„Bei uns müssen die [Studierenden] regelmäßig diese Übungsaufgaben berechnen, um überhaupt zu Klausuren zugelassen zu werden. Aber jetzt merke ich zunehmend, dass die Erstsemester und die Zweitsemester sich doch schwertun in ihrer Lernplangestaltung. Wo ich gedacht habe, das kann gar nicht so schwer sein. Aber ich glaube, die [Studierenden] lernen anders in der Schule als wir. Und deswegen habe ich gesagt, da würde ich gerne noch mehr machen. Also ich fand das gut, dass [REDACTED]⁷ das gemacht hat, hier mit diesen Zettelchen kleben, (...) aber so Lernpläne entwerfen, das wollte ich mir auf jeden Fall noch für die Zukunft angucken, habe ich mir vorgenommen.“

(Mentorin des Aachener Mentoring Modells, 2020)

„Das, was mich noch interessiert hätte, wäre das Thema Übergangskoaching, Übergangsmanagement und das Thema Change Coaching, ja.“

(Mentorin des Aachener Mentoring Modells, 2020)

„Da hat man jetzt einen Koffer mit 20 Methoden, zum Beispiel, an die Hand gegeben und die kann man eigentlich nicht alle sofort umsetzen. Also, man sucht sich mal eine oder zwei aus, wo man dann in seiner alltäglichen Beratung das verwendet und die anderen 18 verschwinden irgendwie wieder im Koffer. So zu sagen. Also, dass man so regelmäßige Auffrissachen hätte, das fände ich ganz gut. Und vielleicht eher zu spezielleren Themen, wenn das Gegenüber eine komplette Verweigerungshaltung hat oder so. Oder vielleicht aggressiv auf irgendwas reagiert. Also, es sind eher so einzelne Dinge, wo ich sage, das müsste jetzt nicht unbedingt in Form einer kompletten Schulung oder so was sein, aber dass man so regelmäßig die Möglichkeit hat, sich da weitere Informationen zu holen. Das wäre eigentlich ganz gut.“

(Mentorin des Aachener Mentoring Modells, 2020)

3.7.5 Einblick in Nutzerzahlen und Nutzergruppen des Aachener Mentoring Modells während der Projektlaufzeit

Von den 47.269 Studierenden der RWTH Aachen University sind nur 15.516 Frauen (RWTH Aachen University, 2022). Trotzdem stellt sich die Geschlechterverteilung derer, die das Angebot des Aachener Mentoring Modells wahrnehmen, mit Blick auf den Abschlussbericht zum Aachener Mentoring Modell sehr viel ausgeglichener dar: 58% der Mentees sind männlich, 42% weiblich. 89% erlauben den Mentoren die schriftliche Dokumentation ihrer Gespräche. Etwa 50% aller am Mentoring teilnehmenden Studierenden gehören der Gruppe jener Studierenden an, die weniger als 2/3 der im Semester möglichen Credit Points erreicht haben, etwa 25% der Ratsuchenden befinden sich vor ihrem Drittversuch. Besonders begabte Studierende sowie MINT-Anfängerinnen nehmen das Angebot nur mäßig häufig war. Insgesamt sind die Zahlen im Aachener Mentoring gemäß Projektabschlussbericht

⁷ Der Name der genannten Person wurde aus Datenschutzgründen geschwärzt.

steigend, was aus Sicht der aktuellen Projektkoordinatorin mit der zwar langsamen, aber schrittweisen, flächendeckenden (Dauer-) Implementierung des Angebots zusammenhängt sowie entsprechenden Entfristungen der Mentoringstellen (Aachener Mentoring Modell, 2021).

Die quantitativen Erhebungen des Aachener Mentoring Modells sind zwar aussagekräftig, müssen jedoch auch differenziert betrachtet werden. So stehen die Ergebnisse beispielsweise nur für jene Studierenden, die das Angebot der Beratung wahrnehmen und nicht für die gesamte Studierendenschaft der RWTH Aachen University. Außerdem gibt es im Bereich Personal trotz vermehrter Verstetigungen noch immer deutliche Personalfluktuationen, die trotz größter Sorgfalt und Schulung die Gesprächsdokumentation und Interpretation der Beratungsanliegen durch die Mentoren zu einem teils subjektiven Prozess werden lassen, da eine Dokumentation ohne Interpretation nur schwer möglich ist. Nichtsdestotrotz verifizieren die Ergebnisse der Analyse und Evaluation, dass die Ergebnisse als fundiert verstanden werden dürfen, da die studentischen Gesprächsanliegen trotz fortwährender Personalwechsel im Laufe der Jahre dieselben blieben (siehe Kapitel 5.5).

3.7.6 Einblick in Nutzerzahlen und Nutzergruppen des Aachener Mentoring Modells nach der Projektlaufzeit (und während der Coronapandemie)

Inwiefern sich Evaluation, Nutzerzahlen, Nutzergruppen und Beratungspraktiken nach dem Projektende 2020 und somit nach dessen dauerhaften Implementierung in die Beratungsstrukturen der RWTH verändert haben, ist nicht nur mit Blick auf mögliche Veränderungen in der Beratung, sondern auch mit Blick auf die globale Coronapandemie sinnvoll, welche seit etwa März 2021 mit weltweiten Lockdowns, geschlossenen Hochschulen und der Notwendigkeit digitaler Distanz das Studierendenleben stark verändert hat. Es muss gefragt werden, inwiefern die Pandemie Einfluss auf die Beratung hatte bzw. ob sie Einfluss auf Mentorenkompetenz hatte, d.h. ob weiterer, Corona-bedingter Kompetenzerwerb nötig wurde. Dies wird besonders bei der Durchführung der qualitativen Experteninterviews fokussiert, da diese Frage explizit an die Interviewees herangetragen wird. An diesem Punkt der vorliegenden Forschungsarbeit sollen jedoch lediglich die Beratungszahlen im Aachener Mentoring Modell in Zeiten der Pandemie näher betrachtet werden. Darüber hinaus kann die Corona-bedingte Veränderung von Studierendenberatung im Rahmen dieser Arbeit nur auszugsweise, also lediglich in Bezug auf die Bedeutung für Kompetenzprofile von Mentoren in der Organisation Hochschule, berücksichtigt werden. Ggf. ist hier weitere Forschung nötig und sinnvoll.

Zunächst jedoch soll die Anpassung des Beratungstools näher betrachtet werden, die unabhängig von der Pandemie (aber etwa zeitgleich) zum Zweck der einfacheren Handhabung geschah. Neben dem Einbezug der Statusabfrage wurde das Tool auf zwölf Kategorien gekürzt, die Mentoren in einer Excel Tabelle zur Dokumentation (weiterhin nur bei Einverständnis durch den Mentee) befüllen können:

- 1.) Geschlecht
- 2.) Semester
- 3.) Datum
- 4.) Studiengang/Fachrichtung
- 5.) Initiative
- 6.) Erstgespräch oder Folgegespräch
- 7.) Beratungstyp
- 8.) Medium
- 9.) Zielgruppe
- 10.) Andere Zielgruppe
- 11.) Beratungsthema
- 12.) Anderes Beratungsthema

Einige der Unterpunkte bedürfen weiterer Erklärung. So beschreibt der Punkt ‚Initiative‘, von wem die Beratung ausging, also ob ein Mentee zum Mentoring eingeladen wurde, weil er in eine der Kernzielgruppen des Aachener Mentoring Modells fiel oder aus eigener Initiative die Beratung aufgesucht hat. Der Punkt ‚Beratungstyp‘ enthält eine Neuerung im Aachener Mentoring Modell, die der Coronapandemie geschuldet ist, nämlich den Unterschied zwischen einem Beratungsgespräch (unabhängig davon, ob online, am Telefon oder in Präsenz) und einem Beratungskontakt, welcher den Austausch von z.B. E-Mails beschreibt. Unter dem Punkt ‚Medium‘ wird abgefragt, ob und welche medialen Kommunikationsmittel genutzt wurden. Die Punkte ‚Zielgruppe‘ und ‚andere Zielgruppe‘ unterscheiden, ob Studierende zur Kernzielgruppe des Aachener Mentoring Modells gehören oder nicht, die Punkte ‚Beratungsthema‘ und ‚anderes Beratungsthema‘ unterscheiden zwischen den in Kapitel 5.5 ausgeführten üblichen Beratungsthemen oder nicht hierzu passenden, weniger üblichen Themen.

Es muss unterstrichen werden, dass seit Projektende die Mentoren nicht mehr zur Weitergabe ihrer Gesprächsdaten an die Koordinationsstelle, die diese üblicherweise für interne und externe Zwecke aufbereitet, verpflichtet sind. Gemäß dieser Freiwilligkeit können nicht alle Gespräche von der Koordination erfasst und verarbeitet werden, was mit Blick auf die Gesprächszahlen aus dem Jahr 2021 zu berücksichtigen ist.

Insgesamt wurden 1.100 Gespräche geführt. Hiervon kamen 36% der Mentees auf Empfehlung, 28% auf Einladung und 68% aus Eigeninitiative. 40% von ihnen kamen im Rahmen eines Erstgesprächs, 60% im Rahmen eines Folgegesprächs. 77% der Beratung fand in Form von digitalen Beratungsgesprächen statt, 23% waren Beratungskontakte via z.B. E-Mail oder Telefon, 1% fand in Präsenz statt.

Aus den Ergebnissen der Gesprächsdokumentation lässt sich bezüglich der Gesprächsinitiativen, also von wem die Beratungssituation ausging (Mentor oder Mentee), der Verteilung von Erst- und Folgegesprächen, Beratungstyp, Medien und Zielgruppe über die Quartale hinweg nur wenig Varianz feststellen, weshalb diese Gegenstände in der vorliegenden Arbeit nicht weiter beleuchtet werden. Es bleibt nichtsdestotrotz festzustellen, dass die Beratung im Kalenderjahr 2021 sich fast ausschließlich auf Online-Beratungsgespräche (in z.B. Zoom) oder Beratungskontakte (Beratung via E-Mail) beschränkte und Präsenzformate nur sehr sporadisch stattfanden. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass z.B. das Dokumentationstool aus den Jahren vor 2021 automatisch von Präsenzberatung ausging. Es gibt in diesem Tool kein Feld, welches das Format abfragt oder die Option darlegt, ein Online-Gespräch zu dokumentieren. Da diese Adaption aber zweifellos möglich gewesen wäre, darf angenommen werden, dass seitens der Mentoren kein Bedarf bestand, diese Option dem Dokumentationstool hinzuzufügen.

Aus den 2021 erhobenen Gesprächszahlen und -inhalten werden aus Gründen der Übersichtlichkeit an dieser Stelle lediglich neun Beobachtungen aufgelistet, die im Hinblick auf Mentoring während der Pandemie und folglich Mentorenkompetenz auffällig erscheinen.

- Im Bereich der Praktika gab es eine Nachfragesteigerung um das sechsfache.
- Die Beratung bezüglich Auslandsaufenthalten hat sich im Laufe des Jahres verdoppelt und dann anscheinend ein wenig stabilisiert.
- Selbiges ist bei dem Thema Stipendien zu beobachten, die Nachfrage hat sich verdoppelt.
- Die Nachfrage bezüglich Strategien zum Zeitmanagement hat sich fast verfünffacht.
- Bezüglich finanzieller Belange und Prüfungsangst ist die Nachfrage fast unverändert geblieben.
- Die Beratungsanfragen zu Zweifeln im Studium haben sich erst verdoppelt und sind dann leicht zurückgegangen.
- Die Beratung zu psychischen Problemen hat sich verdoppelt, allerdings erst im zweiten Halbjahr.

- Die Anliegen zu persönlichen Problemen hat sich mehr als verdoppelt und scheint weiter zu steigen, selbiges gilt für Anliegen bezüglich Motivation.
- Die Nachfragen bezüglich Studienplanung und -organisation haben am deutlichsten zugenommen und scheinen weiter zuzunehmen.

Insgesamt lässt sich themenbezogen feststellen, dass die Pandemie auf die Verteilung der Gesprächsthemen Einfluss hatte, nicht aber auf die üblichen Themen an sich. Es darf deshalb hypothetisch davon ausgegangen werden (und dies wird in den Kapitel 8 überprüft), dass die Pandemie keine pandemiespezifische Kompetenzentwicklung nötig gemacht hat.

3.7.7 Einblick in die Mentee-Zufriedenheit im Aachener Mentoring Modell

Die finale Ausgestaltung des Fragebogens zur Mentee-Zufriedenheit sowie mögliche Abfrageformate obliegen den Fakultäten und Fachgruppen. Dies bedeutet, dass Angaben zu z.B. Spezialisierung je nach Bedarf angepasst werden können. Gemeinsam mit allen Mentoren wurde der Fragebogen zur Mentee-Zufriedenheit, welcher sich aktuell in der Übergangsphase zu einer digitalen Lösung befindet um mehr Rückmeldungen zu bekommen, aktualisiert. Der Fragebogen wurde zuletzt im WS 2017/2018 auf Aktualität überprüft.

Die Auswertung nach Fakultät bzw. Fachgruppe ist aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht möglich, da sie Rückschlüsse auf die Performanz von Einzelpersonen zuließe. Aus diesem Grund müssen die Items zur Mentee-Zufriedenheit von den Mentoren nach ihrem Ermessen freigegeben werden, der ‚kleinste gemeinsame Nenner‘ wird hiernach fakultätsunabhängig erfasst und z.B. im Berichtswesen kommuniziert. Insgesamt zeigen sich die Studierenden mit dem Angebot sehr zufrieden, insgesamt liegt die Zufriedenheit bei rund 93% (Stand: Juni 2022, noch unveröffentlicht).

Verglichen mit den Gesprächszahlen erscheint das erhobene Feedback nur bedingt aussagekräftig, da nur wenige Mentees das Angebot im Nachgang bewerten bzw. die Herausgabe des Dokuments z.B. nach sehr emotionalen Gesprächen nicht immer passend erscheint. Manche Mentoren erheben die Zufriedenheit auch schlicht nicht ohne Angabe von Gründen. Es kommt hinzu, dass der Fragebogen aktuell nur analog in Papierform existiert und die Bearbeitung und Rückgabe des Papiers den Studierenden eher aufwändig erscheint. Kapitel 4.4 gibt deshalb Einblick in andere, bereits verwendete Evaluationsmethoden im Bereich Hochschulmentoring.

Es lässt sich auf Basis der Mentee-Zufriedenheit trotzdem vermuten, dass bestehende Kompetenzen die Ansprüche der Mentees mit Blick auf hochwertige/zufriedenstellende Beratung bereits weitestgehend abdecken. Mit anderen Worten erscheint das Kompetenzprofil der Mentoren in weiten Teilen vollständig. Dies erscheint insofern von Bedeutung, als dass davon auszugehen ist, dass ein Kompetenzprofil für Mentoren im Aachener Mentoring Modell auch außerhalb der RWTH Aachen University Anwendung finden kann, wenn die Anliegen der Studierenden anderer Hochschulen tatsächlich wie in Kapitel 2.3.3 beschrieben einer hochschulübergreifenden Gleichmäßigkeit folgen.

3.8 Zwischenfazit I: Rolle und Aufgaben von Mentoren im Prozess

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Mentoren im Aachener Mentoring Modell zwar als ‚Lotsen‘ für alle Fälle, also als ‚Problem-Erkennen‘ und zur ‚sinnvollen Weiterleitung‘ gedacht waren, es aber eine Divergenz bezüglich diesem projektbezogenen (Selbst-) Verständnis von Mentoring an der RWTH Aachen University und dessen tatsächlicher Ausgestaltung innerhalb der Fakultäten zu geben scheint, was seitens der Fakultäten in Bezug auf ihre Autonomie und individuelle Struktur klar erwünscht war. Zwar einigten sich alle Involvierten im Rahmen der zehnjährigen Projektlaufzeit auf eine Reihe genereller Mindeststandards, nicht aber auf deren Verbindlichkeit gegenüber der Koordination oder z.B. dem Rektorat, besonders nach Auslauf des ‚Qualitätspakt Lehre‘. Das Projektende 2020 bedeutete

im Grunde auch das Ende jener Mindeststandards, was Mentoring in der Organisation RWTH noch weniger einheitlich, transparent und somit sowohl für Studierende, als auch weitere Beteiligte vermutlich noch schwerer greifbar macht. Zwar fühlen sich die Mentoren durch zahlreiche Schulungen gut auf ihre Tätigkeit vorbereitet, trotzdem lassen die nun fehlenden Verbindlichkeiten das Profil des Mentors von außen immer unschärfer werden.

Mit Blick auf die (bestenfalls jederzeit einheitliche) Darstellung des Projekts gegenüber den Studierenden, jedoch auch mit Blick auf die Positionierung des Angebots im Hinblick auf Angebote und Anforderungen anderer RWTH-Beratungsangebote, scheint die Schärfung des Mentorenprofils ein notwendiger Schritt, der nach dem Projektende dringlicher zu sein geworden scheint. Die Coronapandemie hat zudem Gesprächsinhalte neu priorisiert, ein Trend, welcher in Bezug auf die (zukünftige) Ausgestaltung von Mentoring bzw. mögliche Überschneidungen mit anderen Beratungsangeboten näher betrachtet werden muss. Zur Bewahrung gängiger Beratungsformate, -Qualität und -Praktiken scheint die Generierung eines Kompetenzprofils für Mentoren zudem mit Blick auf Personalfluktuations an Hochschulen durchaus sinnvoll, z.B. mit Blick auf personelle Erwartungen und somit letztlich Stellenausschreibungen und deren passende Besetzung.

Kapitel 4: Hochschulmentoring in Deutschland und Kompetenzprofile für Beratende – State of the Art und Verortung

4.1 Einleitung

Mentoring stellt ein Beratungsformat dar, welches der Veränderung externer Faktoren standhält und sich jederzeit anpassen lässt (Schell-Kiehl, 2007). Im Laufe der Zeit wandelte sich Mentoring vom Mittel der Karriereförderung hin zum Mittel des Wissensmanagements (Stehling, 2017). Diese Wandlung zeigte sich vorrangig in den 1980er Jahren in den USA, als Wellen der Entlassung das Abwandern vorhandenen Wissens begünstigte und man diesem Trend in jedem Fall entgegenwirken wollte.

Durch die vielseitige Anwendbarkeit stieg auch die Anzahl der Publikationen und Forschungsbeiträge zum Thema Mentoring um ein Vielfaches. Diese kommen vorrangig aus dem US-amerikanischen Raum, gefolgt von England, Kanada und Australien. Auf den hinteren Plätzen der Publikationsdichte finden sich die Länder Spanien, Deutschland, China, Niederlande, Südafrika und Frankreich (ibid.). Thematisch lassen sich diese Publikationen vorrangig ins Feld der Lehr- und Lernforschung einordnen, die mit über 25% die Gesamtzahl stark dominiert. Vorherrschend, aber weniger populär, sind mit Blick auf das Thema Mentoring die Felder Psychologie, Ingenieurwissenschaften, Volkswirtschaft und Sozialwissenschaften (ibid.).

Neben der Verbreitung von Mentoring im Bildungssektor schwören inzwischen auch große deutsche Unternehmen wie Bosch oder Siemens auf diese Methode der individuellen und fachlichen Weiterentwicklung. Wie in Kapitel 2 angedeutet, fokussierte sich der Gedanke des Mentorings in Europa allerdings zu Beginn auf die Förderung von Frauen, weshalb erste Ergebnisse aus Deutschland und Nordeuropa in erster Linie um verwandte Themengebiete zirkulierten (Haasen, 2001). Zudem fokussierten diese in erster Linie Mentoringprogramme und nicht Mentoringsysteme, obwohl auch die Forschung diese Unterscheidung (siehe Kapitel 2.5) nicht einheitlich berücksichtigt, bzw. Begrifflichkeiten unterschiedlich interpretiert. Entsprechend finden sich in der Forschung nur wenig Ergebnisse, die die Effektivität von Mentoringsystemen messen oder bestenfalls nachweisen lassen (Stehling, 2017). Die Ableitung nötiger Standards mit Blick auf nötige Qualifikationen bzw. Kompetenzen im Bereich Hochschulmentoring sind somit nicht standardisiert und kaum erforscht. An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit deutschlandweiten Formaten des Mentorings, zugehöriger Forschung und besonders Weiterbildungsmaßnahmen, die in diesem Bereich (nicht) stattfinden. Diese werden auch ins Verhältnis zu eventuellen, formalisierten Evaluationsprozessen gesetzt, die die Notwendigkeit bestimmter Personalentwicklungsprozesse nahelegen. Aus dieser Gesamtheit heraus wird die thematische Verortung der vorliegenden Arbeit vorgenommen und im Gesamtbild des Forschungsstandes oder auch ‚State of the Art‘ positioniert.

4.2 Mentoring in deutschen Hochschulen

Mentoringsysteme bzw. -Programme sind nicht erst seit Beginn des ‚Qualitätspakt Lehre‘ Teil der Beratungslandschaft deutscher Universitäten und Fachhochschulen. Unterschiedlich stark formalisiert existieren sie weitreichend, wobei ein Fokus auf Frauenförderung weiterhin beobachtbar ist. Tabelle 4 gibt einen beispielhaften Überblick über Mentoringangebote in Deutschland.

Hochschule	Projektname	Fokusgruppe	Besonderheiten
Kooperation zwischen FU Berlin, Humboldt-Universität	ProFiL (seit 2004)	Nachwuchswissenschaftlerinnen auf dem Weg zur Professur	• Mentoringprogramm • Auch Gruppenmentoring möglich

Berlin und TU Berlin			
Universität Bielefeld	Movement (seit 2019)	Studentinnen in verschiedenen Phasen ihres Studiums	• Mentoringprogramm • Nur einzelne Fakultäten richten sich an Studierende beider Geschlechter
Universität Bonn	MeTra – Mentoring und Trainingsprogramm für Nachwuchswissenschaftlerinnen der Universität Bonn (seit 2018)	Studentinnen in verschiedenen Phasen ihres Studiums	• Mentoringprogramm
Universität Cottbus	PROFEM – Professura Femina (endete 2010)	Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses	• Mentoringprogramm
TU Dortmund	mentoring ³ (n.d.)	Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses	• Mentoringprogramm
Universität Heidelberg	MuT – Mentoring und Training (seit 2009)	Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses	• Mentoringprogramm
Hochschule Niederrhein	Studienverlaufsberatung (seit 2011)	Alle Studierenden, jedoch werden schwächere Studierende gezielt eingeladen (freiwillige Teilnahme)	• Mentoringssystem • Sowohl studentische Beratung, als auch Beratung von wissenschaftlichem Personal möglich
Universität Duisburg-Essen	UMS – UDE-Mentoring-System (seit 2008)	Alle Studierenden	• Mentoringssystem • Sowohl studentische Beratung als auch Beratung von wissenschaftlichem Personal möglich
LMU München	LMU Mentoring (seit 2007)	Alle Studierenden (wobei der Fokus zuerst auf Frauen lag, das System aber 2017 auch für männliche Studierende geöffnet wurde)	• Mentoringssystem
Universität Siegen	Siegen im Tandem (n.d.)	Karriereorientiertes Mentoring für alle Studierenden	• Mentoringprogramm
Universität Tübingen	Peer-Mentoring	Alle Studierenden	• Mentoringssystem • Von Studierenden für Studierende an egal welchem Punkt ihres Studiums

Tabelle 4: Deutschlandweite Mentoringprogramme bzw. Mentoringssysteme und ihre Zielgruppen und Besonderheiten – eine Auswahl.

4.3 Themenkomplexe im Hochschulmentoring

Im Allgemeinen lassen sich die Themenkomplexe, zu denen im Bereich Mentoring häufig beraten wird, in die Studieneingangsphase, den Studienverlauf und den Studienabschluss unterteilen. Die Beratung findet sowohl in Krisenmomenten als auch zum Zwecke der Findung weiterer Herausforderungen für besonders begabte Studierende statt (Hochschule Ruhr West, n.d.).

Themen der Beratung drehen sich klassischerweise um Studienplanung, -wechsel, -zweifel und -abbruch, persönliche oder familiäre Belastungssituationen, organisationale Fragen, Lern- und Prüfungsverhalten, Motivation, Handlungsoptionen bei nicht bestandenen Prüfungen bzw. Prüfungsvorbereitung sowie Umgang mit (chronischer) Krankheit oder Behinderung (Westerholt et al., 2018). Auch soziale und kulturelle Themen werden häufig angesprochen, z.B. bei fehlenden Sprachkenntnissen, fehlender sozialer Integration, das Finden von Lerngruppen, Sehnsucht nach kulturellen, heimatbezogenen Kontakten etc. Auch psychologische Probleme, finanzielle Fragen, Sucht, aber auch Anliegen zu Auslandsaufenthalten oder Stipendien gehören zu den Anliegen, die das tägliche Brot der Mentoren im Kontext Hochschule sind (ibid.).

Neben der systematischen Dokumentation der Ergebnisse im Aachener Mentoring Modell gibt es nach Stehling auch eine subjektive Wahrnehmung der Gesprächsanliegen durch die Mentoren (2017). Diese wurden im Rahmen eines Workshops erhoben, da zu jenem Zeitpunkt das Dokumentationstool des Aachener Mentoring Modells noch nicht existierte. Teilnehmende Mentoren wurden gebeten, Gesprächsanliegen, Lösungsstrategien und Best Practices der Beratung auszutauschen. Sieben Themenbereiche wurden auf diesem Weg identifiziert:

- Zeitmanagement (Prokrastination, Unselbstständigkeit, Studienverlaufsplanung, Lerntechniken)
- Psychologische Faktoren (Stress, Druck, Überforderung, fehlendes Selbstbewusstsein, Versagensängste, Ängste auf sozialer Ebene)
- Studium allgemein (falsche Vorstellung von Studieren, Anfangsfrustration, besonders im ersten Studienjahr, Perspektivlosigkeit nach dem Studienabschluss, Studienabbruch, Fachwechsel, fachliche Beratung)
- Reflexion (Rede- und Feedbackbedarf, Selbsteinschätzung, Karriereförderung)
- Krankheit (Erschöpfung, Schlafprobleme, Schmerzen)
- Ausland (Auslandsaufenthalte, Sprachbarrieren)
- Finanzen (Studienfinanzierung, Lebenshaltungskosten)
- Familie (persönliche Probleme im engsten Umfeld)

Im Nachhinein fiel auf, dass die subjektive Wahrnehmung der Mentoren den Ergebnissen des späteren Dokumentationstools (siehe Kapitel 5.5) zwar weitestgehend entspricht, aber nicht in Gänze. Laut Stehling ist das u.a. durch fehlende Ausdifferenzierung der Anliegen zu erklären, welche im Workshop möglich war, in der systematischen Dokumentation jedoch nicht (ibid.). Auch ist eine ‚gefühlte‘, jedoch nicht tatsächliche Wahrheit der Häufigkeit der Anliegen eine mögliche Erklärung.

Die Ergebnisse des Workshops stellt Stehling wie folgt vor:

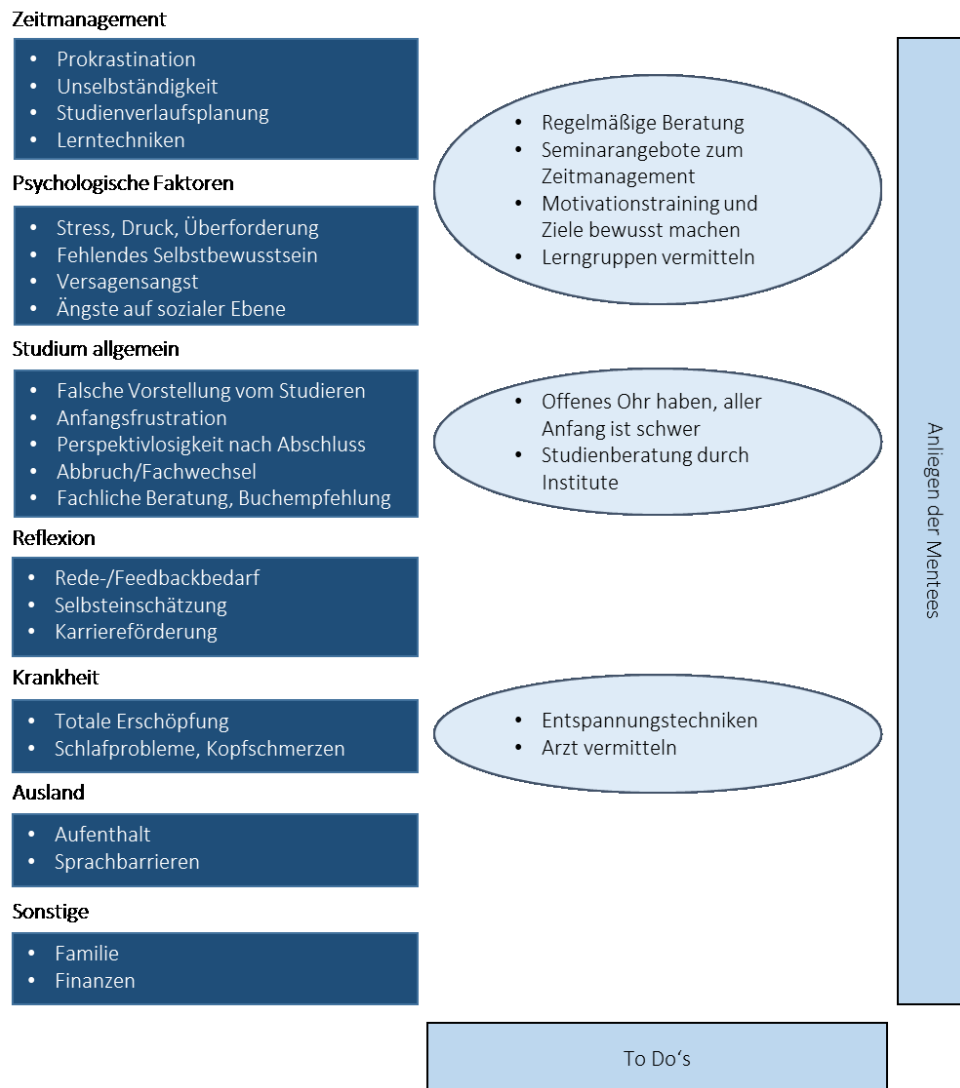


Abbildung 4: Die häufigsten Anliegen der Mentees im Aachener Mentoring Modell inklusive möglicher Lösungsoptionen (Stehling, 2017) (eigene Darstellung).

Die Ergebnisse nach Stehling werden bei der Generierung eines hypothetischen Kompetenzprofils der Mentoren auf Basis der Mentee-Gesprächsanliegen in den Kapiteln 5 und 6 weitere Berücksichtigung finden.

4.4 Evaluation von Gesprächen

Im Allgemeinen können Mentoringsysteme auf drei mehr oder weniger professionelle, bzw. aufwändige oder ausgereifte Wege evaluiert werden. Ein erster Weg ist das persönliche Feedbackgespräch. Mentee und Mentor geben einander Feedback bezüglich der Beratung, aber auch der Umsetzung der Ratschläge. Nicht immer werden diese Gespräche formal dokumentiert und/oder archiviert und zu Zwecken der Qualitätssicherung weitergeleitet. Ein zweiter Weg ist die schriftliche Evaluation in Form eines (kurzen) Papierfragebogens, der nach der Beratung im oder ohne Beisein des Mentors ausgefüllt wird. Häufig ist die Papierform Datenschutzbestimmungen geschuldet. Ein dritter Weg ist ein Online-Fragebogen zur Mentee-Zufriedenheit, der per Link oder QR-Code zum Abscannen an den Mentee zugestellt und von diesem z.B. per Smartphone ausgefüllt wird (Westerholt et al., 2018).

4.5 Mentoring und Kompetenzentwicklung

Wenig überraschend ist die Frage nach kompetenter Beratung ein Feld, in dem bereits zahlreiche Forschungsvorhaben durchgeführt und vorgesehen/vorbestimmt wurden. Es ist dementsprechend nötig, diese zu sichten und die vorliegende Arbeit exakt zu verorten.

Im Jahr 2014 untersuchte die Universität Heidelberg im Rahmen des Verbundprojekts ‚Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung‘ u.a. die Professionalisierung von Beratung in den Bereichen Bildung und somit Hochschule. In der zweiten Phase des Projekts mit dem Titel ‚Qualität und Professionalität in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung‘ wurden Kompetenzprofile mithilfe realer Beratungssituationen am Institut für Bildungswissenschaft an der Ruprecht-Karls-Universität abgeleitet und verifiziert. Verschiedene Beratungsansätze im Vergleich mit nationalen und internationalen Kompetenzprofilen kamen hier zum Einsatz. Das Ergebnis der Studie ist eine Listung beratungsspezifischen Fachwissens und professionellen Überzeugungen. Auch die Qualität des Handlungsvollzugs auf Basis unterschiedlicher systemischer Beratungsansätze sollte in diesem Rahmen sichergestellt werden. Zwar beschäftigt sich die Studie nicht explizit mit Mentoring, jedoch mit Beratung zur persönlichen Lebenssituation und dem Erkennen sowie Entfalten individueller Potentiale, die dem Verständnis und Aufgabenbereich von Mentoring sehr nahekommt, wenn auch nur auf sehr allgemeiner Ebene.

Besagte Studie betrachtet professionelle Berater mit klarem Auftrag und Beratungssetting, Freiwilligkeit der Teilnahme seitens der Ratsuchenden, ergebnisoffene Themenbehandlung, feste inhaltliche Verantwortungsbereiche, subjektive Reflexion zum Zwecke der Entscheidungsfindung durch den Ratsuchenden sowie verschiedene Beratungsformate, z.B. Online- oder Gruppenberatung. Ein besonderer Fokus wird auf Professionalität gelegt, welche in der Studie als „[...] Handlung auf der Basis gesicherter und innerprofessionell geteilter Wissensbestände und Fähigkeiten kompetent ausführen zu können“ beschrieben ist (Universität Heidelberg, 2014). Nach dem Verständnis der Autoren stehen Professionalität und gute Beratung in engem Verhältnis zueinander. „Die Kompetenzen der Handelnden stellen somit den Kern von Professionalität dar“ (ibid.).

Der Studie liegen systemische Verständnistheorien von Beratung zugrunde, was in diesem Fall die Verzahnung des Teilsystems des Ratsuchenden betrifft, der seine Erfahrungen, Realitäten und Anliegen in die Beratung einbringt, und das Teilsystem des Beratenden, der seine Professionalität wiederum an seine Realität und Erfahrungen koppelt. Obwohl eine Divergenz der Kompetenzen beider Parteien besteht, findet die Beratung jederzeit auf Augenhöhe statt. Es werden gemeinsame Ziele sowie die professionelle Beziehung beider Systeme zueinander transparent definiert und der Kontrakt vereinbart. Die Studie kritisiert, dass im Rahmen von Beratung gesellschaftliche Kontexte, Idealbilder sowie aktuelle (arbeitsweltbezogene) Trends zwar zweifelfrei einen Einfluss haben, deren explizite Rolle in der Beratung aber nur sehr rudimentär behandelt wird. Auch der Kompetenzbegriff ist durch eine immer weniger vorauszusehende Arbeitswelt ständig im Wandel und nur noch schwer zu umreißen. Eine mögliche Lösung für dieses Dilemma ist möglicherweise die Weitergabe von Meta-Kompetenzen, die Ratsuchende spontan, flexibel und handlungsfähig macht (ibid.).

Eng verwandt ist diese (systemische) Idee mit der (ödipalen) Triade bzw. Triangulierung in der Beratung nach Busse und Tietel (2018). Eine Triade bezeichnet hierbei ein natürliches Konstrukt, welches dem Menschen bereits aus dem Familienleben bekannt ist, üblicherweise die ‚Beziehung von Dreien‘, z.B. Mutter, Vater und Kind. Der Vater ist hierbei das Element, welches die Dyade von Mutter und Kind erweitert und hierbei die gesunde Distanz zwischen den beiden begünstigt. Sigmund Freud unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass ein Kind seine erste soziale Triade dann erfährt, wenn es den Geschlechterunterschied zwischen Vater und Mutter und damit einhergehende Rollenverständnisse („der Vater als Nein“) begreift (1923). Es erlangt trianguläre Kompetenz. Interessant

erscheint hierbei das Verständnis des Mentors als ‚väterlicher Freund‘ (siehe Kapitel 2), also dem Vater als erste ‚externe‘ Person, die das Leben des Kindes (bestenfalls) wohlwollend erweitert bzw. mit lenkt und in der professionellen Beratung das Bild des Mentors prägt.

Man findet Triangulation aber auch in allen anderen Lebensbereichen wie Arbeitswelt – und Universität. In der Beratung besteht das Dreieck oftmals aus Berater, Beratungsanliegen und dem Ratsuchenden. Eine Triade besteht demnach nicht ausschließlich aus natürlichen Personen, sondern kann auch aus zwei natürlichen Personen bestehen, die ein sogenanntes ‚Element‘ bearbeiten, also Themen oder Anlässe, wegen derer die natürlichen Personen zusammenkommen. Im Modus der Falltheorie wird das (durch schlechte Triangulation verursachte) Anliegen oder Problem des Ratsuchenden durch den ‚Dritten‘, den Mentor, aufgenommen, sortiert und fokussiert. Der Ratsuchende reflektiert in seinem Modus das (durch den Mentor aufgearbeitete) Anliegen in Bezug auf Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, und generiert letztlich persönliches Wissen, Verständnis, Handlungsfähigkeit bzw. -willen und/oder Einsicht. Kernidee der beraterischen Triade ist die Annahme, dass ‚Schieflagen‘ lebens- und arbeitsweltlichen sowie beraterischen Triangulationen entspringen, weshalb auch die Lösung das Hinzukommen eines Dritten erforderlich machen kann (ibid.).

Obwohl der allgemeine Kompetenzbegriff im ständigen Wandel ist und somit immer neuer Definition bedarf, sind Kompetenzprofile zur Eigen- und Fremdkontrolle aus Sicht der Autoren der Universität Heidelberg notwendig, z.B. im Bewerbungs- oder später im Weiterbildungskontext (2014). Auch für Ratsuchende sind Kompetenzprofile ein nützlicher Wegweiser, um von vorne herein ein Gefühl dafür zu bekommen, ob die kontaktierte Beratungsperson voraussichtlich hilfreich sein kann, wobei dies nur einige der vielen Vorteile von klaren Kompetenzprofilen darstellt.

Zugrunde liegt der Studie ein systemisches Beratungsverständnis, wozu Qualitätsstandards in der Beratung sowie ein Modell zur Qualitätsentwicklung zum Zwecke strukturierter und personell begleiteter Qualitätsentwicklung gehören. Professionalität beschreibt hierbei kompetentes berufliches Handeln, welches auf persönlicher Beratung und Weiterbildung fußt, also einer längeren Tätigkeit im jeweiligen Feld (ibid.).

Insgesamt ergaben sich aus der Studie drei Kompetenzgruppen: prozessbezogene Kompetenzen, organisationsbezogene Kompetenzen und gesellschaftsbezogene Kompetenzen. Ergänzt werden diese um eine vierte Gruppe, die systemumfassenden Kompetenzen. Professionelle Beratung stellt aus Sicht der Autoren immer ein Zusammenspiel der benannten Bereiche dar und beschreibt in sich einzelne Sub-Kompetenzen, die in Abbildung 5 dargestellt werden.

Systemumfassende Kompetenzen (S)

- S1: Orientieren an den Ratsuchenden
- S2: Schaffen von Transparenz des Beratungsangebotes
- S3: Zeigen einer professionellen Haltung und eines ethischen Verhaltens
- S4: Mitgestalten von Qualitätsentwicklungsprozessen

Prozessbezogene Kompetenzen (P)

- P1: Schaffen stabiler Rahmenbedingungen und struktureller Sicherheit
- P2: Schaffen einer tragfähigen Beziehung und emotionaler Sicherheit
- P3: Klären der Anliegen und Vereinbaren eines Kontraktes
- P4: Klären der Situation und Ziele
- P5: Identifizieren und Stärken innerer und äußerer Ressourcen
- P6: Erarbeiten von Lösungs- bzw. Handlungsperspektiven

Organisationsbezogene Kompetenzen (O)

- O1: Mitgestalten und Umsetzen des organisationalen Leitbildes
- O2: (Weiter-) Entwickeln und Umsetzen formaler Organisationsstrukturen und –prozesse
- O3: Mitgestalten und Leben der Organisationskultur
- O4: Nachhaltiges Sichern und effizientes Nutzen der Ressourcen
- O5: Kooperieren mit fachlichem und überfachlichem Umfeld

Gesellschaftsbezogene Kompetenzen (G)

- G1: Berücksichtigen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen
- G2: Berücksichtigen gesellschaftlicher Ziele

Kompetenzgruppen der professionellen Beratung

Abbildung 5: Kompetenzbereiche des professionellen Beratens im Kontext Bildung, Beruf und Beschäftigung (Universität Heidelberg, 2014) (eigene Darstellung).

Die detaillierte Beschreibung der einzelnen von der Universität Heidelberg identifizierten Kompetenzen geht über den Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit hinaus, es ist jedoch eine generelle Richtungsdeutung möglich: Zwar erscheinen diese Kompetenzen und die Prozesse und menschlichen Komponenten, die sie beschreiben, logisch und wünschenswert, jedoch wird nicht auf inhaltliche Komponenten der Beratung im Bereich Bildung eingegangen. Dies wäre jedoch absolut notwendig, da die Verortung eines Beratungsangebots innerhalb der Beratungslandschaft des Bildungsinstituts mit Blick auf Transparenz und letztlich weitere Kompetenzausbildung für dessen Erfolg ausschlaggebend ist. Die Studie verbleibt jedoch im sehr allgemeinen Rahmen. Auch werden die Kompetenzen weder gewichtet noch in notwendig oder optional unterteilt, was die Frage aufwirft, ob gute Beratende wirklich alle benannten Kompetenzen mitbringen müssen und ob diese Erwartung ggf. realistisch ist.

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg fügt dem noch einige menschliche Facetten hinzu, indem es einem Mentor im Bildungskontext auf persönlicher Ebene folgende Kompetenzen zuschreibt, die als notwendige ‚Basiskompetenzen‘ beschrieben werden:

- Rollen- und Aufgabenklarheit
- Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit
- Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
- Beratungskompetenz (fragende Haltung)
- Dialog- und Konfliktfähigkeit
- Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen
- Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten

Zwar scheinen die Kompetenzprofile der Universität Heidelberg detaillierter und durch das Clustering systematischer, dennoch zeigen sie bei genauer Betrachtung weitestgehend inhaltliche Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Hamburger Untersuchungen, wobei jene mit sieben Basiskompetenzen komprimierter und somit übersichtlicher erscheinen. Eine detaillierte Beschreibung der sieben Basiskompetenzen bietet die Hamburger Studie jedoch nicht, sondern setzt vielmehr ein implizites Verständnis seitens des Lesers bzw. bestenfalls Anwenders voraus. Da eine ‚Überfrachtung‘ mit nötigen oder wünschenswerten Kompetenzen aber aus Personalentwicklungssicht wenig realistisch bzw. in manchen Fällen schlicht kontraproduktiv ist (siehe Kapitel 5.3), wird sich im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit für das Hamburger Modell der menschlichen und prozessbezogenen ‚Basiskompetenzen‘ zur Generierung des hypothetischen (und späteren Verifizierung des tatsächlichen) Mentorenprofils entschieden. Diesem werden die in Kapitel 5.5 erarbeiteten fachlichen Kompetenzen zur Abrundung der Hypothese hinzugefügt und alle Kompetenzen nach dem Verständnis der Autorin beschrieben und ausformuliert (siehe Kapitel 7.4.5 und Kapitel 7.4.6).

4.6 Relevante Vorarbeiten der Autorin

Insgesamt veröffentlichte die Autorin drei relevante Vorarbeiten zum Thema Mentoring im Kontext Hochschule. Alle drei sind für die vorliegende Dissertation von essenzieller Wichtigkeit und werden deshalb in Kürze vorgestellt.

Beratung und Mentoring im Studienverlauf (Herausgeberwerk⁸)

Das Handbuch ‚Beratung und Mentoring im Studienverlauf‘ erschien im Jahr 2018 in Papierform und zum freien Download im Waxmann Verlag und wurde in Zusammenarbeit zwischen Aachener Mentoring Modell der RWTH Aachen University und der Studienverlaufsberatung der Hochschule Niederrhein geschrieben (Westerholt et al., 2018). Gemeinsam geben Beteiligte an den inhaltlich sehr ähnlichen Projekten konkrete Handlungstipps und praktisches ‚Insider Wissen‘ zu Praxis und Ausführung von Studienverlaufsmentoring fernab von theoretischen Konstrukten und teils schwer verständlichen Projekttexten weiter. Die Besonderheit liegt u.a. in den gemeinsamen Blickwinkeln einer Universität und einer Fachhochschule. Inhaltlich behandelt werden unter anderem wissenschaftliche, gesellschaftliche und politische Verortung von Mentoring, Beraterprofile, mögliche Zielgruppen, themenbezogene Statistiken, Grenzen der Beratung, jedoch auch Themen des Projektmanagements, Vernetzung, Finanzierung, Organisation und Außendarstellung.

Mentoring reality: from concepts and theory to real expertise and the mentor’s point of view (e-Journal Paper)

Das E-Paper ‚Mentoring reality: from concepts and theory to real expertise and the mentor’s point of view‘ erschien 2020 im ‚Emerald International Journal of Mentoring and Coaching in Education‘ und beschäftigt sich mit der Realität der Tätigkeit des Mentors in der Organisation Hochschule fernab von Theorien und Stellenausschreibungen (Zentgraf, 2020). Es wurde ausschließlich in englischer Sprache verfasst. In jener Arbeit wird erstmals die Notwendigkeit von Professionalisierung und (konstanter) Weiterbildung im Bereich Mentoring von der Autorin beschrieben, ebenso die Notwendigkeit nach Angeboten der persönlichen Psychohygiene. Die Basis des Papers stellen rund 45minütige Interviews mit Mentoren des Aachener Mentoring Modells dar. Ziel ist die Vermittlung eines Eindrucks der Realität der studierendenzentrierten Beratung.

Öffentlichkeitsarbeit für Beratung (im ‚Handbuch Studienberatung: Berufliche Orientierung und Beratung für akademische Bildungswege, Band 1)

⁸ Die Herausgeberschaft geschah unter dem Mädchennamen der Autorin, Laura Lenz.

Beim Kapitel ‚Öffentlichkeitsarbeit für Beratung‘ handelt es sich um einen Beitrag zum Thema Projektwerbung und Öffentlichkeitsarbeit von Beratungsangeboten im Kontext Hochschule (Zentgraf, Vollema & Geithner, 2021). Das Herausgeberwerk erschien in deutscher Sprache 2021 im UTB-Verlag, der Beitrag wurde von der Autorin gemeinsam mit den studentischen Hilfskräften des Aachener Mentoring Modells geschrieben. Es werden praxisnahe und zielgruppenorientierte Tipps und Best Practices zur Projektwerbung gelingensorientiert dargestellt und mit tatsächlich generiertem Werbematerial aus dem Aachener Mentoring Modell illustriert. Die Wichtigkeit des Images und Bewerbung von Beratungsangeboten wird in Kapitel 8.4 und 8.4.1 beleuchtet und in Kapitel 9.2.3 diskutiert.

4.7 Thematische Verortung der vorliegenden Forschungsarbeit

Besonders bei Betrachtung von Kapitel 4.5 wird deutlich, dass allgemeine, menschliche und kompetenzbasierte Anforderungen an Mentoren im Bereich Bildung zwar (implizit) existieren, diese aber wenig konkrete inhaltliche Themen aufgreifen, besonders im Bereich Hochschule. Genau hier setzt die vorliegende Arbeit an: Basierend auf studentischen Gesprächsinhalten und multiperspektivischem Feedback wird quantitativ und qualitativ eruiert, inwiefern besonders die Frage nach prozessbezogenen und menschlichen Kompetenzen zusätzlich ganz konkrete fachliche Anforderungen an professionelles Mentoring stellt. Es wird also inhaltlich ‚herangezoomt‘, damit bestehende (menschliche und prozessbezogene) Kompetenzebenen mit fachlich orientierten Profilkomponenten untermauert werden können, um Kompetenzprofile von Mentoren in der Organisation Hochschule weiter zu schärfen und greifbar zu machen.

Kapitel 5: Von der beruflichen Sozialisation zur Kompetenz – Gesprächsthemen als mögliche Kompetenzindikatoren für Mentoren

5.1 Einleitung

Ein zentrales Ziel des Aachener Mentoring Modells ist seit 2011 die Ausbildung von ‚Allroundern‘ und ‚Lotsen‘. Der Begriff Allrounder wurde gewählt, da die Mentoren für eine sehr heterogene Studierendenschaft mit ebenso (soweit die Theorie) heterogenen Anliegen als kompetente Ansprechpartner zur Verfügung stehen müssen, die einen Großteil der Anfragen routiniert abwickeln können. Dies bedeutet nicht nur die Weitergabe von Informationen an Mentees, sondern ebenso das Kennen organisatorischer Gegebenheiten an der RWTH Aachen University, Vertrautheit mit den Zuständigkeiten anderer Institutionen sowie implizites ‚Insider Wissen‘. Letzteres entwickelt sich im Laufe der Zeit aus Arbeitsroutinen heraus und ist somit nur schwer messbar und/oder dokumentierbar. Lotsen sollen die Mentoren deshalb sein, da sie ihren Zuständigkeitsrahmen klar kennen und ggf. an weiterführende Stellen verweisen müssen, falls ein studentisches Anliegen nicht in ihren Verantwortungs- oder Kompetenzbereich fällt, wobei die Abgrenzung manchmal wenig eindeutig ist und jene thematische Abgrenzung bzw. Eingrenzung die zentrale Frage der vorliegenden Forschungsarbeit darstellt. Diese Grundideen sind mit den Basiskompetenzen des Hamburger Kompetenzprofils (siehe Kapitel 4.5) sehr gut vereinbar, weshalb die Auswahl der benannten Studien für den Bereich ‚Basiskompetenzen‘ in der vorliegenden Forschungsarbeit weiterhin sinnvoll erscheint. Sie benötigen lediglich fachbezogene Kompetenzen zur Profilabrundung.

Studierende stellen die Hauptkontaktgruppe der Mentoren dar, und eine funktionierende, lösungsorientierte Zweiwegkommunikation zwischen diesen beiden Gruppen muss im Fokus der Mentorenausbildung stehen. Weshalb Studierende darüber hinaus als ‚Kunden‘ ihrer Mentoren zu verstehen sind und ihre Zufriedenheit bzw. ihre Anliegen in Weiterbildungs- und Kompetenzentwicklungsmaßnahmen in jedem Fall zu berücksichtigen sind, wird in Kapitel 5.3 und 5.4 argumentiert. Trotzdem gibt es weitere interne und ggf. externe Institutionen, welche berechtigt bestimmte Erwartungen an die Mentoren des Aachener Mentoring Modells haben, damit der ganzheitliche Beratungsapparat der Universität nicht nur inhaltlich transparent funktioniert, sondern auch alle für Studierende relevanten Themen bestmöglich abdeckt. Es sind nämlich häufig nicht nur Mentoren, die an ‚richtige‘ Stellen für studentische Anliegen weiterverweisen, sondern andere RWTH-interne Akteure, die an das Mentoring weiterverweisen. Es gilt somit zu ermitteln, welche Institutionen und wessen Blickwinkel auf Mentorenkompetenzen neben der Sicht der Studierenden erfasst und evaluiert werden muss. Zudem muss untersucht werden, welche Kompetenzen Mentoren im Idealfall auf Basis des bestehenden Schulungsangebots an der RWTH bereits abdecken und welche nicht, also ob eine Passung von Erwartung und beratungsbezogener Realität zu erwarten ist.

In einem ersten Schritt zum multiperspektivischen Kompetenzprofil für Mentoren wird im folgenden Kapitel der Prozess des Kompetenzerwerbs auf soziologischer und psychologischer Ebene erarbeitet. Zu diesem Zwecke wird in Kapitel 5.2 der komplexe Prozess der beruflichen Sozialisation in für diese Arbeit hinreichender Kürze beschrieben. Die berufliche Sozialisation befasst sich mit der Frage, wie Menschen sich auf Basis ihrer individuellen Persönlichkeit im Berufsleben zurechtfinden, Anforderungen ihres Umfelds bzw. der Gesellschaft erkennen, sich und das eigene Tun auf Basis dieser reflektieren und ggf. Schritte zur Anpassung an Gegebenheiten vornehmen. Zentral ist hierbei der Gedanke, dass der Mensch und die (lernende) Organisation, in der er arbeitet, sich gegenseitig beeinflussen und bedingen.

Die berufliche Sozialisation im Zusammenhang mit der Mentorenkompetenz im Aachener Mentoring Modell zu betrachten erscheint deshalb sinnvoll, da nicht nur die Beratungspraxis je Fakultät und Fachgruppe divergiert, sondern auch vielfältige Berufsgruppen mit verschiedenen demografischen Daten, Vorwissen und persönlichen beruflichen Ambitionen sowie Anstellungsdauer als

Hochschulmentoren in Frage kommen (siehe Kapitel 2.3.1). Die individuellen Einflüsse zwischen Mentoren und der Organisation Hochschule unterliegen somit höchst wahrscheinlich großer Individualität und Komplexität, deren Untersuchung je Mentor über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinausgeht. Trotzdem ist diese Thematik von entscheidender Relevanz für das letztliche Tätigkeitsprofil: Kompetenzen werden nämlich häufig als Produkte beruflicher Sozialisation verstanden, welche von Kunden (in diesem Fall Studierenden) ‚konsumiert‘ werden können. Gleichzeitig können Studierende als Indikatoren für weitere notwendige Kompetenzen fungieren, welche wiederum als Anforderung des Umfelds zu den Mentoren zurückfließen. Das Kapitel beantwortet im Abschluss (siehe Kapitel 5.7) Forschungsfrage 1 (FF1) und somit die Frage, inwiefern die bisher im Aachener Mentoring Modell quantitativ erhobenen studentischen Anliegen als Indikator der für Mentoren notwendigen Weiterbildung und des entsprechenden Kompetenzerwerbs in der Organisation Hochschule zu betrachten sind. In einem weiteren Schritt werden hiernach die Bedarfe anderer RWTH-Akteure mit Blick auf Kompetenzprofile ermittelt und dargestellt.

5.2 Berufliche Sozialisation

Unter der beruflichen Sozialisation versteht man im Allgemeinen die Entwicklung einer Person in der eigenen Tätigkeit, für die eigene Tätigkeit und durch die eigene Tätigkeit. Sie beinhaltet zudem das Erlangen von Fähigkeiten, Kenntnissen, Motiven, Orientierungen und Deutungsmustern, die für den Tätigkeitsrahmen relevant und nützlich sind (Semmer & Udris, 1993).

Menschen befinden sich ihr ganzes Leben lang in einem Prozess der Sozialisation. Dies bedeutet, dass die individuelle Persönlichkeit und damit verbundene Fähigkeiten bereits in frühen Ausbildungsstadien beginnen, beispielsweise im Rahmen der Grundschulausbildung (Hurrelmann, 2002). Sozialisation „[...] ist ein Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen mit der sozialen und physikalischen Umwelt“ (ibid., S. 7). Auch Einflüsse des Elternhauses sowie persönliche Interessen, Umfeld und Freizeitgestaltung nehmen auf den Prozess Einfluss. Jene persönlichen Faktoren werden als primäre Sozialisationsinstanzen bezeichnet, Einflüsse aus dem beruflichen Umfeld als sekundäre Sozialisationsinstanzen (Elsmann, 2018).

Die in der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit betrachtete berufliche Sozialisation bezieht sich auf Sozialisationsprozesse in der Organisation Hochschule bzw. dem deutschen Bildungssektor. Besonders Beratungstätigkeiten sind verstärkt von sozialen Einflüssen, die beispielsweise durch die Interaktion mit Studierenden entstehen, geprägt. Dies bedeutet, dass der Prozess der Sozialisation über technische und theoretische Merkmale des Berufes hinausgeht und eine Person ihre Tätigkeit auf Basis der eigenen Sozialisation beeinflusst, was im Rahmen einer Beratung durchaus wünschenswert sein kann (ibid.). Bei der Evaluation, welche Kompetenzen ein Mentor im Kontext Hochschule haben sollte, ist also für ein ganzheitliches Bild neben Fachwissen und Kernkompetenzen auch der Einfluss der bisherigen Sozialisation zu betrachten, wobei diese Betrachtung, die für jeden Mentor individuell notwendig wäre, über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinausgeht. Einen dennoch sehr praxisnahen Lösungsansatz, der die berufliche Sozialisation auch ohne jene höchst persönlichen Faktoren beleuchtet, liefert Wolfgang Lemperts multidisziplinärer Sozialisationsansatz (siehe Abbildung 6), welcher den Zusammenhang zwischen beruflichen und persönlichen Einflüssen (aber auch beide Bereiche getrennt voneinander) empirisch darstellen kann (2009). „Grundlage des Kausalmodells ist das Bestreben, alle Arten des sozialen Lernens und der persönlichen Entwicklung im Kontext gesellschaftlicher Arbeit umfassend betrachtbar, realistisch beschreibbar und kontrolliert beeinflussbar zu machen“ (Lempert, 2007, S. 2).

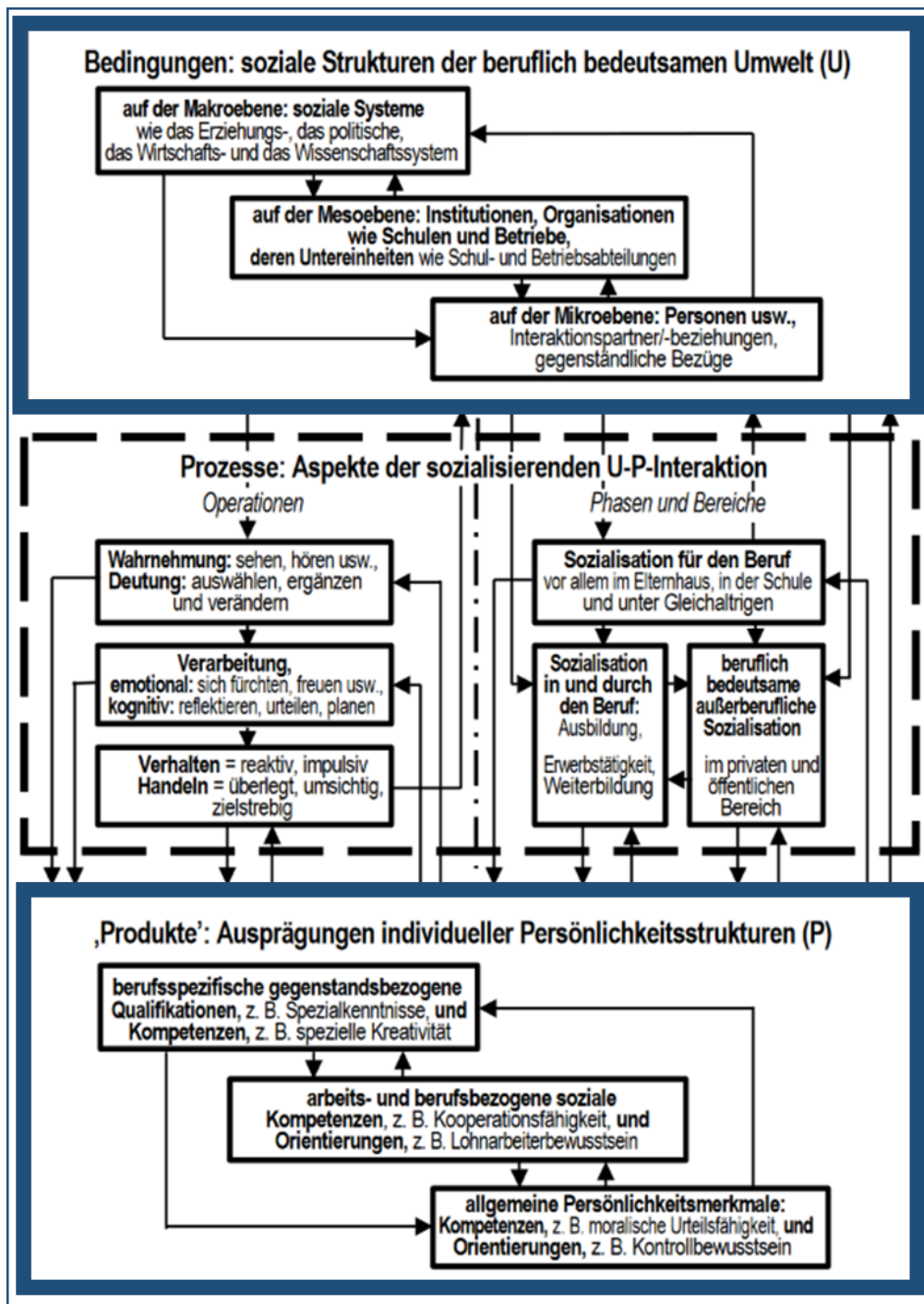


Abbildung 6: Berufliche Sozialisation nach Wolfgang Lempert (2009, S. 139).

Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit werden in das Modell von Lempert eingeordnet, um das Ergebnis vielschichtig, so komplex wie nötig, vor allem aber erweiterbar und somit flexibel zu halten. Berufliche Sozialisation ist jedoch zweifellos ein Prozess, der im Rahmen der Tätigkeit als Mentor vorgesehen und nicht ignoriert werden darf, weshalb vorsichtige Einordnungen im Ergebnisteil ihren Platz finden.

Um das somit interaktionistische Modell vertieft zu beschreiben, sollen die drei enthaltenen Ebenen näher betrachtet werden. Ebene eins widmet sich den sozialen Strukturen der beruflich bedeutsamen Umwelt, welche die Entwicklung einer Person bedingen. Auf der Makroebene sind dies soziale Systeme wie beispielsweise das Schulsystem, in dessen Rahmen sich das Individuum entwickelt. Zwar kann das

Individuum sich im Prozess der Schulbildung zu einem gewissen Maße nach eigenem Belieben entfalten (z.B. durch die Wahl einer bestimmten Schule oder Schulform), es kann sich aber zugleich lediglich im Rahmen des verpflichtenden Systems (Schulpflicht) bewegen und wird somit letztlich doch von diesem beeinflusst bzw. gelenkt. Auf der Mesoebene finden sich Schulen und Betriebe, also die Institutionen, die das Individuum zum Zwecke der persönlichen Entwicklung und Verwirklichung gewählt hat. Auch hier finden untergeordnete, aber stets geordnete Weiterentwicklungsprozesse statt. So kann sich ein Schüler beispielsweise auf Basis persönlicher Präferenzen oder Talente den eigenen Stundenplan teilweise selbst zusammenstellen. Auf der Mikroebene finden sich enge Verwandte (Mutter, Vater, Geschwister etc.) und enge Freunde wieder. Auch sie nehmen auf Basis persönlicher Erfahrungen, Erwartungen oder eigener Interessen und Wünsche Einfluss auf die beruflich bedeutsame Umwelt (Meyer, 2010).

Laut Meyer sind Aspekte der sozialisierenden Interaktion zwischen Umwelt (U) und Person (P), welche sich auf Ebene zwei wiederfinden, von folgenden individuellen Persönlichkeitsstrukturen geprägt:

- Spaß an der Arbeit und am Lernen
- Hohe intrinsische Motivation
- Arbeit als Selbstverwirklichung
- Kollektivorientierung
- Sendungsbewusstsein
- Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme
- Bewusstsein über Begrenzungen (ibid.)

Ebene zwei bildet den komplexen Kern des Modells ab, in welchem Umwelt und Person miteinander in Wechselwirkung treten. Lempert differenziert hier zeitlich zwischen kurzfristig/detaillierten Strukturelementen sowie langfristigen/globalen Phasen und Bereichen. Kurzfristige sozialisierende Episoden folgen dem ‚Learning by Doing‘ Prinzip. Im sozialen Miteinander werden Handlungen beobachtet, auf Nützlichkeit untersucht, ggf. nachgeahmt und somit gemeinsam erlernt (Elsmann, 2018). Elsmann differenziert hier nach der Umwelt, die tatsächlich vorhanden ist und der Umwelt, die das handelnde Individuum tatsächlich wahrnimmt und die damit in ihrer Komplexität reduziert ist.

Langfristige Phasen beziehen sich auf lebenslanges Lernen oder den gesamten Prozess einer Berufsausbildung, der ggf. Jahrzehnte andauern kann. Genau an dieser Stelle wird zwischen Sozialisation für, im und durch den Beruf unterschieden (ibid.). Obwohl im Modell optisch teilweise getrennt, sind die zeitlichen Phasen doch stark voneinander abhängig und bedingen einander.

Ebene drei erfasst die Auswirkungen auf individuelle Persönlichkeitsstrukturen. Dies sind auf der allgemeinen Ebene Persönlichkeitsmerkmale, Kompetenzen und Orientierungen wie beispielsweise Extrovertiertheit, Neugierde, Mut, Spiritualität, Emotionalität, das Bedürfnis nach Sicherheit, Autonomie, Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder Selbstvertrauen (Meyer, 2010). Im Rahmen der berufsbezogenen und sozialen Kompetenzen spricht man von der Entwicklung von beispielsweise Selbstorganisationsfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Talent und Kreativität (ibid.). Gegenstandsbezogene Qualifikationen zielen auf Fachwissen ab.

Lemperts Modell wird häufig im Kontext der modernen Beruflichkeit gesehen, welche den Kontrast zur traditionellen Beruflichkeit darstellt. Traditionelle Beruflichkeit umfasst folgende Elemente:

- Institutionalisierung
- Lernorte
- Fachbezug
- Konstanz

- Kollektivität
- Fremdorganisation
- Soziale Begrenzung.

Moderne Beruflichkeit umfasst zeitgemäße Phänomene, die auch im Aachener Mentoring Modell Anwendung finden und nicht nur Mentoren, sondern auch Studierenden kommuniziert werden:

- Geringe Formalisierung
- Entgrenzung
- Prozessorientierung
- Flexibilität
- Individualisierung
- Selbstorganisation
- Autonomie (ibid.).

Im Rahmen der sozialen Organisation der eigenen Arbeit spricht man von Verberuflichung und Professionalisierung. Verberuflichung zielt auf den Grad an Fremdgestaltung ab, die der eigenen Tätigkeit zugrunde liegt, beispielsweise Vorschriften eines Vorgesetzten. Bleibt es für den Arbeitgeber bei der Verberuflichung der eigenen Tätigkeit, so findet wiederum auch nur ein geringer Grad an Sozialisation statt. Im Rahmen der Professionalisierung einer Tätigkeit steigt die eigene Einflussnahme in Form von Selbstgestaltung. Dies ist meist auf Basis langjähriger Erfahrung und steigender Autonomie möglich und mündet in hohem Ansehen und Prestige innerhalb des eigenen sozialen und beruflichen Umfeldes. Kennzeichen für Professionalisierung sind:

- Hohe fachliche Expertise
- Hohe Identifikation mit der eigenen Tätigkeit
- Berufung und Berufsethos als Wegweiser
- Reflexion und Legitimation des eigenen Handelns
- (Selbst-) Vertrauen
- Unplanbarkeit
- Bearbeitung von Komplexität
- Kollektivität (ibid.).

Dem Modell von Lempert liegen vier Prämissen zugrunde, um dieses empfänglicher für empirische Untersuchungen zu machen und Grundprobleme der Menschwerdung bewusst auszuschließen und offen zu lassen:

Es wird

- das Handeln von Personen und das Vorhandensein von Regeln ihrer wechselseitigen Beziehungen als gleichursprünglich unterstellt,
- nur nach charakteristischen Unterschieden der Art, des Inhalts und des Kräfteverhältnisses ihrer prinzipiell ebenso stets als bilateral angenommenen Einflüsse aufeinander gefragt,
- auf die unvermeidlich ‚seitenfressende‘ Begründung dieser folgenreichen Prämissen jedoch verzichtet und stattdessen
- auf den diesbezüglich bereits erreichten Konsens der Sozialwissenschaftler verwiesen (Lempert, 2009).

Lempert zielt mit seinem Modell auf das Greifbarmachen persönlicher Entwicklungen ab, sowohl aus beruflicher als auch sozialer Sicht. Die Komplexität eines individuellen Werdegangs soll somit reduziert und auf seine Einflussgrößen sowie deren Zusammenspiel fokussiert werden. Die Verbindungslinien

verdeutlichen den iterativen Charakter der beruflichen Sozialisation und wie die Einflussgrößen verbunden werden können. Durch die Anwendung des Modells in der vorliegenden Forschungsarbeit soll differenziert werden, welche Persönlichkeitsmerkmale der Tätigkeit als Mentor idealerweise zugrunde liegen (‚Basiskompetenzen‘, siehe Kapitel 4.5), aber auch, welche Wissensbausteine erlernbar und in Kompetenzen übersetzbar sind (‚fachliche Kompetenzen‘, siehe Kapitel 5.5). Der Prozess der Kompetenzbildung selbst wird in Kapitel 5.3 erläutert.

Es darf bereits an dieser Stelle festgestellt werden, dass der Prozess der Kompetenzentwicklung eng mit den jeweiligen Strukturen der arbeitgebenden Organisation, in diesem Falle der RWTH Aachen University, verzahnt ist. Aus diesem Grund müssen im Verlauf nicht nur die notwendigen Kompetenzen für Mentoren betrachtet werden, sondern auch, inwiefern vorhandene Strukturen für deren Entwicklung vermutlich einen (nicht) ausreichenden Nährboden bieten. Mentor und Universität können somit nicht getrennt voneinander betrachtet werden, weshalb auch die strukturellen Gegebenheiten der Organisation RWTH im Folgenden betrachtet werden müssen. Auch in der späteren Ergebnisdiskussion (siehe Kapitel 9) findet die Frage nach Organisationsstrukturen Platz.

5.3 Kompetenzentwicklung und Weiterbildung

„Wissen ist keine Kompetenz“, so titelt ein Grundlagenwerk zur Berufs- und Erwachsenenbildung von Rolf Arnold und John Erpenbeck (2021). „Handeln kann man nur durch Handeln erlernen“ (Wahl, 2017). Diese zwei Zitate flankieren eine der Hauptbürden des Lernverständnisses im deutschsprachigen Raum, nämlich die Annahme, dass die Aneignung von Fachwissen zugleich zu dessen Anwendung führt, wie auch in Kapitel 2.2.1 aufgeführt. Im schulischen und universitären Kontext spricht man bei reinem, meist kurzfristigem Wissenskonsum von der Methode des ‚Bulimie-Lernens‘, also dem Lernen für einen spezifischen Zeitpunkt (beispielsweise eine Prüfung) und das sofortige Vergessen der Inhalte danach. Erpenbeck und Sauter geben hierfür in erster Linie Lehrenden die Schuld, da diese ihre Zöglinge mit Wissen ‚überfüttern‘ und von diesen das Gelernte nicht reflektiert weiterverarbeitet und schon gar nicht angewendet werden kann (2015). Nur wenig wird als „[...] Wissensspeck [...]“ (S. V) behalten, gespeichert und im Sinne der Handlungsbefähigung bestenfalls erprobt.

Tatsächliche Handlungsfähigkeit erwerben Menschen im Prozess ihrer Arbeit selbst, was auch auf den Prozess der betrieblichen Weiterbildung zutrifft, wobei das entsprechende Wissen zum Vorgang schon seit langer Zeit präsent sein kann. Ist dieser ‚Vorrat‘ (noch) nicht vorhanden und/oder auch nicht zu erwarten, so werden vom Handelnden „[...] hoher persönlicher Einsatz, große Aktivität, lebendiges, handlungsverwobenes, fachlich-methodisches Wissen und ausgeprägte sozial-kommunikative Anstrengungen“ gefordert (S. VI).

Die Festlegung von Kompetenzen erfolgt oft wenig systematisch. So werden im Kontext Grundschule häufig Kompetenzzahlen im fünfstelligen Bereich dargestellt und bewertet. Das Ergebnis ist in der Regel eine undurchdringliche Vermischung von Fachwissen, persönlichen Interessen und Talenten sowie sonstigen Einflussfaktoren, die eine Persönlichkeit in ihrer Gänze definieren und die alle der Kennung ‚Kompetenz‘ zugeordnet werden. Auch große deutsche Unternehmen wie Airbus, Bosch, Daimler, die Telekom oder die Deutsche Bahn generieren ganze Kompetenzkataloge für ihre Mitarbeiter (ibid.).

Ein zentrales Problem liegt hierbei in dem Verständnis des Begriffs Kompetenz selbst. Häufig auch mit dem englischen Begriff ‚Skill‘ übersetzt, vermischen sich Persönlichkeitsmerkmale wie Wissen, Qualifikationen, Kenntnisse usw. Für diese Problematik gibt es auch auf europäischer Ebene keine übergreifende Lösung, denn auf die Durchsetzung der Einheit von Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung warten Didaktiker trotz intensiver Forschung und Förderung vergeblich (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, 2007), lediglich das PISA Modell bietet im Bereich Wissen Ansätze der Vergleichbarkeit. Trotzdem ist man sich auf Politikebene einig, dass Wissen,

Fertigkeiten und Kompetenzen eine unlösbare Einheit darstellen. Die Befähigung zu einer Handlung erfolgt auf Basis von Selbstorganisation, Sichtung und Verständnis neuer, komplexer Lebensanforderungen und dem individuellen Willen zur Optimierung und Veränderung. Um Wissen zu erwerben und bestenfalls anzuwenden, muss die lernende Person über folgende Fähigkeiten verfügen:

- Offenheit für Veränderung
- Problemlösefähigkeit
- Innovationsfähigkeit
- Lernfähigkeit
- Gestaltungsfähigkeit
- Verantwortungsfähigkeit
- Selbstmanagement
- Kommunikationsfähigkeit
- Willen zum Erwerb von neuem Fachwissen
- Willen zur Bewältigung neuer Anforderungssituationen (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. VII).

Sind diese Fähigkeiten vorhanden und können zukunftsorientiert bei Unsicherheit angewendet werden, so spricht man von Kompetenz. Hierfür muss Fachwissen nicht nur durchdrungen, sondern auch gefestigt werden. Auf diese Weise wird es zum ‚Wissensspeck‘ für das Individuum (Interiorisation) und somit langfristig zur Kompetenz. Treiber der Durchdringung können persönliches Interesse, Motivation und Wissenshunger sein, Hemmnisse wie Verunsicherung führen hingegen zu Dissonanzen und zur Labilisierung (ibid.). Der Prozess der Kompetenzentwicklung ist die Kombination persönlicher Motivation und Fachwissen, also eben der Prozess, welcher idealerweise im Arbeitsalltag Platz findet (Arnold, 2013).

5.3.1 Wissen

Spricht man von Wissen und Qualifikation, so wurde zu Beginn des Kapitels bereits angedeutet, dass es sich hierbei nicht um Äquivalente handelt. Die Europäische Kommission definiert Wissen wie folgt:

„Wissen ist die Kombination von Daten und Informationen, unter Einbeziehung von Expertenmeinungen, Fähigkeiten und Erfahrungen, mit dem Ergebnis einer verbesserten Entscheidungsfindung. Wissen kann explizit und/oder implizit, persönlich und/oder kollektiv sein.“ (CEN/ISSS, 2004, S. 10)

Es wird im Bereich Wissen zwischen Wissen im engeren Sinne und Wissen im weiteren Sinne unterschieden (Fraunhofer ISST, 1998). Wissen im engeren Sinne umfasst auf spezifische Situationen passendes Fachwissen, welches jedoch für die Lösung komplexer Probleme nicht ausreicht. Hierfür braucht es Wissen im weiteren Sinne, also den Einbezug subjektiver Erfahrungen, persönlicher Werte, Normen usw. Wie bereits in Kapitel 2.2.2 festgestellt, steht diese Art von (Erfahrungs-) Wissen nur der Person zur Verfügung, die dieses innehat.

5.3.2 Qualifikation

Zu differenzieren ist Wissen gegenüber der Qualifikation. „Qualifikationen bezeichnen klar zu umreißende Komplexe von Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um anforderungsorientiert handeln zu können“ (Erpenbeck & Von Rosenstiel, 2015, S. XXVIII). Ein Beispiel für eine Fertigkeit ist beispielsweise Fahrrad fahren, also stereotypische Handlungsoptionen, die weit verbreitet sind. Fertigkeiten werden auf Basis von Persönlichkeitsmerkmalen wie Talent im Laufe der Zeit aufgebaut (Teichler, 1995). Fähigkeiten hingegen sind psychophysische Handlungsprozesse, die bestimmte psychische und persönliche Bedingungen vom Menschen fordern (Erpenbeck & Sauter, 2015). Ein Beispiel hierfür ist

ein gutes Augenmaß. Qualifikationen sind demnach keine Kompetenzen, bilden aber eine wesentliche Basis hierfür (ibid.).

5.3.3 Wissensmanagement

Ein besonders für Mentoringsysteme notwendiger Prozess ist der des Wissensmanagements, welches häufig auch als Informationsmanagement bezeichnet wird. Elementar sind Schritte zur Wissensspeicherung sowie die Verbreitung des Wissens (Erpenbeck & Sauter, 2015). Mentoren sind demnach im weitesten Sinne Wissensmanager, die (unter anderem) Wissen bzw. Informationen akquirieren und dieses an ihre Mentees weitergeben. Zentral bei der Weitergabe von Wissen sind die Werte des Weitergebenden, der die Weitergabe der ausgewählten Information für sinnvoll und notwendig erachtet (Iwin, 1975). Diese Wertvorstellungen sind dabei so individuell wie der Informationsgeber selbst, da sie für jede Person individuell im Laufe des Lebens geprägt werden. Handeln ist demnach ohne vorherige Wertung nicht möglich und somit im Prozess der Kompetenzentwicklung eine zentrale Einflussgröße. In der Begrifflichkeit der Werte wird unter anderem zwischen ethischen Werten, politischen Werten und Werten des Nutzens unterschieden (ibid.).

5.3.4 Kompetenz

Der Begriff der Kompetenz selbst wurde lange 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“ bezeichnet (Weinert, 2001, S. 27). Somit stellen Kompetenzen eine Kombination aus Wissen, Können und Motivation zum Zwecke zielorientierter Problemlösung dar. Aufgrund der Vermischung und unterschiedlichen Gewichtung dieser Teilkomponenten existieren zahlreiche Definitionen von Kompetenz.

Erpenbeck und von Rosenstiel formulieren eine sehr praxisnahe Definition: „Kompetenzen sind die Fähigkeiten in offenen, unüberschaubaren, komplexen, dynamischen und zuweilen chaotischen Situationen kreativ und selbstorganisiert zu handeln“ (2015, S. XVIII). Bergmann fügt dem hinzu, dass Kompetenz als „[...] organisierter Lernprozess [...]“ verstanden werden muss (2000, S. 41). Dies bedeutet, dass Kompetenzen stark handlungsorientiert und weniger persönlichkeitsabhängig sind. Erpenbeck und Sauter kritisieren deshalb, dass Persönlichkeitstests in Unternehmen häufig dazu eingesetzt werden, Kompetenzprofile anzufertigen. Sie halten den Rückschluss von Persönlichkeitsmerkmalen auf Handlungsfähigkeit für fragwürdig. Handlungsfähigkeit kann laut ihnen in Form von Kompetenzen nämlich schnell erlernt werden.

Übergeordnet lassen sich Kompetenzen in vier Teilbereiche kategorisieren, die insgesamt 16 Unterkompetenzen enthalten: Personale Kompetenz (beispielsweise Glaubwürdigkeit und ganzheitliches Denken), Aktivitäts- und Handlungskompetenz (beispielsweise Gestaltungswille und ergebnisorientiertes Handeln), Fach- und Methodenkompetenz (beispielsweise systematisch-methodisches Vorgehen oder analytische Fähigkeiten) und sozial-kommunikative Kompetenz (beispielsweise Dialogfähigkeit/Kundenorientierung, Beratungsfähigkeit, Beziehungsmanagement und Kooperationsfähigkeit). Idealerweise werden Ziele zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer spezifisch festgelegt und begleitende Maßnahmen eingeleitet (Kode Kompetenzatlas, 2022). Entsprechend ist der Prozess der zeitgemäßen Kompetenzentwicklung eng mit Prozessen des Veränderungsmanagements verwandt (Erpenbeck & Roth, 2012). Nur so kann die Entwicklung einer flexiblen Lernkultur bewirkt werden.

Im Bereich des kompetenten Handelns bedarf es einer Kombination von Emotion und Erfahrung (ibid.). Erfahrungen muss jedes Individuum für sich selbst machen und darf sich hiernach zu Recht auf sie

beziehen und sich von ihnen leiten lassen. Entsprechend können Kompetenzen nur in konkreten Problemsituationen entwickelt werden. Demnach umschließt der Begriff Kompetenz die Fähigkeit zum Handeln, ohne Lösungswege konkret zu kennen oder spezifisch vorher festzulegen. Folglich können kompetente Personen in Situationen der Krise als ‚Ordner‘ der Selbstorganisation wirken, sie handeln intuitiv richtig. Grund hierfür ist der Erfahrungsschatz, auf den sie routiniert zurückgreifen können. Es ergibt sich demzufolge ein Stufenmodell der Kompetenzentwicklung (2015, S. 20ff):

Stufe 1: Wissensaufbau

- Selbstorganisiertes, formelles Wissen
- Methoden und Instrumente
- E-Learning, Printmedien, Podcasts

Stufe 2: Qualifikation

- Selbstorganisierte Sicherung des erworbenen Wissens
- Übungen, Fallstudien, Planspiele

Stufe 3: Wissenstransfer in die Praxis

- Anwendung des erworbenen Wissens im Arbeitskontext
- Transferaufgaben, Verbreitung im beruflichen Umfeld

Stufe 4: Kompetenzentwicklung

- Anwendung des Wissens im Prozess
- Reale Herausforderungen, Entwicklung von Erfahrungswissen
- Austausch im beruflichen Umfeld.

Für die vorliegende Arbeit soll sich an der Definition von Kompetenz nach Bergmann orientiert werden (2000). Dieser umfasst „[...] eine enge Verzahnung von Motivation und Lernen und kann als Befähigung eines Individuums zur selbständigen Weiterentwicklung von Wissen und Können auf einem Gebiet verstanden werden“ (S. 41). Kompetenz stellt somit inkorporierte Fähigkeiten dar, die je nach Individuum variieren und im Zusammenhang des Problemlösens konkrete Anwendung finden (Heiner & Wildt, 2011, S. 10). Elsmann argumentiert zudem, dass Kompetenz durch Handlung sichtbar gemacht und sich in sinnvoller Selbstorganisation vor dem Hintergrund von Normen, Werten und Regeln widerspiegelt (2018).

Zusammenfassend zeigt Abbildung 7 die Gänge der Komplexität des Kompetenzbegriffs.

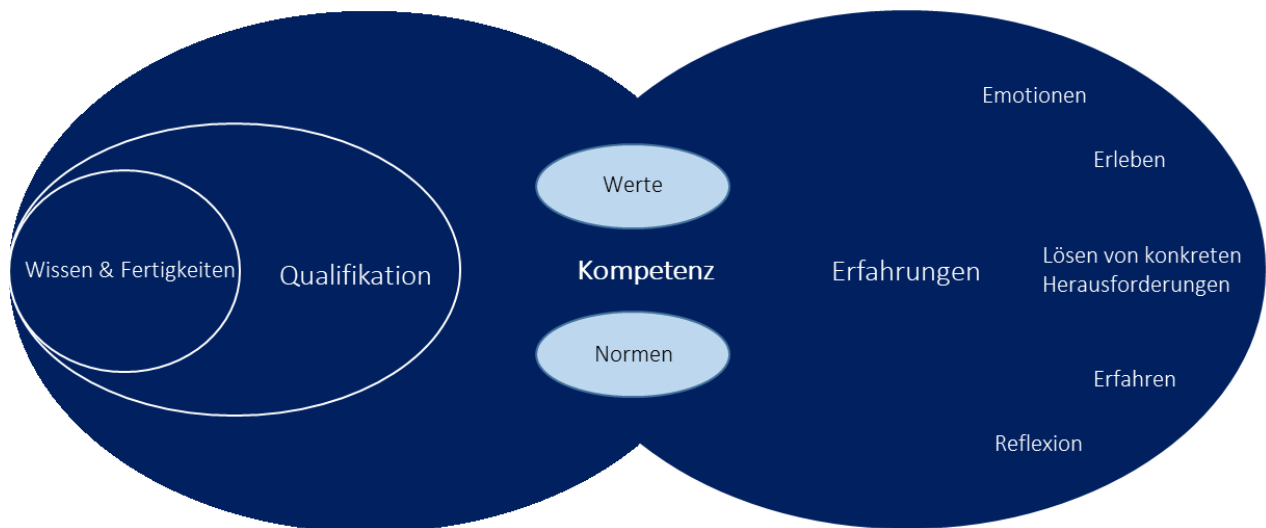


Abbildung 7: Der Kompetenzbegriff in seiner Komplexität. Abbildung nach Arnold und Erpenbeck, 2014, eigene Darstellung.

5.3.5 Zeitgemäße Personalentwicklung im Bildungssektor

Obwohl Kompetenzentwicklung einen natürlichen Prozess in der persönlichen Entwicklung darstellt, wird dieser heutzutage von schnelllebigen Megatrends wie der Digitalisierung stark beeinflusst oder gar in sich verändert. Hinzu kommen im Bereich Kompetenzentwicklung für Hochschulmentoren Einflussfaktoren wie heterogene Studierendenschaften und immer weiter steigende Mobilität von Studierenden. Das Handling solcher Prozesse beginnt hierbei nicht erst auf Beratungsebene (beispielsweise in einem Mentoringssystem), sondern auf hochschulorganisationaler Ebene. Hierfür wird die Organisation idealerweise zum ‚Lernlandschaftsarchitekten‘ (Meier & Seufert, 2012, S. 20). Die Unübersichtlichkeit, die Megatrends mit sich bringen, führt auch zu einem Paradigmenwechsel im Bereich Personalentwicklung. Es ist nicht länger nur die Führungskraft, welche über Weiterbildungsmaßnahmen entscheidet, vielmehr muss die Initiative und Notwendigkeit zur Weiterbildung auch aus dem Individuum selbst kommen (Sauter & Scholz, 2015). Entsprechend eng ist die Effektivität des Lernens an den Lernenden selbst geknüpft. Vorzugsweise sollten sich Mitarbeiter nicht durch eine Vielzahl von Qualifikationen, sondern vielmehr durch den routinierten Umgang mit Turbulenzen im Arbeitsleben auszeichnen. Hierfür bedarf es individueller Rahmenbedingungen, die seitens der Vorgesetzten ermöglicht werden müssen. Arbeitgeber werden somit zu ‚Leitplanken-Generatoren‘ ihrer Mitarbeiter (ibid.). Aus diesem Grund sollten sie rechtzeitig mit Blick auf nötige Kompetenzentwicklungen planen, was nur aus einer Führungsposition heraus möglich ist.

Strategisches Kompetenzmanagement bezeichnet die Bereitschaft, für den Arbeitsalltag notwendige Kompetenzen transparent zu machen, entsprechende Prozesse voranzutreiben und zu kontrollieren (North et al., 2013). Trotzdem beschäftigt sich in der freien Marktwirtschaft nur jedes fünfte Unternehmen mit Kompetenzmanagement auf Basis von Trends. Im Bildungssektor sind es noch weniger (Sauter & Scholz, 2015). Ein Produkt der immer flexibler und dynamischer werdenden Arbeitsbedingungen ist das Konstrukt des ‚Smart Workers‘ (deutsch: schlauer Arbeiter). Ein Smart Worker zeichnet sich dadurch aus, dass er erkennt, dass er während der Arbeit kontinuierlich lernt. Zudem sucht er nach Lösungen für Praxisprobleme, sobald diese auftreten. Außerdem teilt er gerne sein Wissen und lernt mit und von anderen Kollegen, auf deren Kompetenz er sich verlässt (Hart, 2013). Zuletzt bleibt ein Smart Worker mit Blick auf die eigenen Kompetenzen stets am Zahn der Zeit und strebt

danach, immer ‚besser‘ zu werden, was der Ideologie des Neoliberalismus entspricht. Er entwickelt sich deshalb intrinsisch autonom (ibid.). Trotzdem wird die Realität der Personalentwicklung häufig durch zeitliche und finanzielle Ressourcen begrenzt (Elsmann, 2018).

5.3.6 Analyse von Weiterbildungsbedarfen

Da aus dem im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit generierten Kompetenzprofil für Hochschulmentoren bestenfalls im Nachgang ein entsprechendes Schulungskonzept für Mentoren entspringt, muss der Prozess der Identifikation von individuellen Weiterbildungsbedarfen je Mentor schon jetzt vorgesehen werden. Um zu ermitteln, in welchen Bereichen Kompetenzen von wem entwickelt werden sollen, müssen die Strategie der Organisation, in diesem Falle der Hochschule, offengelegt und Bedarfe konkretisiert werden. Der hierauf folgende Kreislauf der Konzeptionsentwicklung und -umsetzung eines strategischen Kompetenzmanagements gliedert sich hiernach in vier Phasen mit entsprechenden Kernfragen (Sauter & Scholz, 2015, S. 32):

- Phase 1: Lernbedarf aus der Strategie und dem Werterahmen ableiten
 - Welche Ziele leiten sich aus der Unternehmensstrategie für das Kompetenzentwicklungssystem ab?
 - Welche Konsequenzen hat ein gemeinsamer Werterahmen für das Kompetenzzulernen der Mitarbeiter?
 - Wie soll das Kompetenzmanagement grundsätzlich gestaltet sein?
 - An welchem Kompetenzmodell soll sich die Bildungsarbeit orientieren?
 - Welche Kompetenzprofile sollen zukünftig die Leitlinie der individuellen Lernprozesse sein?
- Phase 2: Kompetenz-Lernsystem gestalten und umsetzen
 - Wie soll der Prozess zur Herleitung und zur Festlegung der Qualifikations- und Kompetenzziele ablaufen?
 - Welche Lernformate und -orte werden zukünftig im Vordergrund stehen?
 - Welche Medien und Methoden werden für den Informations- und Wissensaufbau, die Qualifikation und die Kompetenzentwicklung genutzt?
- Phase 3: Kompetenzsystem implementieren
- Phase 4: Lernerfolg evaluieren und das Lernsystem laufend optimieren

Zu den Phasen 3 und 4 existieren aufgrund der hohen, individuellen Ausprägungen keine Leitfragen. Die vorliegende Arbeit platziert sich vorrangig in Phase 1, also der Festlegung von Kompetenzzielen (menschlicher, prozessbezogener und fachlicher Natur) auf Basis der Unternehmens- bzw. Universitätsstrategie sowie eines gemeinsamen, großrahmigen Kompetenzprofils für Mentoren in der Organisation Hochschule. Sie wird zudem einen Ausblick in den Gestaltungsrahmen geben, was in Teilen Phase 2 tangiert. Alle weiteren Phasen können Gegenstand weiterführender Forschungsvorhaben sein.

5.4 Mentees als Kunden ihrer Mentoren

Wie bereits argumentiert, sind Kompetenzen als Produkte zu verstehen. Demnach soll das folgende Kapitel eruieren, weshalb Mentees als Kunden bzw. Konsumenten der Kompetenzen ihrer Mentoren zu verstehen sind. Zudem soll analysiert werden, weshalb Kundenzufriedenheit als Wegweiser mit Blick auf die Weiterentwicklung des (Schulungs-) Angebots zu verstehen ist, in diesem Falle als Empfehlung bezüglich notwendiger Weiterbildung im Bereich Personalentwicklung, aber nicht als alleiniges Fundament des Kompetenzerwerbs, da hierfür der Einbezug weiterer kompetenter Personen innerhalb ihres Umfeld von Nöten ist. Auch ethische und qualifikationsbezogene ‚rote Linien‘ gilt es zu beachten. Zu diesem Zwecke soll zunächst definiert werden, was ein Produkt ist. Laut Specht ist ein Produkt „[...] das Ergebnis einer Produktion und Sachziel einer Unternehmung oder auch Mittel der

Bedürfnisbefriedigung“ (2018). Es wird differenziert zwischen materiellen Gütern (Gebrauchsgüter oder Verbrauchsgüter) und (immateriellen) Dienstleistungen und Energieleistungen (ibid.). Ein Produkt kann auch das Ergebnis einer Bemühung sein (Leimeister & Glauner, 2008).

Ein Produkt kann neben materiellen oder immateriellen Formaten auch Personen oder Orte darstellen. So wird beispielsweise die Stadt New York City mit ‚I love New York‘ T-Shirts beworben. Auch berühmte Personen können als Produkt auf dem Markt präsent sein, teilweise parallel als Mitrepräsentanten eines anderen Produkts. So sind beispielsweise Kleidungsstücke, die von Meghan Markle (der Herzogin von Sussex) getragen werden, schnell ausverkauft. Dies liegt zum einen an der Außenwirkung der Monarchin selbst, jedoch auch an den Kleidungsstücken, die sie öffentlichkeitswirksam trägt. Ein Produkt ist also ein Produkt, sobald es ein Kundenbedürfnis bzw. einen Wunsch jedweder Art befriedigt (Kotler & Bliemel, 1999). Ob der Kunde das Produkt konsumiert, hängt von Faktoren der Haltbarkeit, Komplexität, Sichtbarkeit, dem Risiko und der Vertrautheit hiermit ab (Kotler, 1978).

Zudem ist der Prozess des Kaufs oder der (kostenfreien) Erlangung kein notwendiges Element des Nutzens eines Produkts. Auch die reine Betrachtung kann dessen Endzweck darstellen, z.B. die erfolgreiche Vermarktung einer Sehenswürdigkeit mit Blick auf steigende Zahlen in der Tourismusbranche. Trotzdem darf argumentiert werden, dass Faktoren wie steigende Besucherzahlen auch Auswirkungen auf monetäre Bereiche des Marketingapparates haben (Kotler & Bliemel, 1999). Zuletzt lebt ein Produkt auch von seinem positiven Image, selbst dann, wenn es nicht von allen genutzt wird, die das gute Image schätzen. Ein Beispiel hierfür ist das Rote Kreuz. Auch vermeintlich selbstverständliche Ideen können im Bereich Marketing Beachtung finden, beispielsweise die Hinweise auf geschwindigkeitskonformes und rücksichtsvolles Fahren an Autobahnen, die Unfälle vermeiden sollen. Produkte zeichnen sich also in erster Linie durch ihre Vermarktungsfähigkeit aus. Demnach können Waren, Dienstleistungen, Personen, Orte, Organisationen, Ideen usw. Produkte sein (ibid.).

Konsumiert werden Produkte von Kunden. Das Wort Kunde geht auf das altdeutsche Wort ‚Kundo‘ zurück, welches in etwa ‚Bekannter‘ oder ‚Einheimischer‘ bedeutet. Bereits seit dem 16. Jahrhundert betitelt das Wort u.a. jene Personen, die regelmäßig in einem bestimmten Geschäft einkaufen. Inzwischen wurde der Begriff deutlich ausgeweitet: Zeitgemäße Definitionen bezeichnen einen Kunden als „[...] tatsächlicher oder potenzieller Nachfrager auf Märkten“ (Kirchgeorg, 2018). Klar zu differenzieren ist der Begriff des Kunden trotzdem von dem des Interessenten und dem des Nachfragers. Interessenten sind jene Personen, die dem Produkt zwar zugetan sind, es aber nicht in Anspruch nehmen. Nachfrager stellen jenen Personenkreis dar, der ein generelles Produktinteresse hat, aber keine Präferenz bezüglich des Anbieters hegt (Müller-Martini, 2008). Der Begriff des Kunden bezieht sich also auf eine Geschäftsbeziehung in der Vergangenheit, wohingegen ein Interessent eher einer möglichen Geschäftsbeziehung in der Zukunft zuzuordnen ist. Nachfrager sind zeitlich neutral zu verorten.

Entscheidend für die Popularität eines Produkts ist die Kundenzufriedenheit. Hierzu gibt es zwar keine allgemein anerkannte Theorie, die alle Facetten der Zufriedenheit darstellt, jedoch existiert ein Erklärungsansatz hierfür: Teil dieses Ansatzes ist das Paradigma der Confirmation (deutsch: Bestätigung) und Disconfirmation (deutsch: Nicht-Bestätigung) (Wirtz, 1999). Unterschieden wird der Ist-Zustand der Produktleistung im Gegensatz zur Soll-Leistung, also dem, was der Kunde erwartet und dem, was er bekommt. Je näher sich Ist- und Soll-Zustand annähern, umso höher ist der Confirmation Faktor, welcher in Kundenzufriedenheit mündet. Erfüllt das Produkt nicht die Erwartungen, so ist von Disconfirmation die Rede, welche sich bei unzufriedenen Kunden zeigt. Möglich ist aber auch eine positive Disconfirmation, was bedeutet, dass das Produkt die Erwartungen des Kunden übertroffen hat (Homburg & Hentschel, 1998). In der Käuferverhaltensforschung wird die Kundenzufriedenheit als Indikator zur spezifischen Weiterentwicklung eines Produkts verwendet, da Unzufriedenheit zum

Abwandern der Kunden führen kann. Alternativ äußern Kunden häufig ihre Unzufriedenheit in Form einer Beschwerde oder schlechten Rezension. Entsprechend ist die Kundenzufriedenheit mit einem Produkt jederzeit im Blick zu behalten, da eine hohe Zufriedenheit auch Kundenbindung und Loyalität zur Folge hat. „In Marketingzielsystemen werden Zufriedenheitsziele [sogar] als psychographische Zieldimensionen einbezogen“ (Kirchgeorg, 2018).

Sind Kundenzufriedenheit und Nutzungshäufigkeit hoch, so spricht man von einem Erfolg. Erfolg kann sich in monetären Gewinnen oder Geschäftswachstum äußern, tatsächlich machen aber sehr viel mehr Faktoren ein Produkt zu einem Erfolg. Vielmehr äußert sich Erfolg ebenso in Nutzungszahlen, Marktanteilen oder auch medialer Darstellung (Abfalter, 2010). Da das Erfolgskonzept das Erreichen von Zielen voraussetzt, ist es ein höchst subjektives Konzept, da Ziele sehr individuell festgelegt werden können. So werden beispielsweise die Verkaufszahlen eines Kleinunternehmens ein global agierendes Großunternehmen nur schwer zufriedenstellen. Ob ein Unternehmen oder eine Organisation erfolgreich ist, hängt also von ihren spezifischen Zieldefinitionen ab (ibid.).

Basierend auf den marketingtheoretischen Ausführungen ist Mentoring als Dienstleistung bzw. als Produkt zu verstehen. Die Annahme und die Nutzung durch die Studierenden verifizieren ein eindeutiges Nutzerbedürfnis, also den Bedarf zur Wahrnehmung des Angebots. Entscheidend für die Anzahl der Gespräche sind sowohl das hochschulinterne Image des Beratungsangebots, dessen Präsenz in der Hochschule sowie die Zufriedenheit und Weiterempfehlungsquote seitens der Studierenden, die die Beratung bereits wahrgenommen haben. Um Kundenbedürfnisse (in diesem Falle studentische Bedürfnisse) zu befriedigen, müssen studentische Themen erfasst werden, was im Rahmen der formalen Dokumentation bereits seit Projektbeginn geschieht. Basierend auf diesen Bedürfnissen werden Produktweiterentwicklungen initiiert, in diesem Falle die Weiterentwicklung des Angebots, z.B. in Form von nutzerorientierten Weiterbildungsmaßnahmen für Mentoren. Mit Blick auf die Kundenzufriedenheit, in diesem Falle die Mentee-Zufriedenheit, kann der Grad an Confirmation bzw. Disconfirmation bemessen werden. Das folgende Kapitel 5.5 untersucht demnach die Passung zwischen studentischen Anliegen und bereits existenten Weiterbildungsmaßnahmen für Mentoren, die diese bearbeiten sollen. Da die Daten zur Mentee-Zufriedenheit jedoch nur bedingt aussagekräftig sind (wie in Kapitel 2.7.7 beleuchtet), muss im späteren Verlauf der vorliegenden Forschungsarbeit auf Basis der quantitativen Datenerhebung auch eine qualitative Befragung der Studierenden im Rahmen des 360°-Feedbacks stattfinden.

5.5 Mentee-Anliegen als Kompetenzindikatoren

Das folgende Unterkapitel beleuchtet die Anliegen der Mentees im Aachener Mentoring Modell, um auf dieser Grundlage ein hypothetisches Kompetenzprofil für Mentoren der RWTH Aachen University und bestenfalls darüber hinaus abzuleiten. Die Zahlen beziehen sich auf die erfassten Gesprächsanliegen vom SoSe 2019 und dem WiSe 2019/2020 und stellen somit die aktuellsten Ergebnisse dar, die das Aachener Mentoring Modell zum Zeitpunkt der Verfassung der vorliegenden Arbeit zur Verfügung stellt (N=1.481, Anzahl der insgesamt geführten Gespräche) (Aachener Mentoring Modell, 2021). Hinzu kommen Gesprächsanliegen aus dem Kalenderjahr 2021 (N=1.249), welche nach einer Komprimierung des Dokumentationstools zum Zwecke der Benutzerfreundlichkeit bzw. schnelleren und einfacheren Dokumentation, dokumentiert wurden. Die Ergebnisse sind fakultätsübergreifend dargestellt, beziehen sich also auf die Mittelung der Gesprächsanliegen aller Studierenden der RWTH, die das Angebot wahrgenommen haben (sowohl eigeninitiativ als auch auf Einladung) (siehe Tabelle 5).

Zur Datengrundlage bleibt hinzuzufügen, dass 20% der beinhalteten Mentees weiblich sind und 31% männlich, 49% haben ihr Geschlecht nicht angegeben oder fühlten sich keiner Geschlechtergruppe zugehörig (die Option ‚divers‘ existiert jedoch seit 2021 im Rahmen der Dokumentation). Die Betrachtung der Ergebnisse des SoSe 2019 und WiSe 2019/2020 bzw. Kalenderjahr 2021 genügt als

repräsentativer Einblick, da zu verzeichnen ist, dass studentische Anliegen seit Beginn der Erfassung nicht variieren, auch nicht innerhalb der Top fünf Zuordnung. Es variieren lediglich Gesprächszahlen, was teilweise prozentuale Abweichungen zur Folge hat, die aber das Gesamtranking nicht beeinflussen.

Erfasste Mentee-Anliegen (Mehrfachantwort möglich)	Unterantworten
Strukturell (N=320)	Übergang Schule - Hochschule schwierig (28%)
	Überschreitung der Regelstudienzeit (23%)
	BAföG Bezug endet/ gefährdet/ nicht ausreichend (23%).
	Soziale Integration (21%)
	Keine ausreichende Studienfinanzierung, d.h. zusätzlicher Workload (12%)
Formal (N=127)	Geringe soziale Integration im Studium (59%)
	Arbeitsbelastung stimmt nicht mit ECTS-Angaben überein (12%)
	Krankheitssemester/ Urlaubssemester (10%)
	Lernräume nicht ausreichend (9%)
	Anerkennung durch Hochschule (5%)
Persönlich (N=233)	Außergewöhnliche Belastungen (34%)
	Fehlendes soziales Netz (22%)
	Einschränkung durch eigene Krankheit oder Behinderung (21%)
	Interkulturelle Probleme (z.B. Sprache) (19%)
	Finanzielle Probleme (18%)
Inhaltlich (N = 398)	Lerninhalte zu viel/zu schwer (68%)
	Workload zu hoch (53%)
	Zu wenig Praxisbezug (7%)
	Fehlende Transparenz der Anforderungen im Studiengang (4%)
	Lerninhalte zu leicht (2%)
Probleme im Lernverhalten (N=489)	Zeitmanagement (75%)
	Lerntechniken (51%)
	Prüfungsangst (20%)
	Fehlende fachliche Integration (Lerngruppen etc.) (15%)
	Motivationsprobleme (12%)

Tabelle 5: Übersicht der studentischen Anliegen im Aachener Mentoring Modell für das SoSe 2019 sowie das WiSe 2019/2020.

Im Jahr 2021 wurde das Dokumentationstool aus Gründen der Handhabbarkeit und erweiterten Flexibilität nach Ende der Projektlaufzeit und damit einhergehenden, erfahrungsgemäß zu detaillierten Dokumentation gekürzt, in Excel übersetzt und die bestehenden fünf Kategorien der Mentee-Anliegen (z.B. „Probleme im Lernverhalten“) abgeschafft (siehe auch Kapitel 2.7.2). Seitdem werden die Gesprächsinhalte ohne Kategorien dargestellt. Nochmals zu unterstreichen ist der Umstand, dass 2021 das zweite Jahr einer globalen Pandemie war und dies die Beratungssituation für Mentoren und Mentees gleichermaßen beeinflusst hat.

- 1.) Studienplanung und Organisation (47%)
- 2.) Auslandsaufenthalte (12%)
- 3.) Persönliche Probleme (11%)
- 4.) Zeitmanagement (10%)
- 5.) Motivation (9%)
- 6.) Praktika (8%)
- 7.) Zweifel am Studium (5%)
- 8.) Stipendien (5%)
- 9.) Finanzielle Probleme und Studienfinanzierung (3%)
- 10.) Psychische Probleme (3%)
- 11.) Prüfungsangst (2%)
- 12.) Sonstige (12%)

Auf Basis der in Kapitel 4.4 dargestellten Erhebungen von Stehling (2017), welche die Mentee-Anliegen vor Einführung des Dokumentationstools darstellen, der beispielhaften Darstellung der Anliegen auf Basis des Dokumentationstools während der Projektlaufzeit und zuletzt der Darstellung der Inhalte nach Ende der Projektlaufzeit und entsprechender Kürzung lassen sich folgende drei inhaltliche Teilelemente tabellarisch darstellen:

Subjektive Mentee-Anliegen vor systematischer Dokumentation	Mentee-Anliegen bei systemischer Dokumentation (repräsentative Beispieldarstellung)	Mentee-Anliegen nach Kürzung des Dokumentationstools
Zeitmanagement	Strukturell	Studienplanung und Organisation
Prokrastination	Übergang Schule - Hochschule schwierig	-
Unselbständigkeit	Überschreitung der Regelstudienzeit	Auslandsaufenthalte
Studienverlaufsplanung	BAföG Bezug endet/ gefährdet/ nicht ausreichend	-
Lerntechniken	Soziale Integration	Persönliche Probleme
-	Keine ausreichende Studienfinanzierung, d.h. zusätzlicher Workload	-
Psychologische Faktoren	Formal	Zeitmanagement
Stress, Druck, Überforderung	Geringe soziale Integration im Studium	-
Fehlendes Selbstbewusstsein	Arbeitsbelastung stimmt nicht mit ECTS-Angaben überein	Motivation
Versagensangst	Krankheitssemester/ Urlaubssemester	-
Ängste auf sozialer Ebene	Lernräume nicht ausreichend	Praktika
	Anerkennung durch Hochschule	-
Studium allgemein	Persönlich	Zweifel am Studium
Falsche Vorstellung von Studieren	Außergewöhnliche Belastungen	-
Anfangsfrustration	Fehlendes soziales Netz	Stipendien
Perspektivlosigkeit nach Abschluss	Einschränkung durch eigene Krankheit oder Behinderung	-
Abbruch/ Fachwechsel	Interkulturelle Probleme (z.B. Sprache)	Finanzielle Probleme und Studienfinanzierung
Fachliche Beratung	Finanzielle Probleme	-

Reflexion	Inhaltlich	Psychische Probleme
Rede- und Feedbackbedarf	Lerninhalte zu viel/zu schwer	-
Selbsteinschätzung	Workload zu hoch	Prüfungsangst
Karriereförderung	Zu wenig Praxisbezug	-
-	Fehlende Transparenz der Anforderungen im Studiengang	Sonstige
-	Lerninhalte zu leicht	-
Krankheit	Probleme im Lernverhalten	-
Erschöpfung	Zeitmanagement	-
Schlafprobleme	Lerntechniken	-
Schmerzen	Prüfungsangst	-
-	Fehlende fachliche Integration (Lerngruppen etc.)	-
-	Motivationsprobleme	-

Tabelle 6: Darstellung der jeweiligen Dokumentationsergebnisse zu Beginn, während und nach der Projektlaufzeit des Aachener Mentoring Modells.

Aus diesen drei Teilkomponenten darf folgende, hypothetische Verschmelzung zur Generierung übergeordneter Themenkomplexe, die zur Erarbeitung eines Kompetenzprofils nötig sind, abgeleitet werden:

Hypothetische Sammelbegriffe für inhaltliche Anliegen	Beinhaltete Teilelemente der drei Phasen der Dokumentation
Lernstrategien	• Lerntechniken • Lerninhalte zu viel/zu schwer • Probleme im Lernverhalten
Strategien zu Zeit- und Selbstmanagement	• Workload zu hoch • Unselbstständigkeit • Selbsteinschätzung
Stressbewältigungsstrategien	• Stress, Druck, Überforderung • Erschöpfung
Motivationsstrategien	• Prokrastination • Fehlendes Selbstbewusstsein
Umgang mit Prüfungsangst	• Versagensangst • Schlafprobleme
Studienzweifel/ Studienwechsel/ endgültiges Nichtbestehen bzw. Studienabbruch	• Falsche Vorstellung von Studieren • Anfangsfrustration • Abbruch, Fachwechsel
Finanzielle Belange	• Studienfinanzierung • BAföG Bezug endet/ gefährdet/ nicht ausreichend
Soziale Integration	• Soziale Integration • Interkulturelle Probleme • Fehlendes soziales Netz • Ängste auf sozialer Ebene • Redebedarf/ Reflexion
Fachliche Integration	• Praktika

	• Zu wenig Praxisbezug • Fehlende Transparenz der Anforderungen im Studiengang • Perspektivlosigkeit nach Abschluss • Fachliche Beratung • Karriereförderung • Feedbackbedarf
Förderung besonders begabter Studierender	• Lerninhalte zu leicht • Stipendien • Auslandsaufenthalte
Studieren mit Behinderung/chronischer Krankheit	• Psychische Probleme • Schmerzen • Krankheitssemester/ Urlaubssemester • Außergewöhnliche Belastung
Organisationale Fragen rund ums Studium	• Überschreitung der Regelstudienzeit • Arbeitsbelastung stimmt nicht mit ECTS-Angaben überein • Übergang Schule - Hochschule schwierig • Studienverlaufsplanung • Anerkennung durch Hochschule • Lernräume nicht ausreichend

Tabelle 7: Hypothetische Konsolidierung der Mentee-Anliegen zur Findung übergeordneter, inhaltlicher Themenkomplexe.

Es scheint sich abzuzeichnen, dass über die Jahre die Themen des Zeit- und Selbstmanagements, der Motivation und der Lernstrategien von Mentees am häufigsten nachgefragt wurden und an diesen Stellen ein intensives Weiterbildungsangebot für Hochschulmentoren bestehen muss, damit hierzu sinnvoll beraten werden kann. Mit Blick auf das sich häufende studentische Anliegen der fehlenden sozialen Integration im Studium ist zudem der enge Kontakt von Mentoren zu anderen Studierenden ihres Lehrstuhls, die das Angebot ggf. nicht wahrnehmen, anscheinend von großer Wichtigkeit. Nur durch die Pflege des Kontaktes zu den eigenen Studierenden kann ein Mentor seines Empfindens nach passende Lernpartner, Lerngruppen oder Interessengemeinschaften identifizieren und dem Ratsuchenden empfehlen. Zudem müssen Sensibilität und Verständnis bezüglich sensibler, persönlicher Anliegen gewährleistet sein, da diese privaten Anliegen für über 30% der Mentees im SoSe 2019 bis WiSe 2019/2020 ein Thema sind und ebenfalls in den vergangenen Jahren waren.

Da die o.g. auf quantitativen Daten basierenden Themenkomplexe jedoch wissenschaftlich nicht reliabel sind, sondern lediglich Hinweise bezüglich eines Kompetenzprofils für Mentoren in der Organisation Hochschule geben, sollen sie alleinig zur Hypothesenbildung für die im Folgenden durchgeführte, quantitative, multiperspektivische Befragung zu notwendigen Mentorenkompetenzen dienen. Aus den gelieferten Hinweisen ergibt sich demnach folgende Kernhypothese:

Das Profil eines Mentors in der Organisation Hochschule beinhaltet aus studentischer Sicht folgende unbedingt nötigen Kernkompetenzen bzw. Themen, die im weiteren Verlauf des Textes ‚fachliche Kompetenzen‘ genannt werden und die den in Kapitel 4.5 benannten, an anderer Stelle erhobenen sieben ‚Basiskompetenzen‘ beigelegt werden müssen:

- Lernstrategien
- Strategien zu Zeit- und Selbstmanagement
- Stressbewältigungsstrategien
- Motivationsstrategien

- Umgang mit Prüfungsangst
- Studienzweifel/ Studienwechsel/ endgültiges Nichtbestehen bzw. Studienabbruch
- Finanzielle Belange
- Soziale Integration
- Fachliche Integration
- Förderung besonders begabter Studierender
- Studieren mit Behinderung/chronischer Krankheit
- Organisationale Fragen rund ums Studium.

Im Sinne der Vollständigkeit des hypothetischen Kompetenzprofils werden auch die Basiskompetenzen nochmals abgebildet:

- Rollen- und Aufgabenklarheit
- Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit
- Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
- Beratungskompetenz
- Dialog- und Konfliktfähigkeit
- Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen
- Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten.

5.6 Zusammenfassung

Das vorliegende Kapitel hat die seitens der Studierenden voraussichtlich nötigen Kompetenzen auf Basis einer quantitativen Untersuchung der Gesprächsinhalte im Mentoring für Studierende dargelegt. Sie sind insofern mit Vorsicht zu betrachten, als dass sie nur den Blickwinkel jener Studierenden darstellen, die das Beratungsangebot des Aachener Mentoring Modells wahrnehmen. Die Gesamtsicht aller RWTH Studierenden lässt sich demnach nur vermuten. Zudem ist die Dokumentation der Mentoren, auf deren Basis die Ergebnisse erfasst wurden, teils ein sehr subjektiver Prozess, der auf persönlicher Beurteilung durch den Beratenden fußt. Zuletzt sind die Items zur Mentee Zufriedenheit durch die vorher nötige Freigabe durch die Mentoren gefiltert, weshalb die Zufriedenheit unter Vorbehalt zu betrachten ist.

Trotzdem lässt sich verzeichnen, dass die Top fünf der strukturellen, formalen, persönlichen, inhaltlich und aufs Lernverhalten bezogenen studentischen Anliegen seit Dokumentationsbeginn in ihrer Reihenfolge nach Häufigkeit unverändert sind. Auch 2021 bleiben Kernthematiken bestehen. Dies bedeutet, dass angenommen werden kann, dass der subjektive Persönlichkeitseinfluss auf den Prozess der Dokumentation als gering zu bewerten ist. Dasselbe gilt für die Mentee Zufriedenheit. Das Problem der fehlenden Daten zur Beurteilung der gesamten RWTH Studierendenschaft kann im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit zwar nicht gelöst, aber dennoch berücksichtigt werden. Aus diesem Grunde werden auch Studierende, die noch nie im Mentoring waren, zu ihrer Sichtweise bezüglich nötiger Mentorenkompetenzen befragt. Welche anderen Blickwinkel zur Identifikation des Mentorenprofils im Bereich Hochschule zu eruieren sind, wird in Kapitel 6.4 mithilfe der Strukturlegetechnik erfasst.

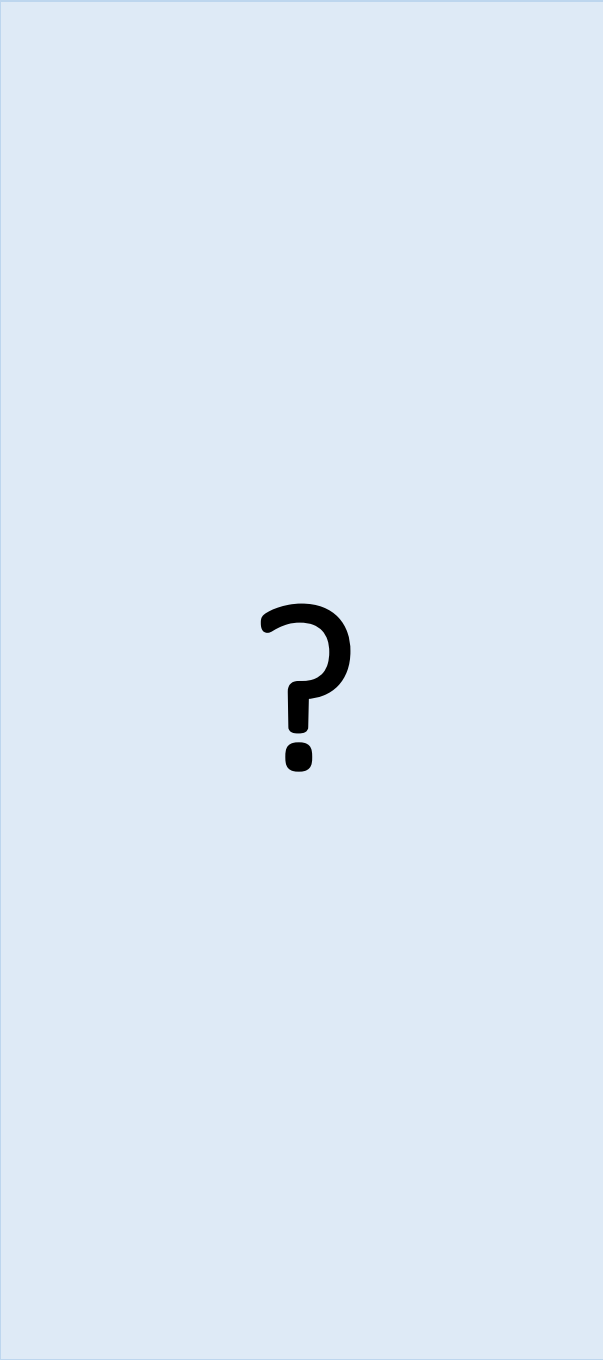
5.7 Beantwortung von Forschungsfrage 1 (FF1)

FF1: Inwiefern sind die bisher im Aachener Mentoring Modell quantitativ erhobenen studentischen Anliegen als Indikator der für Mentoren notwendigen Weiterbildung und des entsprechenden Kompetenzerwerbs in der Organisation Hochschule zu betrachten?

In Kapitel 2 wurden Eigenschaften und Vorteile von Mentoring in der Organisation Hochschule dargelegt und das Fallbeispiel des Aachener Mentoring Modells sowie dessen Schulungsprogramm detailliert beleuchtet. Kapitel 4 legte bereits identifizierte Basiskompetenzen von Beratern im Bereich Bildung dar,

zeigt aber auch vertiefte Bedarfe in der Konkretisierung fachlicher Kompetenzen auf, die das Hauptergebnis dieser Arbeit sein werden. Kapitel 5 fokussierte den Mentor als Person sowie die bestenfalls zu erlangenden Kompetenzen und zugehörige soziale und psychologische Prozesse der Kompetenzentwicklung.

Aus der Datenbetrachtung ergibt sich ein vorläufiges, hypothetisches Kompetenzprofil mit zwölf durch die RWTH-Mentees nachgefragten Anliegen und somit scheinbar nötigen ‚fachlichen Kompetenzen‘ (siehe Tabelle 8). Die Verifizierung und Vervollständigung des Profils beginnt nach Beschreibung des Forschungsdesigns (siehe Kapitel 7) im Rahmen der qualitativen und quantitativen Befragungen (siehe Kapitel 8). In Kapitel 9 wird dieses im Rahmen des Fallbeispiels der RWTH Aachen University und des Aachener Mentoring Modells generierte Profil (auch in Bezug auf die Organisation RWTH) diskutiert und in Kapitel 10 auf Übertragbarkeit geprüft.

Basiskompetenzen	
Rollen- und Aufgabenklarheit	
Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit	
Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel	
Beratungskompetenz	
Dialog- und Konfliktfähigkeit	
Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen	
Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten	
Fachliche Kompetenzen	
Lernstrategien	
Strategien zu Zeit- und Selbstmanagement	
Stressbewältigungsstrategien	
Motivationsstrategien	
Umgang mit Prüfungsangst	
Studienzweifel/ Studienwechsel/ endgültiges Nichtbestehen bzw. Studienabbruch	
Finanzielle Belange	
Soziale Integration	
Fachliche Integration	

Förderung besonders begabter Studierender	
Studieren mit Behinderung/chronischer Krankheit	
Organisationale Fragen rund ums Studium	

Tabelle 8: Das hypothetische, ungewichtete Kompetenzprofil für Mentoren im Aachener Mentoring Modell auf Basis der quantitativen Gesprächsauswertung.

Kapitel 6: Identifikation zu involvierender Akteure für ein 360°-Feedback im Aachener Mentoring Modell

6.1 Einleitung

Besonders im Kontext Hochschule sehen sich Mentoren mit ständig wechselnden Rahmenbedingungen konfrontiert. Diese reichen von der Heterogenität der Studierendenschaft über neue Lehr- und Lernformate bis hin zur steigenden Studierendenmobilität – und in letzter Zeit auch einer globalen Pandemie. Bemerkenswerterweise variieren die studentischen Anliegen, welche im Aachener Mentoring Modell bearbeitet werden, nichtsdestotrotz kaum bis gar nicht. Trotzdem legt der (mit der Pandemie einhergehende) soziale Wandel die Notwendigkeit nahe, detailliert zu überprüfen, inwiefern die Fähigkeiten der Mentoren den Bedarfen der Ratsuchenden genügen, und wer in diese Beurteilung miteinbezogen werden sollte.

Eine zentrale Form der Beurteilung und Rückmeldung sind Feedback-Prozesse. Sender und Empfänger einer Nachricht eruieren, welche Nachrichten sie gesendet haben, was verstanden wurde, wie der Prozess der Kommunikation abgelaufen ist und wie er ggf. verbessert werden kann. Es findet also im Idealfall eine feedbackbasierte Korrektur eines Verhaltens statt, die mündlich oder schriftlich erfolgen kann (Allwood, Nivre & Ahlsen 1992). Clark argumentiert sogar, dass Feedback einen langfristigen Dialog und somit eine dauerhafte Kooperation aller Beteiligten darstellt (1996). Üblicherweise in Feedback enthalten sind drei Kommunikationsebenen: unbewusst kommunizierte Inhalte (z.B. durch Mimik und Gestik), absichtlich kommunizierte Information (bewusste Darlegung der Inhalte ohne Wertung) sowie signalisierte Information, also interpretierte Inhalte (Information kombiniert mit Wertung). Für das Verstehen von Feedback ist der Kontext, in welchem dieses übermittelt wird, höchst entscheidend. Es ist also kontextsensitiv (ibid.).

Das folgende Kapitel befasst sich mit der methodischen Erarbeitung eines 360°-Feedbacks für Mentoren im Aachener Mentoring Modell. Relevante Akteure sollen Auskunft darüber geben, wie sie den Ist-Zustand der Fähigkeiten der Mentoren bewerten und welche sie sich darüber hinaus wünschen würden bzw. vielleicht sogar erwarten (Soll-Zustand). Die Methode des 360°-Feedbacks ist im Zusammenhang mit der Generierung eines Mentorenkompetenzprofils sinnvoll, da der Mentor in einem komplexen Netzwerk von (berechtigten) Einflussfaktoren gesehen werden muss (siehe Kapitel 2.2). Diese sind im Zusammenspiel mit dem Einfluss der Organisation Hochschule selbst für die Beratungspraxis letztlich entscheidend. Das 360°-Feedback kann diese personellen Einflussgrößen hinreichend in Bezug zueinander, aber auch in Bezug auf (organisations-) spezifische Blickwinkel abbilden. Zu diesem Zwecke wird zunächst eruiert, was ein 360°-Feedback ausmacht und wer üblicherweise in ein solches einbezogen wird. In einem zweiten Schritt wird die Strukturlegetechnik erläutert, welche die Identifikation der für diese Arbeit benötigten Akteure für ein zielführendes 360°-Feedback zum Ziel hat. Zuletzt werden die Ergebnisse zur Beantwortung von Forschungsfrage 2 (FF2) dargestellt, die sich damit befasste, welche Akteure, abgesehen von Studierenden, in eine multiperspektivische Beurteilung im Rahmen eines 360°-Feedbacks bezüglich notwendiger Mentorenkompetenzen in der Organisation Hochschule miteinbezogen werden müssen und aus welchen Gründen dies als notwendig angesehen wird.

6.2 360°-Feedback – Überblick

Das 360°-Feedback ist eine beliebte Methode der Kompetenzanalyse. Sie dient der Beurteilung des Status Quo sowie der Verbesserung des Bildungsstandes der zu bewertenden Person. Essentiell ist ein fundierter und vor allem validierter Fragebogen zur Erfassung quantitativer Daten, von denen inzwischen vielfältige Ausführungen kostenfrei im Internet zu finden sind. Auch passende Software Tools werden häufig direkt zur Verfügung gestellt (Pelz, 2018). 360°-Feedback zeichnet sich

klassischerweise durch die Kombination des ‚Selbstbildes‘ (Eigenbewertung) und des ‚Fremdbildes‘ (Bewertung anderer relevanter Akteure) aus.

360°-Feedback ist besonders beliebt, da bei der Durchführung nur niedrige Kosten anfallen, und es dennoch teilweise bessere bzw. fundiertere Ergebnisse erzielt als beispielsweise aufwändige und teure Assessment Center (ibid.). Auch über die Resultate eines biografischen Interviews oder Einstellungsgesprächs geht das 360°-Feedback oft hinaus. Dabei ist ein 360°-Feedback keine 360°-Beurteilung, welche die Eignung für bestimmte Aufgaben in den Fokus stellt: Das 360°-Feedback basiert hingegen viel mehr auf der Äußerung von Verbesserungsoptionen und motivierenden Rückmeldungen mit Blick auf Selbstoptimierung. Durch den Einfluss möglichst vieler Akteure unterscheidet es sich von Methoden des traditionellen Feedbacks.

Das 360°-Feedback, auch Multi-Rater-Feedback genannt, beschreibt üblicherweise die ganzheitliche, zumeist quantitative, aber qualitativ erweiterbare Einschätzung der Kompetenzen von Fach- und/oder Führungskräften (siehe Abbildung 8). Teil dieser Methode ist neben der Generierung eines möglichst ganzheitlichen Bildes des arbeitsbezogenen Umfeldes der einzuschätzenden Person auch die Befragung entsprechender Akteure. Mögliche Akteure können Teammitglieder, Kollegen, Vorgesetzte, Kunden oder sogar Externe sein (Sauer, 2014). Besonders im schulischen Bereich ist das 360°-Feedback eine beliebte Methode, um Lernziele abzustecken und Schüler entsprechend der formulierten Anforderungen zu qualifizieren (Neumann, 2017). Im Personalmanagement wird 360°-Feedback genutzt, um bezüglich der eigenen Performanz und möglicher Weiterbildungsoptionen Rückmeldung zu erhalten sowie die Wahrnehmung anderer auf die eigene Tätigkeit abzubilden (Pelz, 2014). Dass tatsächlich das gesamte Feedback aller potentiell involvierten Akteure eingeholt wird, ist hierfür nicht immer zwingend notwendig. Auch Teilabbildungen in Form eines 90°-Feedbacks, 180°-Feedbacks oder 270°-Feedbacks sind denkbar und legitim. Trotzdem bleibt festzuhalten: Je mehr Akteure miteinbezogen werden, desto umfangreicher und somit aussagekräftiger gestaltet sich das Feedback (Elsmann, 2018).

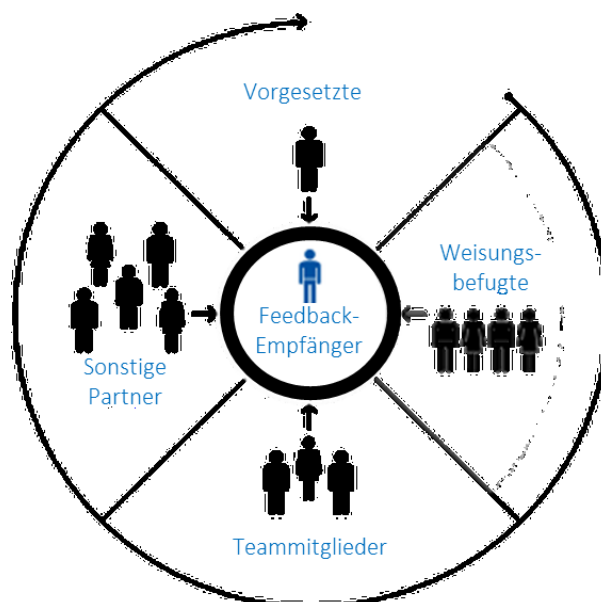


Abbildung 8: Darstellung des 360°-Feedbacks nach Rebmann (2018).

Entscheidend für die Multiperspektivität auf die einzuschätzende Person ist die Verbesserung der Performanz. Die wichtigste Feedbackquelle stellt hierbei der Kunde dar (Scherer, 2014). Weitere typische Einflüsse kommen von Teammitgliedern und Vorgesetzten, wobei motivationale Motive je nach Befragungsgruppe variieren: Vorgesetzte möchten häufig die Transparenz bezüglich der zu untersuchenden Tätigkeit stärken und die fragende Person motivieren. Kollegen haben häufig einen unmittelbaren Zugriff auf diese Tätigkeit, da sie diese täglich miterleben, Hemmnisse aufzeigen und Zieldefinitionen mitgestalten. Externe zeigen ggf. neue Ziele und Möglichkeiten auf (ibid.).

Ziel eines 360°-Feedback ist es nicht, das eigene Können in den Vordergrund zu stellen bzw. hierfür gelobt und darin bestätigt zu werden. Vielmehr geht es um die Schaffung eines realistischen, zielführenden Kompetenzprofils. Aus diesem Grund kann ein 360°-Feedback für die im Fokus stehende Person ein schmerzhafter Prozess sein, da es hauptsächlich um den Soll- und weniger um den Ist-Zustand geht (Cengiz, 2013).

Der Prozess des 360°-Feedbacks beinhaltet folgende Schritte:

1. Auswahl der Zielgruppe
2. Festlegung der Kompetenzen, die zur Umsetzung der Unternehmensziele notwendig sind
3. Konzeption und Validierung eines Fragebogens, der ggf. bei veränderter Zielgruppe angepasst werden muss
4. Einrichtung eines Tools oder einer Software zur Online-Befragung, im Rahmen derer der Feedbackprozess stattfindet
5. Klärung der Datenschutzerfordernisse und der Gewährleistung von Anonymität

Kompetenzen, die üblicherweise im 360°-Feedback abgefragt werden, sind im Bereich personenbezogene Kompetenzen das Erfüllen einer Vorbildfunktion, die Vertrauenswürdigkeit einer Person, Verständnis und Analyse komplexer Zusammenhänge, strategische Fähigkeiten, Bereitschaft, Feedback anzunehmen und aus Fehlern zu lernen und ob sie klare Werte besitzt und zuverlässig ist. Im Bereich der Zielüberzeugung werden bewertende Faktoren wie die Antizipation von Chancen und Risiken, der persönliche Beitrag zur Tätigkeit, ‚richtiges‘ Setzen von Prioritäten, eigene Zielsetzungen und wie anspruchsvoll diese sind, die Harmonie zwischen persönlichen und geschäftlichen Zielen sowie der Einbezug Dritter auf jene Ziele thematisiert.

Bezüglich der Lernfähigkeit und Talente der zu bewertenden Person werden Verantwortungsbewusstsein, Ergebnisorientiertheit, Selbststeuerung und Selbstkontrolle, Herangehensweise an Konflikte und deren mögliche Lösungen sowie das Verhältnis gegenüber Teammitgliedern und Kollegen evaluiert.

Auch die Kommunikationsfähigkeit wird mit Blick auf Argumentationsstrukturen, Glaubwürdigkeit, Effizienz, professionelles Auftreten und das Einhalten von Spielregeln erfasst. Zudem wird die Kritikfähigkeit in Bezug auf Kundenerwartungen, Verhältnis zur eigenen Leistung, Arbeitsstandards, Verhandlungsfähigkeit, Problemlöseverhalten und Entscheidungsfindung eruiert. Hinzu kommt die Analyse der unternehmerischen Haltung mit Fokus auf einen kontinuierlichen Verbesserungswillen, Umgang mit Veränderung, Kreativität, Offenheit gegenüber neuen Technologien, Chancenerkennung und Selbstorganisation.

Im letzten Schritt des 360°-Feedbacks wird die persönliche Willenskraft evaluiert. Dies geschieht anhand der Aspekte Zielfokus, emotionale Intelligenz, Empathie, Selbstvertrauen und Durchsetzungsfähigkeit, vorausschauendes Planen und Selbstdisziplin.

Sind die Ergebnisse ausgewertet, so müssen ein Ergebnisbericht erstellt und die Ergebnisse an die betreffende Person oder die Personenkreise kommuniziert werden. Auf Basis der Resultate werden

zudem Zielvereinbarungen getroffen, die die persönliche Weiterentwicklung der im Fokus stehenden Person(en) sicherstellen. Diese sollten dann unter Wahrung der Anonymität an die Personalstelle weitergegeben werden.

Wichtig für den Erfolg eines 360°-Feedbacks ist in erster Linie die Relevanz der Kompetenzen. Hier ist zwischen auf Sachziele bezogene (beispielsweise Fachwissen) und auf Verhaltensziele bezogene Kompetenzen (beispielsweise Produktivität) zu unterscheiden. Besonders bei den Verhaltenszielen muss gewährleistet werden, dass persönliche Charaktereigenschaften nicht untergraben werden, um Frust zu vermeiden. (ibid.). Der Erfolg ist zudem stark abhängig von der Akzeptanz seitens der Person, die das Feedback erhalten hat. Hierfür sind eine realitätsnahe und positive Kommunikation essentiell, also das Begreifen des Feedbacks als Chance der eigenen Verbesserung und erhöhten Performanz, vielleicht sogar der gesteigerten Kundenzufriedenheit. Auch der Bezug oder Vergleich mit Blick auf andere Personenkreise oder Organisationen kann an dieser Stelle (de-) motivierend wirken.

Eine zentrale Herausforderung des 360°-Feedbacks ist die Zusammenstellung eines zielorientierten Feedback-Fragebogens bzw. die Erarbeitung einer entsprechenden Feedback-Methode. Es muss entschieden werden, ob das generierte Kompetenzprofil der Schaffung eines gänzlich neuen Tätigkeitsfeldes dient oder der Optimierung einer bereits bestehenden Tätigkeit (Elsmann, 2018). Es erfolgen demnach im Rahmen eines 360°-Feedbacks zwei zentrale Schritte: Erstens die Einschätzung der zu bewertenden Person innerhalb ihres Ist-Zustandes und ihrer Ist-Kompetenzen. Zweitens die Positionierung dieser Person mit Blick auf weiterführende Kompetenzen sowie die Fragen, wie diese erlangt und angewendet werden können.

Kritisiert wird die Methode des 360°-Feedbacks häufig aufgrund der fehlenden Objektivität, da die Bewertenden oft eng mit der Fokuspersion verbunden sind und beispielsweise vermeiden wollen, diese mit ihrer ehrlichen Einschätzung zu kränken. Zudem ist der eigene Erwartungshorizont ein höchst persönliches Thema, welches sich ggf. mit eigenen Interessen kreuzt und die Darstellung somit verfälscht bzw. in eine falsche Richtung lenkt. Van der Heijden und Nijhof empfehlen deshalb (falls möglich), unterschiedliches Feedback vergleichbarer Personenkreise näher zu beleuchten und Gründe für mögliche unterschiedliche Einschätzungen zu finden (2007). Fallgatter und Pluntke empfehlen zudem den Einbezug offener Fragestellungen in die zu generierenden Fragebögen, damit die Verlässlichkeit und Verständlichkeit der erhobenen Daten gewährleistet ist (2006). Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die klare Zielsetzung der Erfassung (Elsmann, 2018).

6.3 Das 360°-Feedback im Aachener Mentoring Modell

Das 360°-Feedback kommt in der vorliegenden Forschungsarbeit in zu diesem Zwecke angepasster Form zum Einsatz, da das Aachener Mentoring Modell im Gesamtkontext der Organisation RWTH Aachen und seiner Beratungslandschaft gesehen werden muss. Da die Mentoren mit zahlreichen Institutionen und ihren Akteuren in stetigem Kontakt stehen, gibt es vielfältige Blickwinkel auf nötige Mentorenkompetenzen, die ein 360°-Feedback in Kombination mit semi-standardisierten, problemzentrierten Interviews (siehe Kapitel 7.4.3) bestmöglich abdecken. Auch Personalfuktuation ist in diesem Zusammenhang ein massiver Einflussfaktor.

Das 360°-Feedback ist für die vorliegende Forschungsarbeit in seiner spezifischen Form zielführend, da es die größtmögliche Ganzheitlichkeit der RWTH Beratungslandschaft bzw. im Idealfall alle hierfür nötigen Akteure abbildet sowie deren Wahrnehmung bezüglich vorhandener und/oder noch notwendiger Kompetenzen zueinander ins Verhältnis stellt und erklärt. Es lässt die Abbildung konkreter und abstrakter Sichtweisen zu und gibt einen multiperspektivischen Einblick in nötige Kompetenzentwicklungsmaßnahmen im Aachener Mentoring Modell. Zwar wird der Fokus in der vorliegenden Arbeit auf den Soll-Zustand gelegt, da ein hochschulübergreifendes Kompetenzprofil

generiert wird, das bestenfalls hochschulunabhängig Anwendung findet. Trotzdem werden die Teilnehmenden im Rahmen der Interviews dazu befragt, inwiefern aus ihrer Sicht die Kompetenzen der Mentoren des Aachener Mentoring Modells bereits dem Soll-Zustand entsprechen. Sie geben also auch zum subjektiven Ist-Zustand Auskunft. Dies passiert jedoch nur marginal und wird in Kapitel 7 im Rahmen der Erklärung des Versuchsaufbaus noch weiter erörtert.

Abbildung 9 zeigt die zu involvierenden Akteure eines 360°-Feedbacks im Aachener Mentoring Modell in Oberkategorien, welche im Folgenden noch mit konkreten Institutionen gefüllt werden.

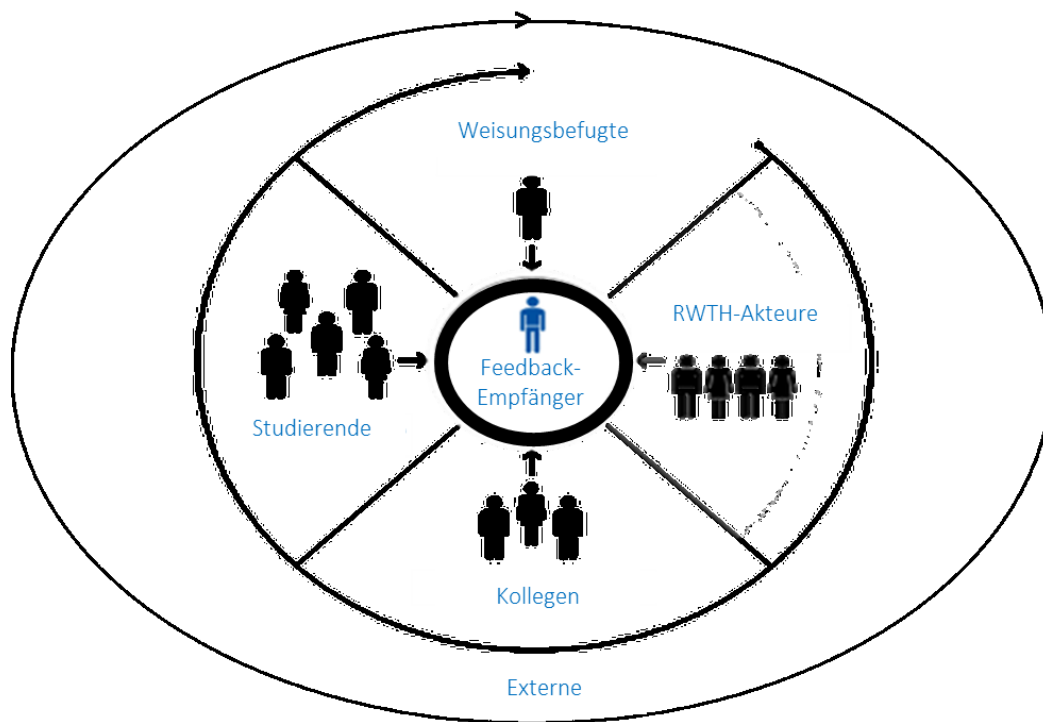


Abbildung 9: Darstellung des 360°-Feedbacks für Mentoren im Aachener Mentoring Modell (eigene Darstellung).

Als Vorgesetzte bzw. Weisungsbefugte sind i.d.R. die Geschäftsführer der jeweiligen Fakultäten und Fachgruppen zu benennen, in denen die Mentoren angestellt sind. Dieser Personenkreis stellt die erste Befragungsgruppe des 360°-Feedbacks dar. Eine weitere Gruppe stellen Teammitglieder der Mentoren dar, also andere Mentoren, die im Folgenden ‚Kollegen‘ genannt werden. Zu hinterfragen ist darüber hinaus, welche RWTH-internen Akteure in einem 360°-Feedback berücksichtigt werden sollten, mit denen die Mentoren zwar zusammenarbeiten, die aber keine Weisungsbefugnis haben, also z.B. andere Beratungsstellen. Sie werden im Folgenden nur ‚RWTH-Akteure‘ genannt. Welche Akteure dies sein könnten, wird in Kapitel 6.4 erarbeitet. Hinzu kommt außerdem die Gruppe der ‚Studierenden‘ als Feedbackgeber, also die ‚Kunden‘ des Mentorings, die eine berechtigte Aussage zu der Mentorenkompetenz im Aachener Mentoring Modell treffen können. Zwar wird im 360°-Feedback üblicherweise der Kunde verstärkt in den Vordergrund gestellt bzw. dessen Meinung am meisten gewichtet, da aber die Befragungsergebnisse in erster Linie parallel zueinander dargestellt werden und ohnehin auf den Gesprächsinhalten basieren, kommt dem Kunden im Folgenden keine gesonderte Darstellung zu. Zuletzt zu involvieren sind i.d.R. ‚Externe‘, die nicht zum universitären Kontext oder Umfeld gehören und somit keine Weisungsbefugnis haben, aber trotzdem ggf. mit dem Mentoring interagieren. Der Frage, wer hier gemeint sein könnte, wird ebenfalls in Kapitel 6.6 nachgegangen.

6.4 Rückblick: Strukturlegetechnik mit Mentoren im Aachener Mentoring Modell

Im Jahr 2015 führte die erste Projektkoordination im Aachener Mentoring Modell, Dr. Valérie Stehling, im Rahmen eines Vernetzungstreffens des Aachener Mentoring Modells einen Expertenworkshop durch, bei dem Mentoren von 14 der 15 Fakultäten bzw. Fachgruppen der RWTH Aachen University anwesend waren (Stehling, 2017). Die Autorin der vorliegenden Forschungsarbeit war hierbei in ihrer Funktion als neue Koordinationsstelle im Aachener Mentoring Modell beobachtend anwesend. Ziel war unter anderem die Benennung von üblichen Kommunikationspartnern (sowohl RWTH-intern als auch -extern) der Mentoren sowie die Evaluation der Kontaktintensität. Letzteres beinhaltet die Frage, wie sich der Kontakt gestaltet und wie häufig sich die Parteien gegenseitig kontaktieren. Die Mentoren arbeiteten in gemischten Teams, weshalb ein Rückschluss auf Einzelpersonen, Fakultäten oder Fachgruppen nicht möglich ist. Zu unterstreichen ist, dass es sich bei der Erfassung um subjektiv von den Mentoren wahrgenommene Kommunikationsflüsse handelt.

Als Methode fungierte die sogenannte Strukturlegetechnik. Bei der Strukturlegetechnik handelt es sich um eine qualitative Methode, bei der Begriffe oder Positionen sinnvoll miteinander in Beziehung gesetzt werden. Man kann hierfür notwendige Positions- und Begriffskärtchen entweder im Vorhinein vorbereiten oder die Teilnehmenden selbständig ausfüllen lassen, was ein offeneres Format der Strukturlegetechnik darstellt. Zentrales Anliegen dabei ist das Verständnis von Beziehungen auf Basis strukturierter Visualisierung. Ein ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gibt es bei der Strukturlegetechnik meist nicht. Vielmehr fokussiert sie individuelle Wahrnehmung, Strukturen, Wissen, Verarbeitungsprozesse oder Arbeitsstrukturen. Anregen soll sie zur Diskussion und Argumentation der Teilnehmenden sowie nicht-verstandene Prozesse oder Umstände (er-) klären. Die Methode zeichnet sich zudem durch die Einfachheit in der Ausführung aus (Mey & Mruck, 2010).

Das Vorgehen wurde den Teilnehmenden des Expertenworkshops in sechs Teilschritten im Rahmen einer Präsentation erklärt (Stehling, 2017):

- 1.) Einführung in die Strukturlegetechnik
- 2.) Einteilung der Teilnehmenden in fünf zufällige Kleingruppen
- 3.) Anwendung der Strukturlegetechnik mit Fokus auf Kommunikationspartner und Kommunikationsintensität
- 4.) Erstellung einer Gesamtübersicht der Kommunikationsstrukturen
- 5.) Vorstellen der generierten Bilder

In den von den Mentoren generierten Schaubildern fungieren sie selbst als zentraler Akteur in der Mitte des Bildes. Um sie herum ihre üblichen Kommunikationspartner, von ihnen selbst platziert. Pfeile weisen darauf hin, wer den Kontakt in erster Linie initiiert. Die ‚+/-‘ Kennzeichnung beschreibt die Intensität des Kontaktes mit jenen Akteuren, neben denen sie stehen. Hierbei steht ein ‚+‘ für sporadische Interaktion, ein ‚++‘ für regelmäßige bzw. häufige Interaktion. Ein ‚-‘ steht für fehlende Kommunikation, ein ‚--‘ für keine, aber ggf. gewünschte Interaktion (ibid.).

Insgesamt produzierten die Mentoren 17 Schaubilder, welche aus Gründen des Datenschutzes nur innerhalb der Gruppenarbeit konsolidiert wurden. Rückschlüsse auf Einzelpersonen sind durch die Verschmelzung der Ergebnisse nicht möglich. Die Ergebnisse der Strukturlegetechnik geben einen vertieften Einblick in das Arbeitsumfeld von Mentoren bzw. Hinweise darauf, wer mit Blick auf ein 360°-Feedback involviert werden muss. Eine detaillierte Beschreibung der identifizierten Akteure erfolgt in Kapitel 6.6.

Folgende Kommunikationspartner wurden mit nachstehender Häufigkeit von den Mentoren benannt (Mehrfachnennung möglich):

- Zentrale Studienberatung (94%)
- Fachschaft (94%)
- Lehrende (82%)
- Andere Mentoren (82%)
- Fachstudienberatung (82%)
- Prüfungsamt (65%)
- International Office (59%)
- Dekanat (53%)
- Interventionsgruppe (53%)
- Koordinationsstelle (47%)
- Geschäftsführer (29%)
- AStA (29%)
- Studierende (24%)

Bei der dargestellten Liste handelt es sich lediglich um inhaltsbezogene Kontakte. Prozessbezogene Kontakte wie z.B. das IT Center werden nicht berücksichtigt, da dies mit Blick auf eine Befragung zu inhaltlichen Kompetenzen nur wenig sinnvoll erscheint. Auch fakultätsspezifische Kontaktpunkte, welche ausschließlich an der jeweiligen Fakultät oder Fachgruppe existieren, werden nicht benannt, da ein fakultätsunabhängiges Kompetenzprofil generiert werden soll. Aus selbigem Grund werden auch Einzelnennungen nicht aufgelistet. Die aufgeführte Liste stellt die subjektive Theorie der Mentoren dar, generiert lediglich eine Momentaufnahme und stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

6.5 Sonstige zu involvierende Akteure

Auffällig ist mit Blick auf die Ergebnisse, dass es sich bei den von den Mentoren genannten Kommunikationspartnern ausschließlich um RWTH-interne Akteure handelt. Entsprechend kann das Ergebnis im Schaubild des 360°-Feedbacks für Mentoren lediglich den Abschnitt der RWTH-Akteure befüllen. Es bleibt darum im Weiteren zu erfassen, ob es darüber hinaus im Zusammenhang mit dem Aachener Mentoring Modell auch Kontakt zu externen Kommunikationspartnern gibt und weshalb diese von den Mentoren nicht genannt werden. Dies ist aber nicht Teil dieser Arbeit, da hiermit völlig neue Fragestellungen einhergingen.

Wie in Kapitel 2.7.3 dargestellt existiert im Aachener Mentoring Modell eine zentrale (nicht weisungsbefugte) Koordinationsstelle, die u.a. für interne und externe Kommunikation zuständig ist. Diese wurde im Nachgang nach ihren spezifischen Kommunikationspartnern sowie ggf. nach der Kontaktintensität in einer formlosen E-Mail befragt, da die Koordinationsstelle im Expertenworkshop in den Prozess der Strukturlegetechnik nicht eingebunden wurde. Grund für den Nichteinbezug war das Forschungsanliegen, welches die Methode ursprünglich fokussierte, nämlich die Evaluation der Wirksamkeit eines Mentoringssystems mit Blick auf die Verbesserung der Studienbedingungen in der ‚lernenden Hochschule‘ RWTH Aachen (am Beispiel des Aachener Mentoring Modells) (Stehling, 2017). Für dieses war der Blickwinkel der Koordinationsstelle nur bedingt relevant und schied deshalb aus.

Die Koordinationsstelle benannte folgende Kommunikationspartner im Bereich der externen Kommunikation:

- Allgemeine Studienberatung der Fachhochschule Aachen (++)
- Akademische Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit (Aachen-Düren) (+)
- SWITCH – Die Full-Service Agentur für Studienabbrecher (+)
- Handwerkskammer Aachen (+)

Als Begründung für diese Kontakte benannte die Koordinationsstelle den Fokus auf leistungsschwächere Studierende, mögliche Studienwechsler oder sogar Studienabbrecher. Die benannten externen Kontakte dienen dem Aufzeigen von Alternativen bei Beendigung des Studiums. Für die Förderung besonders leistungsstarker Studierender beraten diverse interne Stellen zu Fördermöglichkeiten wie Stipendien. Als weitere interne Stelle benannte die Koordinationsstelle das Career Center (deutsch: Karriere Zentrum) der RWTH Aachen (+).

Da diese benannten Akteure aber lediglich Kontakte der zentralen Koordinationsstelle darstellen und scheinbar nicht die Arbeit der Mentoren im Allgemeinen betreffen, scheiden Externe aus der Befragung im 360°-Feedback aus. Sie haben anscheinend keinen direkten oder nennenswerten Kontakt mit den Mentoren, sondern ausschließlich mit der Koordination, können also bezüglich nötiger Kompetenzprofile für jene nur sehr bedingt realitätsbezogene und somit relevante Auskunft geben. Mit Blick auf die Vollständigkeit der Beschreibung der Akteure (sowie in Bezug auf die Möglichkeit weiterführender Forschungsanliegen in diesem Bereich) werden alle identifizierten Externen dennoch in Kapitel 6.6.2 kurz vorgestellt.

6.6 Identifizierte zu involvierende Akteure für ein 360°-Feedback

Im Folgenden werden die in Kapitel 6.4 und 6.5 identifizierten internen und externen Akteure – ggf. mit Blick auf Organisation und Zuständigkeiten an der RWTH Aachen – vorgestellt. Sollte der Leser mit den Strukturen der Hochschule sowie weiterführenden Beratungsstrukturen im Raum Aachen vertraut sein, so kann die Übersicht übersprungen werden.

6.6.1 Interne Akteure

Zentrale Studienberatung

Die Zentrale Studienberatung gibt Studierenden individuelle Einblicke und Hilfe rund um studienbezogene Fragen. Zentral ist hierbei der Grundsatz der ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘, also das in-den-Fokus-stellen der studentischen Anliegen mit Blick auf eine individuelle Lösung. Zwar gehört die Zentrale Studienberatung zur RWTH Aachen, berät aber auch zu externen Angeboten wie einem Universitätswechsel oder dem Erlangen eines Stipendiums. Die Mitarbeiter unterliegen der Schweigepflicht. Angegliedert an die Studienberatung sind zudem ein psychologischer Dienst sowie diverse (Weiterbildungs-) Angebote für Studierende. Weiterhin ist die Zentrale Studienberatung hauptverantwortlich für die Weiterbildung der Mentoren und führt entsprechende Schulungen vorrangig durch.

Fachschaft

Fachschaften stellen die (ehrenamtlichen) Vertreter von Studierenden innerhalb ihrer Studiengänge dar. Sie sind in Gremien präsent und setzen sich darin für die Belange Studierender ein, beispielsweise im Senat, in Prüfungsausschüssen, im Fakultätsrat oder im Studienbeirat. Aufgrund ihrer Präsenz und Erfahrung in diesen Gremien sind sie oft die erste Anlaufstelle für studentische Fragen, z.B. bezüglich der Prüfungsordnungen.

Lehrende

Der Begriff Lehrende umfasst im Zusammenhang der Strukturlegetechnik sowohl Professoren als auch wissenschaftliche Mitarbeiter und sonstige Lehrbeauftragte. Sie sind erster Anlaufpunkt rund um Lehrmethoden, Lehrinhalte, Lehrentwicklung, Lehrplanung und Prüfungsfragen. Zudem pflegen sie direkten Kontakt zu den Studierenden, was sie zu wertvollen Ansprechpartnern für Mentoren macht.

Andere Mentoren

In der studentischen Beratung wird der kollegiale Austausch von Mentoren untereinander als wichtig empfunden. Hier kann sich über generelles Vorgehen sowie Einzelfälle ausgetauscht werden. Zudem formen die Mentoren zielgruppenbezogene Arbeitsgruppen, auf die sich die Mitglieder im Rahmen ihrer Arbeit verstärkt fokussieren, beispielsweise die ‚Ersti-AG‘ für neue Studierende.

Fachstudienberatung

Die Fachstudienberatung berät detailliert zu Studieninhalten, individuellen Anpassungen des Studienverlaufs, Prüfungsordnungen sowie u.U. zur Anerkennung von Prüfungsleistungen aus anderen Fächern und zur Einstufung in höhere Fachsemester.

Zentrales Prüfungsamt

Das Zentrale Prüfungsamt der RWTH Aachen führt für die Prüfungsausschüsse der verschiedenen Studiengänge (mit wenigen Ausnahmen) die Prüfungsverwaltung durch. Dies umfasst z.B. die An- und Abmeldung von Prüfungen, das Registrieren von Noten, die Ausstellung von Bescheinigungen oder Zeugnissen sowie die (Nicht-) Zulassung zu Prüfungen und Abschlussarbeiten. Es ist auch bei Fragen zur Anerkennung bereits abgelegter Prüfungen an beispielsweise anderen Universitäten involviert.

International Office

Das International Office bietet Informationen für vorrangig internationale, aber ebenso deutsche Studierende an. Auch in das Schulungsangebot für Mentoren ist es involviert. Das International Office befasst sich mit dem ‚Ankommen‘ internationaler Studierender an der RWTH Aachen, sowohl im Bereich fachlicher als auch sozialer Integration. Zudem ist es die erste Anlaufstelle für internationale Kontakte und berät z.B. zu Themen wie Auslandssemestern.

Dekanat

Das Dekanat ist verantwortlich für die Leitung der Fakultäten, weshalb Mentoren mit dem Dekanat ihrer Fakultät in Kontakt stehen. Auch für die Weitergabe der Mentoringergebnisse sowie die Ableitung möglicher Handlungsmaßnahmen kann es entscheidend sein. Das Dekanat befasst sich mit Fakultätsangelegenheiten, Fragen zum Hochschulgesetz, der Grundordnung usw. Es ist zudem verantwortlich für die Entwicklung der Fakultät, Planung von Forschung und Lehre, Sicherstellung des Lehrangebots, Studien- und Prüfungsorganisation sowie Einhaltung der Lehrverpflichtungen.

Intervisionsgruppe

Die Intervisionsgruppe für Beratende der RWTH ist ein Angebot des psychologischen Dienstes der Zentralen Studienberatung. In Kleingruppen wird sich kollegial zu ‚Härtefällen‘ in der Beratung ausgetauscht, es werden Best Practices aufgezeigt und Stolpersteine gemeinsam frühzeitig identifiziert.

Koordinationsstelle

Die Koordinationsstelle des Aachener Mentoring Modells ist für die interne und externe Kommunikation, Organisation von Treffen, die Statusabfrage zum Aachener Mentoring Modell sowie sonstige Verwaltungsaufgaben verantwortlich. Hier arbeitende Personen sind keine Mentoren oder Berater und auch nicht weisungsberechtigt. Sie übernehmen alle Aufgaben, die abseits des Beratungsalltags im Mentoringsystem der RWTH Aachen anfallen.

Geschäftsführer

Die Geschäftsführer der Fakultäten bzw. Fachgruppen der RWTH sind meist die unmittelbaren Vorgesetzten der Mentoren. Sie haben das Sagen über finanzielle und planerische Belange von Fakultät und Fachgruppe und sind somit in die personelle und organisatorische Ausrichtung involviert.

Allgemeiner Studierendenausschuss

Der allgemeine Studierendenausschuss ist die zentrale Studierendenorganisation der RWTH Aachen, die sich für Studierende stark macht. Die Mitglieder beschäftigen sich mit Fragen der politischen und kulturellen Bildung von Studierenden, Themen rund um Hochschule, Lehre, und Soziales sowie die Belange Studierender mit Behinderung oder chronischer Erkrankung. Zudem unterstützen sie auch bei zahlreichen formalen oder organisatorischen Anliegen und Themen wie z.B. der Vermittlung von Vorkursen zum Studium, Jobvermittlung, Studienplatztausch, Steuern, Finanzen, rechtliche Fragen sowie Veranstaltungen von und für Studierende.

Studierende

Die Gruppe der Studierenden umfasst sowohl jene Studierenden, die als Ratsuchende in der Beratung erscheinen, als auch alle sonstigen studentischen Kontakte. Dies können formlose Begegnungen in der Fakultät sein, aber auch Kontakte zu Studierendenvereinigungen, Lerngruppen oder sonstigen Interessensgruppen.

Career Center

Das Career Center der RWTH Aachen hilft bei Fragen rund um Karriereplanung, Berufseinstieg und Bewerbung. Das Programm umfasst unter anderem die Vermittlung von Praktika, Kontakte zu RWTH-Alumni, die bereits im Berufsleben angekommen sind, sowie individuelle Coachings für Studierende rund um das Thema Karriere. Für das Aachener Mentoring Modell ist das Career Center besonders für Fragen des oft von den Mentees genannten fehlenden Praxisbezugs der Studiengänge von Bedeutung, da dieser hier aufgezeigt werden kann.

6.6.2 Externe Akteure

Allgemeine Studienberatung der Fachhochschule Aachen

Die Fachhochschule Aachen ist die ‚kleine Schwester‘ der RWTH Aachen University. Die Vernetzung mit den Studienberatern der Fachhochschule ist beispielsweise bei Fragen zum Studiengangs- und Hochschulwechsel sinnvoll. Zudem kooperieren RWTH und Fachhochschule im Rahmen von Angeboten wie dem ‚nullten Semester‘, in dessen Rahmen Studierende in Vorlesungen und Prüfungen beider Institutionen unverbindlich hineinschnuppern und ‚stressfrei‘ die Entscheidung für oder gegen ein Studium treffen können.

Akademische Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit (Aachen-Düren)

Die Bundesagentur für Arbeit ist Ansprechpartner für alle, die über die Beendigung des Studiums nachdenken bzw. diese bereits vollzogen haben. Sie vermitteln nicht nur in offene Jobangebote, sondern auch in Ausbildungsstellen. Vorteil hierbei kann unter anderem die Anerkennung von im Studium erbrachten Leistungen sein, durch die sich die Ausbildungszeit verkürzen lässt.

SWITCH – Die Full-Service Agentur für Studienabbrecher

Auch SWITCH bemüht sich um die Unterbringung von Studienabbrechern in Ausbildungsplätze in der Region Aachen. Zentral ist hierbei die mögliche Verkürzung der Ausbildungszeit, ggf. auf 18 Monate. Der Hauptfokus liegt im mathematischen, technischen und naturwissenschaftlichen Tätigkeitsbereich.

Die Handwerkskammer Aachen möchte Studierende für handwerkliche Tätigkeiten sowie duale Studiengänge interessieren. Auch stehen Studienabbrecher als mögliche Leistungsträger im Fokus, die dem deutschen Handwerk wieder Aufschwung verleihen sollen.

6.7 Beantwortung von Forschungsfrage 2 (FF2)

Im Rahmen dieses Kapitels wurde die Frage beantwortet, welche (internen) Akteure neben den Gruppen der ‚Weisungsbefugten‘, der ‚Kollegen‘, den ‚Studierenden‘ und den ‚Externen‘, also sogenannte ‚RWTH-Akteure‘, im Rahmen eines 360°-Feedbacks berücksichtigt und befragt werden müssen (FF2: Welche Akteure müssen darüber hinaus in eine multiperspektive Beurteilung bezüglich notwendiger Mentorenkompetenzen in der Organisation Hochschule miteinbezogen werden und weshalb?). Zu diesem Zwecke kam eine Strukturlegetechnik zum Einsatz. Die implizite Befragung der Mentoren und der Koordinationsstelle identifizierte folgende Feedbackgeber:

RWTH-Akteure:

- Zentrale Studienberatung
- Fachschaft
- Lehrende
- Andere Mentoren
- Fachstudienberatung
- Prüfungsamt
- International Office
- Dekanat
- Intervisionsgruppe
- Koordinationsstelle
- Geschäftsführer
- Allgemeiner Studierendenausschuss
- Studierende
- Career Center⁹

Weitere, externe Akteure, die aber in dieser Befragung nicht berücksichtigt werden:

- Allgemeine Studienberatung der Fachhochschule Aachen
- Akademische Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit (Aachen-Düren)
- SWITCH – Die Full-Service Agentur für Studienabbrecher
- Handwerkskammer Aachen

Grafisch und in die Oberkategorien des 360°-Feedbacks eingeordnet lassen sich die identifizierten Akteure wie in Abbildung 10 abgebildet darstellen:

⁹ Das Career Center ist zwar ein RWTH-interner Akteur, wurde aber ausschließlich von der Kooperationsstelle als Kontaktpunkt benannt und wird deshalb im Folgenden wie die externen Akteure nicht weiter berücksichtigt.

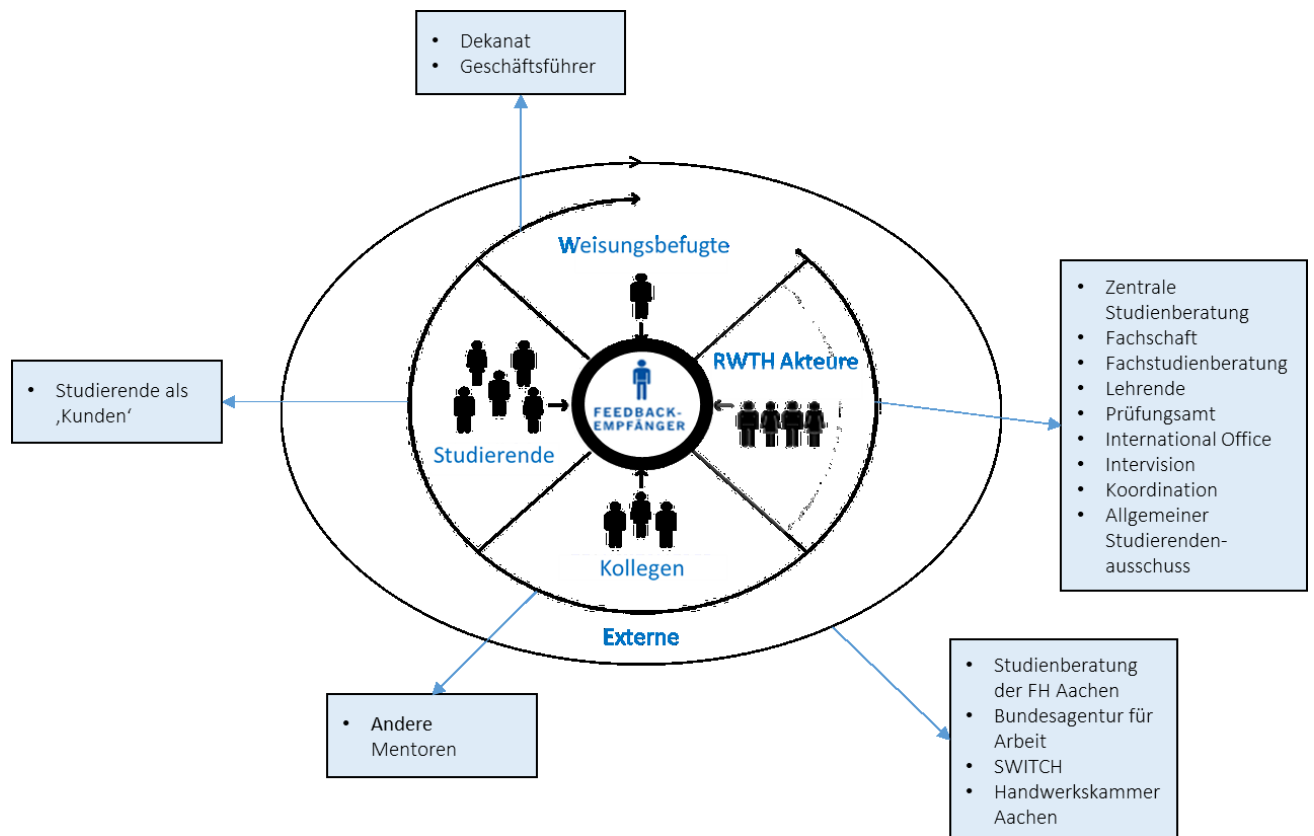


Abbildung 10: Einordnung der identifizierten Akteure in die Kategorien des 360°-Feedbacks (eigene Darstellung).

Kapitel 7: Vertiefte Methodentheorie, resultierender Versuchsaufbau und Pre-Test

7.1 Einleitung

In Kapitel 6 wurden die notwendigen Perspektiven für ein 360°-Feedback auf Basis einer Strukturlegetechnik identifiziert und somit Forschungsfrage 2 beantwortet. Dies ebnet den Weg für die Bearbeitung von Forschungsfrage 3: Welche Kompetenzanforderungen für Mentoren in der Organisation Hochschule ergeben sich aus der multiperspektivischen Befragung aller in FF1 und FF2 identifizierten Akteure?

Im folgenden Kapitel werden der in dieser Arbeit verwendete Mixed Methods-Ansatz, der entsprechende Versuchsaufbau, die Probandenakquise, der Pre-Test sowie die Pre-Test Ergebnisse beschrieben. Hierzu müssen zunächst die ‚gemixten‘ Methoden im Detail (auch mit Blick auf ihre Passung zur vorliegenden Forschungsarbeit) betrachtet werden, d.h. die quantitative Kompetenzgewichtung nach Elsmann (2018) sowie die inhaltlich-strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse mit Fokus auf deren Verständnis und Anwendung nach Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2022). Beide Methoden werden hiernach in Zusammenhang mit semi-standardisierten Experteninterviews gebracht und der resultierende Versuchsaufbau somit abgerundet. Auch eine übergreifende Methodenkritik ist nach dem Pre-Test Teil dieses Kapitels.

7.2 Methodentheorie

7.2.1 Quantitative Kompetenzgewichtung

2018 veröffentlichte Elsmann eine Studie zur Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen, in deren Rahmen ein analoger ‚Kompetenzstern‘ zum Einsatz kommt (siehe Abbildung 11).

LEHRKOMPETENZEN

1. Wo liegt eurer fachlicher Hintergrund?

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| Naturwissenschaften | ☐ Person/en |
| Ingenieurwissenschaften | ☐ Person/en |
| Wirtschaftswissenschaften | ☐ Person/en |
| Geistes-/Gesellschaftswissenschaften | ☐ Person/en |
| Medizin | ☐ Person/en |
| Sonstiger fachlicher Hintergrund | ☐ Person/en |
| Welcher?: _____ | |

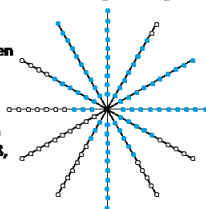
2. Wie viele von euch haben bereits Lehr Erfahrung?

- ☐ Person/en

3. Aufgaben

- Lest euch das Arbeitsblatt „Was macht „gute“ Lehrende aus?“ in Einzelarbeit durch.
- Verteilt in eurer Gruppe im Anschluss nun **genau 80 Punkte** auf dem rechten Bild um die folgende Frage zu beantworten.

Welche Kompetenzen benötigt eine Lehrperson (keine Tutorin) eurer Meinung nach zu welchem Ausmaß, um möglichst gut zu sein?



4. Bitte nach der Bearbeitung beantworten: Welche Vorkommnisse aus der Bearbeitung der Aufgabe sollten hier noch einmal besonders hervorgehoben werden? (z.B. über welche Kompetenzen habt ihr am meisten diskutiert?

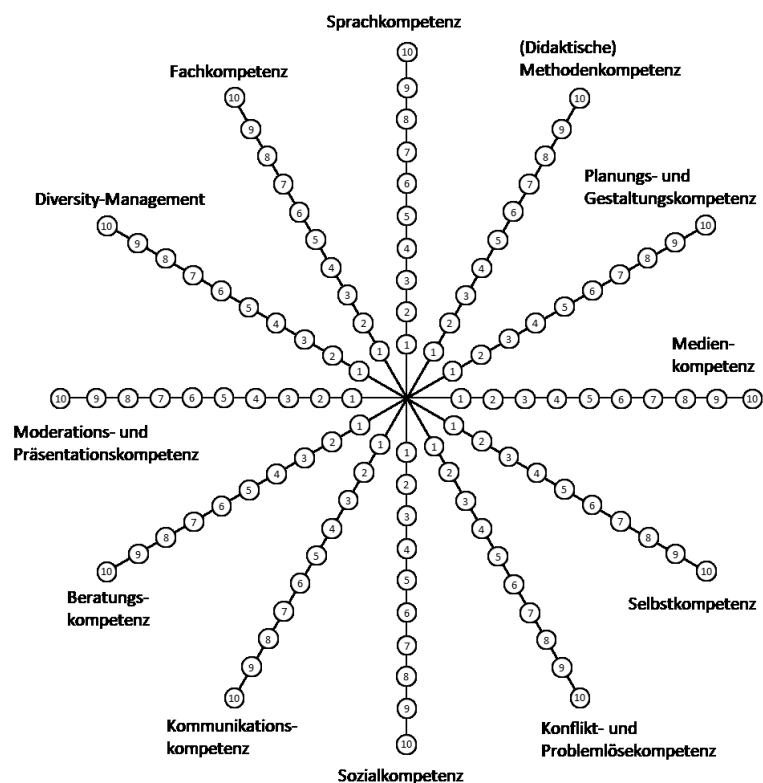


Abbildung 11: Analoger Kompetenzstern zur Erfassung der Kompetenz von Lehrpersonen (Elsmann, 2018, S. 161).

Im Rahmen der Studie von Elsmann werden Teilnehmende gebeten, 80 Klebepunkte auf die zwölf identifizierten Lehrkompetenzen zu verteilen, die von 1-10 skaliert sind (10 Punkte als größtmögliche Ausprägung). Die Anzahl von 80 Klebepunkten bei 120 möglichen Skalierungspunkten ist angemessen, da die Teilnehmenden auf diese Weise zu einer Gewichtung forciert werden und triviale Ergebnisse von z.B. 10 Punkten bei jeder Kompetenz (auch mit Blick auf Realisierbarkeit) vermieden werden. Auch wird ihnen explizit erlaubt, nicht alle Klebepunkte zu verwenden, falls diese nicht benötigt werden. Ausschlaggebend für die Studie nach Elsmann war die Frage, welche Kompetenzen eine gute Lehrperson haben sollte und inwiefern die Teilnehmenden selbst diese schon haben. Eventuelle Ergänzungen der Teilnehmenden konnten handschriftlich hinzugefügt werden.

Ein Unterschied in Bezug auf diese Studie und die vorliegende Arbeit ist die Frage nach dem Ist- und Soll-Zustand der Kompetenzprofile. Bei Elsmann wird die Frage nach dem Ist- und Soll-Zustand eruiert, um persönliche Weiterbildungsbedarfe mithilfe des generierten Messinstruments darzustellen. Nach der Teilnahme an RWTH-internen Weiterbildungsangeboten wird nochmals befragt um festzustellen, inwiefern sich dem Soll-Zustand genähert wurde. Zwar ist diese Fragestellung mit der in der vorliegenden Arbeit eng verwandt, jedoch geht es in der vorliegenden Arbeit mehr um den Soll-Zustand, den sich spezifische Institutionen wünschen. Dieser Soll-Zustand soll dann, z.B. bei der Einstellung und Schulung von Mentoren, gemäß der Struktur an ihrer jeweiligen Hochschule zum Einsatz kommen und berücksichtigen, wie genau die Tätigkeit des Mentors an jener Hochschule definiert wird. Dies würde auch die Frage beinhalten, mit welchen Institutionen der Mentor voraussichtlich in Berührung kommt und definieren, was für die jeweilige Institution und die Zusammenarbeit wichtig ist. Auf diese Weise kann eine hohe Beratungsqualität gewährleistet werden. Die vorliegende Arbeit soll demnach vielmehr den Fokus auf den Mentor als hochschulspezifisches ‚Gesamtkunstwerk‘ legen, welches sich bestenfalls nach Bedarfen und Strukturen der anwendenden Hochschulen bewusst ausgestalten lässt. Zudem gibt die hohe Mentee-Zufriedenheit, wie bereits beleuchtet, Hinweise darauf, dass seitens der ‚Kunden‘ bereits ein gewisses Soll erreicht ist, die Mentoren im Aachener Mentoring Modell den Ansprüchen der Mentees also weitestgehend genügen. Nichtsdestotrotz wäre nach Etablierung eines Schulungskonzepts gemäß dem in dieser Arbeit generierten Kompetenzprofil eine Post-Studie (wie jene nach Elsmann) durchaus denkbar. In diesem Falle müsste jedoch die Kausalität zwischen Mentee-Zufriedenheit und Faktoren wie individueller Persönlichkeit der Mentoren, ihren Kompetenzen (im Idealfall auf Basis eines 360°-Feedbacks je Mentor) und sonstigen Einflussfaktoren zumindest im Ansatz nachgewiesen werden.

7.2.2 Übersetzung der quantitativen Methode ins digitale Format

Die Klebepunkte-Technik nach Elsmann dient auch als Basis für den vorliegenden Forschungsgegenstand, jedoch wird die Methode pandemiegeschuldet zum Zwecke der virtuellen Anwendung in Zoom-Interviews mithilfe von Excel in Google Docs digitalisiert (siehe Abbildung 12 und Abbildung 13).

Verbleibend: 47 Punkte (max. 10 Punkte)

1	Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten	0	
2	Rollen- und Aufgabenklarheit	0	
3	Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit	0	
4	Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel	0	
5	Beratungskompetenz	0	
6	Dialog- und Konfliktfähigkeit	0	
7	Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen	0	

Abbildung 12: Digitalisierte Abbildung der Verteilung für Basiskompetenzen (Screenshot).

Verbleibend: 80 Punkte (max. 10 Punkte)

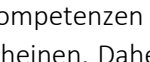
1	Lernstrategien	0	
2	Zeit- und Selbstmanagement	0	
3	Stressbewältigungsstrategien	0	
4	Motivationsstrategien	0	
5	Umgang mit Prüfungsangst	0	
6	Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch	0	
7	Finanzielle Belange	0	
8	Soziale Integration	0	
9	Fachliche Integration	0	
10	Förderung besonders begabter Studierender	0	
11	Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit	0	
12	Organisationale Fragen rund ums Studium	0	

Abbildung 13: Digitalisierte Abbildung der Verteilung für fachliche Kompetenzen (Screenshot).

Auch in der vorliegenden Arbeit werden zwölf fachliche Kompetenzen eruiert, die für die Tätigkeit als Mentor in der Organisation Hochschule wichtig zu sein scheinen. Daher erscheint auch die Wahl von ebenfalls 80 ‚virtuellen Klebepunkten‘ sinnvoll. Mit Blick auf die sieben Basiskompetenzen wird die Anzahl der Klebepunkte anteilig berechnet und auf 47 festgelegt. Auch hier steht es den Probanden frei, diese in Gänze zu verwenden oder nicht. Die maximale Anzahl an Punkten für eine Kompetenz, die vergeben werden darf, beträgt auch hier 10. Eine Übertragung der Punkte in einen anderen Kompetenzstern ist nicht erlaubt.

Das generierte Excel Sheet wird in Google Docs eingespeist, so den Teilnehmenden über einen Link zur Bearbeitung zur Verfügung gestellt und freigegeben. Bei Eintragung der Punkte reduziert sich die obenstehende Gesamtpunktzahl automatisch. Werden mehr als 80 bzw. 47 Punkte vergeben, so färbt sich die Skalierung rot, um auf den Fehler aufmerksam zu machen. Es werden demnach je Versuch unabhängig von teilnehmender Personenzahl zwei Kompetenzsterne generiert, einer für die Basis- und einer für die fachlichen Kompetenzen. Nach jedem Interview werden die Ergebnisse gesichert und der Stern wieder in den Ausgangszustand gebracht. Ein beispielhaftes Ergebnis kann folgendermaßen aussehen (siehe Abbildung 14):

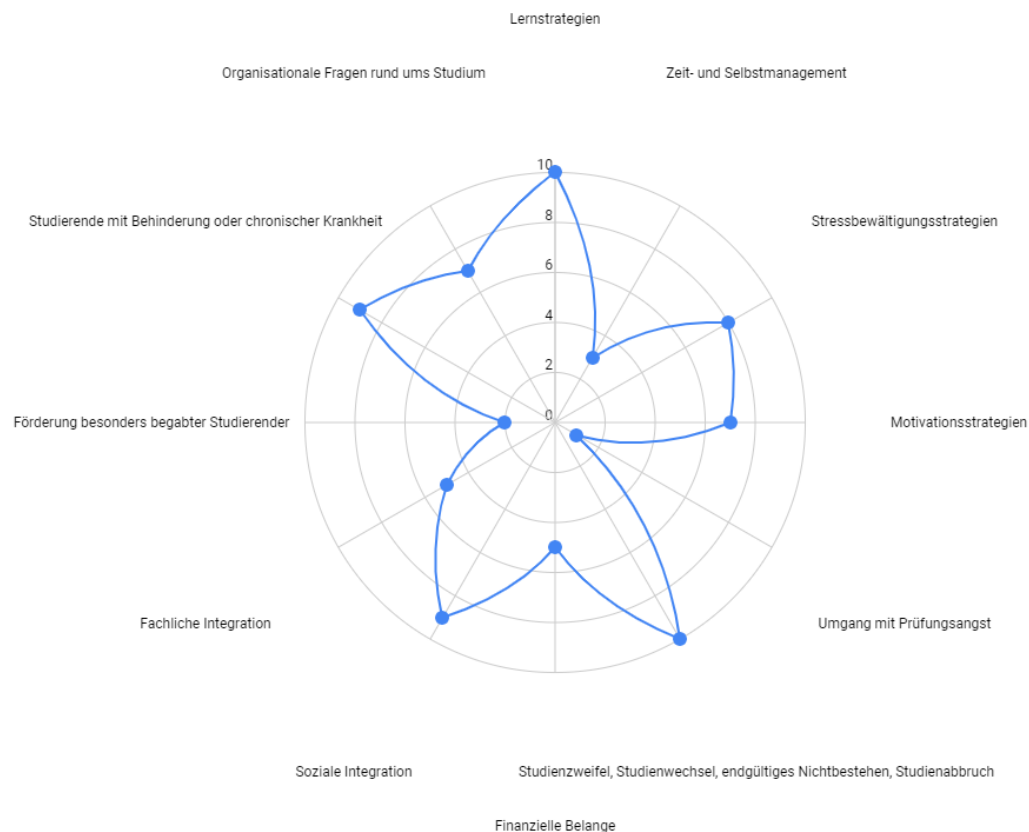


Abbildung 14: Beispielhafte Darstellung eines mit 80 Punkten ausgefüllten Kompetenzsterns zum Thema fachliche Kompetenzen (Screenshot).

Neben der Befragung bezüglich der Mentorenkompetenzen und ihrer nötigen Ausprägung werden die Teilnehmenden außerdem gefragt, ob und welche Kompetenzen sie über die dargestellten Kompetenzen hinaus vermissen und weiterhin, ob und welchen Einfluss die Coronapandemie auf ihre Einschätzung hat. Auch nach sogenannten ‚No Go‘-Kompetenzen, also Kompetenzen, ohne die aus Sicht der Befragten keine gute Beratung stattfinden kann, wird während der Bearbeitung gefragt. Der detaillierte Interviewleitfaden folgt in Kapitel 7.4.3.

7.2.3 Die qualitative Inhaltsanalyse

Zahlreiche Soziologen argumentieren, dass die Geschichte der qualitativen Inhaltsanalyse, einer Methode zur Datenauswertung im Bereich der empirischen Sozialforschung, mit der Bibelexegese und der Traumdeutung nach Freud beginnt. Ihren Durchbruch hatte die qualitative Inhaltsanalyse jedoch mit der Erfindung des Radios und den damit produzierten qualitativen Inhalten, z.B. der Kriegsberichterstattung (Kuckartz, 2018). Somit geht die große Bedeutung der qualitativen Inhaltsanalyse auf die Analyse von Propagandaelementen zur Zeit des zweiten Weltkrieges zurück.

Seitdem rückte die Quantifizierbarkeit qualitativer Daten immer mehr in den Vordergrund, da rein qualitative Forschung als wenig wissenschaftlich galt und immer noch gilt (Berelson, 1952). Es handelt sich um das systematische, regelbasierte Betrachten und Bewerten von erhobenen Informationen. Analysen sollen somit freier von individueller Interpretation des Betrachters und vergleichbarer werden. Klafki argumentierte jedoch 2007, dass das Verstehen von Inhalten innerhalb ihres Kontexts essentiell für das Beforschen ebendieser sei. Trotzdem muss mit dem Problem des möglichen Fremdverstehens reflektiert und offen umgegangen werden (Schütz, 1974). Hierfür bediente er sich der Hermeneutik, also dem Zusammenspiel von Semantik und dem Sinnverstehen.

Im deutschsprachigen Raum wurde die qualitative Inhaltsanalyse besonders durch Philipp Mayring geprägt und bekannt, wobei es – obwohl mit Mayring eng verwandt – inzwischen viele Unterformen der Analyse gibt, die je nach Erkenntnisinteresse variieren (RUB Methodenzentrum, n.d.).

„Zusammenfassend will [...] Inhaltsanalyse

- Kommunikation analysieren.
- fixierte Kommunikation (*meint an dieser Stelle ‚protokollierte‘ oder ‚festgehaltene‘ Kommunikation, Anmerkung der Autorin*) analysieren.
- dabei systematisch vorgehen.
- dabei regelgeleitet vorgehen.
- dabei theoriegeleitet vorgehen.
- das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.

Da sie dabei nicht nur Inhalte der Kommunikation zum Gegenstand hat, bleibt der Begriff Inhaltsanalyse problematisch; genauer wäre wohl kategoriengeleitete Textanalyse.“

(Mayring, 2015, S. 13)

Generell benennt Philipp Mayring drei Grundformen der Inhaltsanalyse, die einander nicht ausschließen und kombiniert werden können: Erstens, die zusammenfassende Inhaltsanalyse, bei der inhaltstragende Textstellen paraphrasiert, ein inhaltsbezogenes Kategoriensystem erstellt und dieses immer wieder durch Neusichtung des Materials überprüft und überarbeitet wird (ibid.). Ziel ist eine Abbildung des Grundmaterials auf Basis einer sinnvoll ausgewählten Reduktion. Es existiert zweitens die explizierende Inhaltsanalyse, welche die Anreicherung von generiertem Material durch weiteres Material in den Fokus stellt, das letztlich zum besseren Verständnis beiträgt. Drittens gibt es die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse, die auf die Ableitung bzw. Erklärung von zumeist soziologischen Phänomenen und Strukturen im beschriebenen Material abzielt. In der Regel sind alle Formen der Analyse durch ein Kategoriensystem geprägt, also Themenkomplexe, die im Textmaterial zur Sprache kommen.

Die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse wird verstärkt durch Udo Kuckartz und (seit der 5. Auflage) Stefan Rädiker definiert und beschrieben, wobei die Abgrenzung zur Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring alles andere als trennscharf erscheint – und den Anspruch auf klarer Trennung auch nicht stellt (2022). Zudem wird häufig eine weitere, jedoch weniger im Fokus stehende Form der Inhaltsanalyse genutzt, die von Gläser und Laudel geprägt wurde (2009). Manche nennen gar eine vierte, die Inhaltsanalyse nach Schreier (2021).

Obwohl alle vier Typen der Inhaltsanalyse große Ähnlichkeiten aufweisen und alle Autoren offen für sinnvolle Kombinationen der verschiedenen Vorgehensweisen zu sein scheinen, gibt es einige deutliche Unterschiede zwischen ihnen. Da die vorliegende Arbeit die Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker fokussiert, werden im Folgenden nicht alle Formen, sondern die Stärken und Besonderheiten der Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker aufgelistet:

- Die Inhaltsanalyse beginnt stets mit einer klar definierten Einstiegsphase mit primärem Fallbezug (Kelle & Kluge, 2010).
- Zur Interpretation und dem Verstehen von Texten wird sich der klassischen Hermeneutik bedient, wobei manifeste und latente Funde einbezogen werden können (Kracauer, 1952).
- Es können wortbasierte Analyseverfahren wie Keyword-in-Context oder Worthäufigkeiten genutzt werden.
- Das Vorgehen geht von einer computergestützten Inhaltsanalyse aus, also von der Nutzung von Software Tools wie MAXQDA oder ATLAS.ti.
- Der Fokus liegt auf der Phase ‚nach dem Codieren‘ und zeigt zahlreiche Verfahren jenseits von reiner Kategorienhäufigkeit auf.
- Es besteht die Möglichkeit zur Zusammenfassung codierter Segmente und deren Integration in die weitere Auswertung.
- Zwar ist eine quantitative Betrachtung der Datensätze zumeist sinnvoll, jedoch liegt der Analysefokus in der qualitativen Analyse.
- Es gibt Raum für ‚Serendipity‘ (Merton & Barber, 2004), also das zufällige Finden bemerkenswerter Erkenntnisse und deren Einbezug in die Auswertung.
- Die Formulierung von Memos im Rahmen der jeweiligen Arbeitsschritte zum Festhalten von z.B. Gedanken, möglichen Erklärungen etc. ist fester Analysebestandteil und bestenfalls in das genutzte Software Tool integriert.
- Es wird keine Vorabdefinition von zu codierenden Segmenten im Rahmen des ersten Analyseschritts verlangt (nur bei der Berechnung von Intercoder-Übereinstimmungen/Intercoderreliabilität, also beim Co-Codieren).
- Die Analyse bedarf nicht notwendigerweise einer vorhergehenden Theorie, wobei deren Einbezug nützlich sein kann. Sie ist entsprechend auch kein Gütekriterium der Analyse.
- Es findet keine Vorabfestlegung des Abstraktionsniveaus der Kategorien statt, wohl aber sind vergleichbare Abstraktionsniveaus ein Kriterium der Güte eines Kategoriensystems.
- Der Fokus der Analyse kann auf Fallebene oder Kategorienebene liegen. Auch Doppelperspektiven sind möglich (ibid.).

Weiterhin muss die qualitative Inhaltsanalyse von der ‚Grounded Theory‘ nach Glaser und Strauss (2010) klar abgegrenzt werden. Die Grounded Theory besteht im Kern stets aus dem Bestreben nach einer auf Basis der Daten gegründeten Theorie. Hierbei muss nicht das gesamte Material codiert werden, sondern nur bis zur inhaltlichen Sättigung, die zur Theoriegenerierung hinreichend ist. Die Daten werden fortlaufend erhoben und immer wieder ausgewertet, was eine große Flexibilität mit Blick auf das Kategoriensystem voraussetzt. Qualitative Inhaltsanalyse ist hingegen geprägt von Auswahlplänen, z.B. Fragekatalogen für Interviews, um die Daten vergleichbar zu machen. Kuckartz und Rädiker weisen zudem darauf hin, dass induktive Kategorienbildung nicht ausschließlich der Grounded Theory zugeschrieben wird, sondern offenes Codieren auch Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse ist. Sie stellen fest, dass als Grounded Theory-basiert gekennzeichnete Forschungsarbeiten tatsächlich häufig qualitative Inhaltsanalyse beinhalten (ibid.).

Die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker erlaubt es explizit, nur jenes Material zu codieren, welches für das Forschungsvorhaben relevant ist. Entsprechend müssen z.B. Interviews nicht immer vollständig transkribiert werden. Obwohl der Ansatz theoriebildend und somit von induktiver Codierung, also Kategorienbildung entlang der Funde, mitgeprägt ist, kommen bei der strukturierenden Inhaltsanalyse deduktive (also vorgefertigte) Kategorien zum Einsatz, die vor der ersten Materialsichtung (z.B. in Form von Interviewfragen, welche die thematischen Schwerpunkte injizieren) festgelegt werden.

Kuckartz argumentiert, dass das rein induktive Verständnis eines Textes unmöglich sei (2018). Vielmehr benötigt es Verstehens Elemente wie Sprache, Vorwissen und die Identifikation von Sinnschichten, um z.B. Textinhalten ihre ganzheitliche Information zu entlocken. Die Hermeneutik zielt genau auf diesen Prozess ab, sie bedeutet „[...] Kunst und Theorie der Auslegung und Deutung, Technik des Verstehens“ (2018, S. 17). Dilthey fügt dieser Definition die Aussage „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ hinzu (1994) und zielt damit auf den größten Kritikpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse ab: dass diese sehr stark von persönlichem, subjektivem Empfinden des Betrachters geprägt ist. Aus diesem Grund bedarf es der Gütekriterien, welche i.d.R. das Codieren mehrerer Personen beinhalten, die unabhängig und getrennt voneinander Material auf seine Struktur und seinen Inhalt überprüfen und hiernach Abgleiche vornehmen (Intercoderreliabilität/Cohen's Kappa). Aber auch die Intracoderreliabilität, also die Codierung derselben Person (i.d.R. der Autor, falls keine weitere passende Person greifbar ist) zu verschiedenen Zeitpunkten ist eine Option. Auf Gütekriterien wird später im Kapitel im Bereich der Methodenkritik (siehe Kapitel 7.6) noch weiter eingegangen.

Mit Blick auf die Hermeneutik bedient sich die qualitative Inhaltsanalyse insgesamt vier ihrer Kriterien (Kuckartz, 2018): Erstens dem Hinweis auf die Entstehungsbedingungen, unter denen das verwendete Material zustande kam. Zweitens dem sogenannten ‚hermeneutischen Zirkel‘ der die Weiterentwicklung, Reifung und Offenheit gegenüber Neuem in Bezug auf bestehendes Wissen zum zentralen Sachverhalt zum Ziel hat. Drittens der hermeneutischen Differenz, also inwiefern die Analyse persönlichen, subjektiven Eindrücken und Deutungen unterliegt. Viertens der Angemessenheit und Richtigkeit des Verfahrens, also den Anspruch, ‚richtig‘ zu verstehen, wobei auch hier keine gänzliche Richtigkeit frei von Subjektivität existiert (ibid.).

Der erste Arbeitsschritt der qualitativen Inhaltsanalyse bzw. inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse gestaltet sich üblicherweise als repetitive Sichtung oder Erkundung des erhobenen Materials (initiierende Textarbeit) (siehe Abbildung 15). Diese Sichtungen beinhalteten ggf. die Auswahl relevanter Textstellen durch mehrmaliges Lesen zum Zwecke der Erstellung des Materialkorpus, der letztlich den Kern der Analyse darstellt.

In der Folge wird ein System aus deduktiven Hauptkategorien erstellt, welche sich entlang der Materialinhalte im Vorhinein generieren lassen. Die Codierung, also die Zuordnung relevanter Textstellen gemäß ihrer Kategorie, geschieht im dritten Schritt, wohingegen im vierten Schritt alle Textbausteine, die auf die gleiche Kategorie abzielen, zusammengefasst dargelegt werden. Auf dieser Basis kann die Gliederung der benannten Hauptkategorien in Unterkategorien erfolgen. Auch die Benennung induktiver Kategorien, also Kategorien, die nicht vor Erhebung oder Sichtung des Materials erstellt wurden bzw. erstellt werden konnten, da sie ggf. unerwartet waren, ist Teil dieser Strukturierung. Hiernach wird das gesamte Material anhand aller deduktiven und induktiven Haupt- und Unterkategorien codiert und ggf. Anpassungen des Kategoriensystems immer wieder vorgenommen. Die Analyse endet mit der Offenlegung und Visualisierung der Ergebnisse. Alle Schritte der strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz und Stefan Rädiker werden im Folgenden dargestellt (2022):

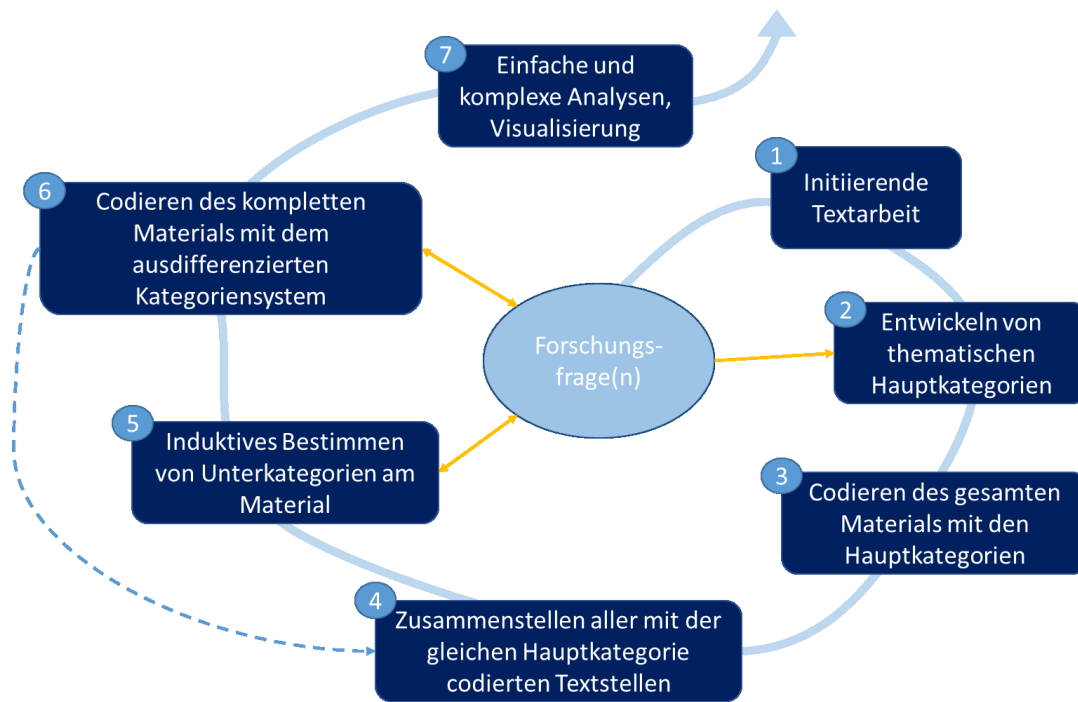


Abbildung 15: Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (eigene Darstellung).

Um der Subjektivität des Codierens entgegenzuwirken, können im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse verschiedene Gütekriterien zum Einsatz kommen (Strübing et al., 2018). Diese Gütekriterien sind z.B. semantische Gültigkeit, also die Zuordnung bestimmter Textbausteine in die gleichen Kategorien durch verschiedene Personen (kollegiale Validierung, Inter-coder-reliabilität), ob die Stichprobe der ausgewählten Textstellen in Bezug auf das gesamte Material repräsentativ ist, ob es verwandte Arbeiten gibt, die zu ähnlichen Ergebnissen kommen, ob zuverlässige Prognosen für die Zukunft gegeben werden können, ob das Vorgehen an sich mit Blick auf das Forschungsvorhaben sinnvoll ist und ggf. im Vorhinein an anderer Stelle erprobt wurde, ob das Vorgehen immer wieder zum gleichen Ergebnis führen würde und zuletzt, ob beim Codieren wiederholt Unstimmigkeiten (sogenannte Kategoriendifferenzierungen) auftreten und wie hiermit umgegangen wird (Mayring, 2015).

Obwohl Gütekriterien wie die Inter-coder-reliabilität formal fester Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse und in vielen Forschungsfeldern explizit erwünscht sind, sind sie generell kein Muss. Viel mehr steht für Kuckartz und Rädiker die Plausibilität der Kategorien im Vordergrund. Außerdem stellen sie Fragen nach zeitlichem Aufwand, tatsächlichem inhaltlichen Mehrwert und Greifbarkeit weiterer Personen. Auch die bereits benannte Intra-coder-reliabilität, also das wiederholte Codieren derselben Person zu verschiedenen Zeitpunkten und die Überprüfung der Übereinstimmungen, kann als hinreichend betrachtet werden. Obwohl Zahlen der Übereinstimmung für beide Überprüfungsmechanismen typisch erscheinen, erachten Kuckartz und Rädiker es ggf. sogar als wünschenswert, dass Differenzen in Kategorien, Codierung und Interpretation auftreten, um so den Dialog und die Diskussion zu fördern und diese somit letztlich für empirische Forschungsvorhaben gewinnbringend sind (2022).

7.2.4 Hintergrund: Theorie der Kategorienbildung und des Codierens

Für Verwirrung sorgt in der qualitativen Inhaltsanalyse häufig die Differenzierung von Code und Kategorie (Kuckartz, 2018). Der Begriff ‚Code‘ entspringt eigentlich der quantitativen Forschung und bezeichnet die Zuordnung von Zahlen/Zeichen und Merkmalen des Untersuchungsgegenstandes. Von einem Übergang von empirischer zur numerischen Information ist dann die Rede. Anders verwendet wird der Begriff des Codes in der Grounded Theory, wo er sich mit dem Verständnis der Kategorie überschneidet (ibid.). Hier werden bestimmte Inhalte Kategorien zugeordnet und somit dahingehend codiert. In dieser Arbeit sollen die Begriffe Codieren und Kategorisieren bzw. Kategorien zuordnen gleichwertig verwendet werden, um Unklarheiten zu vermeiden. Laut Kuckartz erscheinen Bemühungen um eine trennscharfe Differenzierung ohnehin wenig aussichtsreich (2018).

Es wird zwischen sechs Arten von Kategorien und Codes unterschieden:

1. Fakten-Kategorien/Faktencodes: Diese Kategorie beschreibt vermeintlich objektive Gegebenheiten, wie z.B. den Beruf des Interviewees.
2. Thematische Kategorien/Themencodes: In diese Kategorie fallen Denkfiguren, Handlungsmuster usw., wie beispielsweise Zeichen für politisches Engagement oder Konsumverhalten.
3. Evaluative Kategorien/evaluative oder bewertende Codes: Diese Kategorie ist komplex, da die Codes bzw. Kategorien von der Bewertung durch den Analysierenden abhängen, der dann z.B. beim Phänomen ‚Helfersyndrom‘ zwischen ausgeprägt und weniger ausgeprägt unterscheidet.
4. Analytische Kategorien/Analytische Codes: Diese Kategorien bzw. Codes sind das Ergebnis der intensiven Auseinandersetzung mit den Inhalten des zu analysierenden Materials. Hieraus ergeben sich Kategorien wie ‚Mobilitätsverhalten‘. Sie werden auch als theoretische Kategorien bezeichnet.
5. Natürliche Kategorien/In-Vivo Codes: Diese Kategorien werden benutzt um Alltagsphänomene zu erklären. Sie sind oft sehr bildhaft. So bezeichnen viele Jugendliche mindestens eine ihrer Lehrerinnen als ‚Öko-Tante‘.
6. Formale Kategorien: Diese Kategorien beziehen sich auf z.B. Datum, Ort, Uhrzeit und Bedingungen, unter denen das zu analysierende Material erhoben wurde.

Die Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse ist eng verwandt mit der Psychologie der Textverarbeitung (Mayring, 2015). Die Psychologie der Textverarbeitung zielt darauf ab, Prozesse des inhaltlichen Verstehens als Dialog zwischen dem Leser und seinem Text zu verstehen. Folgt man diesem Ansatz, so ist davon auszugehen, dass dieses Verstehen des Lesers stark von dessen persönlichem Vorwissen, Gemütszustand und anderen subjektiven Faktoren ‚eingefärbt‘ ist und Interpretation somit stets einen höchst persönlichen und individuellen Prozess darstellt. Bedeutungsstrukturen sind demnach aktive Konstrukte von Einzelpersonen (ibid.), die diese interpretieren und generieren. Dies bezeichnet man als kognitives Schema.

Die qualitative Inhaltsanalyse und ihre Kategoriensysteme sind bestenfalls in der Lage, diese Schemata weitestgehend zu neutralisieren und Textbausteine mit der größtmöglichen Objektivität zu analysieren und zu deuten. Wünschenswert (und ein Gütekriterium) ist in diesem Zusammenhang die Überprüfung des gebildeten Kategoriensystems. Da besonders verbale Äußerungen seitens des Sprechenden häufig inhaltliche ‚Sprünge‘ aufweisen und somit Inhalte nicht immer klar trennbar sind, sind auch Doppel- oder gar Mehrfachcodierungen desselben Elements möglich. Liegen mehreren Codierern diese vor und ist dieses so eindeutig, dass beim unabhängigen Codieren weitestgehend Übereinstimmung bei der inhaltlichen Zuordnung herrscht, so darf davon ausgegangen werden, dass durch die zumeist eindeutige, regelgeleitete Bearbeitung kognitive Schemata weitestgehend reduziert wurden (Intersubjektivität) (ibid.).

Der Prozess der Kategorienbildung ist Teil des menschlichen Lernens und Verstehens und somit ein natürlicher Prozess. Trotzdem unterliegt er eben jenen persönlichen Erfahrungen. Insgesamt unterscheidet man hier zwischen drei Kategorisierungstheorien, durch die Menschen ihre Umwelt wahrnehmen und verstehen. Die erste ist die Definitionstheorie. Mayring benennt als Beispiel die Kategorie ‚Baum‘, also ein Gewächs mit Blättern oder Nadeln und zentralem Stamm. Häufig sind diese Definitionen jedoch nicht hinreichend, sodass auch der Prototypenansatz zum Verstehen denkbar ist. Dieser beschreibt das Verstehen als den Vergleich mit bereits gemachten Erfahrungen. Mit Blick auf das Beispiel des Baumes erscheint aber auch dieser Ansatz nicht in Gänze zielführend, da die Kategorisierung nicht völlig trennscharf ist, z.B. im Vergleich von Baum und Busch. Als drittes spricht man in der Psychologie von der Entscheidungsgrenze, die sowohl Baum und Busch näher definiert, um eine klare Abgrenzung zu finden, z.B. mit Blick auf deren Größe. Trotzdem gestaltet sich die mentale Repräsentation durch Abstraktion als schwierig, weshalb kombinierte bzw. multiple Kategorisierungen entwickelt werden müssen. So können Kategorien weitestgehend eindeutig definiert, Ankerbeispiele dargestellt und letztlich die Übertragbarkeit der Analyse sichergestellt werden, die die qualitative Inhaltsanalyse erfordert (ibid.).

7.2.5 Mixed Methods: Qualitative und quantitative Ansätze im Zusammenspiel

Lange bildete die Entweder-Oder-Entscheidung zwischen quantitativen oder qualitativen Forschungsinstrumenten die Basis empirischer Forschungsmethoden (Kuckartz, 2014). Erst 1980 fand ein ‚drittes Paradigma‘ seinen Weg in Sozial- und Verhaltenswissenschaften, die sogenannten Mixed Methods. Mixed Methods bezeichnet die Methodentriangulation bzw. -integration, also die Vermischung von quantitativen und qualitativen Ansätzen in entsprechend passenden Forschungsformaten. Nicht zu verwechseln sind diese mit Multimethod-Ansätzen, welche ggf. die Anwendung mehrerer Methoden der gleichen Methodenfamilie beschreibt, wohingegen Mixed Methods ausschließlich die Kombination qualitativer und quantitativer Ansätze meint (Campbell & Fiske, 1959). Dass die „(...) dritte methodologische Bewegung (...)“ zustande kam und immer beliebter wurde, ist aus Sicht von Tashakkori und Teddlie den Limitationen geschuldet, die die Entscheidung für nur einen der beiden Forschungsansätze mit sich bringt (2003, S. 9ff). Auch scheinen immer komplexere Fragestellungen verschiedene, jedoch integrierte Betrachtungsweisen zur genaueren Beantwortung von Forschungsfragen immer notwendiger zu machen (Kuckartz, 2014). Forscher stellen somit statistische Ergebnisse ins Verhältnis zu verbalen Äußerungen von Forschungsteilnehmenden. Man spricht in diesem Zusammenhang von einer „(...) Verfeinerung der Evidenz (...)“ (S. 18). Trotzdem werden Mixed Methods-Ansätze nicht blind verwendet, sondern müssen spezifische Kriterien erfüllen, die Creswell und Clark 2011 benennen:

- Eine eindeutige Begründung für die Methodenintegration
- Ein Design, das zur Mixed Methods-Forschungsfrage passt
- Die Spezifizierung eines bestimmten Designtyps
- Ein Diagramm des Designs
- Die Identifikation von methodischen Problemen (oder Herausforderungen), die dem Design inhärent sind
- Tabellarische oder graphische Darstellungen, die beide Datenarten miteinander in Verbindung bringen, sogenannte Joint Displays
- Eine Strukturierung des Forschungsberichts, die zum Designtyp passt
- Die Evaluationskriterien für die Beurteilung der Qualität einer Studie (S. 21).

2014 erarbeitete Kuckartz verschiedene Definitionen von Mixed Methods, da aus seiner Sicht eine klare Definition offen war und vielmehr das implizite Verständnis von Anwendern vorausgesetzt wurde. Letztlich kombinierte er verschiedene Definitionsansätze zu Folgendem:

„Unter Mixed Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d.h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen.“

(Kuckartz, 2014, S. 33)

Die Methodentriangulation (Flick, 2011) kann drei Formen von Ergebnissen hervorrufen: Ergebnisse, die aus quantitativer und qualitativer Betrachtung generiert werden und sich ganz oder teilweise entsprechen, Ergebnisse, die komplementär sind oder einander ergänzen oder Ergebnisse, die unterschiedlich sind oder gar widersprüchlich (Erzberger & Kelle, 2003 und Erzberger, 1998). Trotzdem stellen gemäß Kuckartz Mixed Methods gegenüber monomethodischen Studien immer einen Gewinn dar (2014), obwohl sie seitens des Forschenden mehr und komplexere Fertigkeiten verlangen. Er listet zudem weitere Gewinne, die auch im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit vorteilhaft erscheinen, weshalb zur Beforschung von Mentorenkompetenzen der Mixed Methods-Ansatz zum Tragen kommt:

- Statistische Zusammenhänge werden verständlicher und plastischer durch verbale Daten, Bilder und Filme.
- Befunde qualitativer Forschung gewinnen, wenn auch zahlenmäßige Angaben gemacht werden können.
- Die Chance zur Generalisierung qualitativer Forschungsergebnisse wächst.
- Quantitative Forschungsergebnisse gewinnen durch den detaillierten Blick nach innen, auf das Kleine, den einzelnen Fall und die persönliche Erfahrung der Einzelnen.
- Die Kontextualisierung der quantitativen Forschungsergebnisse durch die Ergebnisse qualitativer Forschung ermöglicht ein besseres Verständnis des untersuchten Problems.
- Das Wissen und die Erkenntnisse, die das Projekt bringt, sind umfangreicher, mehrperspektivischer und somit vollständiger.
- Das Spektrum und der Detailgrad der Fragen, die man durch die Forschung beantworten kann, sind breiter (S. 54).

Im Rahmen von Mixed Methods gibt es zahllose Kombinationen aus quantitativen und qualitativen Ansätzen in der Integration, beginnend mit Fragen, in welcher Reihenfolge beide Datensätze erhoben wurden, welcher Anteil überwiegt, welche Daten wichtiger sind usw. Aus Platzgründen werden diese im Folgenden nicht gelistet, jedoch jene Design-Eckpunkte benannt, welche dieser Arbeit bzw. dem Forschungsdesign im Rahmen von Mixed Methods zugrunde liegen (ibid.):

- Triangulation: Triangulation zielt auf Konvergenz, auf die Übereinstimmung der Resultate beider Forschungsstränge. Dies ist die klassische Perspektive der Validierung der Forschungsergebnisse durch Einbeziehung einer zweiten bzw. mehrerer Perspektiven.
- Explorative Studie: Im Rahmen explorativer Studien zu Hypothesengenerierung oder -testung kommen häufiger qualitative Ansätze zum Tragen, wobei quantitative Datenerhebungen einen eher untergeordneten, aber nicht weniger wichtigen Faktor zur ganzheitlichen Beforschung und letztlichem Verständnis darstellen.
- Implementation: Implementation zielt auf die Reihenfolge der Erhebungen ab. In der vorliegenden Arbeit wurden Bepunktung und Erklärung, also quantitative und qualitative Forschungselemente, gleichzeitig erhoben.

- **Priorität:** Priorität hat in der vorliegenden Arbeit die qualitative Erhebung, da die Gewichtung der Mentorenkompetenzen auch ohne Bepunktung, also lediglich auf Basis verbaler Äußerungen, aussagekräftig wäre (quant + QUAL). Dennoch bietet die quantitative Erhebung eine erweiterte Greifbarkeit und konkreten Realitätsbezug.
- **Integration:** Integration beschreibt den Zeitpunkt, zu welchem quantitative und qualitative Erhebungen verschmolzen sind. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit geschah dies während der Datenerhebung, obwohl beide Datensätze im Hinblick auf die Visualisierung unterschiedlich dargestellt werden. Sie gehören trotzdem untrennbar zueinander.
- **Die Rolle der theoretischen Perspektive:** Diese Komponente fragt ob und/oder inwiefern eine explizite oder implizite Theorie oder Hypothese der Forschungsarbeit zugrunde lag. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit war es das transparent gemachte, theoretische Kompetenzprofil für Mentoren.

7.3 Zwischenfazit II: Der Mixed Methods-Ansatz in der vorliegenden Forschungsarbeit

Bei Betrachtung des Mixed Methods-Ansatzes stehen vor allem die Angemessenheit der ‚gemixten‘ Methoden gegenüber der Fragestellung sowie deren Vermischung im Hinblick auf vermehrten Realitätsbezug im Vordergrund. In Bezug auf die Frage nach hochschulübergreifenden Kompetenzprofilen für Mentoren erscheint dieser Ansatz nicht nur angemessen, sondern notwendig. Dabei kommen mehrere gemischte Komponenten zum Einsatz: Die Ableitung des hypothetischen fachlichen Kompetenzprofils auf Basis der quantitativen Gesprächsinhalte aus dem Aachener Mentoring Modell (gekoppelt mit den eruierten Vor-Studien zu Basiskompetenzen), die qualitative Überprüfung der Hypothese im Rahmen von Experteninterviews im 360°-Feedback in Kombination mit quantitativer Bepunktung sowie die Auswertung der Interviewdaten auf quantitativer (z.B. Häufigkeitsanalysen) und qualitativer (z.B. interpretative Theoriebildung) Ebene.

Im Ergebnis darf ein Kompetenzprofil erwartet werden, das menschliche, prozessbezogene und fachliche Fähigkeiten auf vielschichtiger Ebene überprüft und bestenfalls verifiziert. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von der ‚Viabilität‘, also der Brauchbarkeit und Funktionalität des resultierenden Konstrukts (Von Glasersfeld, 1997).

Zusammenfassend lässt sich das Mixed Methods-Design der vorliegenden Arbeit wie folgt darlegen:

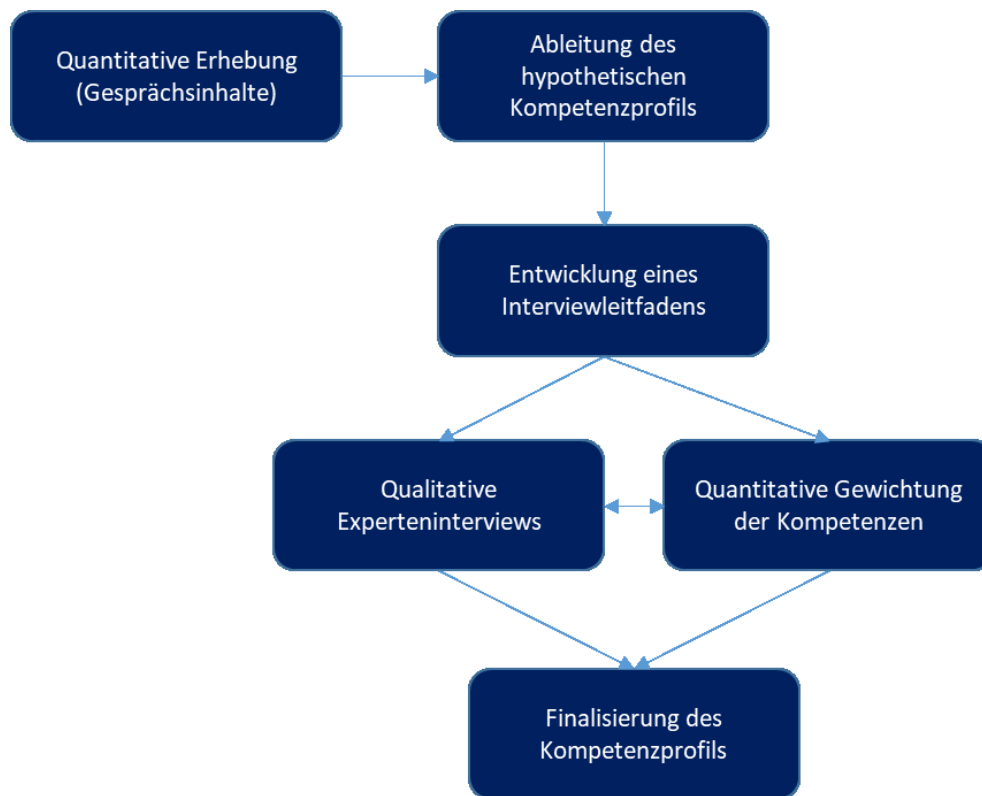


Abbildung 16: Der Mixed Methods-Ansatz zur Generierung eines Kompetenzprofils für Mentoren in der Organisation Hochschule (eigene Darstellung).

7.4 Versuchsaufbau und Ablauf

Ziel des empirischen Versuchsteils der vorliegenden Arbeit ist die qualitative Sichtweise zu den quantitativen Gesprächsanalysen, die letztlich das 360°-Feedback so weit wie möglich komplettieren sollen. Die Interviewees werden zwar über den generellen Inhalt des Forschungsvorhabens informiert und im Vorhinein darum gebeten, ihre Erlaubnis zum Mitschnitt (Video und Ton) zu geben, Detailfragen und genaue Methode sind ihnen jedoch zu Beginn der Befragung unbekannt. So soll ein möglichst authentisches, spontanes semi-standardisiertes Interview generiert werden, in dem die Teilnehmenden nach ihrem unmittelbaren Gefühl agieren können.

7.4.1 Probandenakquise

Aufgrund der Coronapandemie kommen zum Zeitpunkt der Erhebung (Frühling 2022) für den Versuch bzw. für den Kontakt mit Probanden ausschließlich digitale Szenarien in Frage, um die Sicherheit aller Beteiligten zu gewährleisten. Im Wesentlichen werden zwei Versuchsszenarien realisiert (Interviews mit Einzelpersonen oder mehreren Personen der gleichen Institution in einem gemeinsamen Interview), welche im Folgenden noch detaillierter beschrieben werden. Gemeinsam haben beide die Methode des qualitativen, semi-standardisierten Experteninterviews gepaart mit dem quantitativen Ansatz der digitalen Kompetenzgewichtung. Die Probanden werden auf Basis ihrer subjektiven Expertise bzw. Erfahrung mit dem Aachener Mentoring Modell und seinen Mentoren von der Autorin bewusst ausgewählt. Es handelt sich demnach um eine kriteriengeleitete Stichprobenauswahl (Schnell, Hill & Esser, 2011). Dies ist nötig, da besonders Universitäten eine hohe Personalfuktuation aufweisen und Expertise somit schnell kommt und geht. Es ist entscheidend, dass die gewählten Probanden das

Mentoring kennen, anderenfalls wäre die Frage nach ihrer Einschätzung nötiger Mentorenkompetenzen bzw. deren Gewichtung nur wenig sinnvoll. Trotzdem sind im 360°-Feedback wie in Kapitel 6.2 eruiert auch mit den Mentoren selbst weniger bekannte Personen der gleichen Institution zur Bestärkung der Objektivität denkbar. Mit Blick auf die unabdingliche Frage, ob und inwiefern die globale Pandemie die Beratertätigkeit nachhaltig verändert, können nur jene Personen eine Antwort geben, die sowohl den Zustand vor als auch nach der Pandemie beurteilen können.

Es werden aus den benannten Gründen nur ein bis zwei Personen je identifizierter Institution per E-Mail kontaktiert und um Mithilfe im Rahmen des Forschungsvorhabens gebeten. Das Forschungsvorhaben wird in jener Nachricht bereits grob skizziert, da mit der Mithilfe auch die Bitte um Mitschnitt der anvisierten qualitativen Interviews in Form von Video und Ton und späterer Zitation verbunden ist. Auf diese Weise soll die Transparenz gesteigert und die Wichtigkeit der persönlichen Meinung, die hiernach stellvertretend für die jeweilige Institution stehen wird, unterstrichen werden. Trotzdem bleiben die Interviewees auf diese Weise anonym, es können also keine Rückschlüsse auf Einzelpersonen gezogen werden, wie es für ein sinnvolles 360°-Feedback vorgesehen ist.

Es muss mit Blick auf die Probandenakquise festgestellt werden, dass eine quantitative Befragung der ermittelten Institutionen im Rahmen dieses Forschungsvorhabens nicht möglich ist, da entsprechende Teilnehmerzahlen, die für eine solche Befragung nötig wären, zum einen nicht mit der Anzahl der Personen, die tatsächlich dort arbeiten, generiert werden kann und zum anderen, da jene ein großes Maß an Erfahrung mit den Mentoren haben müssten.

Bei den kontaktierten Institutionen handelt es sich teils um zentrale, teils um dezentrale, also fakultätsspezifische bzw. fakultätsinterne Stellen. Es darf erwartet werden, dass zentrale Stellen einen vorwiegend generellen Blickwinkel auf die Mentoren im Aachener Mentoring Modell haben, wohingegen fakultätsinterne Stellen sich bei ihren Einschätzungen auf spezifische Personen und Praktiken bzw. Prozesse beziehen, die zu ihrer Fakultät oder Fachgruppe individuell passen, die sie kennen und/oder die sich bewährt haben. Diese divergierenden Blickwinkel machen ggf. in der Auswertung und Betrachtung notwendiger Mentorenkompetenzen eine Gegenüberstellung bzw. Unterscheidung notwendig. Diese wird auch im Rahmen der in Kapitel 8 folgenden Ergebnisdarstellung und Analyse berücksichtigt, wann immer dies sinnvoll ist, z.B. im Falle von konträren (aber auch übereinstimmenden) Meinungen, die in diesem Fall dialogisch gegenübergestellt werden. Zentrale Stellen sind unter den Befragten:

- Zentrale Studienberatung
- International Office
- Zentrales Prüfungsamt
- Allgemeiner Studierendenausschuss
- Intervision
- Koordinationsstelle

Fakultätsinterne Stellen sind:

- Mentoren
- Fachstudienberater
- Fachschaft
- Studierende
- Geschäftsführer
- Lehrende
- Dekanat

Es muss darauf hingewiesen werden, dass die meisten Personenkreise in Doppelfunktion fungieren bzw. sich von Einflussgrößen sonstiger Rollen, die sie an der Universität innehaben, nicht gänzlich freimachen können. So sprechen beispielsweise Mitglieder des Allgemeinen Studierendenausschusses als zentrale Stelle, jedoch sind sie auch Studierende ihrer Fakultäten und somit von dezentralen Einflussgrößen geprägt. Sie wurden jedoch insbesondere in der Einladung zur Teilnahme an der durchgeführten Interviewreihe darauf hingewiesen, welche Perspektive thematisiert werden wird bzw. aus welchem (vorherrschenden) Blickwinkel die Fragestellungen zu betrachten sind.

Gebeten werden die Probanden um ca. eine Stunde Zeit zur quantitativen Gewichtung der identifizierten Basis- und fachlichen Kompetenzen und zugehöriger Erklärung in Form von qualitativen Experteninterviews. Werden zwei Personen einer Institution angefragt, so hat dies zum Zweck, dass hier vermehrte Kenntnis und Erfahrung liegen und diese wünschenswerterweise einzubeziehen ist. Jene Personenkreise werden zu einem Gruppeninterview eingeladen, in dessen Rahmen sie gemeinsam mit dieser ihnen bekannten anderen Person an der Befragung teilnehmen und sich dabei über Prozesse und Meinungen austauschen können. Dies scheint sinnvoll, da im Dialog noch mehr Einblick in die Begründung der Ergebnisse im vertrauten Gespräch dargelegt werden kann. Trotzdem haben auch Einzelinterviews einen großen Mehrwert, da Personen ihre individuelle Meinung ohne den Einfluss anderer im geschützten, vertraulichen Rahmen darlegen können.

Insgesamt wurden für den Hauptversuch 13 Einladungen an 13 Institutionen bzw. 18 zugehörige Personen versendet, von denen sich alle 18 Personen bzw. 13 Institutionen bereiterklärten, entweder in Form von Einzel- oder Gruppeninterviews am Versuch teilzunehmen. Hiervon waren 13 Frauen und 5 Männer. Der Altersquerschnitt variierte von 23 bis 67 Jahren. Insgesamt fanden entsprechend 13 Interviews statt, 8 Einzel- und 5 Gruppeninterviews, die alle über Zoom geführt wurden. Die Interviews dauerten im Durchschnitt etwa 45 Minuten und fanden zwischen dem 28. April 2022 und dem 27. Mai 2022 statt. Zum Teil waren die Interviewees im Home-Office, zum Teil in ihren Büros bzw. an ihren Arbeitsplätzen. Mit Blick auf die Methode des 360°-Feedbacks darf also von einer weitreichenden Beurteilung der Mentorenkompetenzen ausgegangen werden, da Vertreter aller hierfür notwendigen Institutionen bzw. Akteure befragt wurden.

7.4.2 Hintergrund: Experten in Experteninterviews

Bevor das Forschungsdesign weiter dargestellt werden kann, muss geklärt werden, inwiefern die befragten Personen tatsächlich als Experten betitelt werden können. Allgemein werden Experten als „(...) Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte (...)“ beschrieben (Bogner & Menz, 2009, S. 64ff). Unterschieden werden drei Formen des Experteninterviews: explorativ, systematisierend oder theoriegenerierend (ibid.). In explorativen Interviews wird sich mithilfe von Experten einem noch nicht näher definierten Problem genähert, das Spezifikation bedarf. In systematisierenden Interviews ist der Experte Informationsquelle und Ratgeber (Méndez, 2018). In den theoriegenerierenden Experteninterviews, denen die in dieser Arbeit durchgeführten Interviews zuzuordnen sind, geht es um die „(...) kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der ‚subjektiven Dimension‘ des Expertenwissens“ (Bogner & Menz, 2009, S. 38). Da die Frage nach dem individuellen Gefühl bestimmter Personen, die stellvertretend für ihre Institution und auf Basis ihres persönlichen Erfahrungsschatzes die Basis für das zu generierende Kompetenzprofil für Mentoren darstellt, ist die Einordnung in die theoriegenerierende Interviewform sinnvoll. Es handelt sich hierbei nämlich um höchst subjektive Wissensdimensionen, was der Einordnung in diese Kategorie genügt.

Eruiert werden muss zudem die Frage, weshalb die Befragten tatsächlich Experten sind und somit der Expertenbegriff an sich. Generell werden Experten von ihrem Umfeld als solche betitelt, es darf also von einem konstruktivistischen Ansatz gesprochen werden (ibid.). Somit ist der Expertenbegriff nicht notwendigerweise mit messbarer Kompetenz oder Expertise im jeweiligen Feld zu bemessen, sondern

mit dem sozialen Umfeld, das den Experten als solchen anerkennt. Auch das Wissen von Experten wird in drei Kategorien unterteilt: technisches Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen (ibid.). „Das technische Wissen umfasst [...] all jenes Wissen um Prozesse und Anwendungsroutinen, welches als Fachwissen im engeren Sinne gekennzeichnet werden kann“ (Méndez, 2018, S. 164). Beim Prozesswissen handelt es sich hingegen um z.B. Handlungsabläufe, die dem Experten in Gänze bekannt sind und über die er Auskunft geben kann. Als Deutungswissen wird die subjektive Sichtweise und Interpretation des Experten bezeichnet, die auf seinen individuellen Erfahrungen und Kenntnissen fußt. Demnach handelt es sich bei den Befragten, die für diese Arbeit zu Rate gezogen wurden, um Experten, die mit ihrem subjektiven Deutungswissen, also ihrer jahrelangen Erfahrung und Zusammenarbeit mit Mentoren aus dem Aachener Mentoring Modell, generelle Auskünfte bezüglich wünschenswerter Mentorenkompetenzen geben können. Erst durch das Beforschen und das Abfragen ihrer Meinung und Haltung durch den Forschenden werden die Befragten zu Experten (ibid.).

7.4.3 Ablauf der Experteninterviews

Folgende Fragen werden im Vorfeld für die Teilnehmenden bereitgehalten und im Interview an individuell passenden Stellen gestellt (siehe Tabelle 9):

Fragenkatalog der semi-standardisierten Experteninterviews
1.) „In welchem Bezug oder Kontakt stehen Sie bzw. Ihre Institution zum Aachener Mentoring Modell und seinen Mentoren und wie lange schon?“
2.) „Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und dem Aachener Mentoring Modell bzw. den Mentoren?“
3.) „Inwiefern denken Sie, dass die Mentoren des Aachener Mentoring Modells Ihre Ansprüche bereits erfüllen/nicht erfüllen?“
4.) „Welche sind die ein bis drei ‚No-Go’s‘ mit Blick auf Basis- und fachliche Kompetenzen, die jeder Mentor haben sollte, und ohne welche eine gute Beratung aus Ihrer Sicht nicht stattfinden kann?“
5.) „Gibt es über die Kompetenz-Sterne hinaus Fähigkeiten, die ein Mentor im Kontext Hochschule Ihrer Meinung nach haben bzw. nicht haben sollte? Falls ja, welche?“
6.) „Welchen Einfluss hat/hatte aus Ihrer Sicht die Coronapandemie auf studierendenzentrierte Beratung bzw. auf Mentorenkompetenzen?“
7.) „Welche Gedanken kommen Ihnen bezüglich Mentorenkompetenz im Kontext Hochschule sonst noch in den Sinn?“

Tabelle 9: Fragenkatalog zum semi-standardisierten Experteninterview.

Der generelle Aufbau des Versuchs, für den 45-60 Minuten anberaumt wurden, gestaltet sich wie folgt:

- Gesprächseröffnung
 - Begrüßung der Teilnehmenden
 - Kurze Explikation des Forschungsthemas
 - Kurze Überprüfung der Technik
 - Nachfrage bezüglich Video- und Audiomitschnitt

- Bei Bejahung: Start der Aufnahmefunktion in Zoom, die auch in Form eines roten Buttons für die Teilnehmenden sichtbar und somit jederzeit präsent bzw. transparent ist
- Frage 1 und Frage 2
- Bearbeitung der Kompetenzsterne
 - Freigabe des Google Docs in Form des Excel Sheets, welches die Kompetenzsterne zur Bearbeitung enthält, in Form eines Links im Zoom-Chat
 - Bitte an die Teilnehmenden, nun die Bearbeitung zu starten, für die sie so viel Zeit wie nötig haben, ggf. bei Gruppeninterviews Absprache, ob nur eine befragte Person die Punktevergabe ausfüllt oder beide gemeinsam
 - Hinweis, dass 47 bzw. 80 Punkte vergeben werden können, 10 Punkte das Maximum je Kompetenz sind und dass nicht notwendigerweise alle Punkte genutzt werden müssen
 - Ebenfalls Bitte an die Teilnehmenden, während der Bearbeitung der Aufgabe ihre Wahl zu erörtern bzw. dialogisch zu diskutieren
 - An zum Gespräch passender Stelle: Frage 3, Frage 4, Frage 5
- Individuelle Nachfragen (frei platzierbar)
 - „Weshalb ist Ihnen die Kompetenz x besonders wichtig/unwichtig/in Bezug auf Kompetenz y ausgeprägt?“
 - „Haben Sie bereits Erfahrungen gemacht, die Ihre Wahl begründen?“
 - „Was denken Sie, weshalb Ihr Gegenüber dies genauso/anders sieht?“
 - An zum Gespräch passender Stelle: Frage 6
- Gesprächsabschluss
 - Rekapitulieren der Gesprächsinhalte, Unklarheiten und Highlights
 - Frage 7
 - Danksagung
 - Verabschiedung
 - Beendigung der Aufnahmefunktion in Zoom.

Im Nachgang werden alle Teilnehmenden per E-Mail um ihr schriftliches Einverständnis zur anonymisierten Transkription und Auswertung in Form einer (digital) signierten PDF gebeten.

7.4.4 Verständnisklärung der Kompetenzbegriffe

Sollten Teilnehmende beim Ausfüllen der Kompetenzsterne Probleme haben bzw. ihnen nicht klar sein, was eine bestimmte Kompetenz konkret bedeutet, so werden die in Kapitel 7.4.5 und Kapitel 7.4.6 enthaltenen Erklärungen für sie bereitgehalten und auf mündlichem Wege zur Verständnisklärung übermittelt. Da diese Kompetenzen zwar Ergebnis der Mentee-Gesprächsinhalte sind, aber weder im Rahmen des Aachener Mentoring Modells genauer definiert oder den Mentees erklärt werden, formuliert die Autorin die Definitionen weitestgehend selbst auf Basis ihrer Rolle als ehemalige, mehrjährige Projektkoordinatorin. Es wird darauf hingewiesen, dass durch fehlende offizielle Definitionen die Einordnung der Gesprächsinhalte zu ihren jeweiligen Themenkomplexen durch Verständnis oder Arbeitsweise des erhebenden Mentors variieren kann.

Bei Beschreibung der Kompetenzen wird zudem besonderer Fokus auf schnelle Verständlichkeit bzw. Arbeitsfähigkeit der Interviewees gelegt, weshalb die Definitionen kurzgehalten sind. Es werden ggf. Beispiele hinzugefügt, bei denen von einer vertieften Methodenvorkenntnis ausgegangen wird, da alle Teilnehmenden direkt oder indirekt mit Studierendenberatung zu tun haben. Nichtsdestotrotz ist bei fehlender Kenntnis auch eine Erklärung der Beispiele möglich.

7.4.5 Basiskompetenzen

Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten

Der Mentor ist mit der ‚Beratungslandkarte‘ seiner Universität vertraut und kennt andere Beratungsstellen sowie deren jeweilige inhaltlichen Zuständigkeiten. Bestenfalls pflegt er Kontakte zu relevanten Akteuren der anderen Beratungsstellen und kann so die schnelle, einfache, vor allem aber vertrauensvolle Weitergabe eines studentischen Anliegens sicherstellen.

Rollen- und Aufgabenklarheit

Der Mentor weiß genau, welche Aufgaben er zu erledigen hat, aber auch, welche nicht. Er kennt seine eigenen Zuständigkeiten und erkennt, wann ein Problem bei ihm an der falschen Stelle ist. Er leitet entsprechend an eine passende Stelle weiter. Zudem sind ihm die Gesprächshierarchien bekannt. So tritt er zwar als verständnisvolle Vertrauensperson auf, jedoch auch als freundliche Autorität und Leitfigur, der zur Schaffung und Wahrung eines Beratungsverhältnisses entsprechender Respekt und Wertschätzung entgegengebracht werden muss.

Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit

Der Mentor hat eine nahbare Persönlichkeit sowie ein offenes Wesen. Er muss sich auf den Ratsuchenden einstellen und dessen Wege und Tiefen in der Kommunikation bewusst wahrnehmen und in der Beratung berücksichtigen. Bestenfalls ist es Dank der Persönlichkeit des Mentors für den Mentee einfach, ein Beratungsverhältnis aufzubauen und Anliegen an ihn heranzutragen. Hierauf reagiert der Mentor verständnisvoll und individuell.

Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel

Der Mentor berät lösungsorientiert und bewertet die Ratsuchenden nicht. Er ist in der Lage, sich sensibel in den Mentee hineinzusetzen und so bestmöglich und Mentee-zentriert zu beraten.

Beratungskompetenz

Der Mentor kennt Methoden der Gesprächsführung und Beratung und ist in der Lage, diese natürlicherweise in seine Beratung einzubinden. Beispiele hierfür sind der personenzentrierte Ansatz, aktives Zuhören und Nachfragen, das Drei-Phasen-Modell des Vertrauensaufbaus usw., aber auch auf persönlicher Erfahrung fußende Beratungs- und Fragestrategien. Ggf. müssen auch Formalien berücksichtigt werden: Im Rahmen des Aachener Mentoring Modells sind dies beispielweise Prozesse der Gesprächsdokumentation bei schriftlichem Einverständnis, für die auch die Einordnung der besprochenen Themen durch den Mentor nötig ist. Zu diesem Zwecke muss der Mentor Themen und Anliegen des Mentees im Kern verstanden haben.

Dialog- und Konfliktfähigkeit

Der Mentor ist in der Lage, die Anliegen des Mentees zu identifizieren und diese sensibel und behutsam anzusprechen. Hiernach erfolgt bestenfalls der konstruktive Austausch zum Umgang mit diesen. Auch ist es möglich, dass die Ratsuchenden ablehnend oder aggressiv reagieren. Es ist Aufgabe des Mentors, an diesen Stellen zu beschwichtigen ohne an wichtigen Stellen ‚nachzugeben‘ oder ‚einzuknicken‘. Ggf. muss der Mehrwert der Bewältigung des Konflikts durch den Mentor konstruktiv aufgezeigt werden. Trotzdem ist auch ein Abbruch der Beratung möglich und manchmal sinnvoll.

Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen

Der Mentor erkennt eine Belastungssituation (nicht näher definiert) und ist in der Lage, nach bestem Wissen und Gewissen, z.B. auf Basis seiner persönlichen Lebenserfahrung oder fachlicher Kompetenz

(je nach Mentee-Anliegen), zu beraten. Dabei behält er immer im Auge, welche Anliegen er selbst bearbeiten kann und darf und welche ggf. weitergeleitet werden müssen. Ein Beispiel hierfür sind größere psychologische Belastungen, bei denen an eine psychologische Beratung weitergeleitet werden muss. Auch umgekehrt ist der Mentor in der Lage, resilient auf die eigene Psychohygiene zu achten und ggf. Hilfe aufzusuchen.

7.4.6 Fachliche Kompetenzen

Lernstrategien

Lernstrategien sind Handlungspläne zur Steuerung des eigenen Lernens. Lernstrategien sollen von den Mentees bestenfalls bewusst und unbewusst angewandt werden (Friedrich & Mandl, 1992). Der Mentor soll in der Lage sein, diese theoretisch zu erklären, gleichzeitig die praktische Anwendung sicherzustellen und diese ggf. zu überprüfen. Beispiele für Lernstrategien sind die Loci-Methode oder die ABC-Methode.

Zeit- und Selbstmanagement

Strategien zum Zeit- und Selbstmanagement beinhalten alle Maßnahmen, die zur Verfügung stehende Zeit möglichst produktiv zu nutzen (Covey, 2009). Der Mentor kann bei der Erstellung und Einhaltung eines Lernplans unterstützen und weitere, passende Zeitmanagementmethoden erklären. Ein Beispiel für eine Zeitmanagementmethode ist die Pomodoro-Technik.

Stressbewältigungsstrategien

Stressbewältigung ist ein Sammelbegriff für Methoden und Bewältigungsstrategien, um psychisch und physisch belastenden Stress zu verringern oder ganz abzubauen (Wagner-Link, 2005). In einem Gespräch kann der Mentor versuchen, mögliche Auslöser des Stresses zu orten, um diese dann gezielt anzusprechen und strategisch zu reduzieren. Ein Beispiel für Stressbewältigung ist die bewusste, machbare und somit entlastende Gestaltung des Studienalltags sowie individuell zu den Bedürfnissen des Ratsuchenden passend ausgestaltete Pausen und Erholungseinheiten.

Motivationsstrategien

Motivationsstrategien bezeichnen verschiedene Methoden, die dabei helfen sollen, Ziele zu erreichen, die Motivation zu erhöhen und somit bestenfalls den Erfolg zu steigern. Ein Beispiel für eine Motivationsstrategie ist das Was-wäre-Wenn-Szenario.

Umgang mit Prüfungsangst

Prüfungsangst ist eine Angst vor der Bewertung der persönlichen Leistung, die den Betroffenen daran hindern kann, sein Wissen und/oder Können bei einer Prüfung unter Beweis zu stellen (Strian, 2003). Ein Umgang mit Prüfungsangst ist der Versuch, sich diesen Blockaden und Schwierigkeiten zu stellen. Der Mentor kann Strategien zum Umgang mit Prüfungsangst an den Mentee weitergeben. Ein Beispiel einer Lösung ist das vorherige Simulieren einer Prüfungssituation mit Altklausuren.

Studienzweifel/Studienwechsel/endgültiges Nichtbestehen bzw. Studienabbruch

Studienzweifel/Studienwechsel/endgültiges Nichtbestehen bzw. Studienabbruch umfassen Situationen des Studiums, in denen ein Fortgang des bisherigen Studiengangs in Frage steht und Alternativen erwogen werden (müssen). Der Mentor führt ein Gespräch über die momentane Studienlage, gibt Orientierung und Hilfe bei der Planung und steht zu etwaigen Zweifeln und Ängsten beratend zur Seite.

Finanzielle Belange

Finanzielle Belange sind Interessen rund um das Thema Finanzen im Kontext Studium, wie Unterstützungsmöglichkeiten, Hilfestellen und Nebentätigkeiten für Studierende sowie Stipendien usw. Der Mentor hilft dem Mentee bei der Findung geeigneter Anlaufstellen und ermutigt ihn, sich an diese zu wenden. Auch kann er Hilfe bei der Bewältigung finanzbezogener Formalien geben, z.B. beim Ausfüllen von BAföG-Anträgen.

Soziale Integration

Soziale Integration ist der Prozess, bei dem Studierende in die soziale Struktur der Aufnahmegesellschaft (z.B. in einer neuen Stadt) integriert werden. Der Mentor hilft dem Mentee beim Finden möglicher Begegnungsstätten wie Lernräume, Sportvereine oder Veranstaltungen und bespricht eventuelle Gründe für fehlende Sozialisierung.

Fachliche Integration

Fachliche Integration ist der Prozess der Einbindung und Einarbeitung des Mentees in die bestehenden Studienstrukturen. Der Mentor kann z.B. bei dem Finden von Lerngruppen oder Lernpartnern zur Verbesserung der Leistung behilflich sein oder auf weitere studienbezogene Angebote der Universität hinweisen. Auch fehlender Praxisbezug kann im Rahmen des Themas der fachlichen Integration adressiert werden.

Förderung besonders begabter Studierender

Förderung besonders begabter Studierender bezeichnet die gezielte Unterstützung und Stärkung der besten Studierenden ihres Fachs. Der Mentor hilft durch die frühe Vernetzung des Mentees mit anderen (begabten) Studierenden, Professoren oder Tandems, dem Aufzeigen geeigneter Forschungspraktika oder dem Verweis auf Stipendien bzw. sonstige Fördermöglichkeiten.

Studieren mit Behinderung/chronischer Krankheit

Studieren mit Behinderung/chronischer Krankheit bezeichnet ein durch körperliche oder geistige Besonderheiten beeinflusstes Studium. Studierende mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung stellen Mentoren vor Fragestellungen, bei denen häufig besondere Sensibilität und Kenntnis über z.B. die Barrierestrukturen der Hochschule gefragt sind.

Organisatorische Fragen rund ums Studium

Organisatorische Fragen rund ums Studium umfassen Themen wie das Überschreiten der Regelstudienzeit, Krankheits- oder Urlaubssemester, Anforderungen im Studium oder ein Überblick zur aktuellen Situation im Studium. Der Mentor hilft, bietet Orientierung und leitet gegebenenfalls an passende Stellen weiter.

7.5 Pre-Test und Pre-Test-Ergebnisse

Im Rahmen des Pre-Tests wurden sowohl ein Einzelinterview als auch ein Gruppeninterview mit zwei Mitarbeitern des didaktischen Zentrums der RWTH Aachen University, dem Center für Lehr- und Lernservices (CLS), durchgeführt. Bei den Mitarbeitern handelt es sich um Personen, die für die Weiterbildung von Lehrpersonen verantwortlich sind. Sie sind somit mit Kompetenzprofilen und Kompetenzentwicklung vertraut und stellen deshalb sinnvolle Testpersonen im Hinblick auf die beschriebene Methode dar.

In den Pre-Tests zeigte sich eine Dauer der Durchführung von 45-60 Minuten. Die Probanden hatten mit der Handhabbarkeit des Excel Sheets in Google Docs keine Probleme. Im Gruppeninterview wählten die

Probanden ohne Aufforderung selbständig eine Person, die die Punkte eintrug. Alle gaben ihr Einverständnis zum Audio- und Videomitschnitt, wobei sicherheitshalber auch ein Diktiergerät neben dem Computer liegend zum Einsatz kam. Somit war das Ergebnis jedes Interviews ein Zoom-Audiomitschnitt, ein Zoom-Videomitschnitt, ein Audiomitschnitt des Diktiergeräts sowie eine Kopie des Excel Sheets nach dem Ausfüllen. Für den Audio- und Videomitschnitt in Zoom verantwortlich war eine studentische Hilfskraft, die als stiller Zuhörer fungierte und die Technik überwachte. Sie wurde allen Probanden im Vorhinein inklusive ihrer Rolle im Interview vorgestellt und war im Zoom-Raum mit Video sichtbar. Ihr Ton war zu jeder Zeit ausgeschaltet, sodass ihr inhaltlich keine Rolle zukam.

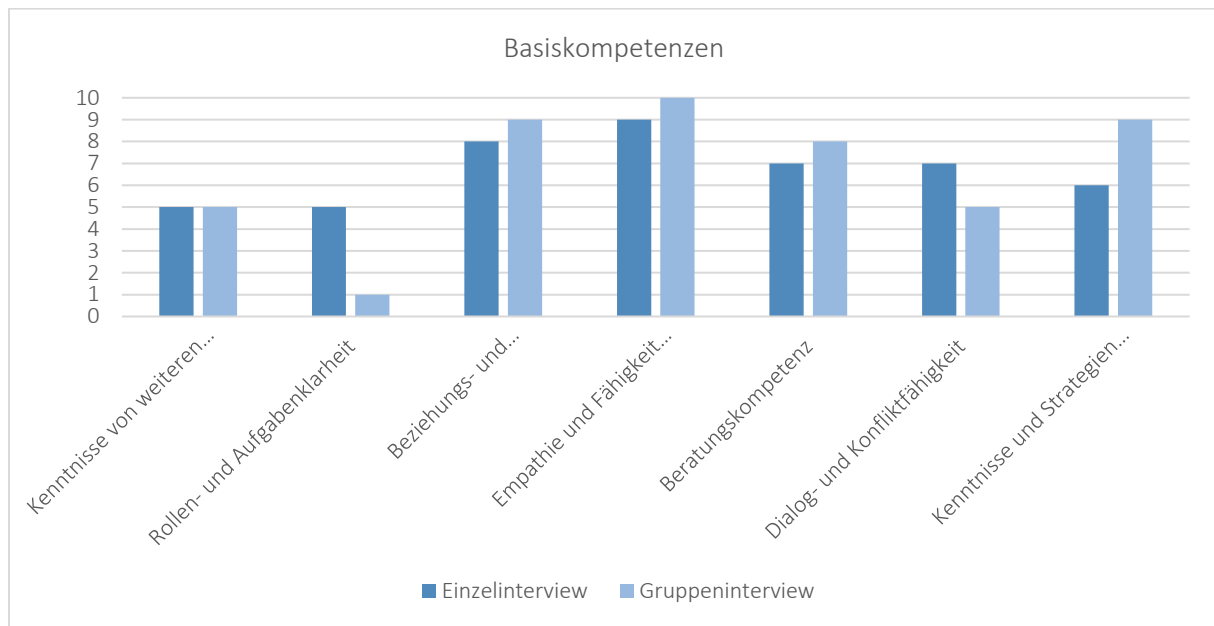


Abbildung 17: Ergebnisse des Pre-Tests im Bereich ‚Basiskompetenzen‘ (eigene Darstellung).

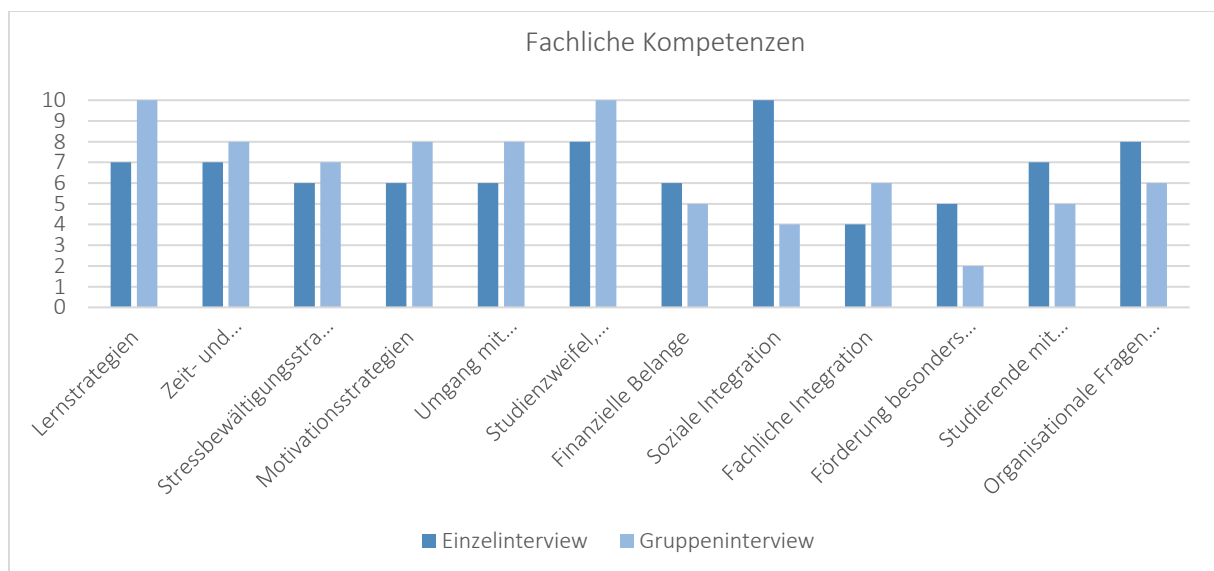


Abbildung 18: Ergebnisse des Pre-Tests im Bereich ‚Fachliche Kompetenzen‘ (eigene Darstellung).

Abbildung 17 und Abbildung 18 stellen die Ergebnisse des Pre-Tests in den Bereichen ‚Basiskompetenzen‘ und ‚Fachliche Kompetenzen‘ aus dem Einzel- und dem Gruppeninterview vergleichend dar. Es muss jedoch unterstrichen werden, dass es sich bei den Ergebnissen um das

subjektive Empfinden der Befragten handelt und nicht um die unmittelbare Beobachtung des Handelns eines Mentors, wobei Vorerfahrung mit der Arbeit der Mentoren zweifellos eine Rolle spielt, falls gegeben. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Gewichtung der Kompetenzen möglich ist, obwohl die Ergebnisse nicht identisch sind bzw. es in Teilen sogar große Abweichungen bezüglich des Empfindens gab. Trotz der teilweise unterschiedlichen Gewichtung sind generelle Trends in der Einschätzung zu verzeichnen.

Zur Auswertung der Interviews kommen die Software Tools Transkriptor (Transkribieren auf Basis automatischer Spracherkennung) sowie MAXQDA Analytics Pro zum Einsatz (zu detaillierten Auswertungstechniken in MAXQDA, siehe Rädiker & Kuckartz, 2019). Überprüft werden die in MAXQDA vergebenen Codierungen dreimalig zu verschiedenen Zeitpunkten anhand der Intracoderreliabilität. Für die statistische Auswertung der Gewichtungen wird SPSS in der Version 2.21 (Testversion) eingesetzt. Die durch Transkriptor generierten Transkripte werden händisch auf Korrektheit überprüft und falsch erkannte Zitate angepasst. Füllwörter werden entfernt und grammatikalische Fehler im Sinne der einfachen Lesbarkeit korrigiert. Entsprechend bedienen sich die Transkripte ausschließlich der Standardorthografie, also der Normen geschriebener Sprache zur vereinfachten und besseren Lesbarkeit. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer literarischen Umschrift, da lediglich der manifeste Inhalt, also was gesagt wurde, von Bedeutung ist und nicht, wie es gesagt wurde (Mey et al., n.d.). Außer Acht gelassen werden außerdem Pausen, Mimik und Gestik, da diese für die Erkenntnisse nicht relevant und besonders körperliche Komponenten über Zoom nicht in Gänze nachvollziehbar sind. Die generierten Videomitschnitte sind primär der Nachverfolgbarkeit der Punktevergabe im Screen-Sharing sowie mit Blick auf die auf mündlicher Ebene vorgetragenen Erklärungen dienlich. Es folgt die qualitative Inhaltsanalyse. Die jeweiligen codierten Zitate werden ihren Interviewees in Form von anonymisierten Markierungen zugeordnet und ggf. dialogisch gegenübergestellt (siehe Kapitel 8).

Eine Veränderung des Versuchsaufbaus nach Durchführung der Pre-Tests war nach Überprüfung des Probandenfeedbacks, der technischen Funktionalität sowie der inhaltlichen Plausibilität und Ergebnisvergleichbarkeit nicht nötig.

7.6 Methodenkritik und Versuchslimits

Im Rahmen der durchgeführten Interviews fiel auf, dass die befragten Personen jeweils ihr eigenes Verständnis der dargestellten Kompetenzen mitbrachten und dieses scheinbar als hinreichend korrekt empfanden, da bezüglich des Verständnisses einzelner Kompetenzen nur selten nachgefragt bzw. lediglich um Verifikation des eigenen Verstehens gebeten wurde. Die Punktevergabe ist somit vom subjektiven Verständnis der Kompetenzen seitens der Probanden abhängig. Eine Herausgabe der Definitionen an die Probanden (z.B. in Vorbereitung auf das Interview) wäre vermutlich wenig sinnvoll gewesen, da auch diese Definitionen dem subjektiven Verständnis der Autorin entspringen. Nichtsdestotrotz wäre dies im Sinne der Einheitlichkeit denkbar gewesen, hätte jedoch ggf. das für die vorliegende Forschungsarbeit essenzielle Verständnis von Kompetenz seitens der Befragten maßgeblich eingeschränkt, welches in sich selbst Teil der Erhebung ist. Es muss dennoch festgestellt werden, dass im Verständnisbereich Unterschiede existieren können, die im Rahmen der Befragung nur rudimentär aufgedeckt werden können und ggf. weiter beforscht werden müssen.

In einigen Interviews (sowohl im Pre-Test als auch im späteren Hauptversuch) ergaben sich seitens der Probanden Einwände bezüglich der ‚Basiskompetenzen‘. Die Interviewees bemängelten, dass auch hier aus ihrer Sicht fachliche, d.h. erlernbare Kompetenzen enthalten sind, z.B. die ‚Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten‘. Im Gegensatz hierzu steht aus Sicht der Probanden z.B. die ‚Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit‘, die nach ihrem Empfinden eine menschliche und somit eher nicht zu erlernende Kompetenz ist. Sie kann zwar in Teilen erlernt werden, ist aber aus Sicht der Probanden

vorwiegend Teil der individuellen Persönlichkeit. Da dieser Einwand zwar berechtigt erscheint, die ‚Basiskompetenzen‘ aber bereits im Rahmen einer vergangenen Studie erhoben und kategorisiert wurden und im Rahmen der vorliegenden Arbeit lediglich gewichtet werden, sei der Einwand zwar benannt, aber ohne unmittelbare Konsequenz für das Forschungsdesign. Ggf. sind die Bedenken jedoch für weiterführende Forschungsvorhaben relevant.

Mit Blick auf weitere erste Ergebnisse aus den Pre-Tests befanden die Probanden, dass die fachliche Kompetenz der Mediation, also die Rolle des Mentors als Vermittler bei Konflikten zwischen beispielsweise Studierenden und Lehrpersonen sowie bei den Basiskompetenzen die menschliche Komponente der Diskretion bzw. Vertraulichkeit hinzugefügt werden muss. Ansonsten empfanden die Probanden in beiden Bereichen die abgebildeten Kompetenzen als hinreichend bzw. zogen auch in Betracht, dass Mediation und Diskretion ebenfalls als ‚Unter-Kompetenzen‘ in den vorhandenen Kompetenzen bereits enthalten sein könnten.

Generell wird die qualitative Inhaltsanalyse u.a. oft dafür kritisiert, dass sie die Häufigkeit des Gesagten mehr in den Vordergrund stellt als den Inhalt selbst. Mayring sieht hingegen genau das als Stärke der Methode, weil sich zur qualitativen Analyse quantitativer Vorgehensweisen bedient wird (Mendéz, 2018). Die quantitative Forschung wird auch empirische (Sozial-) Forschung genannt und beschäftigt sich mit Verfahren, in deren Rahmen quantitative Daten generiert und ausgewertet werden, um explorativ Hypothesen zu überprüfen (Döring et al., 2015). Explorativ meint hierbei den Blick der Befremdung und die Minimierung subjektiv-spekulativer Deutungen (Hirschauer & Amann, 1997). Themen der empirischen Sozialforschung (Sozialforschung = Beforschung sozialer Regelmäßigkeiten und Sachverhalte) sind üblicherweise Interviews, Experimente oder sonstige Daten sowie deren statistische Analyse (Kern, 1982). Quantitative Datenerhebung findet jedoch nicht nur in der Soziologie Anwendung, sondern in vielen anderen Disziplinen. Die Methode richtet sich im Rahmen der Soziologie an die Erforschung sozialer, erfahrbarer Phänomene. Erfahrung bedeutet hierbei den Gewinn von Erkenntnissen auf systematische Art und Weise (Bekalarczyk, 2010). Auf Basis der so entstandenen Ergebnisse werden nachprüfbare Bilder bzw. Modelle der Realität konstruiert.

Die beiden Methoden sind somit keine Gegensätze, sondern ergänzen einander in Bezug auf Umfang (quantitativ) und Merkmale (qualitativ) (Averbeck-Lietz & Meyen, 2015). Auch scheint die Trennung quantitativer und qualitativer Verfahren künstlich und der Forschungsrealität wenig entsprechend, wobei im Rahmen dieser Arbeit auf Einzelpositionen, den Gesamtkonflikt sowie den Umgang mit dieser Problematik nicht näher eingegangen wird. Trotzdem muss festgestellt werden, dass die qualitative Datenanalyse ihren Ursprung in der Auswertung von zahlreichen Texten zu gleichen oder ähnlichen Themen aus den Massenmedien hat, die verglichen wurden, um ihre Inhalte besser verstehen zu können (Mendéz, 2018). Aus der Häufigkeit des Vorkommens eines Themas wurde dann die Notwendigkeit der Betrachtung abgeleitet. Kritiker bemängeln, dass in diesem Zusammenhang der Kontext und aufgrund der gezielten Materialauswahl die Objektivität und folglich Reliabilität verloren gehen können.

Aufgrund mangelnder Vorarbeiten im Bereich Kompetenzprofile für Mentoren in Mentoringsystemen in der Organisation Hochschule wird sich in der vorliegenden Arbeit primär für die im früheren Teil des Kapitels erklärte induktive Vorgehensweise entschieden, da es kein Kategoriensystem gibt, welches sich auf diese Arbeit übertragen ließe. Trotzdem werden auf Basis der sieben Fragen, die allen Probanden im Rahmen des semi-standardisierten Experteninterviews gestellt wurden, entsprechende deduktive, vorgefertigte Kategorien generiert. Die Methode ist somit wie in Kapitel 7.2.3 beschrieben von der rein induktiv geprägten ‚Grounded Theory‘ zu differenzieren und zweifellos der qualitativen Inhaltsanalyse zugehörig. Ein weiteres Ergebnis dieser Arbeit ist also nicht nur ein Kategoriensystem, welches die Auswertung des erhobenen Materials ermöglicht, sondern auch ein Kategoriensystem, welches bei der

Durchführung späterer Forschungsvorhaben hilfreich sein kann. Die Arbeit ist somit, wie im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nicht unüblich, eine Einzelfallstudie mit kleiner Stichprobe („Klein-N-Studie“) (Hehl, 1979), die ggf. vertieft werden kann.

Mit Blick auf den Erfahrungsschatz der Autorin im Bereich Mentoring darf die Subjektivität des Verständnisses aller Interviewinhalte nicht außer Acht gelassen werden. Zwar wird sich um objektive Interpretation bemüht, um bereits vorhandene Erfahrung im Gespräch und in der Auswertung nicht einfließen zu lassen, jedoch lassen sich fast sieben Jahre Erfahrung nicht gänzlich ausblenden. Trotz größter Bemühung ist somit die Ergebnisinterpretation und Darlegung in dieser Arbeit nicht unproblematisch.

Zuletzt muss mit Blick auf die Methode des 360°-Feedbacks berechtigt gefragt werden, weshalb die Mentorenkompetenz auf allgemeiner Ebene erarbeitet wird, obwohl in Bezug auf den Soll-Ist-Vergleich der individuellen Kompetenzerweiterung ein Feedback je Mentor wünschenswert erscheint. Dies ist im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit nicht möglich, da ein allgemeines Kompetenzprofil für Mentoren in der Organisation Hochschule generiert werden soll, welches fernab von individuellen Vorkenntnissen, Zielen und externen Erwartungen Anwendung finden kann. Zudem kennen nicht alle für das 360°-Feedback notwendigen Akteure die Mentoren jeder Fakultät (in der nötigen Tiefe), was u.a. durch Personalfluktuations zu erklären ist.

Elsmann unterstreicht im Hinblick auf die Kompetenzgewichtung durch Befragte eines 360°-Feedbacks, dass zur besseren Bearbeitung und Abgleichbarkeit der einzelnen Perspektiven eine allgemein gültige Festlegung für das methodische Vorgehen und ein gemeinsames Ziel definiert werden müssen (2018). Dies soll auch in der vorliegenden Arbeit im Rahmen der Quantifizierbarkeit von Mentorenkompetenzen auf qualitativer Basis gegeben sein: Die Sichtweise bleibt hierbei abstrakt, da nicht nur der Ist-Zustand, sondern vorrangig der Soll-Zustand aus verschiedenen Blickwinkeln identifiziert wird. Das Empfinden der Probanden ist somit nicht nur abstrakt, sondern auch höchst subjektiv. Es lassen sich demnach lediglich generelle Aussagen über Mentorenkompetenzen treffen, die auf Basis der Einschätzung geeigneter Einzelpersonen getroffen werden.

Obwohl der Versuchsaufbau zweifellos Kritik zulässt, darf bei der Durchführung und Analyse aller Untersuchungen davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse ein authentisches Bild der Experteninterviews sowie der eingeholten Einzelmeinungen darstellen. Auch die absichtliche Trennung von Ergebnisdarstellung und späterer Diskussion soll die Eigeninterpretation des Lesers anregen und die persönlichen, subjektiven Eindrücke soweit wie möglich reduzieren.

Kapitel 8: Ergebnisdarstellung des Hauptversuchs

8.1 Einleitung

Das nun folgende Kapitel beinhaltet die Ergebnisdarstellung des Hauptversuchs. Es wird eine Unterteilung in qualitative Untersuchungsergebnisse der Inhaltsanalyse im ersten Teil des Kapitels vorgenommen, gefolgt von einer quantitativen Analyse der Bepunktung durch die Befragten im 360°-Feedback im zweiten Teil. Insgesamt werden die Ergebnisse aus dem Blickwinkel der zentralen und dezentralen Stellen dargelegt (siehe Kapitel 7.4.1), aber auch gänzlich konsolidiert sowie nach den jeweiligen RWTH-Institutionen.

Es werden zudem die im Rahmen der Interviewanalyse genutzten deduktiven und induktiven Kategoriensysteme und ihrer inhaltlichen Strukturierung vorgestellt und wie beschrieben definiert, mit Ankerbeispielen bestückt und auszugsweise dargestellt. Zur weiteren Reduktion des Materials und zur besseren inhaltlichen Orientierung werden die Zitate generalisiert bzw. bei längeren Zitaten auf ihre Grundaussage bzw. -thema reduziert. Kurze Zitate stehen weiterhin für sich. Es folgt eine Gliederung in entsprechende Unterkapitel, in denen weitere Textbausteine ihren Kategorien zugeordnet werden. Diese stellen den Kern der für diese Forschungsarbeit durchgeführten Inhaltsanalyse dar. Aus Platzgründen werden nicht alle relevanten Zitate an dieser Stelle vorgestellt, es finden sich jedoch alle Code-Häufigkeiten in Abbildung 19.

Generell darf festgestellt werden, dass die Interviewees in Form der Bepunktung der jeweiligen Basis- und fachlichen Kompetenzen der für sie individuellen Wichtigkeit kundgetan haben. Aus diesem Grund werden die Kompetenzen nur dann als Kategorien in der qualitativen Befragung aufgeführt, wenn die Befragten besondere Begründungen für ihre Wahl angaben oder vermehrt Aussagen zu für die Teilnehmenden wichtigen Einzelthemen getätigt wurden. Auch Auffälligkeiten bzw. starke Gegensätze in Bezug auf für die Interviewees (un-) wichtige Kompetenzen im Bereich Mentoring werden in diesem Zusammenhang ggf. dargestellt.

8.2 Anonymisierte Markierungen

Die Interviewees des 360°-Feedbacks bleiben (wie im Kern der Methode definiert) anonym, sie stehen lediglich stellvertretend für die Institution, in der sie arbeiten bzw. für die sie sprechen. Zudem wird ausgearbeitet, ob es sich um ein Einzel- (EI) oder ein Gruppeninterview (GI) handelte und ob innerhalb des institutionsspezifischen Gruppeninterviews Person 1 oder 2 (P1 oder P2) sprach. Hieraus ergeben sich folgende Markierungen und Abkürzungen, die im Rahmen der Zitation an ihre Zeitstempel innerhalb der Transkription gekoppelt werden:

Institution	Kürzel (Institution)	Interviewformat	Kürzel (Person)
Zentrale Studienberatung	ZSB	• Gruppeninterview (GI) • 2 Interviewees (P1 und P2)	• Person 1: ZSB-GI-P1 • Person 2: ZSB-GI-P2
International Office	IO	• Einzelinterview (EI)	• IO-EI-P1
Mentoren	ME	• Gruppeninterview (GI) • 2 Interviewees (P1 und P2)	• Person 1: ME-GI-P1 • Person 2: ME-GI-P2
Studierende	STU	• Einzelinterview (EI)	• STU-EI-P1

Planungsdezernat ¹⁰	PLA	• Einzelinterview (EI)	• DEK-EI-P1
Fachstudienberater	FSB	• Einzelinterview (EI)	• FSB-EI-P1
Allgemeiner Studierendenausschuss	AStA	• Gruppeninterview (GI) • 2 Interviewees (P1 und P2)	• Person 1: AStA-GI-P1 • Person 2: AStA-GI-P2
Intervision	IV	• Einzelinterview (EI)	• IV-EI-P1
Lehrende	LEH	• Gruppeninterview (GI) • 2 Interviewees (P1 und P2)	• Person 1: LEH-GI-P1 • Person 2: LEH-GI-P2
Koordination	KO	• Einzelinterview (EI)	• KO-EI-P1
Zentrales Prüfungsamt	ZPA	• Gruppeninterview (GI) • 2 Interviewees (P1 und P2)	• Person 1: ZPA-GI-P1 • Person 2: ZPA-GI-P2
Fachschaft	FS	• Einzelinterview (EI)	• FS-EI-P1
Geschäftsführer	GF	• Einzelinterview (EI)	• GF-EI-P1

Tabelle 10: Übersicht über befragte Interviewees, Interviewformat und Bezeichnung der jeweiligen Interviews innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse.

8.3 Die Kategoriensysteme

Insgesamt wurden aus dem erhobenen Material 5 Hauptkategorien (Untersuchungsdimensionen) und 21 Unterkategorien abgeleitet. Die Unterscheidung zwischen deduktiv generierten Kategorien und induktiv gefundenen Kategorien ist jeweils mit einem ‚(d)‘ für deduktiv bzw. ‚(i)‘ für induktiv gekennzeichnet.

¹⁰ An der RWTH Aachen University ist die Abgrenzung von Dekanat und Geschäftsführung häufig wenig trennscharf bzw. die Zuständigkeiten i.d.R. mit Doppelfunktionen belegt. Da die Geschäftsführer eine eigene Gruppe im Rahmen des 360°-Feedbacks darstellen und diese Sichtweise somit abgedeckt ist, wurde anstatt des Dekanats das Planungsdezernat der RWTH Aachen University befragt. Dies ist sinnvoll, da alle Dekanate an dieser Schnittstelle zusammenlaufen und das Planungsdezernat fakultätenübergreifendes Wissen zu Ausrichtung und Planung innehat. So wird diese Befragtengruppe von einem generellen Standpunkt aus abgebildet ohne Inhalte durch Doppelfunktionen zu vermischen oder gar auszulassen.

Mentoring Organisation (d) (270)	• Studentisches Mentoring (i): 12 • (De-) Zentralisierung (i): 39 • Finanzierung (i): 13 • Vernetzung (i): 68 • Weiterbildung und Qualitätsmanagement (i): 30 • Aufgabenklarheit und Verweispraxis (i): 96 • Image und Bewerbung (i): 12
Inhaltliche Kompetenzen (d) (126)	• Überschneidung mit anderen Beratungsformaten (i): 26 • Umgang mit Prüfungsangst (d): 24 • Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch (d): 29 • Lernstrategien (d): 30 • Interdependenz von Kompetenzen (i): 17
Persönliche Voraussetzungen (d) (134)	• Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit (d): 20 • Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (d): 32 • Fachbezogenheit (i): 45 • Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen (d): 24 • Mitbestimmung des Beratungsverlaufs durch den Mentor (i): 13
Soll-Ist-Abgleich bestehender Kompetenzprofile (d) (29)	• Weitere wünschenswerte Basiskompetenzen (d): 5 • Weitere wünschenswerte fachliche Kompetenzen (d): 24
Mentoring während einer Pandemie (d) (70)	• Digitale versus Präsenzberatung (i): 40 • Corona-bedingter Kompetenzerwerb (d): 30

Abbildung 19: Kompetenzbeziehungen und Kompetenzhäufigkeiten innerhalb der Befragungen im 360°-Feedback mit induktiver (i) und deduktiver (d) Differenzierung.

Es werden nun die Hauptkategorien mit Ankerbeispielen bestückt, um hiernach in die detaillierte Ansicht der ausgewählten Zitate einzugehen und diese später in Kapitel 9 zu interpretieren und zu diskutieren.

Unterkategorie	Ankerbeispiel ¹¹	Generalisierung
Hauptkategorie: Mentoring Organisation (d)		
Studentisches Mentoring	„Warum ich glaube, dass Studis manchmal gut sind für die Beratung und manchmal nicht, ist, dass die Niedrigschwelligkeit höher ist, zu Studierenden zu gehen. Also, wenn ich als Studi Probleme habe, würde ich eher mit anderen Studis mal darüber quatschen wollen, für den Anfang, als dass ich direkt zu einer	Niedrigschwelligkeit von studentischem Mentoring

¹¹ Bei der Darstellung der Ankerbeispiele wird auf die Unterscheidung zwischen Zitaten von zentralen bzw. dezentralen Stellen verzichtet, da diese lediglich dem Verstehensprozess des Kategoriensystems dienen. Die Unterscheidung erfolgt (wo zutreffend) in den entsprechenden Unterkapiteln.

	höheren Stelle gehen will.“ (AStA-GI-P1, 00:06:29)	
(De-) Zentralisierung	„Das finde ich total wichtig! So etwas wie eine professionelle Unabhängigkeit vom Rest der Fakultät.“ (LEH-GI-P2, 00:31:09)	-
Finanzierung	„Demnach würde ich mir eigentlich wünschen, dass es eine Selbstverständlichkeit wäre, dass alle Fachgruppen entsprechend auch ein Mentoring finanziert bekommen, so, wie das bei der Projektfinanzierung der Fall war.“ (AStA-GI-P1, 00:05:59)	Wichtigkeit von einheitlicher Finanzierung
Vernetzung	„Wichtig ist vielleicht noch, [...], dass sie auch selbst einmal im Jahr das große Vernetzungstreffen für Fachstudienberater und Mentoring organisiert. Das ist auch ein wichtiges Austauschformat, was wir haben, direkt mit den Mentoren*innen ¹² selber.“ (ZSB-GI-P1, 00:03:23)	Notwendigkeit von Vernetzungstreffen verschiedener Beratungsstellen
Weiterbildung und Qualitätsmanagement	„Ich finde, wenn es in irgendeiner Form was gibt, was man noch mal von Hochschuleseite hervorbringen kann, dann wäre das sowas wie eine Verpflichtung, sich regelmäßig fortzubilden, im Sinne von Interventionen, kommunikativer Kompetenz, Beratungskompetenz. Einfach zu sagen: ‚Leute, einmal im Jahr müsst ihr daran teilnehmen! Beziehungsweise eure Chefs, eure Chefinnen müssen euch dafür Zeit freistellen und Zeit geben.“ (KO-EI-P1, 00:40:52)	Überlegung bezüglich verpflichtender Schulungen für Mentoren
Aufgabenklarheit und Verweispraxis	„Also, ich mein, so gesehen brauchen wir dann keine Strategien, weil wir dann ja einfach in unseren Rollen bleiben und dann gegebenenfalls das abgeben. Also, wenn eine Belastungssituation ist: ‚Ich liege nachts wach wegen Prüfungsangst‘, dann sind wir als Mentor dafür da. Wenn das so weit ist, dass derjenige gar nicht mehr schläft, dann geben wir das auch wieder ab.“ (ME-GI-P2, 00:19:24)	Abgrenzung, wann Anliegen im Mentoring behandelt und wann verwiesen wird
Image und Bewerbung	„Ja, weißt du, was ich halt dabei denke, ist, dass man damit auch das Mentoring so ein bisschen aus der Ecke rauszieht ‚Da kommen nur die hin, die es nicht schaffen‘, sondern wenn die Förderung besonders begabter Studierender gleichwertig ist, wird das	Wahrnehmung des Angebots durch Studierende

¹² Im Bereich der Inhaltsanalyse wird das Gendern in der Darstellung vorgenommen, wenn die Teilnehmenden innerhalb ihres Sprechflusses die Geschlechterunterscheidung berücksichtigten.

	Mentoringangebot ganz anders wahrgenommen.“ (ME-GI-P2, 00:47:22)	
Hauptkategorie: Inhaltliche Kompetenzen (d)		
Überschneidung mit anderen Beratungsformaten	„Also Mentor und Fachstudienberater -das ist ein fließender Übergang aus meiner Sicht.“ (LEH-GI-P1, 00:32:29)	-
Umgang mit Prüfungsangst	„Umgang mit Prüfungsangst, finde ich, ist nicht der Beritt von den Mentoren*innen. Das geht in die psychologische Beratung und dann müssen sie abspielen.“ (ZSB-GI-P2, 00:30:58)	Prüfungsangst als zweifelhaftes Thema im Mentoring
Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch	„Die Änderungen kann eben auch daraus bestehen, dass ich den Studiengang wechsele oder vielleicht ganz in eine Ausbildung wechsele oder eine andere Hochschule oder was auch immer. Und dazu brauchen wir Leute, die neutral sind, die diese Dinge spiegeln, die einfach einen Blick dafür haben: Welche persönlichen Schwierigkeiten haben die Studierenden? Und welche fachlichen Schwierigkeiten? Und zu versuchen, daraus wirklich ein Konzept zu machen. Wie können diese Leute letztendlich so weit kommen, dass sie mit dem, was sie geschafft haben, auch vernünftigen Lebensunterhalt verdienen können? Am liebsten natürlich mit einem Abschluss an der RWTH, aber das ist aus meiner Sicht nicht unbedingt notwendig. Ich finde es nicht schlimm, wenn jemand zwei Semester das Falsche studiert - das ist überhaupt kein Problem! Ein Problem ist es, wenn jemand 10, 15 oder 20 Semester das Falsche studiert, davor müssen wir die Leute eigentlich bewahren. Also, das war die Idee, die eigentlich dahinterstand und dazu möglichst frühzeitig eine Rückmeldung zu kriegen. Das war die Idee hinter dem Mentoring.“ (LEH-GI-P1, 00:01:43)	Mentoren als frühe Begleiter in den Bereichen Studienzweifel, Studienwechsel, endgültigem Nichtbestehen oder Studienabbruch
Lernstrategien	„Lehr-/Lernprobleme, die nicht vom Fach ausgelöst werden, oder das Fach und fachspezifische Kompetenzen berühren, die sind ja eigentlich in der Fachstudienberatung gar nicht beinhaltet. Häufig werden die aber vorgetragen -das sind ja auch häufig Probleme, mit denen Studierende konfrontiert sind. Demzufolge finde ich das ein ganz gutes Modell und ein sinnvolles Projekt, weil es	Lernstrategien als ‚erste Hilfe‘-Thema für Mentoren

	spezifisch wirksam werden kann.“ (FSB-EI-P1,00:01:47)	
Interdependenz von Kompetenzen	„Wenn ich Prüfungsangst habe oder sowas, wie Studienzweifel, das beinhaltet ja auch so etwas wie: ‚Wie kann ich das besser machen?‘ Und dann würde man zu Lernstrategien kommen. Das ist immer so ein nachgeordnetes Problem für mich. Es kommt ja meistens kein Student zu mir und sagt: ‚Ich weiß nicht, wie ich das lernen soll.‘, sondern die kommen mit ‚Ich falle durch die Klausur.‘ oder ‚Ich hab‘ die Hausarbeiten nicht bestanden.‘ und dann würde man als erstes mal darüber reden: Was sind da Ursachen dafür? Da ist man dann bei Stressfragen, vielleicht noch bei Motivationsfragen angelangt oder auch bei Lernstrategie-Fragen - das ist immer so eine nachgeordnete Frage.“ (FSB-EI-P1, 00:23:08)	Studienzweifel als Produkt fehlender Lernstrategien, Motivation und aufkommendem Stress
Hauptkategorie: Persönliche Voraussetzungen (d)		
Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit	„Also wenn man aus der Psychologie schaut, da gibt es immer so einen Spruch für die Psychotherapie: ‚Die Beziehung zum Therapeuten macht 80% des Therapieerfolgs aus.‘ So, wenn das jetzt beim Mentoring ähnlich ist, dann wären 3 und 4 ¹³ wichtig, aber ich weiß nicht, wie das ist.“ (LEH-GI-P2,00:17:44)	Einfluss der Beziehung zum Mentee als Erfolgsfaktor
Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel	„Also Empathie finde ich ganz wichtig, gerade, wenn man Mentees hat, die sehr verunsichert sind, dass die Mentoren*innen in der Lage sind, sich hineinzuversetzen und verständnisvoll auf die Mentees zuzugehen, denn ich denke ganz wichtig in dieser Beratungssituation für die Studierenden, die vielleicht sowieso schon Zweifel und Probleme haben, ist, dass sie sich aufgehoben fühlen, damit sie sich auch nach dem Mentoring Gespräch wohl gefühlt haben und sagen: ‚Okay, ich gehe auch zu einem Folgegespräch, ich möchte hier dauerhaft beraten werden.‘ Wenn man da sitzt und das Gefühl hatte: ‚Meine Mentorin oder mein Mentor hatte überhaupt kein Verständnis für meine Probleme‘, dann kommt man auch nicht mehr wieder und dann nimmt man das Angebot	Empathie als Faktor für fortlaufende Beratung

¹³ Gemeint sind die Basiskompetenzen mit der Nummer 3 bzw. Nummer 4 im Excel-Sheet, also ‚Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit‘ sowie ‚Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel‘.

	einmalig war und das bringt dann vielleicht auf Dauer nicht so viel.“ (STU-EI-P1, 00:04:29)	
Fachbezogenheit	„Ich finde nicht, dass es eine Voraussetzung sein muss. Ich finde es ¹⁴ wichtig, dass die Mentorin weiß, was in dem Studium, in dem Fach passiert, dass die die Zusammenhänge kennt, dass die eine Idee hat, was da gemacht wird und was da gefordert wird und das ist, das wird dir manchmal leichter gemacht, wenn du einen Bezug zu dem Fach hast, dann hast du es möglicherweise am Anfang leichter. Ich möchte, ich glaube aber nicht, dass das eine Voraussetzung sein sollte, nach dem Motto: wir nehmen nur Leute, die hier auch aus dem Fach kommen [...]“ (KO-EI-P1, 00:30:16)	Überlegung, ob ein Mentor das Fach, in welchem er berät, studiert haben muss
Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen	„Ich würde sagen, wenn ich nicht mit Belastungssituationen umgehen kann – und damit muss ich rechnen in so einem Job – darf ich so einen Job nicht machen!“ (ASTA-GI-P, 00:22:09)	Notwendigkeit von Resilienz
Mitbestimmung des Beratungsverlaufs durch den Mentor	„Der Charakter des Mentors bestimmt auch so ein bisschen, wohin die Reise in den Gesprächen geht und wenn ich halt topfit bin in Lernstrategien, da kann ich, da bleibe ich wahrscheinlich in diesem Gefilde.“ (ME-GI-P2, 00:36:26)	Einfluss persönlicher Vorlieben und Expertisen auf Beratung
Hauptkategorie: Soll-Ist-Abgleich bestehender Kompetenzprofile (d)		
Weitere wünschenswerte Basiskompetenzen	„Das halte ich für wichtig und ich halte für wichtig, dass die Mentoren in der Lage sind, Vertrauen herzustellen. Das kam jetzt nicht unbedingt so raus, ich denke, das war in einigen Punkten integriert, aber wenn du zu jemandem gehst und hast kein Vertrauen zu dieser Person, dann wirst du dich der Person nicht öffnen.“ (GF-EI-P1, 00:44:08)	Notwendigkeit von Vertrauenswürdigkeit
Weitere wünschenswerte fachliche Kompetenzen	„Interkulturelle Kompetenz wäre vielleicht auch wichtig. [...] Ein Viertel unserer Studierenden sind Internationale. Auch das Wissen darüber: Wie gehen Menschen aus anderen Kulturen mit Problemen und Belastungen um? Inwieweit spreche ich Themen auch an? Oder: Inwieweit muss ich erstmal eine Beziehung aufbauen?“ (IO-EI-P1, 00:14:01)	Notwendigkeit von interkultureller Kompetenz

¹⁴ Gemeint ist, dass der Mentor das Fach, in dem er berät, studiert hat.

Hauptkategorie: Mentoring während einer Pandemie (d)		
Digitale versus Präsenzberatung	„Ich könnte mir aber vorstellen, dass wir solche Gespräche nicht nur Face-to-Face führen können, sondern dass wir sie auch digital führen. Beim ersten Gespräch wäre es mir lieber, die Leute dabei direkt zu sehen, aber wenn es Anschlussfragen gibt, dann ist es oft, glaube ich, viel einfacher, wenn man sich diese Tools zunutze macht.“ (LEH-GI-P, 00:37:15)	Szenarien der digitalen und Präsenzberatung
Corona-bedingter Kompetenzerwerb	„Wenn man all die Kompetenzen hat, die wir aufgeschrieben haben, Gesprächsführung und so weiter und eine Videokonferenz bedienen kann, dann kommen, glaube ich, aus der Pandemie nicht noch mehr Kompetenzen heraus, die man wie plötzlich können müsste.“ (LEH-GI-P2, 00:41:36)	Keine Notwendigkeit eines weiteren Kompetenzerwerbs

Tabelle 11: Übersicht über das verwendete Kategoriensystem mit allen Hauptkategorien, Unterkategorien und Ankerbeispielen.

8.4 Kategoriensystem I: Mentoring Organisation

Hauptkategorie: Mentoring Organisation			
Unterkategorie	Zentrale Stellen	Dezentrale Stellen	Generalisierung
Studentisches Mentoring	„Andererseits muss man auch sagen, dass Studis nicht ausgebildet sind und das je nach Fall auch einfach eine nicht zumutbare Belastung sein kann, weil man weiß nicht, mit welchen Problemen Leute zu einem kommen. Manchmal sind das eben nur Strukturprobleme. Manchmal stecken da aber auch irgendwelche psychischen Erkrankungen oder Sonstiges hinter.“ (ASTA-GI-P1, 00:07:21)	„Also ein Beispiel dafür sind die [REDACTED]: die das mit studentischen Hilfskräften machen. Wo man einfach sieht: die haben dann bestimmte Pflichttermine. Diese Pflichttermine sind gekoppelt an eine Pflichtvorlesung des ersten Semesters - das sind Studierende des höheren Semesters, mit denen sie sich unterhalten müssen über die Probleme. Das ist eine Option.“ (LEH-GI-P1, 00:06:59)	(Verpflichtende) Teilnahme an studentischem Mentoring als potenzielle (emotionale) Belastung für studentische Mentoren

¹⁵ Im Rahmen der Anonymisierung wird die Nennung von Personen oder Instanzen auch hier geschwärzt.

	„Da nimmt man Studis für Sachen, weil die halt günstiger sind. Meine persönliche Wunschvorstellung ist, dass man bei der Beratung nicht den günstigen Weg geht, sondern den, der für Studierende eben der Beste ist.“ (AStA-GI-P1, 00:08:44)	-	Studierende als kostengünstige Mentoren
	„Warum ich studentisches Mentoring manchmal schwierig finde, gerade wenn es um Beratung geht, was eigentlich auch nicht gewollt ist, aber ich glaube trotzdem an der einen oder anderen Stelle vorkommt: Erfahrungsgemäß, wenn Studis einen kennen, also gerade wenn man einen kleinen Fachbereich hat und Studis beraten und ich mit meinem Problem zu jemandem gehen soll, der bei mir mit in der Vorlesung, im Seminar oder ähnliches ist, weiß ich nicht, ob alle die Offenheit haben, oder ob damit nicht auch Ängste verbunden sind, dass die Verschwiegenheit in der Form eben nicht funktioniert. Selbst wenn ich darauf vertraue, dass die Personen Dinge für sich behält, ist eine Gruppenarbeit oder so in einem Seminar oder ein Projekt trotzdem behafteter.“ (AStA-GI-P1, 00:45:13)	„Meistens kennt man sich, auch schon mal in sozial geprägteren Situationen, vor allem bei kleinen Studiengängen von Erst-Semester-Feierlichkeiten bis auf der Straße kennt man sich, begrüßt sich, unterhält sich miteinander. Das hat einerseits den Vorteil, dass man sehr offen reden kann. Was aber auch dadurch – zumindest für die Fachschaftler*innen gerne auch zum Nachteil werden kann, weil ich auch schon dabei war, wie ziemlich heftige Situationen, dann bei einem Mittagstisch, wo es eigentlich nur um eine kleine Frage zur Prüfung ging, rausgeholt werden. Wo dann Fachschaftler*innen nicht gut für geschult sind und die Mentoren doch besser, um mit den Krisen des Lebens umzugehen.“ (FS-EI-P1, 00:02:07)	Fallstricke des studentischen Mentoring in Bezug auf persönliche/ studienbezogene Kontakte
(De-) Zentralisierung	„Aber was Mentoring ist und was es tut und was es gerade nicht tut, sollte eigentlich einheitlich sein, meiner Meinung nach, und sollte irgendwie auch den Studierenden klar vermittelbar sein, weil: Wenn	„Also mir kommt natürlich gleich in den Sinn, dass nicht alle Fakultäten das irgendwie leisten können, also das hat ja immer was mit Ressourcen zu tun. Aber wenn das unabhängig davon wäre, dann würde	Fehlende Vereinheitlichung und Verstetigung

	ich mich jetzt vor eine beliebige Zusammensetzung an Erstis stelle und sage: „Wir haben das Aachener Mentoring Modell und wir haben da in jeder Fachgruppe von euch Mentoren*innen“, dann könnte ich nicht weiterreden, weil ich nicht wüsste, was ich allgemein gültig über dieses Mentoring sagen könnte.“ (AStA-GI-P2, 00:12:15)	ich sagen ja, das ist ein sehr, sehr gutes Modell was wir da fahren, da würde ich sehr selbstbewusst sagen, das hat sich sehr bewährt.“ (GF-EI-P1, 00:25:49)	
	„Man hätte überlegen können, ob man das Mentoring zentral ansiedelt - generell. Das entspricht aber nicht der Fächerkultur an der RWTH. Wir haben da eine kurze Zeit lang darüber nachgedacht. Das halte ich aber nach wie vor für die richtige Entscheidung, die Mentoring-Stellen in den Fakultäten, in den Fachgruppen selbst angesiedelt zu haben, weil die Modelle so unterschiedlich sind.“ (PLA-EI-P1, 00:30:01)	„Das Einzige, was vielleicht interessant wäre, ist eine strukturelle Aufstellung, die aber dann auch in die Beratung übergehen würde, was ich eine interessante Frage [fände]: So Thesen, dass man das Mentoring eher neben der Uni aufstellt und Leute in die Fakultäten entsendet und so ein flächendeckenderes Ding mit Spezialisierung zu gewissen Themenbereichen bei den jeweiligen Mentoren*innen schafft.“ (FS-EI-P1, 00:48:26)	Zentralisierung und Spezialisierung der Mentoren
Finanzierung	„Die finanziellen Unterschiede, die man zwischen den unterschiedlichen Fakultäten hat, spiegeln sich in den verschiedensten Bereichen wieder, aber ich finde, bei der Beratung dürfte das eigentlich keine Rolle spielen. Also ich finde, es dürfte eigentlich nicht sein, dass eine Fachgruppe sagen muss, wir können ein Mentoring nicht finanzieren und deswegen kriegen die Studis eine schlechtere Beratung.“ (AStA-GI-P1, 00:06:29)	„Also, man muss auch einfach immer sagen, dass die Ressourcen an einer Fakultät oder an der Hochschule insgesamt ja einfach auch begrenzt sind. Das Programm ist ausgelaufen und wir stemmen das selber.“ (GF-EI-P1, 00:12:48)	Mentoring als Angebot finanziell gut situierter Fakultäten

Vernetzung	„Also mir wäre sehr wichtig, dass diese Beratungsfunktionen in den Fachgruppen und Fakultäten wirklich miteinander verschmelzen: Wenn sie das nicht wollen, dass sie sich zumindest vernetzen, dass alle Ergebnisse, die aus sämtlichen Beratungsfunktionen herauskommen, dass die auf jeden Fall auch in den Studienbeiräten, also in den Fakultäten thematisiert werden, damit wir das ganze Ding rund kriegen und damit nicht jeder für sich auf seinem Weg alleine läuft und wir damit dann auch dauerhaft Verbesserungen im Studienverlauf und in den Studienbedingungen erreichen können.“ (PLA-EI-P1, 00:30:52)	„Je nachdem in welcher Fakultät man ist, ist man ja in der Rolle des Mentors sehr auf sich gestellt. Also, klar kann man mal sich mit der Fachstudienberatung abstimmen, aber ich weiß nicht [...]. Mal ist es doch oft vieles so im eigenen Ermessen, was man tut [...].“ (ME-GI-P2, 00:02:03)	Fehlender Austausch mit anderen Beratungsstellen
	„Parallel habe ich ein Format, was sich während der Corona Zeit etabliert hatte: nämlich, dass sich alle zwei Wochen für den Austausch getroffen wird, das habe ich weitergeführt und das zu einem Jour Fixe umgemodelt und gesagt: ‚Okay, wir machen das einfach. Wir treffen uns alle zwei Wochen eine Stunde für Austausch, Informationsaustausch und so weiter.‘¹⁶ Dieser Jour Fixe war, glaube ich, maßgeblich wichtig für die Beziehungsarbeit [...].“ (KO-EI-P1, 00:02:30)	„Und ja, dann ist ja irgendwann [REDACTED] hinzugekommen als neue Projekt-Koordinatorin [...] und hat einen regelmäßigen Jour Fixe eingeführt, der alle 14 Tage stattfindet, wo die Mentorinnen und Mentoren sich über eine Stunde lang austauschen. Und das ist auch sehr wertvoll, da haben wir auch schon gemeinsam an vielen Dingen sehr gut weitergearbeitet.“ (ME-GI-P2, 00:02:35)	Notwendigkeit des regelmäßigen Jour Fixe für Mentoren
Weiterbildung und Qualitätsmanagement	„Es ist immer so eine Sache: Es ist nicht verpflichtend, das Programm, und viele haben sehr viel zu tun. Dann müssen sie überlegen: Kann	„Und sowas fände ich schon sinnvoll, wenn jeder neue Mentor [...] so eine Grundschulung bekommen würde. Ich habe mir das	Weiterbildung als Instrument der Qualitätssicherung

¹⁶ Gemeint ist der Jour Fixe für alle Mentoren im Aachener Mentoring Modell.

	ich an dem Termin teilnehmen - kann ich nicht teilnehmen? Das ist eine freie Entscheidung. Wir haben auch vor einigen Jahren das ‚Zertifikat Beratung‘ eingeführt: Das heißt wenn du ein Mindest-Kanon an Schulungen absolviert hast, wird ein internes, hochschulinternes ‚Zertifikat Beratung‘ verliehen.“ (ZSB-GI-P2,00:02:13)	dann damals mit verschiedenen Mentoren zusammen erarbeitet oder selbst erarbeitet. Aber so diese Top Themen, wenn jemand zu mir kommt mit Lernstrategien, dann kann ich den da und damit bedienen, wenn jemand Prüfungsangst hat, dann kann ich ihn da und damit bedienen und wie spreche ich Themen an und so weiter, also dass da einfach dann so ein einheitliches Bild wäre, das würde ja so eine gewisse Qualitätssicherung auch sein.“ (ME-GI-P2, 00:56:23)	
	„Qualitativ geht es¹⁷ in eine bestimmte Richtung, aber das quantitative war erstmal wichtiger, weil das auch das ist, was auf den ersten Blick in Rechenschaftsberichten in Haushaltsplanung usw. das ist, was erstmal zählt.“ (KO-EI-P1, 00:08:26)	„Mir ist so der Sinn und Zweck dieser Dokumentation nie so ganz aufgegangen, muss ich sagen. Also ich hab‘ die immer betrieben, weil ich sie machen muss, aber hatte dann eben immer meine eigene Notizen, wo ich dann aufgeschrieben habe, was ich mit den Studierenden gemacht habe. [...] Und wenn noch irgendwas anderes Krasses war, schreibe ich das nicht unbedingt in dieses Dokumentationstool, deshalb ist das immer ein bisschen verschwommen.“ (ME-GI-P2, 00:55:52)	Prozesse der Gesprächs-dokumentation
-		„Sowas wie: ‚Wir haben heute gesprochen über ... Würden Sie sagen, dass das unser Gespräch hinreichend abdeckt, oder sind Sie anderer Meinung?‘ Das passiert nicht. Zumindest nicht standardmäßig. Das wäre	Abgleich der Gesprächs-dokumentation mit dem Mentee

¹⁷ Gemeint ist die Dokumentation der Gesprächsinhalte bzw. die Anzahl der geführten Gespräche im Aachener Mentoring Modell.

		ein Instrument, das uns eben genau das ermöglichen würde, zu sagen: ‚Wenn der Studi findet, dass das genau die Themen der Sitzung waren, dann ist alles gut.‘ Dann haben die beiden offensichtlich auch gefühlt über dasselbe gesprochen. Nur dann, wenn das massiv auseinandergeht, dann haben wir ein Problem. Insofern würde ich sagen, ist das wahrscheinlich auch ein Prozessproblem. Wenn man das vorschreiben würde, dass dem Mentee das vorgestellt wird, was da in das Doku-Tool eingetragen wird, dann wäre wahrscheinlich schon viel gewonnen. Weil dann auch die Einschätzung der Studierenden noch mal kontrastiert werden kann mit der Einschätzung der Mentorinnen und Mentoren.“ (LEH-GI-P2, 00:35:18)	
Aufgabenklarheit und Verweispraxis	„Genauso ist es aber mit der Rollen- und Aufgabenklarheit: wenn man in der Beratung Grenzüberschreitungen begeht, ist das absolut indiskutabel. Damit begeht man berufsethische Verstöße. Das geht nicht. Man muss eine Rollenklarheit haben.“ (ZSB-GI-P1, 00:21:22)	„Also die Frage, die ich mir halt immer stelle, von Tag 1 meiner Mentoringtätigkeit an, ist halt einfach ja auch: Wie weit will man selber als Berater gehen? Also eigentlich, wenn man die ganz klassische Definition eines Mentors nimmt, dann ist das ja einfach nur jemand, der seine Erfahrungen, die er gemacht hat, an jemand Unerfahrenen weitergibt und der Unerfahrene davon profitiert. Und das kann einfach sein: Ich berichte, wie mein Berufsleben dann gelaufen ist. Das kann sein: Ich berichte, wie ich erfolgreich gelernt habe	Ethische Fragen der Mentoring-Zuständigkeit

		oder wenn ich mal Prüfungsangst hatte und nicht darüber hinaus. Und für mich war das schon immer so, dass ich da gerne ein bisschen weitergehen möchte.“ (ME-GI-P1, 00:21:24)	
	„Ich will jetzt kein Beispiel nennen, aber ich weiß von einer Person, die regelmäßig zum Thema Studienzweifel berät und da immer wieder massive Fehler macht. Das heißt: Informationen nicht weitergibt, die erforderlich wären für die ratsuchende Person oder ein bisschen in Richtung einer Alternativoption drängt, oder das nahelegt, obwohl das absolut nicht geht in der Beratung: nahezu Entscheidungen treffen.“ (ZSB-GI-P1, 00:25:26)	-	Falsche Beratung durch fehlende Aufgabenklarheit
	„Weil ich wahrscheinlich das Klassische darunter ¹⁸ verstehe, worüber wir gerade gesprochen haben: Wer für welche Rolle und für welche Aufgabe zuständig ist und ich das nicht so wichtig finde. Wenn der Studierende dort sitzt und das Gespräch in Richtung fachlich geht, dann sollte der Mentor soweit beraten können, wie er das fachlich auch kann. Wenn er an seine Grenzen stößt und sagt: ‚Also, da habe ich jetzt wirklich gar keine Ahnung, da gibt es die Kollegin XY, die weiß das besser‘, dann muss aus meiner Sicht auch definitiv eine Überleitung stattfinden.“ (PLA-EI-P1, 00:11:51)	„Also ich finde die Rollen- und Aufgabenklarheit ist etwas, also ist natürlich auch wichtig, aber vielleicht eher aus Mentoren*innen Perspektive, das eben ein Mentor oder eine Mentorin weiß: ‚Okay, das hier ist meine Aufgabe und weiter geht das nicht‘, damit man nicht zu viel macht sich vielleicht nicht überarbeitet. Aus Mentee-Perspektive ist es vielleicht weniger wichtig, wenn jetzt ein Mentee merkt: ‚Okay, mein Mentor hat jetzt mehr für mich getan als er eigentlich hätte tun müssen‘, ist das ja nicht unbedingt zum Nachteil des Mentees.“ (STU-EI-P1, 00:07:10)	Fehlende Aufgabenklarheit als positiver Faktor für den Mentee

¹⁸ Gemeint ist die Basiskompetenz ‚Rollen- und Aufgabenklarheit‘.

	-	„Ich glaube, vor allem für das Profil Mentoring sind genau die beiden ¹⁹ wichtig, weil es diese Schnittstellenfunktionen hat, meiner Meinung nach, mit dem Weitergeben, aber auch eine erste Anlaufstelle dadurch ist. [...] Auch, wenn es Doppelstrukturen sind, die man dadurch aufbaut.“ (FS-EI-P1, 00:22:29)	Mentoring als erste Anlaufstelle für jedwedes Anliegen
	-	„Da ist die Landschaft einfach so groß, ich sehe da Mentoren*innen immer als eine sehr starke Schnittstelle – und so wurde es, glaub ich, immer mir als Konzept auch halbwegs verkauft zumindest oder so dargestellt – zwischen den ganzen Beratungsinstitutionen, halt eher als erste Anlaufstelle und nicht als alles lösende Anlaufstelle.“ (FS-EI-P1, 00:13:33)	Mentoring als erste Anlaufstelle für jedwedes Anliegen
	Dezentrale Stellen²⁰		Generalisierung
Image und Bewerbung	„Das ist ja auch immer so ein Thema. Wie stellen wir uns auf unserer eigenen Webseite dar? Ich hatte jetzt gerade noch mal geguckt, also wir haben so einen kleinen Film für die Interessenten. Also, was ist eigentlich das Mentoring bei uns? Was macht das aus? Und welche Themen kann man da ansprechen? Das finde ich auch ganz gut, dass wir das haben. Und wir besprechen dann auch so Themen, wie der Film zum Beispiel verändert werden könnte und wie wir uns nach außen darstellen.“ (GF-EI-P1, 00:08:49)		Mentoring in der filmischen Bewerbung
	„Was mich überrascht hat, ist das, was aus dem [REDACTED] kolportiert wird, dass man sagt, ‚Mentoring ist irgendwas für die Loser ²¹ . Da gehen nur die Leute hin, die mit dem Studium nicht klarkommen.‘ Dass das aber eigentlich mindestens zwei Drittel der Studenten sind, das		Mentoring als Angebot für schwache Studierende

¹⁹ Gemeint sind die Kompetenzen ‚Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten‘ und ‚Umgang mit Belastungssituationen‘.

²⁰ Zu dieser Unterkategorie wurden seitens der zentralen Stellen keine Aussagen getätigt.

²¹ Der Begriff Loser entspringt dem Englischen und bedeutet im Deutschen Verlierer.

	wird irgendwie ausgeblendet. Die tun einfach so, als ob und ignorieren damit ihre wahren Probleme.“ (LEH-GI-P1, 00:06:27)	
	„Ich habe häufig den Eindruck, dass die Kollegen das Mentoring Programm bei uns hier an der Fakultät, also gerade jüngere und wechselnde Kollegen, häufig nicht auf dem Schirm haben.“ (FSB-EI-P1, 00:35:39)	Fehlende Bekanntheit des Angebots

Tabelle 12: (Dialogische) Zitatsammlung zu Kategoriensystem I: Mentoring Organisation.

8.4.1 Kategorienbeschreibung und Codierleitfaden: Kategoriensystem I

Kategoriensystem I befasst sich inhaltlich mit der Organisation von Mentoring an einer Hochschule und gliedert sich in sieben Unterkategorien. Das Thema der Mentoringorganisation bildet bei der inhaltlichen Auswertung der Interviews die größte Hauptkategorie.

Die erste Unterkategorie stellt das **studentische Mentoring** dar. Inhaltlich wurden seitens der Interviewees die Vor- und Nachteile des Mentoring durch Studierende diskutiert, u.a. in Bezug auf geringen finanziellen Aufwand, Niedrigschwelligkeit, aber auch mit Blick auf die eventuelle psychologische Belastung von Studierenden bei Mentee-Anliegen wie Suizid. Das studentische Mentoring wurde durch die Befragten ohne besonderen Anlass in Form von z.B. einer Interviewfrage diskutiert und stellt deshalb eine induktive Kategorie dar.

Eine weitere Unterkategorie bildet das Thema **(De-) Zentralisierung**, also die Frage, ob Mentoringsysteme zentral und somit einheitlich organisiert und die Mentoren in die Fakultäten entsandt werden sollten oder ob mit Blick auf die Autonomie der Fakultäten eine dezentrale Lösung, die die individuelle Ausgestaltung des Mentorings zulässt, zu bevorzugen ist.

Es folgt die Unterkategorie der **Finanzierung**, die mit der Kategorie der (De-) Zentralisierung eng verbunden ist. Hierbei geht es jedoch nicht um die Frage, ob Mentoring zentral oder dezentral finanziert werden soll, sondern darum, wie damit umgegangen werden kann, dass insbesondere große, finanziell gut ausgestattete Fakultäten sich Mentoring in ausreichender und hochwertiger Form durch z.B. so viel qualifiziertes Personal wie nötig erlauben können. Auch hier liegt der Bezug zur Kategorie des studentischen (und damit kostengünstigen) Mentorings nahe, jedoch befasst sich die Unterkategorie Finanzierung ausschließlich mit den Konsequenzen für Studierende (mögliche Mentees) in Bezug auf vorhandene oder fehlende monetäre Mittel. Auch der Prozess der endenden Projektfinanzierung durch öffentliche Mittel hin zu hochschul- bzw. fakultäteninterner Bewirtschaftung des Mentoringsystems und der Bedeutung für dessen langfristige organisatorische Ausgestaltung ist Teil dieser Unterkategorie. Auch hierbei handelt es sich aufgrund der Tatsache, dass viele Interviewees dies selbständig ansprachen, um eine induktive Kategorie.

Eine weitere Unterkategorie ist das Thema **Vernetzung**. Hierbei geht es ausschließlich um den Austausch mit anderen Beratungsinstitutionen der RWTH Aachen University sowie die Vernetzung der Mentoren mit z.B. der Koordination und untereinander. Es werden Themen und Anlässe der Vernetzung beleuchtet, nicht aber die Weiterleitung von Mentees an andere Beratungsinstitutionen, welche Teil der Unterkategorie zu Aufgabenklarheit und Verweispraxis ist. Auch bei der Vernetzung handelt es sich um eine induktive Kategorie.

Die fünfte Unterkategorie betrifft die Themen **Weiterbildung und Qualitätsmanagement**. Hierbei wird diskutiert, welche Weiterbildungsangebote die Mentoren im Aachener Mentoring Modell ggf.

wahrnehmen sollten, inwiefern dies zeitlich und seitens der Hochschule (nicht) möglich gemacht wird und ob Weiterbildung ggf. verpflichtend sein sollte. Hiermit verzahnt ist das Thema des Qualitätsmanagements, also z.B. die Sicherstellung aufgabenbezogener Mindeststandards ebenso wie die Dokumentation der Gesprächsinhalte. Es handelt sich um eine induktive Kategorie.

Die sechste Unterkategorie ist die **Aufgabenklarheit und Verweispraxis**. Hierbei geht es um die Definition und Notwendigkeit eigener Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche, ebenso wie um die Weiterleitung und diesbezügliche Kooperationsprozesse zu anderen Beratungsformaten bei inhaltlicher Überforderung oder Nicht-Zuständigkeit. Es handelt sich um eine induktive Kategorie.

Die letzte Unterkategorie aus dem Bereich der Mentoring Organisation ist das Thema **Image und Bewerbung**. Hierbei geht es um Themen der Außendarstellung und der Wahrnehmung durch Studierende und inwiefern dies Ausgestaltung und thematische Schwerpunkte beeinflusst. Auch der Einfluss von Werbung auf diese Bereiche wurde seitens der Interviewees diskutiert. Es handelt sich um eine induktive Kategorie.

8.5 Kategoriensystem II: Inhaltliche Kompetenzen

Hauptkategorie: Inhaltliche Kompetenzen			
Unterkategorie	Zentrale Stellen	Dezentrale Stellen	Generalisierung
Überschneidung mit anderen Beratungsformaten	„Solange diese Konstrukte in irgendeiner Art und Weise mit Lehre-Aufgaben kombiniert sind, finde ich das ²² sehr sinnvoll. Egal, ob die Person mit Fachstudienberatung kombiniert ist oder Auslandskoordination oder ansonsten Aufgaben in den Servicebereichen für die Lehre macht.“ (PLA-EI-P1, 00:03:27)	„Also in einer Fachstudienberatung macht man ja dann noch verbindlichere Aussagen als im Mentoring. Klar, versucht man natürlich auch jetzt keinen Unsinn zu erzählen, aber bei Fachstudienberatung muss man eben klar wissen, was möglich ist und was nicht möglich ist. Das ist vielleicht ein Unterschied. Ich finde ein Riesenvorteil von der Fachstudienberatung ist, dass man da in anderer Form noch mal wahrgenommen wird in der Fachgruppe. Also ich würde jetzt nicht sagen, dass in der [REDACTED] das Mentoring belächelt wird, das nicht. Aber ich glaube, es ist nicht jedem klar, was da passiert, und bei manchen möchte ich auch nicht genau wissen,	Mentoring in Kombination mit anderen Beratungstätigkeiten

²² Gemeint ist die Kopplung von anderen Beratungstätigkeiten an die Mentoringtätigkeit innerhalb derselben Person.

		was sie jetzt eigentlich darüber denken, und man ist schon ein bisschen einsam in seiner Tätigkeit.“ (ME-GI-P1, 01:00:29)	
	„Wir haben das nie so trennscharf voneinander separiert, hätten das eigentlich auch gerne als eine Funktion gesehen oder auf jeden Fall als eine ergänzende Funktion. Also nicht, dass diese Funktionen – oder wenn es verschiedene Personen sind, diese Personen – wirklich getrennt voneinander laufen, sondern dass es da auf jeden Fall eine Verbindung gibt.“ (PLA-EI-P1, 00:05:16)	„Und irgendwann haben wir uns überlegt, dass wir es sinnvoll fänden, weil die Grenzen oft fließend sind zwischen dem Mentoring und der psychologischen Beratung. Also man hat im Rahmen des Mentorings auch oft festgestellt, dass man eben auch psychologische Beratung macht, dass das eine mit dem anderen in irgendeiner Form einhergeht. Und dann haben wir uns entschieden, dass wir das eben kombinieren, dass wir das in dieser kombinierten Form anbieten. Wir wollten unter anderem auch, ja, wie soll ich das sagen? Die Hemmschwelle so ein bisschen reduzieren? Dass also Personen, die eigentlich in die psychologische Beratung gehen möchten, aber da gibt es ja manchmal so eine gewisse Hemmschwelle dahin zu gehen, dass sie sich einfach fürs Mentoring anmelden können und dann eben aber auch die psychologische Beratung darüber nutzen können.“ (GF-EI-P1, 00:04:16)	Mentoring in Kombination mit anderen Beratungstätigkeiten
Umgang mit Prüfungsangst	„Bei Prüfungsangst würde ich zum Beispiel sagen, das ist grundsätzlich keine	-	Prüfungsangst als psychologisches Beratungsanliegen

	Aufgabe vom Mentoring, dazu inhaltlich zu beraten.“ (IV-EI-P1, 00:20:02)		
	„Umgang mit Prüfungsangst würde ich auch eher sagen, dass es zumindest für mich darum geht, die Leute an die richtige Stelle zu verweisen. Ich weiß nicht, ob das unbedingt Aufgabe des Mentors ist, dann die dahingehend zu coachen.“ (ZPA-GI-P2, 00:30:26)	„Prüfungsangst wäre aus meiner Sicht auch etwas, das eher weniger wichtig ist. Nicht deshalb, weil das selten vorkommt, sondern deshalb, weil Prüfungsangst zu den spezifischen Phobien gehört, und mit denen sollte man zu einer psychologischen Behandlung gehen [...]“.“ (LEH-GI-P2, 00:23:38)	Prüfungsangst als psychologisches Beratungsanliegen
Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch	-	„Ich will gerade aktuell genau daran anknüpfen. Dass wir das Monitoring der Studenten in den ersten beiden, ersten drei Semestern viel stärker forcieren. Dass wir das statistisch nachhalten. Um den Leuten, die wirklich Probleme haben - die Probleme können, was wir am ehesten sehen, fachlicher Natur sein - dass wir denen sagen: ‚Es gibt auch Alternativen!‘“ (LEH-GI-P1, 00:07:48)	Mentoring als Orientierungsangebot für Studienanfänger
	„Dieser Punkt 6 ²³ , das ist so die Hauptidee für mich gewesen, weil man von den Zahlen hergekommen ist und sich die Zahlen angeguckt hat und sich dann gefragt hat: ‚Warum werden so wenige in der Regelstudienzeit fertig? Warum brechen so viele	„Die Anzahl der Fälle, in denen fundamentale Probleme mit dem Studium erst nach 6 oder 7 Semestern auftauchen oder sogar im Master, ist sehr gering. Das mag im Einzelfall mal passieren, dass es da vielleicht ein kritisches persönliches	Mentoring als früher Wegweiser aus einem unpassenden Studium hinaus

²³ Gemeint ist die fachliche Kompetenz ‚Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch‘.

	ab? Warum bricht ein hohes Maß an Studierenden in höheren Semestern ab? Wieviel Leute sind im dritten Versuch?’ Wenn die nicht aktiv werden, kümmert sich an der Hochschule – das ist der Charakter einer jeden Universität – keiner drum. Das war einer der Hauptansatzpunkte.“ (PLA-EI-P1, 00:21:43)	Lebensereignis gegeben hat - Eltern gestorben oder wie auch immer - was dann massiv auf das Studium durchschlägt, aber das sind sehr, sehr vereinzelte Fälle. In den allermeisten Fällen fallen diese Probleme schon im ersten Semester auf und lassen sich, glaube ich, bei einer Vielzahl der Personen, die eigentlich das Mentoring in Anspruch nehmen sollten, bereits nach der ersten Prüfungsphase identifizieren, weil die einfach praktisch keine ECTS gesammelt haben.“ (LEH-GI-P2, 00:08:46)	
	„Studienzweifel, Studienwechsel auch Zentrale Studienberatung vom Anliegen her meinem Verständnis nach.“ (IV-EI-P1, 00:30:26)	„Anders sehe ich es dann beim Studienzweifler: Da würde ich sogar eine 9 setzen, weil da das Mentoring durch die Fachnähe, die Sonderfälle, die es dann in jedem Fach gibt besser helfen kann, wogegen eine zentralere Einrichtung da jetzt nicht so tief im Fach drin ist.“ (FS-EI-P1, 00:32:18)	Studienzweifel als inhaltlicher Streitfaktor
Lernstrategien	„Die²⁴ werden ja wirklich nur durch das Mentoring abgedeckt - zum Beispiel die Lernstrategien. Ich kann mir nicht vorstellen, an wen die sich sonst wenden, wenn die da Schwierigkeiten haben.“ (ZPA-GI-P1, 00:36:01)	„Lernstrategie würde ich auf 4 setzen, weil die gibt es ja, glaube ich, auch in der Zentralen Studienberatung.“ (FS-EI-P1, 00:30:31)	Fehlendes Wissen bezüglich Angebote zu Lernstrategien
	-	„Lerngruppen ist auf jeden Fall ein	

²⁴ Gemeint ist die fachliche Kompetenz ‚Lernstrategien‘.

		Riesending.“ (GF-EI-P1, 00:36:02)	
	-	„Lernstrategien muss man ja dann noch mal anpassen auf den eigenen Studiengang.“ (ME-GI-P2, 00:57:49)	-
Interdependenz von Kompetenzen	„Also die Beratungskompetenz und die Empathie zum Perspektivenwechsel würde ich auf jeden Fall sehr – vor allen Dingen die Beratungskompetenz in Kombination mit der Empathie am höchsten – gefühlt gewichten, zusammen mit der Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit. Klar.“ (ZPA-GI-P1, 00:07:18)	„Wenn ich bei Studienwechsel bin und bei Studienabbruch, dann tauchen wahrscheinlich eher Motivationsfragen auf. Wenn ich bei endgültigem Nichtbestehen bin, tauchen wahrscheinlich eher Lernstrategie-Fragen und Prüfungsangst auf. Das korreliert wahrscheinlich ein bisschen miteinander.“ (FSB-EI-P1, 00:24:06)	Mögliche inhaltliche ‚Verkettung‘ von Kompetenzbereichen
	-	„Also fachliche Integration betrifft ja, ob ich im richtigen Studiengang bin. Da würde ich sagen: Das taucht schon häufig auf bei denen, die Probleme haben. Ist wieder so ein nachgeordnetes Problem.“ (FSB-EI-P1, 00:26:49)	Fehlende fachliche Integration als Symptom anderer Probleme
	-	„Also die ²⁵ sind alle wichtig und richtig, so ein bisschen bedingen die sich auch gegenseitig, weil wenn ich eine Rollen- und Aufgabenklarheit habe, habe ich vielleicht auch	Abhängigkeit aller Kompetenzbereiche zueinander

²⁵ Gemeint sind alle Kompetenzen aus dem Bereich ‚Basiskompetenzen‘.

		eine Klarheit, an wen ich weitervermitteln kann [...].“ (ME-GI-P1, 00:11:50)	
--	--	--	--

Tabelle 13: (Dialogische) Zitatsammlung zu Kategoriensystem II: Inhaltliche Kompetenzen.

8.5.1 Kategorienbeschreibung und Codierleitfaden: Kategoriensystem II

Kategoriensystem II unter der Hauptkategorie ‚Inhaltliche Kompetenzen‘ beinhaltet als erste Unterkategorie die **Überschneidung mit anderen Beratungsformaten**, welche nicht auf die Verweispraxis abzielt, sondern auf die inhaltliche Dopplung mit anderen Beratungsinstitutionen ebenso wie auf die Kopplung von Beratungsformaten innerhalb derselben Person, also z.B. in Form einer Tätigkeit als Mentor und Fachstudienberater. Es wird thematisiert, welche Vor- und Nachteile sich ergeben und wie eine inhaltliche Trennschärfe der Tätigkeiten sichergestellt werden kann. Hierbei handelt es sich um eine induktive Kategorie.

Es folgen die deduktiven inhaltlichen Kategorien **Umgang mit Prüfungsangst, Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch** und **Lernstrategien**. Alle drei entspringen dem Bereich der ‚fachlichen Kompetenzen‘ und wurden in Kapitel 7.4.6 bereits beschrieben, weshalb sie an dieser Stelle keiner weiteren Erläuterung bedürfen. Sie werden jedoch als Kategorien in das System II aufgenommen, da im Rahmen der Experteninterviews vermehrt über sie diskutiert wurde, insbesondere in Bezug auf die Frage, welche Beratungsinstitution inhaltlich zuständig ist und ob die Kompetenzen der Mentoren für eine sinnvolle Beratung in diesen Bereichen ausreichen.

Die letzte Kategorie dieser Dimension ist die der **Interdependenz von Kompetenzen**. Sie beinhaltet die Frage, inwiefern bestimmte Kompetenzen einander bedingen und ob oder inwiefern ohne Erlangung der einen Kompetenz die Beratung in einer anderen Kompetenz sinnvoll stattfinden kann. Entsprechende logische ‚Verkettungen‘ werden somit in diesem Bereich abgebildet.

8.6 Kategoriensystem III: Persönliche Voraussetzungen

Hauptkategorie: Persönliche Voraussetzungen			
Unterkategorie	Zentrale Stellen	Dezentrale Stellen	Generalisierung
Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit	„Ich würde unterscheiden zwischen persönlichen Fähigkeiten, die die Person mitbringen muss, also intrinsisch in dieser Person verankert sind: Zum Beispiel Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit und Empathie sind etwas, was du von der Persönlichkeit her schon mitbringen musst. Das halte ich	„Das ist ja keine private oder persönliche Beziehung, die man da aufbaut. Wenn man engagiert herangeht, wird man eine professionelle Distanz behalten und muss sie auch behalten, das ist ganz wichtig, auch in der Beratung. Insofern sind das Riesensbegriffe, ‚Beziehungs- und Kommunikations-	Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit als intrinsische menschliche Eigenschaft

	für absolut unverzichtbar. Das andere sind Skills, die geschult werden können. Kenntnisse des Unterstützungsangebotes können geschult werden. Rollen- und Aufgabenklarheit ist einerseits ein Schulungsaspekt, aber kann auch persönlichkeitsnah sein. Es gibt Leute, die sich ständig selbst überschätzen, das geht auch nicht. Beratungskompetenz und Kenntnisse finde ich, wie gesagt, das kann man erwerben. Aber man kann nicht jemanden einstellen, der nicht beziehungsfähig und nicht empathisch ist.“ (ZSB-GI-P2, 00:22:07)	fähigkeit‘ [...].“ (FSB-EI-P1, 00:17:12)	
	„Warum bewerte ich das²⁶ so hoch? Das hängt einfach damit zusammen, dass empirisch nachgewiesen ist, dass die Beziehungen und eine vertrauensvolle Beziehung ein ganz wesentliches Element für den Erfolg von Beratungen, von prozessorientierter Beratung ist.“ (IV-EI-P1, 00:13:28)	-	Wichtigkeit der Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit für den Beratungserfolg
Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel	„Eine Person, die sehr empathisch ist, sehr kommunikativ und sich sehr gut einstellen	„Selbst, wenn ich kein Fachwissen über Konflikte besitze oder kein Fachwissen über	Empathie als zentraler Gelingensfaktor im Mentoring

²⁶ Gemeint ist die Basiskompetenz ‚Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit‘.

	kann, die kann auch ohne große Schulung recht gut schon klarkommen. Wogegen eine Person, die keine Empathie hat: die kann 30 Beratungskurse machen und wird nicht in der Lage sein, den Job gut zu machen.“ (ZSB-GI-P2 ,00:15:42)	psychische Probleme oder so etwas, hilft mir eine generell vorhandene Empathie-Fähigkeit, mich in den anderen hineinzuversetzen und dem anderen mich verständlich zu machen und aus ihm herauszuholen, was er denkt, wie er empfindet und so.“ (FSB-EI-P1, 00:15:45)	
	„Ich muss auf jeden Fall Empathie haben, das ist sehr wichtig. In der Lage sein, zuzuhören und auch die richtigen Fragen zu stellen, um Vertrauen aufzubauen, damit die Person sich öffnen kann. Mit richtigen Fragen kann ich auch verstehen, was die Person tatsächlich will in diesem Moment. Manchmal wissen die Studierenden auch gar nicht, was sie wollen, was sie brauchen. Durch richtige Fragestellungen kann ich es herausfiltern, herausfinden.“ (IO-EI-P1, 00:11:20)	„Dieser Perspektivwechsel ist für mich immanenter Bestandteil einer bewussten Kommunikation mit anderen.“ (FSB-EI-P1, 00:17:27)	Perspektivenwechsel als Instrument der Erfragung tatsächlicher Beratungsanliegen
	„Ich denke, wichtig sind für mich auf jeden Fall diese Bereiche: Empathie, weil das Mentoring ja schon tendenziell in die Richtung geht, nicht rein fachlich zu beraten - darauf kann es hinauslaufen, aber die Mentoren*innen haben – ganz bewusst gewählt – ein anderes	-	Empathie als zentraler Gelingensfaktor im Mentoring

	Profil, weil die Mentorinnen und Mentoren die Studierenden ja aktiv anschreiben sollen, insbesondere die, wo man vermuten könnte, dass es Störungen im Studienverlauf gibt und die im Regelfall nicht alleine zur Beratung kommen.“ (PLA-EI-P1, 00:10:15)		
Fachbezogenheit	„Das finde ich ganz wichtig, weil: Wenn ich jetzt erst einmal allgemeine ‚words of wisdom‘ zu Zeitmanagement bringe, das bringt den Studierenden ja nichts. Der muss, wie gesagt, einen konkreten Wochenplan machen können und da gehört rein: Welche Module belege ich und welche Module belege ich bitte jetzt nicht. Weil ich meine: die Leute knallen sich das rein, ich sag‘ mal 35 Credits im Semester, was viel zu viel ist. Haben aber schon Stress, haben schon Probleme und dann geht es darum, dass man sagt: ‚Nee, du musst etwas weniger machen, damit du überhaupt klarkommst, dass du dein Leben in den Griff kriegst, dass du in eine Balance kommst‘. Dann ist die spannende Frage: Was lassen wir weg? Das kann doch niemand beraten, der nicht in	„Du musst das Curriculum sehr gut kennen, um gut beraten zu können bei uns.“ (GF-EI-P1, 00:25:11)	Fachbezogenheit als Gelingensfaktor im Mentoring

	der Fakultät ist.“ (ZSB-GI-P2, 00:40:39)		
	„Ich glaube, das ist fachunabhängig. Wenn ich Prüfungsangst, Probleme mit der Motivation oder Zeitmanagement habe, ist das nicht unbedingt fachgebunden. Sondern das sind Themen, die bei allen Studierenden und unabhängig vom Fach vorkommen können. Deswegen denke ich eher so allgemeinere Dinge, die etwas mit dem Studium zu tun haben. Da sollten die Mentoren dann auch etwas wissen.“ (IO-EI-P1, 00:20:41)	„Der muss das nicht inhaltlich alles verstehen, aber die Zusammenhänge zwischen Modulen. Was brauche ich denn als Voraussetzung? Also so typische Leute, die sagen: ‚Na ja, dieses eine Modul, das mache ich mal irgendwann später‘, die dann überhaupt nicht verstehen, dass das, was sie da lernen, wirklich Voraussetzung für bestimmte andere Module ist. So würde ich das interpretieren. Das heißt nicht, dass der selbst Thermodynamik können muss.“ (LEH-GI-P2, 00:27:17)	Fachbezogenheit als nicht notwendige Kompetenz im Mentoring
	Zentrale Stellen²⁷		Generalisierung
Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen	„Ich finde aber, dass wir Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen noch nicht ausreichend gewichtet haben. Wenn man das nämlich nicht hat, dann ist man nach einem halben Jahr aus dem Job raus. Das kennen wir ja nun zur Genüge, Personen, die sich da kaputtmachen.“ (ZSB-GI-P1, 00:19:06)		Notwendigkeit von Psychohygiene für Berater
	„Auch das ²⁸ kann ein Interventionsanliegen sein, ja wohl! Thema eigene Abgrenzung ist ein sehr wichtiges Thema, und wer viel mit Menschen arbeitet, gerade in so einem persönlichen Begleiten, der kriegt in alle möglichen Lebenssituationen einen tieferen Einblick. Das ist nicht immer schön, was man da hört, und da ist es wichtig, dass man weiß, wie man auch eine		Wichtigkeit emotionaler Distanz zu Ratsuchenden

²⁷ In diesem Bereich wurden seitens der dezentralen Stellen keine Aussagen getätigt.

²⁸ Gemeint ist die Tatsache, dass Mentoren die (ggf. sehr emotionalen) Mentee-Anliegen manchmal ‚mit nach Hause nehmen‘ bzw. diese sie auch nach Feierabend noch beschäftigen.

	emotionale Distanz dazu halten kann und das nicht zu sehr an sich ranlässt.“ (IV-EI-P1, 00:04:20)		
	„Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen, ja, ich würde auch sagen: Wenn du da wirklich den ganzen Tag sitzt und dir vielleicht auch zum Teil echt traurige Geschichten anhörst, weil jemand zum Beispiel keine Prüfung wahrnehmen konnte, weil es irgendeinen familiären Hintergrund gab, der ganz traurig ist. Ich meine: wir kriegen das ja selber mit, die machen das ja auch bei uns. Das nimmt einen schon mit, da muss man auf jeden Fall mit umgehen können, das stimmt.“ (ZPA-GI-P2, 00:08:47)		Notwendigkeit von Psychohygiene für Berater
	Zentrale Stellen	Dezentrale Stellen	Generalisierung
Mitbestimmung des Beratungsverlaufs durch den Mentor	„Jeder Mentor, Mentorin ist anders. Die bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit. Sowohl von der Persönlichkeit als auch von den Kenntnissen, was Kompetenzen angeht, aber auch Erfahrung.“ (ZSB-GI-P1, 00:24:21)	„Ich glaube, der Mentor findet auch so ein bisschen die Studierenden, die zu ihm passen. Und es hängt auch so ein bisschen an dem eigenen Charakter, wie sich so ein Gespräch entwickeln kann. Auch das Thema ‚soziale Integration‘: Habe ich da irgendwie ein sensibles Ohr für, dass jemand da so ein bisschen isolierter ist, dann komme ich darüber vielleicht ins Gespräch. [...] Du lenkst als Mentor das Gespräch auch ein bisschen mit.“ (ME-GI-P2, 00:36:41)	Einfluss persönlicher Interessen und Qualifizierungsbereiche auf Beratungsprozesse

Tabelle 14: (Dialogische) Zitatsammlung zu Kategoriensystem III: Persönliche Voraussetzungen.

8.6.1 Kategorienbeschreibung und Codierleitfaden: Kategoriensystem III

Kategoriensystem III („Persönliche Voraussetzungen“) beinhaltet u.a. die Basiskompetenzen **Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit**, **Empathie** und **Fähigkeit zum Perspektivenwechsel** sowie **Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen**. Alle drei sind deduktive Kategorien, da sie den zu gewichtenden Kompetenzbereichen entspringen und in Kapitel 7.4.5 bereits eruiert wurden. Trotzdem

wurde diesbezüglich vermehrt diskutiert, weshalb die drei Themen in Form von Unterkategorien abgebildet werden.

Es folgt die induktive Kategorie **Fachbezogenheit**, die die Frage beinhaltet, ob ein Mentor das Fach, in dem er berät, studiert haben sollte. Das Kategoriensystem beinhaltet zuletzt die induktive Unterkategorie **Mitbestimmung des Beratungsverlaufs durch den Mentor** und bildet Statements der Interviewees ab, die sich mit der Frage beschäftigen, inwieweit persönliche Vorqualifikationen, über die ein Mentor besonders viel weiß oder zu denen er gern berät, Einfluss auf das Verstehen der Anliegen der Ratsuchenden haben und inwiefern dies die Beratungspraxis sowie Ergebnisse der Beratung beeinflusst.

8.7 Kategoriensystem IV: Soll-Ist-Abgleich bestehender Kompetenzprofile

Hauptkategorie: Soll-Ist-Abgleich bestehender Kompetenzprofile			
Unterkategorie	Zentrale Stellen	Dezentrale Stellen	Generalisierung
Weitere wünschenswerte Basiskompetenzen	-	„Eine Liebe zum Menschen. Das ist vielleicht ein bisschen pathetisch ausgedrückt, aber mir müssen Menschen am Herzen liegen.“ (LEH-GI-P1, 00:19:51)	-
Weitere wünschenswerte fachliche Kompetenzen	„Ich frage mich, ob Studierende auch in Konfliktsituationen zu einem Mentor gehen. Also, wenn ich einen Konflikt habe mit einem Professor oder mit Tutoren und so weiter. Ich überlege ob das hier vorkommt?“ (IO-EI-P1, 00:21:22)	„Ich würde so einen Mentor auch immer als Mittler sehen: Wenn es mehrere Studierende gibt, die mit einer speziellen Veranstaltung ein Problem haben, dass ein Mentor so etwas auch an die Lehrenden vermitteln kann.“ (LEH-GI-P2, 00:30:41)	Mentoren als Mediatoren
	-	„Also, was manchmal als spezifisches Problem auftaucht sind Schwierigkeiten, die man mit einzelnen Dozentinnen und Dozenten hat, also in Bezug auf Personen. [...] Weil: das taucht tatsächlich mal als Problem auf. Das hängt dann auch mit nicht	Mentoren als Mediatoren

		bestanden Prüfungsleistungen zusammen oder mit Anforderungen, denen ich mich nicht gewachsen fühle, die mir dann gestellt werden von einem Dozenten oder einer Dozentin und dann entwickeln sich da persönliche Schwierigkeiten mit diesem eventuellen Prüfer, um den man aber nicht drum herumkommt. Dann wird sowas projiziert auf die Person, sowas taucht als Problem doch schon öfter auf.“(FSB-EI-P1, 00:30:06)	
	-	„Hochschulkenntnisse, so nach dem Motto: Wie läuft der Hase? Wie funktionieren Fachschaften? Da gibt es manche, die wissen das sehr gut und sehr genau - aber auch die gesamte Uni, also Senat, Fakultätsräte - Wie sind die Gemengelagen, auch in der eigenen Fakultät?“ (FS-EI-P1, 00:23:50)	Allgemeine Kenntnisse zur Organisation Hochschule
	-	„Also dass man wirklich ein Wissen über die verschiedenen Studienphasen hat. Und vielleicht auch die Probleme, die in jeder Phase auftreten, zumindest nach Regelstudienplan so ein bisschen, und wie dann	Praktisches Wissen zu verschiedenen Studienphasen

		der reale Studienplan auch aussieht in den jeweiligen Fächern.“ (FS-EI-P1, 00:42:30)	
--	--	--	--

Tabelle 15: (Dialogische) Zitatsammlung zu Kategoriensystem IV: Soll-Ist-Abgleich bestehender Kompetenzprofile.

8.7.1 Kategorienbeschreibung und Codierleitfaden: Kategoriensystem IV

Die Kategorien im ‚Soll-Ist-Vergleich‘, **weitere wünschenswerte Basiskompetenzen** und **weitere wünschenswerte fachliche Kompetenzen**, sind jeweils deduktiver Natur. Sie stellen jene Bedarfe dar, die die Befragten in den jeweiligen Bereichen über das hypothetische Kompetenzprofil hinaus als notwendig erachten.

8.7.2 Weitere wünschenswerte Kompetenzen (Einzelmeinungen)

Insgesamt wurde der Code der weiteren wünschenswerten fachlichen Kompetenzen 24 Mal vergeben. Einzig die Mediation wurde hierbei mehrfach genannt, insgesamt in 4 Interviews. Trotzdem werden alle weiteren Wünsche der Befragten mit Blick auf weitere Kompetenzanforderungen dargestellt, da diese ggf. weiterer Betrachtung bedürfen. Es handelt sich jedoch bis auf die Kompetenz der Mediation um Einzelmeinungen (siehe Abbildung 20). Es darf festgestellt werden, dass Kompetenzthemen in der Word Cloud erscheinen, welche bereits im hypothetischen Kompetenzprofil für Mentoren dargestellt sind. Die Befragten erklärten dies entweder mit der besonderen Notwendigkeit der jeweiligen Kompetenz bzw. mit der Tatsache, dass sie diese noch nicht (hinreichend) erfüllt sehen, ggf. auch im Hinblick auf das gesamte RWTH-Beratungsangebot.

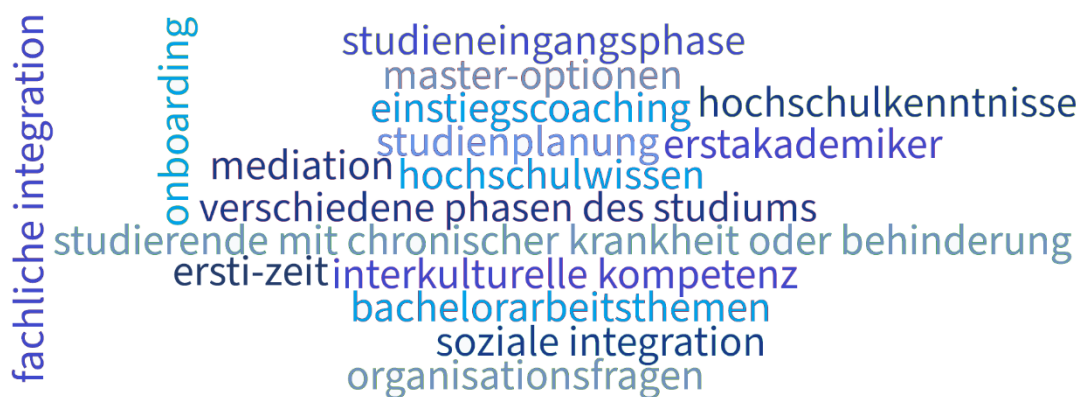


Abbildung 20: Weitere wünschenswerte fachliche Kompetenzen nach Einzel- und Mehrfachmeinungen (eigene Darstellung).

Im Bereich der weiteren wünschenswerten Basiskompetenzen wurden 5 Codierungen vorgenommen. Thematisch handelt es sich ausschließlich um Einzelmeinungen, keine Kompetenz wurde mehr als einmal benannt. Trotzdem sollen auch diese zum Zwecke späterer Forschung o.ä. dargestellt werden (siehe Abbildung 21).



Abbildung 21: Weitere wünschenswerte Basiskompetenzen nach Einzelmeinungen (eigene Darstellung).

8.8 Kategoriensystem V: Mentoring während einer Pandemie

Hauptkategorie: Mentoring während einer Pandemie			
Unterkategorie	Zentrale Stellen	Dezentrale Stellen	Generalisierung
Digitale versus Präsenzberatung	„Also ich denke, der Umgang mit digitalen Medien, die Digitalisierung der Beratung ist sicherlich eine Herausforderung gewesen. [...] Ich glaube, der große Booster war ganz klar die Digitalisierung für unsere Arbeit. Die hat uns auch geholfen, unsere eigenen Hürden im Kopf zu beseitigen. Dieses Denken, was wir früher hatten, ‚das geht nicht am Bildschirm!‘, das war verankert, das mussten wir aufgeben. Dann haben wir erstaunlicherweise sehr schnell gemerkt: Das geht ja doch und das geht sogar sehr gut. Wir haben aber auch gemerkt, wo die Grenzen liegen. Das fand ich auch sehr wertvoll, weil ich jetzt nach dieser langen Zeit sehr selbstbewusst	„Also insofern: Es gibt Abstriche - aber beim Mentoring würde ich immer dagegenhalten: Das müssen wir überprüfen, aber ich glaube, dass die Bereitschaft von einem Studi an einem Video-basierten Mentoring teilzunehmen, wo man nicht zur Uni gehen muss und nicht in diesen Mentoring-Beratungsraum rein gehen muss und dabei eventuell sogar gesehen wird, dass diese Herabsenkung der Schwelle, am Mentoring teilzunehmen, ganz klar überwiegt gegenüber den paar kleineren Aspekten, die man vielleicht online nicht so gut hinkriegt, wie man das in Präsenz hingekriegt hätte.“ (LEH-GI-P2, 00:40:55)	Übersetzung von Präsenzformaten in digitale Tools

	vertreten kann, was eben nicht digital geht, weil es keine Alternative ist.“ (ZSB-GI-P1, 00:49:29)		
	„Das hat, finde ich, einige Vorteile und einige Nachteile. Also Vorteil ist, dass ich viel schneller Termine finden kann. Das heißt, ich kann auch spontan sagen: ‚So, ich schicke dir jetzt gleich einen Zoom-Link und dann können wir direkt auch darüber sprechen‘ und ich muss nicht erst gucken: Wann bin ich im Büro?“ (IO-EI-P1, 00:24:51)	„Also ich glaube, die Beratungssituation hat sich einfach extrem geändert. Am Anfang war es sicherlich schwierig, überhaupt noch Leute ins Mentoring zu bekommen, weil es natürlich erstmal der Anspruch gewesen wäre, von Seiten der Studierenden, dass das so vertraulich Face-to-Face ist wie vorher. Aber das hat sich ja auch geändert, also ich glaube die Gewohnheit, sowohl der Mentoren*innen als auch der Mentees, ist dann dahin gegangen, dass man sagt: ‚Auch nur Onlineberatung und telefonische Beratung kann hier weiterhelfen.‘“ (STU-EI-P1, 00:19:21)	Niedrigschwelligkeit von digitaler Beratung
	„Trotzdem fehlt dieser persönliche Kontakt in dem Moment. Also, wenn Emotionen da sind bei meinen Klienten, also bei den Studenten, finde ich, dass ich das durch die Spiegelneuronen viel besser vor Ort, wenn ich im Raum sitze, spüren kann, was da gerade los ist. Oder wenn etwas Emotionales da ist, da kann ich besser reagieren, wenn ich dann vor Ort bin, als	„Also, vielleicht sagen die: ‚Ich möchte nicht in irgendein Büro fahren und da einer fremden Person gegenüber sitzen, aber mit der Person zu telefonieren oder eine E-Mail zu schreiben oder zu zoomen, das geht klar.‘“ (STU-EI-P1, 00:20:46)	Einfluss des persönlichen Kontakts auf die Beratungssituation

	wenn ich jetzt am Bildschirm sitze und dann erstmal warte bis die Emotionen sich im Prinzip beruhigt haben.“ (IO-EI-P1, 00:25:17)		
	„Wenn die Person nur vor mir sitzt und ich teilweise nur den Kopf sehe, teilweise bekomme ich nicht mit, was mit den Händen passiert oder ob die Person nervös zuckt oder sowas. Das fehlt mir dann. Da muss ich dann vielleicht sogar länger auf eine Antwort warten und auch die Zeit geben und nicht denken: ‚Okay, jetzt sehe ich bestimmte Dinge nicht‘, sondern vielleicht mehr Fragen stellen, anders Fragen stellen als wenn ich dann vor Ort bin und die körperlichen Reaktionen von der Person auch sehe auf meine Fragen, auf die Situation.“ (IO-EI-P1, 00:29:54)	„Die menschliche Ebene ist natürlich ganz anders, wenn ich online berate, als wenn ich persönlich berate. Weil man Stimmungsschwankungen nicht so mitbekommt, weil Teile der Gestik fehlen, weil ein großer Teil dessen wegfällt, was ich wahrnehmen würde in Präsenz. Ansonsten ist noch der technische Aspekt schwierig: Wenn zum Beispiel Störungen sind. Die Person sitzt mir gerade gegenüber, schüttet sein Herz aus und plötzlich merkst du: die Verbindung ist instabil und man muss dann unterbrechen. ‚Entschuldigung! Ich kann dich gerade nicht hören. Kannst du das noch mal wiederholen?‘ Das stört natürlich wahnsinnig den Gesprächsfluss.“ (STU-EI-P1, 00:22:15)	Fehlende Körper-Signale in der Online-Beratung
	„Das ²⁹ heißt sozusagen, dass die Palette erweitert wird, Möglichkeiten, wie man Kontakt aufnehmen kann.“ (KO-EI-P1, 00:38:55)	-	-

²⁹ Gemeint ist die dauerhafte Erweiterung der Mentoring-Gesprächsformate um digitale Tools wie Zoom.

Corona-bedingter Kompetenzerwerb	-	„Ich glaube, die Mentorinnen und Mentoren brauchen keine neuen Kompetenzen. Eine Videokonferenz zu bedienen - klar, aber das würde ich jetzt nicht als Digitalkompetenz definieren. Das gehört inzwischen zum guten Ton, dass man das kann. Aus der Psychotherapie weiß man, dass die Therapie über Videokonferenz fast so gut funktioniert wie die live.“ (LEH-GI-P2, 00:40:07)	Fehlende Notwendigkeit von neuen Kompetenzen
	„Welche Herausforderungen das ³⁰ auf lange Sicht genau mit sich bringt, glaub ich, das bleibt erstmal abzuwarten.“ (IV-EI-P1, 00:34:23)	„[...] an den Kompetenzen, was ich tun muss, hat sich nicht viel verändert. Es haben sich vielleicht ein bisschen die Schwerpunkte verschoben.“ (FSB-EI-P1, 00:33:35)	Themenverschiebung in der Online-Beratung

Tabelle 16: (Dialogische) Zitatsammlung zu Kategoriensystem V: Mentoring während einer Pandemie.

8.8.1 Kategorienbeschreibung und Codierleitfaden: Kategoriensystem V

Die Hauptkategorie ‚Mentoring während einer Pandemie‘ gliedert sich in zwei induktive Unterkategorien.

Die erste Unterkategorie ist das Thema **Digitale versus Präsenzberatung** und befasst sich inhaltlich mit den Vor- und Nachteilen, aber auch der Kombination sowie der Langfristigkeit dieser Angebote. Das Thema **Corona-bedingter Kompetenzerwerb** thematisiert, inwiefern die pandemiebezogene Digitalisierung der Beratungsangebote im Aachener Mentoring Modell Einfluss auf die Kompetenzprofile der Mentoren hatte bzw. ob die Pandemie-Lage die Erlangung neuer Kompetenzen nötig gemacht hat und falls ja, welche dies aus Sicht der Interviewees sind.

8.9 Serendipity³¹

Bei der Durchführung der Interviews ergaben sich einige Zitate, welche inhaltlich keiner Kategorie zuzuordnen waren, jedoch ggf. Betrachtung, Diskussion oder weiterer Forschung bedürfen. Diese

³⁰ Gemeint ist das Ende der Pandemie.

³¹ Das Konzept ‚Serendipity‘ wird in Kapitel 6.2.3 erörtert.

werden in Tabelle 17 dargestellt, aber nur am Rande in die Analyse einbezogen, da es sich um Einzelpositionen handelt.

Serendipity		
Thema	Zitat	Generalisierung
Verpflichtendes Mentoring	„Man muss die Verbindlichkeit erhöhen. Das darf nicht - das sollte kein Ding sein. ‚Ja, da können Sie mal hingehen, oder auch nicht‘ - sondern ich glaube, wir sollten irgendein Kriterium einziehen, wo man sagt: ‚Wenn man dieses Kriterium unterschreitet, dann ist ein Mentoring-Gespräch obligatorisch.‘“ (LEH-GI-P2, 00:09:17)	Verpflichtung zum Mentoring-Gespräch unter bestimmten Bedingungen
Mentoring als ‚Parkstelle‘	„Das, was wir, glaube ich, sagen können, ist, dass das Auswahlverfahren für Mentorinnen und Mentoren notwendigerweise eines ist, das immer Leute anspricht, die auf diesen Dimensionen hier exakt unserem Profil entsprechen. Dafür ist die Verlockung für die Fakultäten zu groß, das als ‚Parkstellen‘ zu benutzen. Also einfach diese Stelle aus dem Rektorat, also 50% aus dem Rektorat, zu nehmen und da Leute drauf zu setzen, die nämlich genau das nicht haben [...], die da sitzen, weil sie irgendwo geparkt werden müssen.“ (LEH-GI-P2, 00:21:01)	Mentoring als Abrechnungsstelle für andere anfallenden Tätigkeiten
Mentee-Anliegen als Kompetenz-generatoren	„Ich würde die Kompetenzen daran festmachen, was die wahrscheinlich häufigsten Probleme sind, mit denen man konfrontiert wird als Mentor. Ich würde es mal so sagen: Es kommt ein Studierender, der hat ein spezifisches Problem, das taucht relativ selten auf, dann muss ich mich aber trotzdem natürlich damit intensiv beschäftigen.“ (FSB-EI-P1, 00:20:27)	Bestimmung der Kompetenzprofile gemäß Mentee-Anliegen
Informationen-Divergenz	„Dann sagt der Mentor das eine, die Fachschaft das andere und der Fachstudienberater bei Pech noch das dritte. Das sind dann doch manchmal Spannungsfelder, die zu Konflikten führen, die unschön werden können. Vor allem, wenn es um prüfungsrechtliche Fragen geht, wo oft alle drei Stakeholder beteiligt sind.“ (FS-EI-P1, 00:04:38)	Fehlende Einheitlichkeit von Informationen innerhalb der RWTH Aachen University
Authentizität	„Bei manchen Beratungskompetenzen, da bin ich immer so im Zweifel, ob ich die jemals so erreichen werde oder ob es nicht besser ist, man bleibt authentisch.“ (ME-GI-P1, 00:13:28)	Abwägung von Kompetenz gegen Authentizität

Tabelle 17: Zitatsammlung aus dem Bereich Serendipity, also relevanter Zufallsfunde.

8.10 Rekapitulation: Ablaufmodell der Analyse

Aus Versuchsaufbau und Versuchsdurchführung ergibt sich rückblickend folgendes Ablaufmodell für die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse (zusammengefasst):

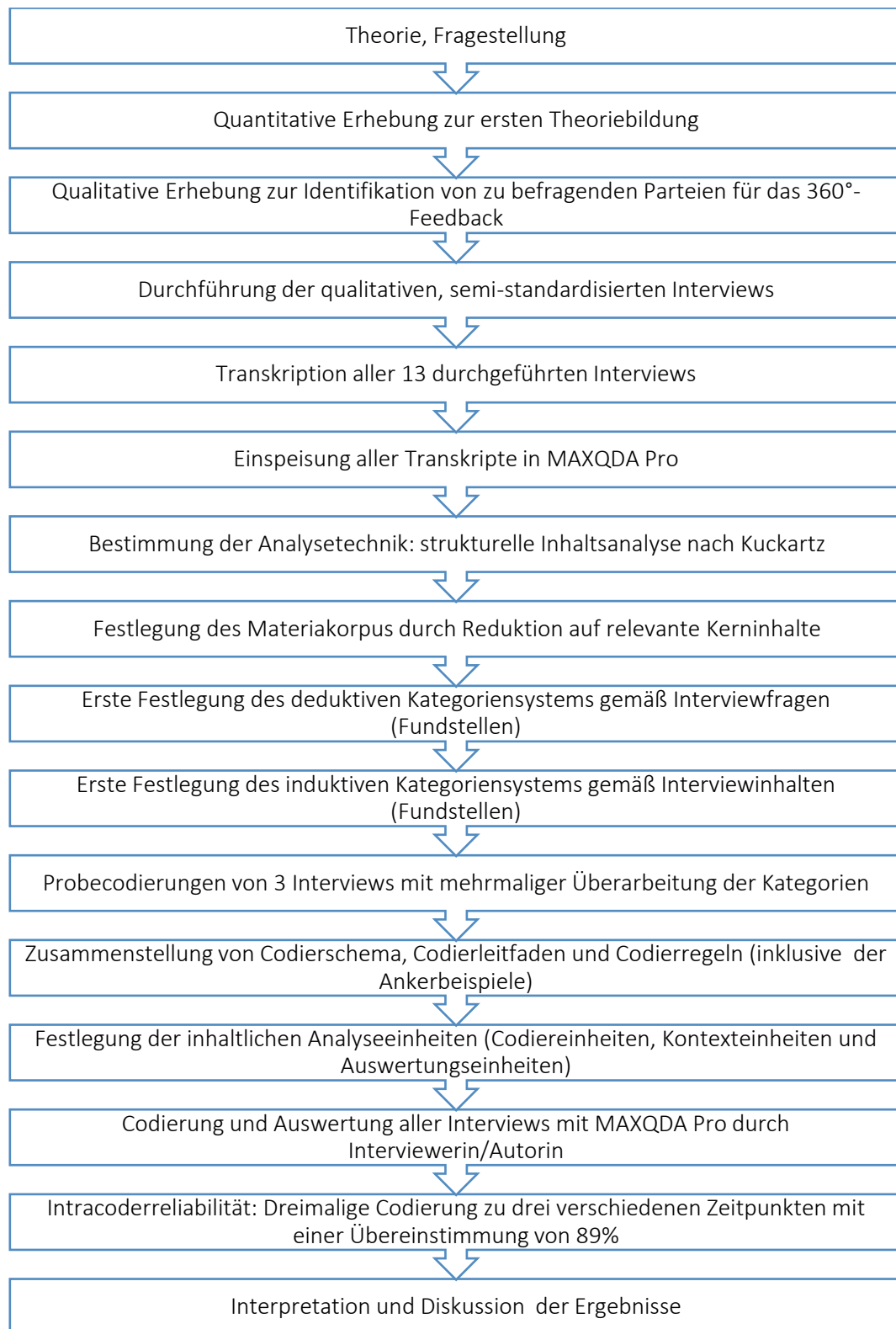


Abbildung 22: Darstellung des Ablaufmodells der durchgeführten strukturierenden Inhaltsanalyse (eigene Darstellung).

8.11 Darstellung der quantitativen Erhebung

Wie in Kapitel 7 ausgeführt, wurden die Interviewees gebeten, im Rahmen der Befragung die Gewichtung der Basis- und fachlichen Kompetenzen nach ihrem subjektiven Gefühl auszufüllen. Dieser Bitte kamen alle Teilnehmenden nach (siehe Tabelle 18 und Tabelle 19).

	Studierende	ZSB	IO	Mentoren	Lehrende	ASTa	Fachschaft	Koordination	Intervision	Geschäftsführer	ZPA	Fachstudienberater	Planungsdezernat
Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten	6	9	9	7	8	7	8	6	7	5	4	3	5
Rollen- und Aufgabenklarheit	5	9	6	8	5	7	4	6	7	6	6	3	4
Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit	8	9	8	8	7	6	5	9	10	8	7	10	7
Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel	9	7	6	8	7	7	9	8	8	8	8	10	8
Beratungskompetenz	8	4	5	6	8	8	7	8	6	8	9	7	7
Dialog- und Konfliktfähigkeit	6	4	5	6	8	6	6	5	5	6	6	5	8
Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen	5	5	8	4	4	5	8	5	4	6	7	9	8
Gesamt	47	47	47	47	47	46	47	47	47	47	47	47	47
Rest	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Tabelle 18: Absolute Gewichtung des Bereichs ‚Basiskompetenzen‘ nach Institutionen.

	Studierende	ZSB	IO	Mentoren	Lehrende	ASTa	Fachschaft	Koordination	Intervision	Geschäftsführer	ZPA	Fachstudienberater	Planungsdezernat
Lernstrategien	6	9	9	8	5	7	6	8	9	10	8	7	7
Zeit- und Selbstmanagement	9	9	9	7	8	8	6	9	9	10	8	8	7
Stressbewältigungsstrategien	7	8	10	7	5	8	6	8	5	8	8	8	7
Motivationsstrategien	8	8	10	7	5	7	6	8	7	8	8	7	7
Umgang mit Prüfungsangst	6	2	7	8	5	7	6	7	2	10	6	10	8
Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch	5	2	10	8	10	6	9	5	2	10	9	10	8
Finanzielle Belange	5	5	2	5	5	2	7	7	2	2	7	2	5
Soziale Integration	8	6	2	5	4	7	8	5	6	5	3	6	8
Fachliche Integration	7	8	7	7	9	6	5	6	8	4	8	7	6
Förderung besonders begabter Studierender	6	5	2	6	8	3	3	5	9	5	4	6	5
Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit	6	8	2	4	4	3	3	6	2	2	4	6	5
Organisationale Fragen rund ums Studium	7	10	10	8	9	8	7	6	9	6	7	3	7
Gesamt	80	80	80	80	77	72	72	80	70	80	80	80	80
Rest	0	0	0	0	3	8	8	0	10	0	0	0	0

Tabelle 19: Absolute Gewichtung des Bereichs ‚Fachliche Kompetenzen‘ nach Institutionen.

Da nicht alle Teilnehmenden in den zu gewichtenden Bereichen alle Punkte vergaben, wurde die Normierung der Bepunktung notwendig, um die Gewichtung der Punktevergabe korrekt in Bezug zu setzen. Hier wurde sich für eine Darstellung in Prozent entschieden (siehe Tabelle 20 und Tabelle 21). Überschreitet die Summe der Einzelbereiche 100%, so handelt es sich um Rundungsungenauigkeiten, da sich für eine Darstellung ohne Dezimalstellen entschieden wurde, welche für die spätere Ergebnisanalyse hinreichend ist.

	Studierende	ZSB	IO	Mentoren	Lehrende	ASTa	Fachschaft	Koordination	Intervision	Geschäftsführer	ZPA	Fachstudienberater	Planungsdezernat
Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten	13%	19%	19%	15%	17%	15%	17%	13%	15%	11%	9%	6%	11%
Rollen- und Aufgabenklarheit	11%	19%	13%	17%	11%	15%	9%	13%	15%	13%	13%	6%	9%
Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit	17%	19%	17%	17%	15%	13%	11%	19%	21%	17%	15%	21%	15%
Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel	19%	15%	13%	17%	15%	15%	19%	17%	17%	17%	17%	21%	17%
Beratungskompetenz	17%	9%	11%	13%	17%	17%	15%	17%	13%	17%	19%	15%	15%
Dialog- und Konfliktfähigkeit	13%	9%	11%	13%	17%	13%	13%	11%	11%	13%	13%	11%	17%
Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen	11%	11%	17%	9%	9%	11%	17%	11%	9%	13%	15%	19%	17%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabelle 20: Gewichtung des Bereichs ‚Basiskompetenzen‘ nach Institutionen, normiert.

	Studierende	ZSB	IO	Mentoren	Lehrende	ASTA	Fachschaft	Koordination	Intervision	Geschäftsführer	ZPA	Fachstudienberater	Planungsdezernat
Lernstrategien	8%	11%	11%	10%	6%	10%	8%	10%	13%	13%	10%	9%	9%
Zeit- und Selbstmanagement	11%	11%	11%	9%	10%	11%	8%	11%	13%	13%	10%	10%	9%
Stressbewältigungsstrategien	9%	10%	13%	9%	6%	11%	8%	10%	7%	10%	10%	10%	9%
Motivationsstrategien	10%	10%	13%	9%	6%	10%	8%	10%	10%	10%	10%	9%	9%
Umgang mit Prüfungsangst	8%	3%	9%	10%	6%	10%	8%	9%	3%	13%	8%	13%	10%
Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch	6%	3%	13%	10%	13%	8%	13%	6%	3%	13%	11%	13%	10%
Finanzielle Belange	6%	6%	3%	6%	6%	3%	10%	9%	3%	3%	9%	3%	6%
Soziale Integration	10%	8%	3%	6%	5%	10%	11%	6%	9%	6%	4%	8%	10%
Fachliche Integration	9%	10%	9%	9%	12%	8%	7%	8%	11%	5%	10%	9%	8%
Förderung besonders begabter Studierender	8%	6%	3%	8%	10%	4%	4%	6%	13%	6%	5%	8%	6%
Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit	8%	10%	3%	5%	5%	4%	4%	8%	3%	3%	5%	8%	6%
Organisationale Fragen rund ums Studium	9%	13%	13%	10%	12%	11%	10%	8%	13%	8%	9%	4%	9%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabelle 21: Gewichtung des Bereichs ‚Fachliche Kompetenzen‘ nach Institutionen, normiert.

8.12 Konsolidierte Ergebnisdarstellung

Im Folgenden wird dargestellt, welche Kompetenzen in den Bereichen ‚Basis- und Fachliche Kompetenzen‘ im (normierten) Durchschnitt wie wichtig waren und wie viele Punkte je Kompetenz im allgemeinen Durchschnitt vergeben wurden. Hier wurde nicht zwischen dem Blickwinkel von zentralen bzw. dezentralen oder fakultätsinternen Stellen unterschieden. Die Kompetenzen wurden nach Wichtigkeit (normiert und absolut) gestaffelt (siehe Abbildung 23 und Tabelle 22 bzw. Abbildung 24 und Tabelle 23). Es wird demnach gezeigt, welche Kompetenzen den Befragten im Durchschnitt am wichtigsten waren.

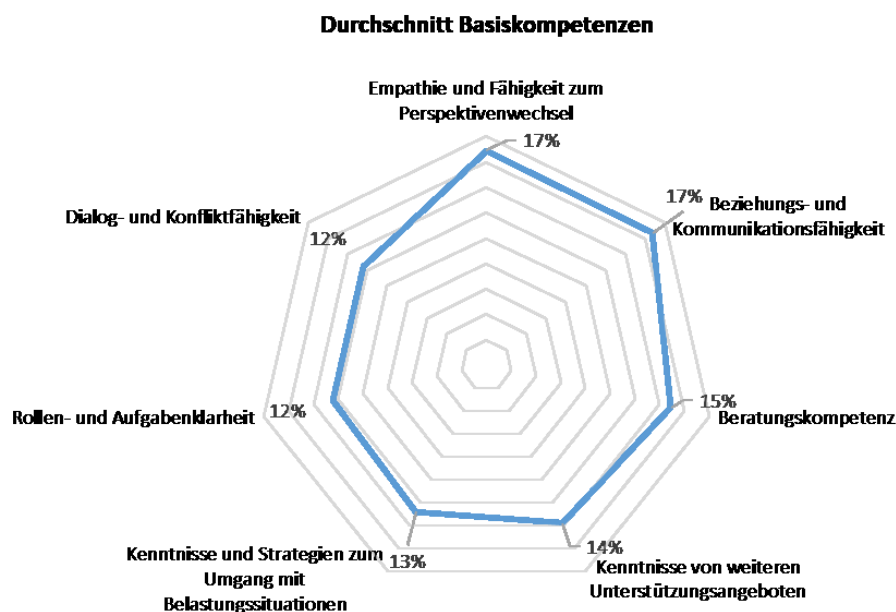


Abbildung 23: Durchschnittliche Gewichtung des Bereichs ‚Basiskompetenzen‘, normiert.

Basiskompetenzen	Durchschnitt in %	Durchschnitt absolut
Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel	17%	7,9
Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit	17%	7,8

Beratungskompetenz	15%	7,0
Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten	14%	6,5
Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen	13%	6,0
Rollen- und Aufgabenklarheit	12%	5,8
Dialog- und Konfliktfähigkeit	12%	5,8

Tabelle 22: Durchschnittliche Gewichtung des Bereichs ‚Basiskompetenzen‘, normiert, absolut und nach Wichtigkeit absteigend geordnet.

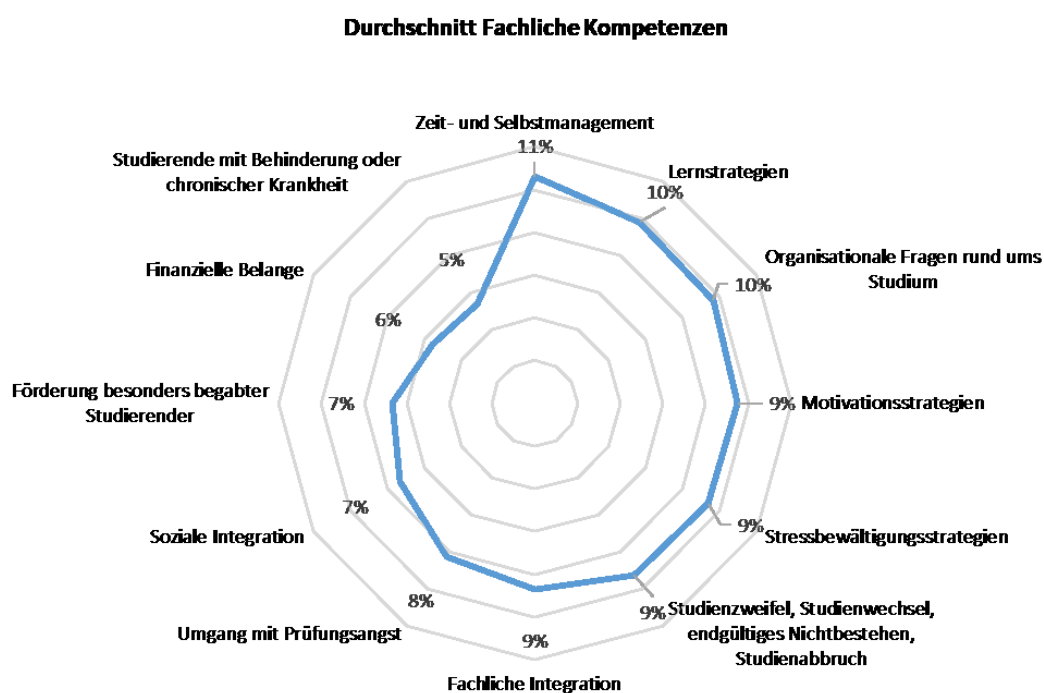


Abbildung 24: Durchschnittliche Gewichtung des Bereichs ‚Fachliche Kompetenzen‘, normiert.

Fachliche Kompetenzen	Durchschnitt in %	Durchschnitt absolut
Zeit- und Selbstmanagement	11%	8,2
Lernstrategien	10%	7,6
Organisationale Fragen rund ums Studium	10%	7,5
Motivationsstrategien	9%	7,4
Stressbewältigungsstrategien	9%	7,3
Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch	9%	7,2
Fachliche Integration	9%	6,8
Umgang mit Prüfungsangst	8%	6,5
Soziale Integration	7%	5,6

Förderung besonders begabter Studierender	7%	5,2
Finanzielle Belange	6%	4,3
Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit	5%	4,2

Tabelle 23: Durchschnittliche Gewichtung des Bereichs ‚Fachliche Kompetenzen‘, normiert, absolut und nach Wichtigkeit absteigend geordnet.

8.12.1 Konsolidierte Ergebnisdarstellung: Blickwinkel zentraler Stellen

Da im Rahmen der Erhebung zentrale und dezentrale Stellen im Rahmen der qualitativen Analyse getrennt voneinander betrachtet wurden, wird auch die konsolidierte Ergebnisdarstellung bzw. das Ranking der Kompetenzwichtigkeiten in die Bereiche zentrale und dezentrale Blickwinkel aufgeteilt (siehe Abbildung 25 und Tabelle 24 sowie Abbildung 26 und Tabelle 25).

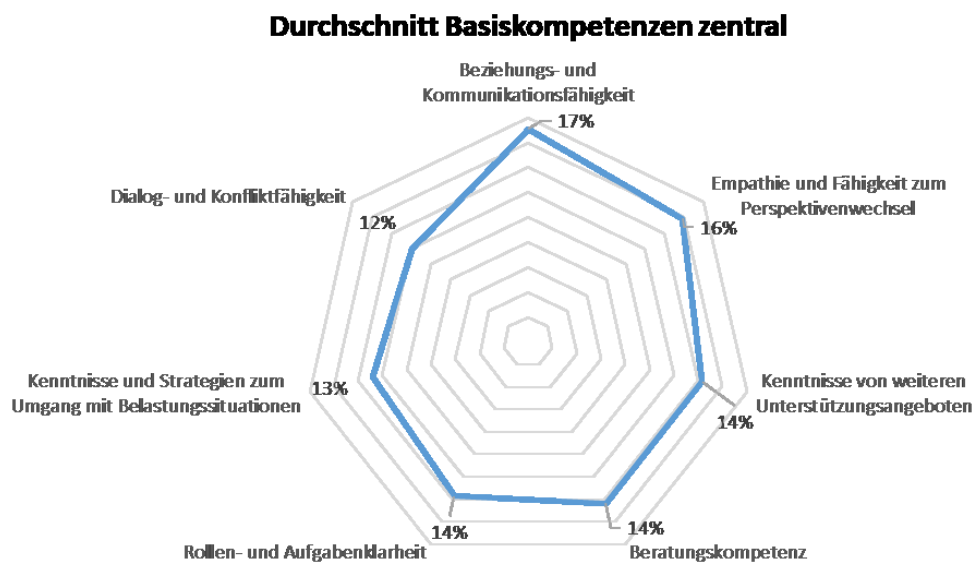


Abbildung 25: Durchschnittliche Gewichtung des Bereichs ‚Basiskompetenzen‘, normiert, aus zentralem Blickwinkel

Basiskompetenzen	Durchschnitt zentral	Durchschnitt absolut zentral
Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit	17%	8,0
Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel	16%	7,4
Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten	14%	6,7
Beratungskompetenz	14%	6,7
Rollen- und Aufgabenklarheit	14%	6,4
Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen	13%	6,0
Dialog- und Konfliktfähigkeit	12%	5,6

Tabelle 24: Durchschnittliche Gewichtung des Bereichs ‚Basiskompetenzen‘, normiert und absolut, aus zentralem Blickwinkel, geordnet nach Wichtigkeit.

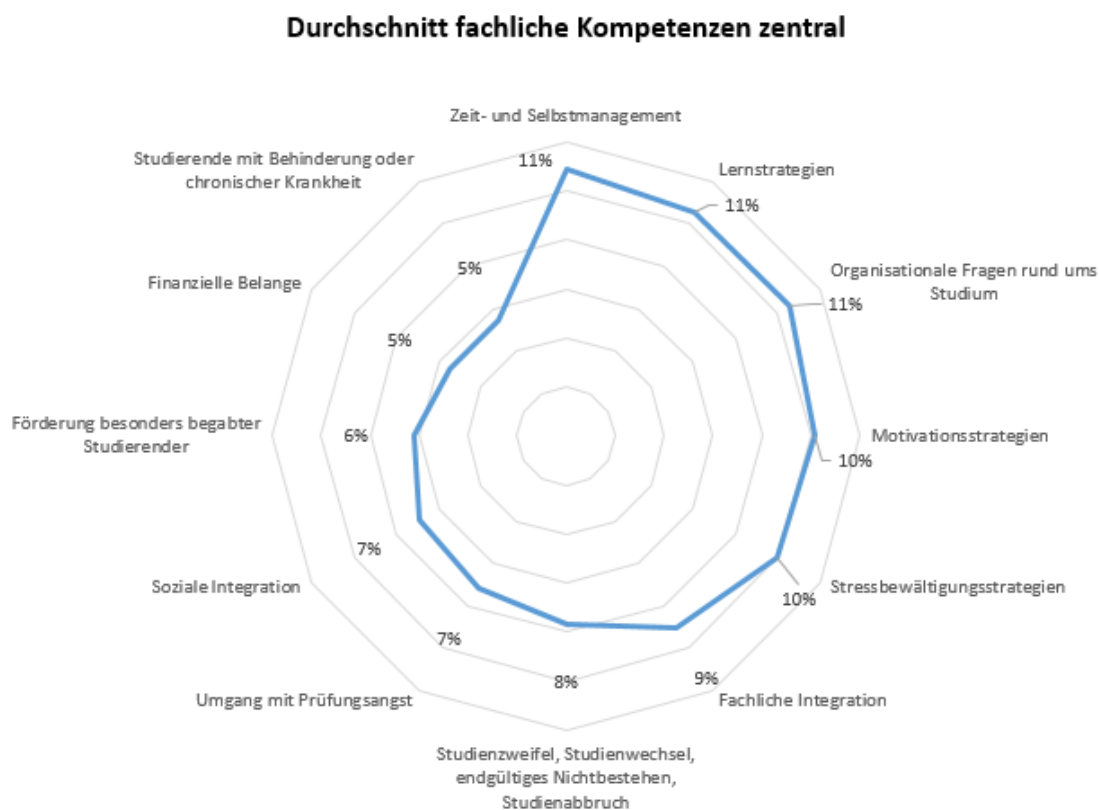


Abbildung 26: Durchschnittliche Gewichtung des Bereichs ‚Fachliche Kompetenzen‘, normiert, aus zentralem Blickwinkel.

Fachliche Kompetenzen	Durchschnitt zentral	Durchschnitt absolut zentral
Zeit- und Selbstmanagement	11%	8,4
Lernstrategien	11%	8,1
Organisationale Fragen rund ums Studium	11%	8,1
Motivationsstrategien	10%	7,9
Stressbewältigungsstrategien	10%	7,7
Fachliche Integration	9%	7,0
Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch	8%	6,0
Umgang mit Prüfungsangst	7%	5,6
Soziale Integration	7%	5,3
Förderung besonders begabter Studierender	6%	4,7
Finanzielle Belange	5%	4,3
Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit	5%	4,3

Tabelle 25: Durchschnittliche Gewichtung des Bereichs ‚Fachliche Kompetenzen‘, normiert und absolut, aus zentralem Blickwinkel, geordnet nach Wichtigkeit.

8.12.2 Konsolidierte Ergebnisdarstellung: Blickwinkel dezentraler Stellen

Gleiche Auswertung wurde im Bereich der dezentralen Stellen vorgenommen (siehe Abbildung 27 und Tabelle 26, sowie Abbildung 28 und Tabelle 27).

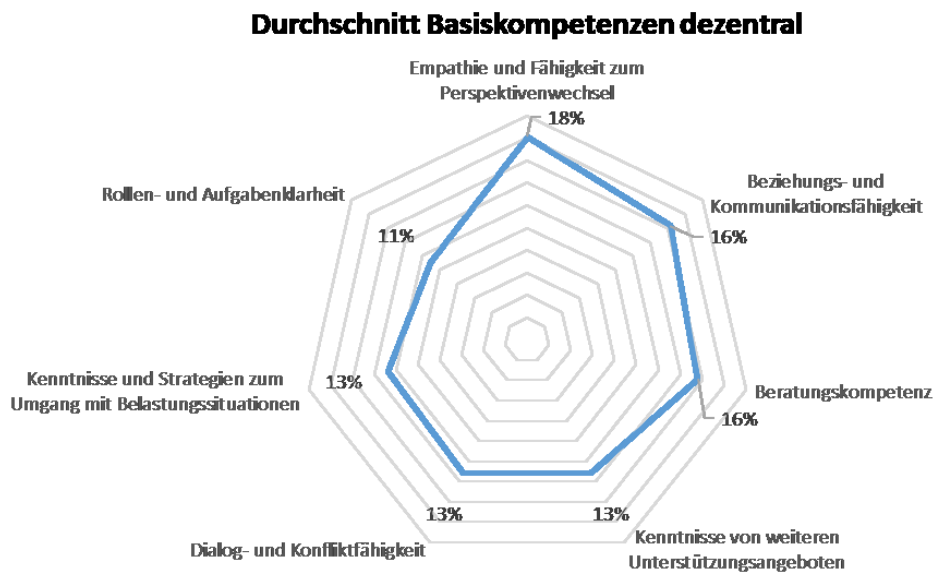


Abbildung 27: Durchschnittliche Gewichtung des Bereichs 'Basiskompetenzen', normiert, aus dezentralem Blickwinkel.

Basiskompetenzen	Durchschnitt dezentral	Durchschnitt absolut dezentral
Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel	18%	8,5
Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit	16%	7,7
Beratungskompetenz	16%	7,3
Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten	13%	6,2
Dialog- und Konfliktfähigkeit	13%	6,2
Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen	13%	6,0
Rollen- und Aufgabenklarheit	11%	5,2

Tabelle 26: Durchschnittliche Gewichtung des Bereichs 'Basiskompetenzen', normiert und absolut, aus dezentralem Blickwinkel, geordnet nach Wichtigkeit.

Durchschnitt fachliche Kompetenzen dezentral

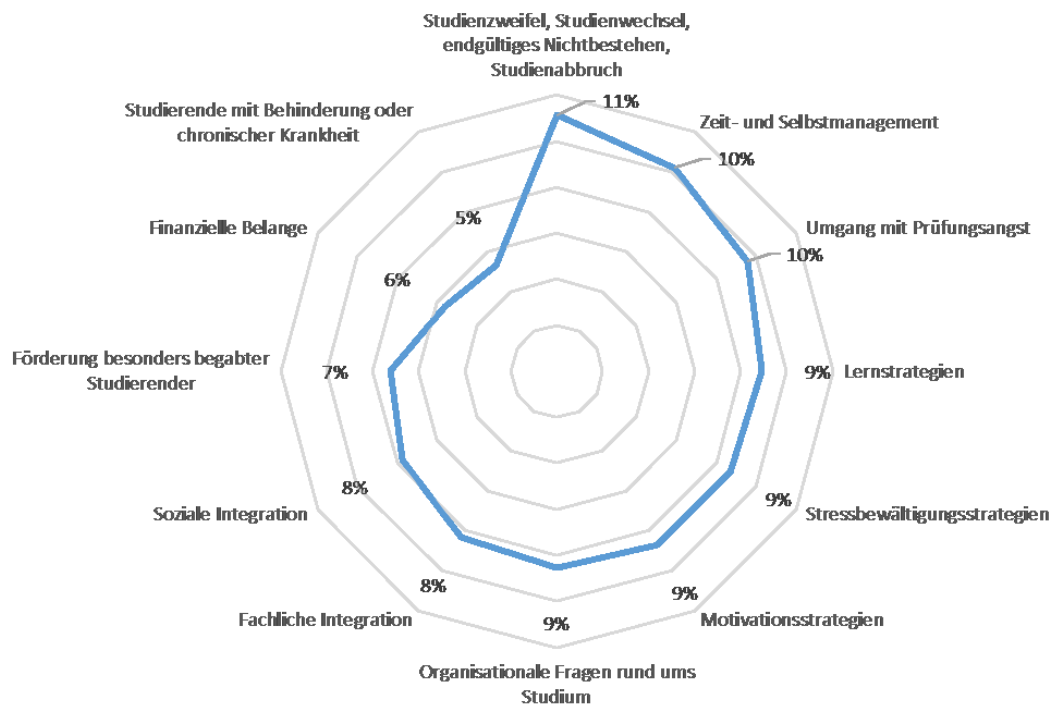


Abbildung 28: Durchschnittliche Gewichtung des Bereichs ‚Fachliche Kompetenzen‘, normiert, aus dezentralem Blickwinkel.

Fachliche Kompetenzen	Durchschnitt dezentral	Durchschnitt absolut dezentral
Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch	11%	8,7
Zeit- und Selbstmanagement	10%	8,0
Umgang mit Prüfungsangst	10%	7,5
Lernstrategien	9%	7,0
Stressbewältigungsstrategien	9%	6,8
Motivationsstrategien	9%	6,8
Organisationale Fragen rund ums Studium	9%	6,7
Fachliche Integration	8%	6,5
Soziale Integration	8%	6,0
Förderung besonders begabter Studierender	7%	5,7
Finanzielle Belange	6%	4,3
Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit	5%	4,2

Tabelle 27: Durchschnittliche Gewichtung des Bereichs ‚Fachliche Kompetenzen‘, normiert und absolut, aus dezentralem Blickwinkel, geordnet nach Wichtigkeit.

Zuletzt erfolgt die Darstellung der gewichteten Kompetenzbereiche im direkten Vergleich sowie die Darstellung der absoluten Differenzen (siehe Tabelle 28 und Tabelle 29 sowie Tabelle 30 und Tabelle 31).

Basiskompetenzen	Durchschnitt zentral	Durchschnitt absolut zentral	Durchschnitt dezentral	Durchschnitt absolut dezentral
Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten	14%	6,7	13%	6,2
Rollen- und Aufgabenklarheit	14%	6,4	11%	5,2
Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit	17%	8,0	16%	7,7
Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel	16%	7,4	18%	8,5
Beratungskompetenz	14%	6,7	16%	7,3
Dialog- und Konfliktfähigkeit	12%	5,6	13%	6,2
Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen	13%	6,0	13%	6,0

Tabelle 28: Durchschnittliche Gewichtung des Bereichs ‚Basiskompetenzen‘, normiert und absolut, vergleichend aus zentralem und dezentralem Blickwinkel.

Fachliche Kompetenzen	Durchschnitt zentral	Durchschnitt absolut zentral	Durchschnitt dezentral	Durchschnitt absolut dezentral
Lernstrategien	11%	8,1	9%	7,0
Zeit- und Selbstmanagement	11%	8,4	10%	8,0
Stressbewältigungsstrategien	10%	7,7	9%	6,8
Motivationsstrategien	10%	7,9	9%	6,8
Umgang mit Prüfungsangst	7%	5,6	10%	7,5
Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch	8%	6,0	11%	8,7
Finanzielle Belange	5%	4,3	6%	4,3
Soziale Integration	7%	5,3	8%	6,0
Fachliche Integration	9%	7,0	8%	6,5
Förderung besonders begabter Studierender	6%	4,7	7%	5,7
Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit	5%	4,3	5%	4,2
Organisationale Fragen rund ums Studium	11%	8,1	9%	6,7

Tabelle 29: Durchschnittliche Gewichtung des Bereichs ‚Fachliche Kompetenzen‘, normiert und absolut, vergleichend aus zentralem und dezentralem Blickwinkel.

Basiskompetenzen	Durchschnitt zentral	Durchschnitt dezentral
Rollen- und Aufgabenklarheit	6,4 $ \Delta = 1,2$	5,2
Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel	7,4 $ \Delta = 1,1$	8,5
Beratungskompetenz	6,7 $ \Delta = 0,6$	7,3
Dialog- und Konfliktfähigkeit	5,6 $ \Delta = 0,6$	6,2
Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit	8,0 $ \Delta = 0,3$	7,7
Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten	6,0 $ \Delta = 0,2$	6,2
Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen	6,0 $ \Delta = 0,0$	6,0

Tabelle 30: Vergleich der zentral und dezentral vergebenen Kompetenzpunkte im Bereich ‚Basiskompetenzen‘ inklusive absolute Differenz ($|\Delta|$) der Durchschnitte, absteigend.

Fachliche Kompetenzen	Durchschnitt zentral	Durchschnitt dezentral
Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch	6,0 $ \Delta = 2,7$	8,7
Umgang mit Prüfungsangst	5,6 $ \Delta = 1,9$	7,5
Organisationale Fragen rund ums Studium	8,1 $ \Delta = 1,4$	6,7
Lernstrategien	8,1 $ \Delta = 1,1$	7,0
Motivationsstrategien	7,9 $ \Delta = 1,1$	6,8
Förderung besonders begabter Studierender	4,7 $ \Delta = 1,0$	5,7
Stressbewältigungsstrategien	7,7 $ \Delta = 0,9$	6,8
Soziale Integration	5,3 $ \Delta = 0,7$	6,0
Fachliche Integration	7,0 $ \Delta = 0,5$	6,5
Zeit- und Selbstmanagement	8,4 $ \Delta = 0,4$	8,0
Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit	4,3 $ \Delta = 0,1$	4,2
Finanzielle Belange	4,3 $ \Delta = 0,0$	4,3

Tabelle 31: Vergleich der zentral und dezentral vergebenen Kompetenzpunkte im Bereich ‚Fachliche Kompetenzen‘ inklusive absolute Differenz ($|\Delta|$) der Durchschnitte, absteigend.

8.13 Statistische Auswertung

Zwar ist die Zahl der Befragten mit $N=13$ eine eher kleine Stichprobe, weshalb sich allenfalls Tendenzen im Bereich der Korrelationen zwischen einzelnen Komponenten und ihrer Wertigkeit seitens der Probanden ableiten lassen, trotzdem stellt die statistische Auswertung ein elementares Instrument der Sozialforschung und im vorliegenden Fall eine Hilfe zum besseren Verständnis von Mentorenkompetenzen dar (siehe Tabelle 32 und Tabelle 33). Auch der Blick auf die Tatsache, dass bei den Gruppeninterviews eine gemeinsame Gewichtung zwischen den Interviewees stattfand und die Personen im Einzelnen ggf. die Kompetenzen anders bewertet hätten, ist zu beachten. Ebenso bleibt die Frage nach Verhaltensankern, also der bereits gestellten Frage, ob alle Befragten ein einheitliches Verständnis bezüglich der Kompetenzen hatten, offen und somit als mögliche Einflussgröße bestehen.

Aufgrund der kleinen Teilnehmendenzahl wurde eine Korrelationsanalyse nach Pearson mit zweiseitigem Signifikanzniveau durchgeführt. Dabei wurde ggf. nach Korrelationen über die Trennung der Bereiche ‚Basiskompetenzen‘ und ‚Fachliche Kompetenzen‘ hinaus gesucht. Im Folgenden werden die deskriptiven statistischen Berechnungen beider Kompetenzbereiche über alle befragten Institutionen konsolidiert dargestellt. Aus dem Bereich der SPSS Auswertungen nach Pearson werden ausschließlich signifikante Daten auszugsweise berichtet, die ggf. im Rahmen von größeren Folgeuntersuchungen mit größeren Stichproben weiter beleuchtet werden können, da sie bei positiven Zusammenhängen auch auf hohe interne Konsistenzen bzw. Cronbachs Alpha der Komponenten hinweisen können.

Basiskompetenzen	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten	13	3	9	6,46	1,854
Rollen- und Aufgabenklarheit	13	3	9	5,85	1,676
Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit	13	5	10	7,85	1,463
Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel	13	6	10	7,92	1,038
Beratungskompetenz	13	4	9	7,00	1,414
Dialog- und Konfliktfähigkeit	13	4	8	5,85	1,144
Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen	13	4	9	6,00	1,780

Tabelle 32: Deskriptive Statistiken des Bereichs ‚Basiskompetenzen‘.

Fachliche Kompetenzen	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Lernstrategien	13	5	10	7,62	1,446
Zeit- und Selbstmanagement	13	6	10	8,23	1,092

Stressbewältigungsstrategien	13	5	10	7,31	1,377
Motivationsstrategien	13	5	10	7,38	1,193
Umgang mit Prüfungsangst	13	2	10	6,46	2,470
Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch	13	2	10	7,23	2,948
Finanzielle Belange	13	2	7	4,31	2,057
Soziale Integration	13	2	8	5,62	1,895
Fachliche Integration	13	4	9	6,77	1,363
Förderung besonders begabter Studierender	13	2	9	5,15	1,951
Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit	13	2	8	4,23	1,878
Organisationale Fragen rund ums Studium	13	3	10	7,46	1,898

Tabelle 33: Deskriptive Statistiken des Bereichs ‚Fachliche Kompetenzen‘.

Es folgen einige wenige Auffälligkeiten der Korrelationsanalyse, die in Kapitel 9 interpretiert und diskutiert werden.

- Die Variable ‚Organisationale Fragen rund ums Studium‘ zeigt den stärksten in der Untersuchung auftretenden positiven Zusammenhang zu der Variablen ‚Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten‘ ($r = .86$, $df = 11$, $p < .001$) sowie den stärksten negativen Zusammenhang zur Variablen ‚Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel‘ ($r = -.85$, $df = 11$, $p < .001$).
- Außerdem zeigt die Variable ‚Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten‘ einen negativen Zusammenhang mit der Variablen ‚Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel‘ ($r = -.67$, $df = 11$, $p = .01$), sowie mit der Variablen ‚Beratungskompetenz‘ ($r = -.60$, $df = 11$, $p < .05$), ebenso wie mit der weiteren Variablen ‚Umgang mit Prüfungsangst‘ ($r = -.60$, $df = 11$, $p < .05$).
- Die Variable ‚Beratungskompetenz‘ weist neben dem bereits eruierten negativen Zusammenhang zu ‚Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten‘ ($r = -.60$, $df = 11$, $p < .05$) keinen Zusammenhang zu anderen Variablen dieses Samples auf.
- Die Variablen ‚Finanzielle Belange‘, ‚Soziale Integration‘ und ‚Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit‘ zeigen jeweils zu keiner anderen Variablen einen signifikanten Zusammenhang auf.
- Die Variable ‚Rollen- und Aufgabenklarheit‘ zeigt in der vorliegenden Stichprobe einen negativen Zusammenhang mit ‚Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel‘ ($r = -.58$, $df = 11$, $p < .05$), ‚Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen‘ ($r = -.67$, $df = 11$, $p = .01$), ‚Lernstrategien‘ ($r = -.56$, $df = 11$, $p < .05$), ‚Studienzweifel, Studienwechsel,

endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch' ($r = -.58$, $df = 11$, $p < .05$). Sie weist einen positiven Zusammenhang mit ‚Organisationale Fragen rund ums Studium' ($r = .65$, $df = 11$, $p < .02$) auf.

- Die Variable ‚Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit' zeigt einen negativen Zusammenhang mit ‚Dialog- und Konfliktfähigkeit' ($r = -.56$, $df = 11$, $p < .05$) und einen positiven Zusammenhang mit ‚Zeit- und Selbstmanagement' ($r = .60$, $df = 11$, $p < .05$).
- Die Variable ‚Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen' weist einen positiven Zusammenhang zu der Variablen ‚Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch' ($r = .56$, $df = 11$, $p < .05$) auf und – wie in Punkt 4 genannt – einen negativen Zusammenhang mit ‚Rollen und Aufgabenklarheit' ($r = -.67$, $df = 11$, $p = .01$).

8.14 Basiskompetenzen im institutionellen Vergleich

Es werden nun die Basiskompetenzen in normierter Form mit Blick auf die teilnehmenden Institutionen und die Wichtigkeit, die diesen aus Sicht der Institutionen zukommt, dargestellt. Auch hier handelt es sich demnach um den prozentualen Anteil der Punkte, die von den Interviewees in den jeweiligen Bereichen vergeben wurden (siehe Abbildungen 29 bis Abbildung 35).

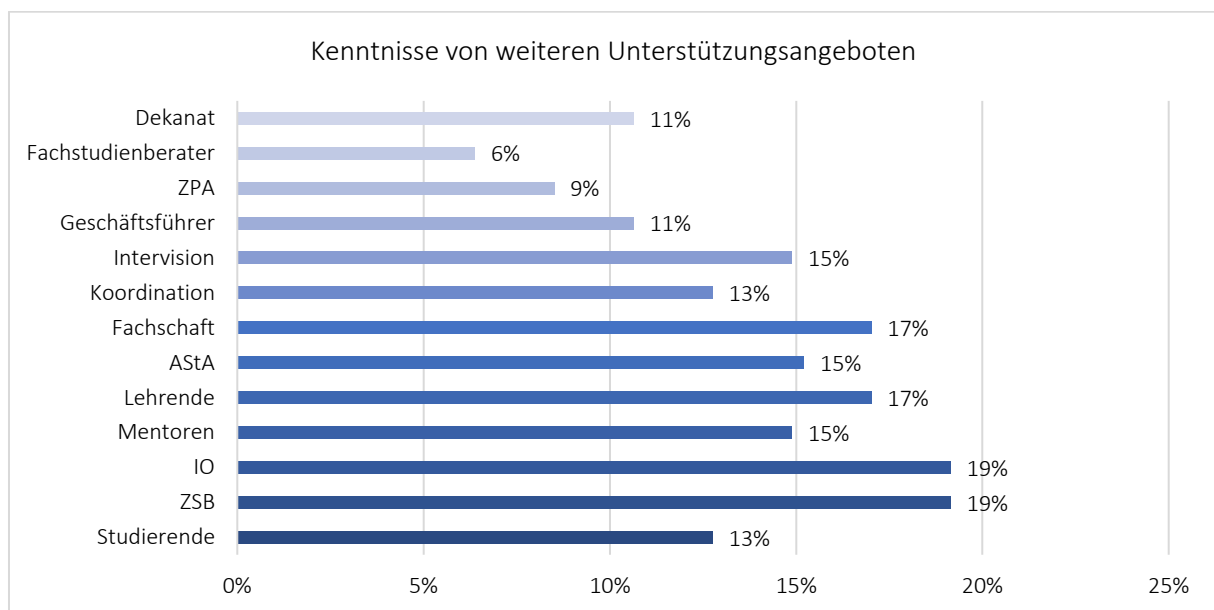


Abbildung 29: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten' im institutionellen Vergleich.

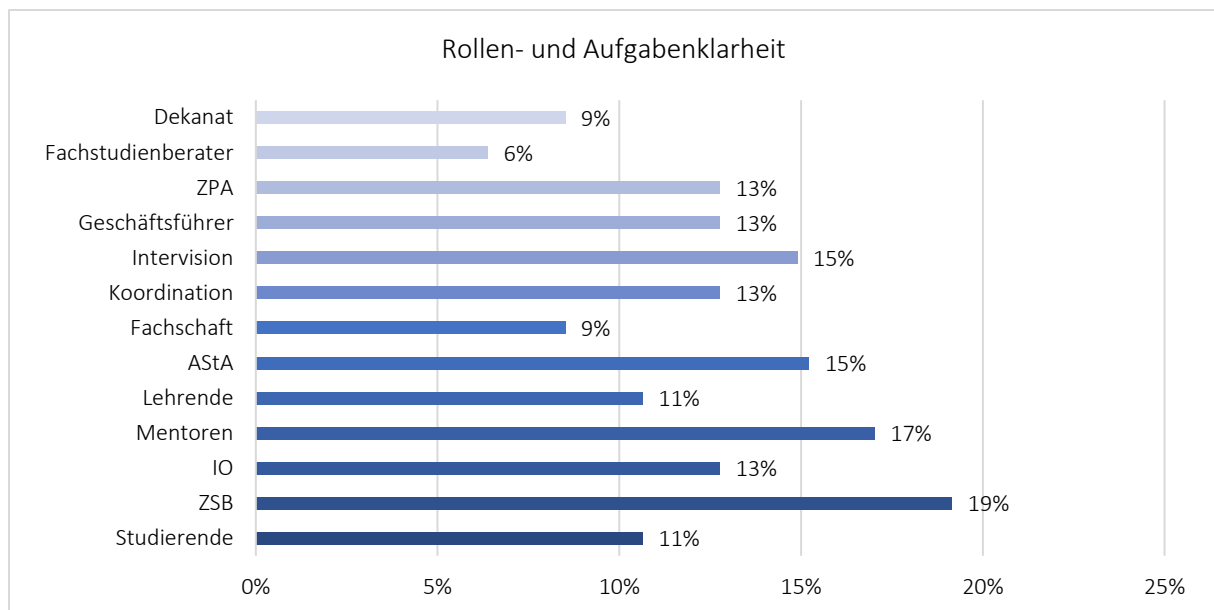


Abbildung 30: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Rollen- und Aufgabenklarheit‘ im institutionellen Vergleich.

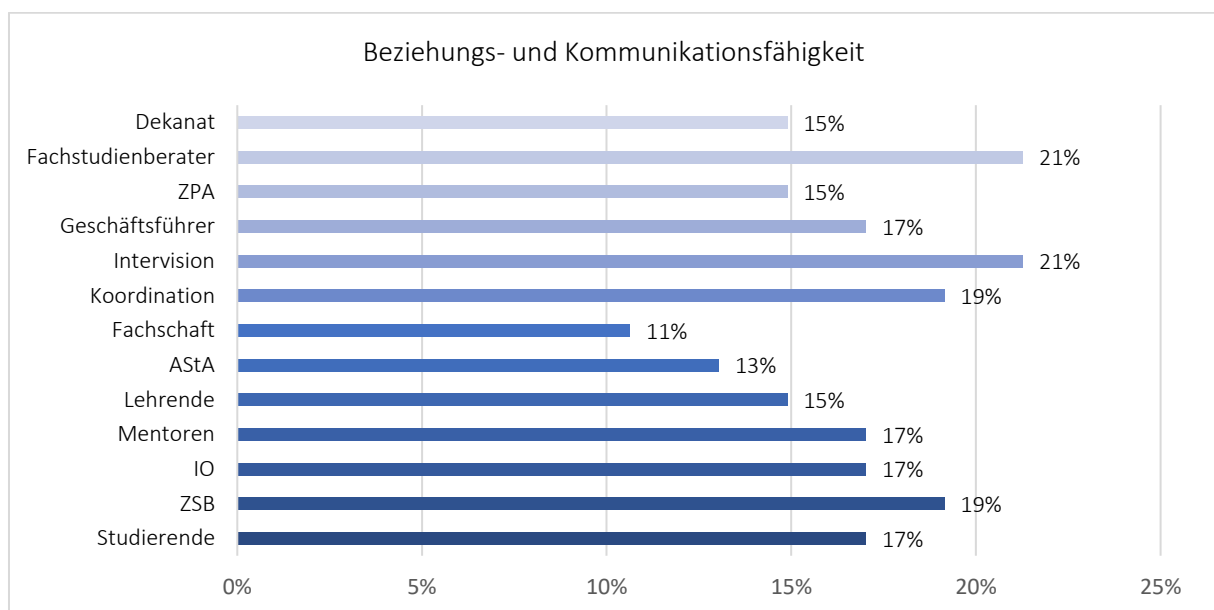


Abbildung 31: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit‘ im institutionellen Vergleich.

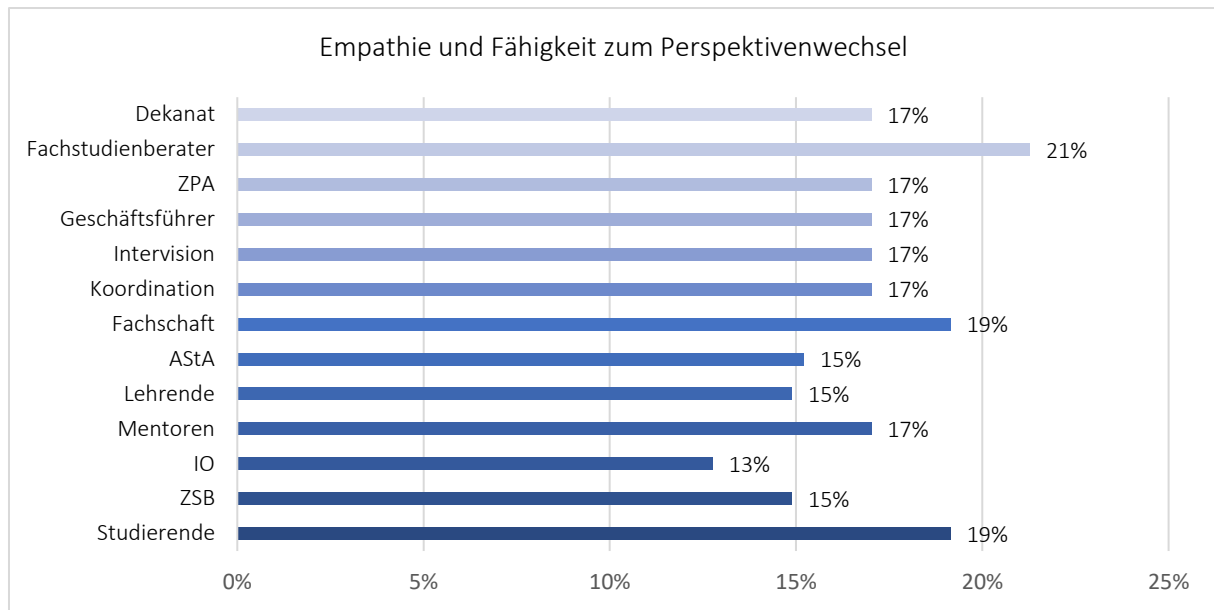


Abbildung 32: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel‘ im institutionellen Vergleich.

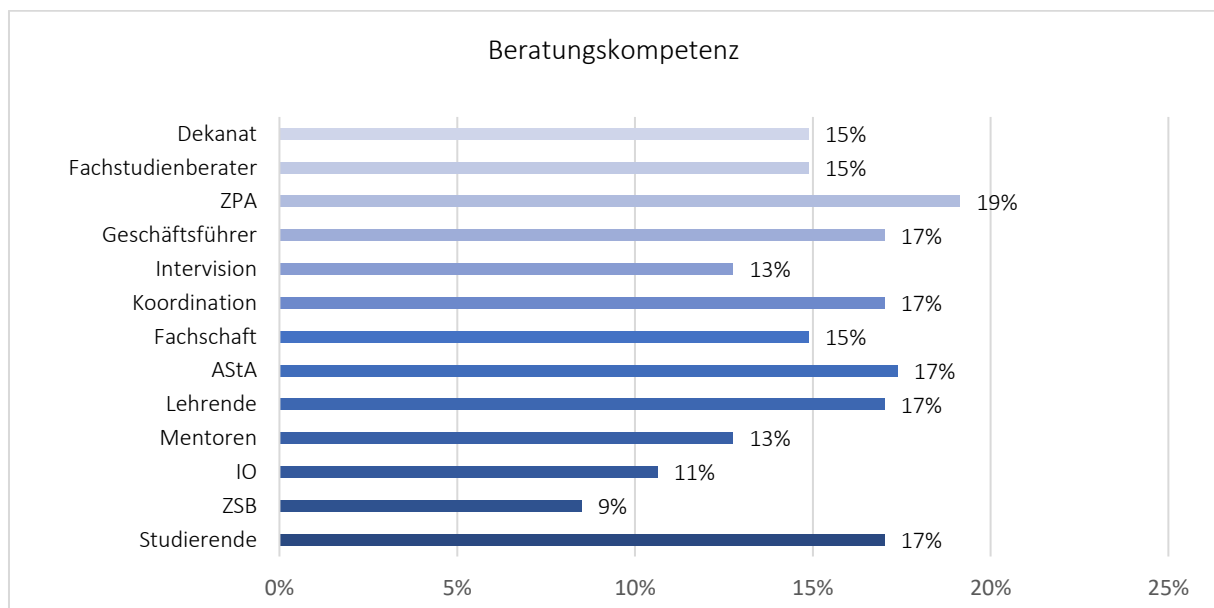


Abbildung 33: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Beratungskompetenz‘ im institutionellen Vergleich.

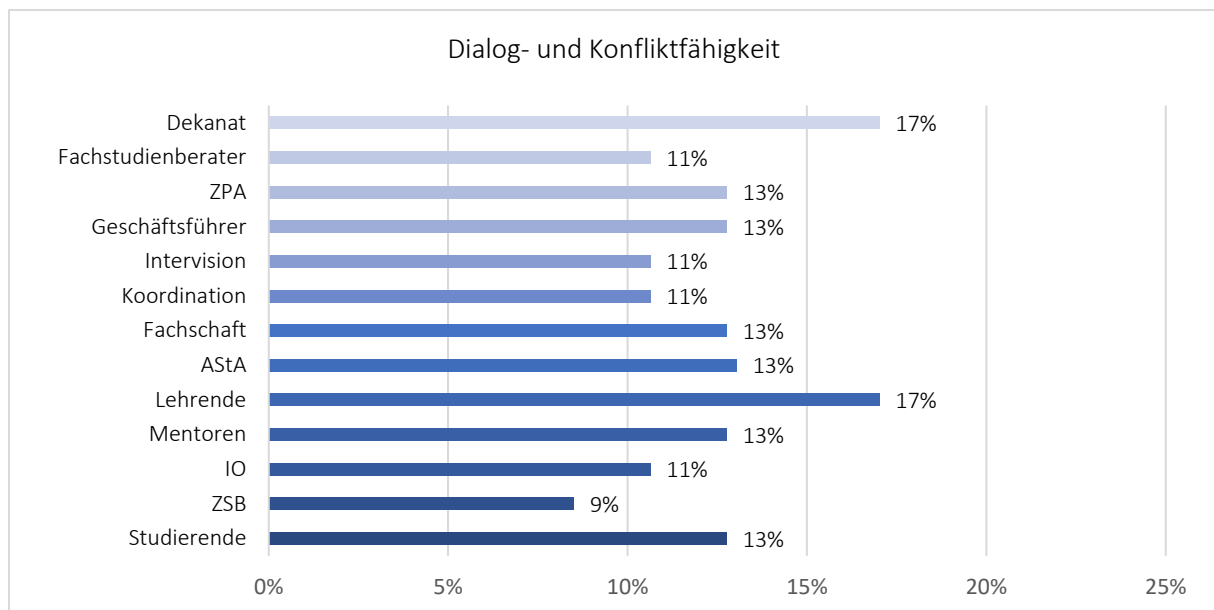


Abbildung 34: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Dialog- und Konfliktfähigkeit‘ im institutionellen Vergleich.

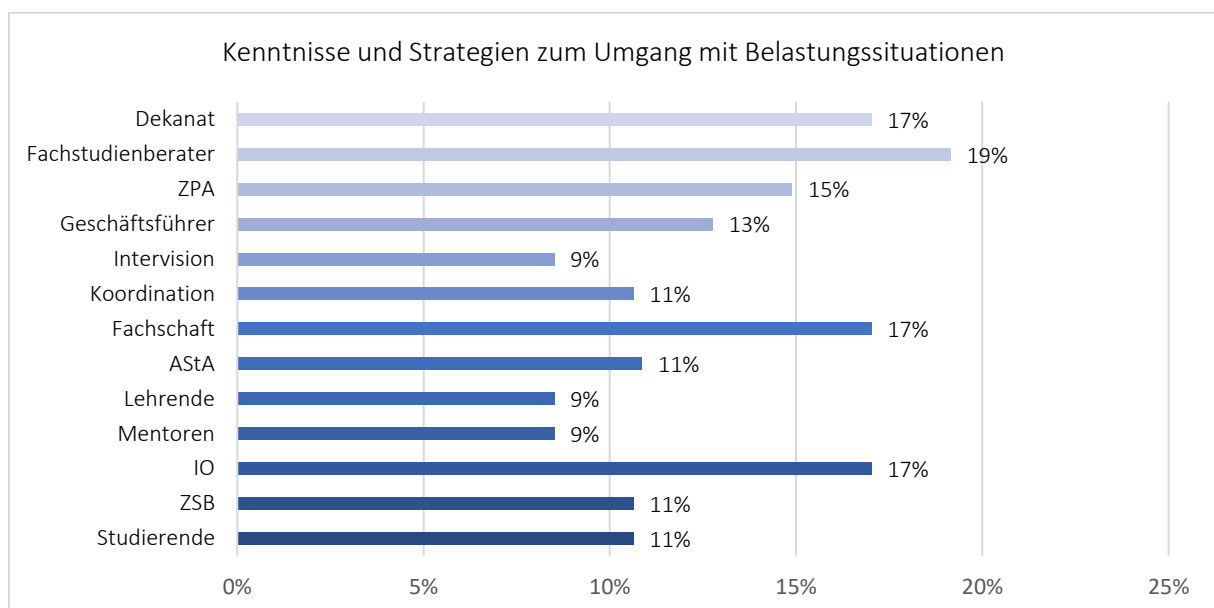


Abbildung 35: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen‘ im institutionellen Vergleich.

8.15 Fachliche Kompetenzen im institutionellen Vergleich

Auch die fachlichen Kompetenzen und ihre Wichtigkeit für die teilnehmenden Institutionen werden im Folgenden auf einen Blick dargestellt. Ebenso handelt es sich hier um die normierte Punktevergabe, also die anteilige Wichtigkeit mit Blick auf alle vergebenen Punkte (siehe Abbildung 36 bis Abbildung 47).

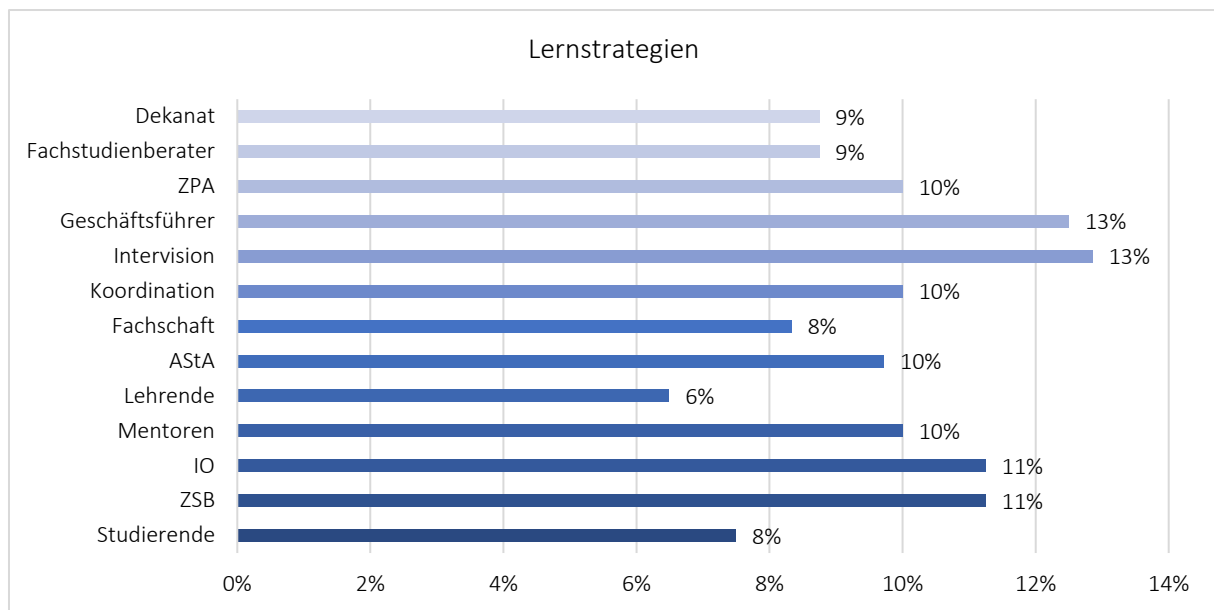


Abbildung 36: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Lernstrategien‘ im institutionellen Vergleich.

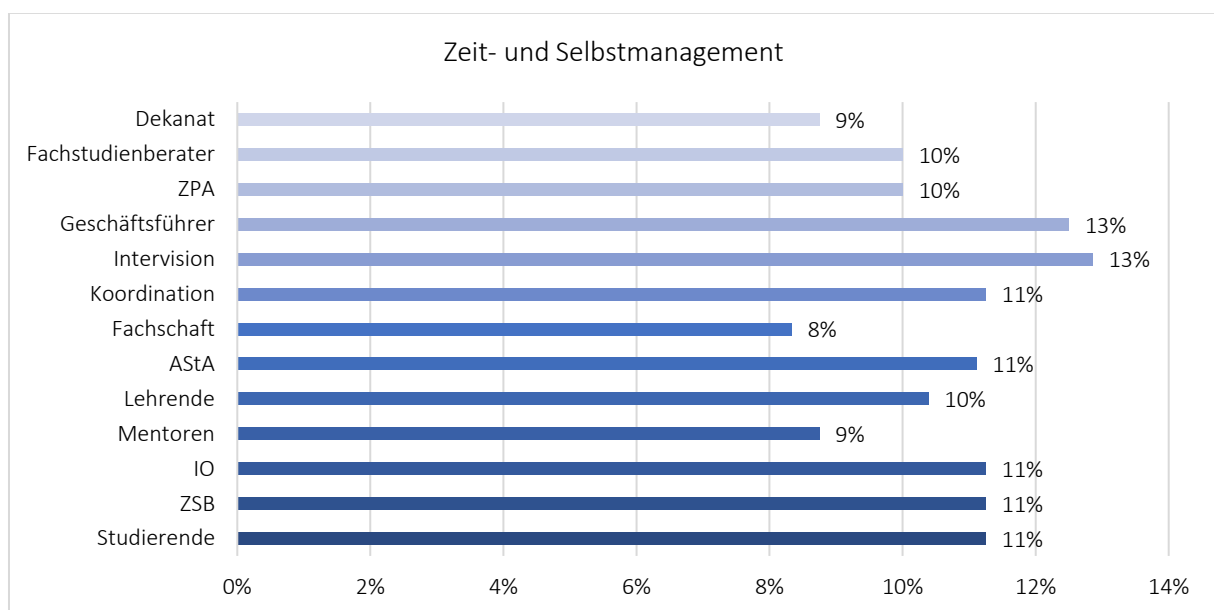


Abbildung 37: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Zeit- und Selbstmanagement‘ im institutionellen Vergleich.

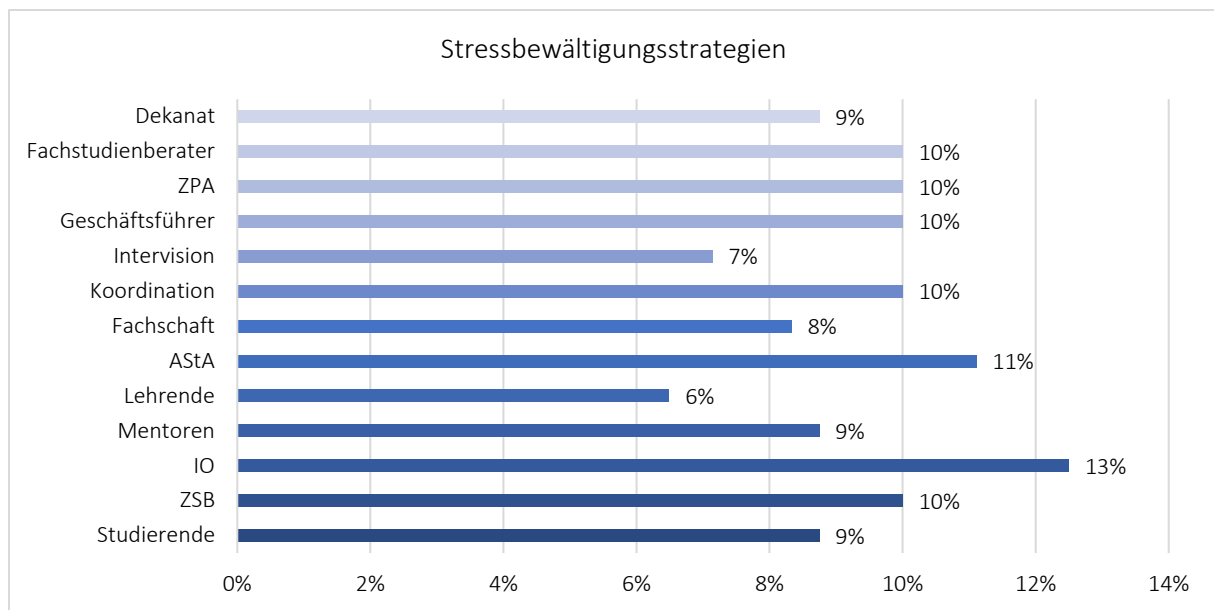


Abbildung 38: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Stressbewältigungsstrategien‘ im institutionellen Vergleich.

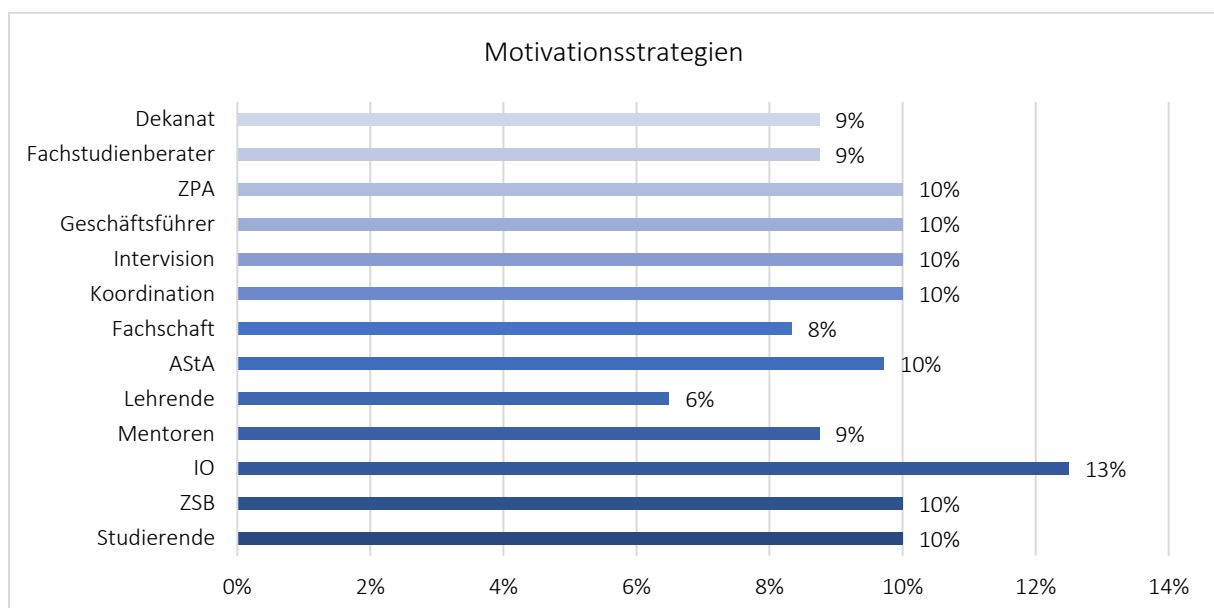


Abbildung 39: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten‘ im institutionellen Vergleich.

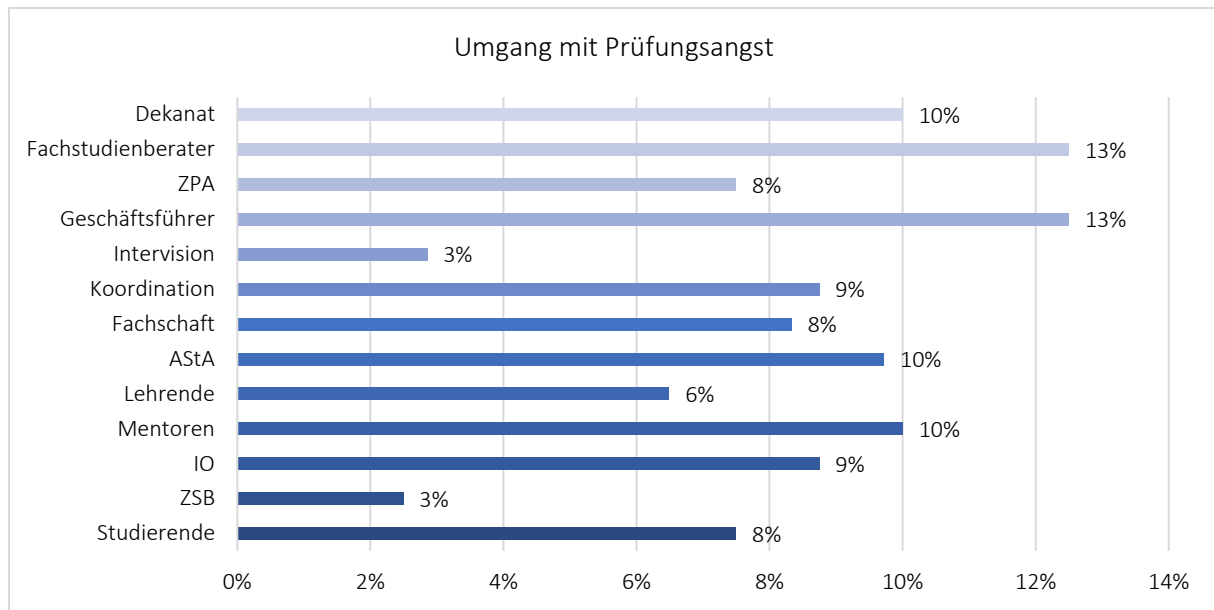


Abbildung 40: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Umgang mit Prüfungsangst‘ im institutionellen Vergleich.

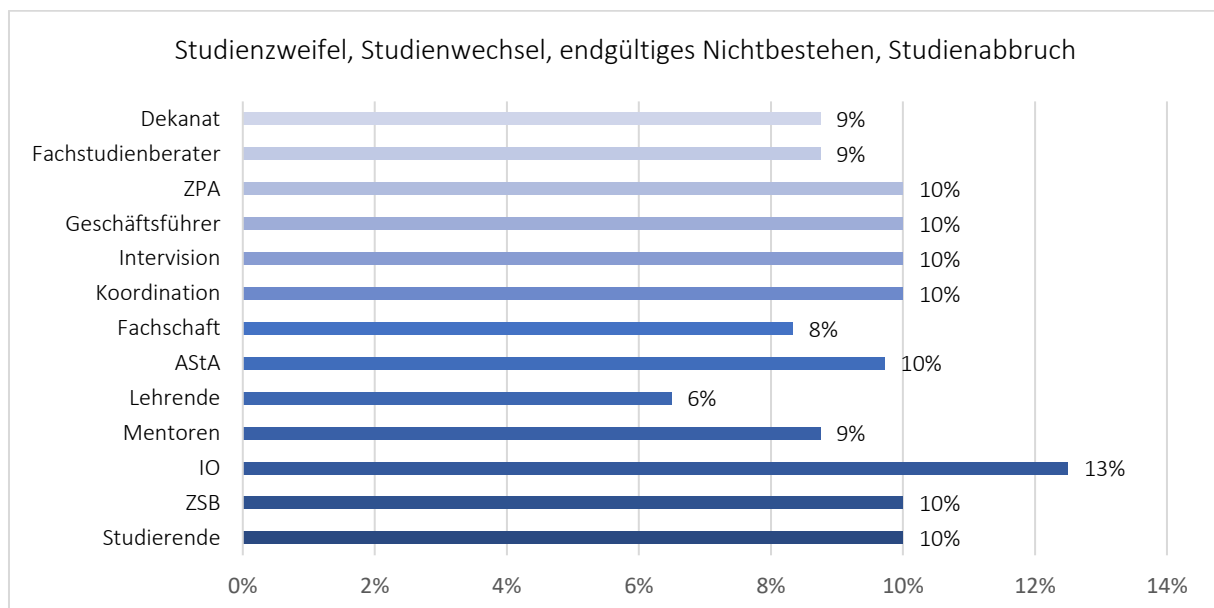


Abbildung 41: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch‘ im institutionellen Vergleich.

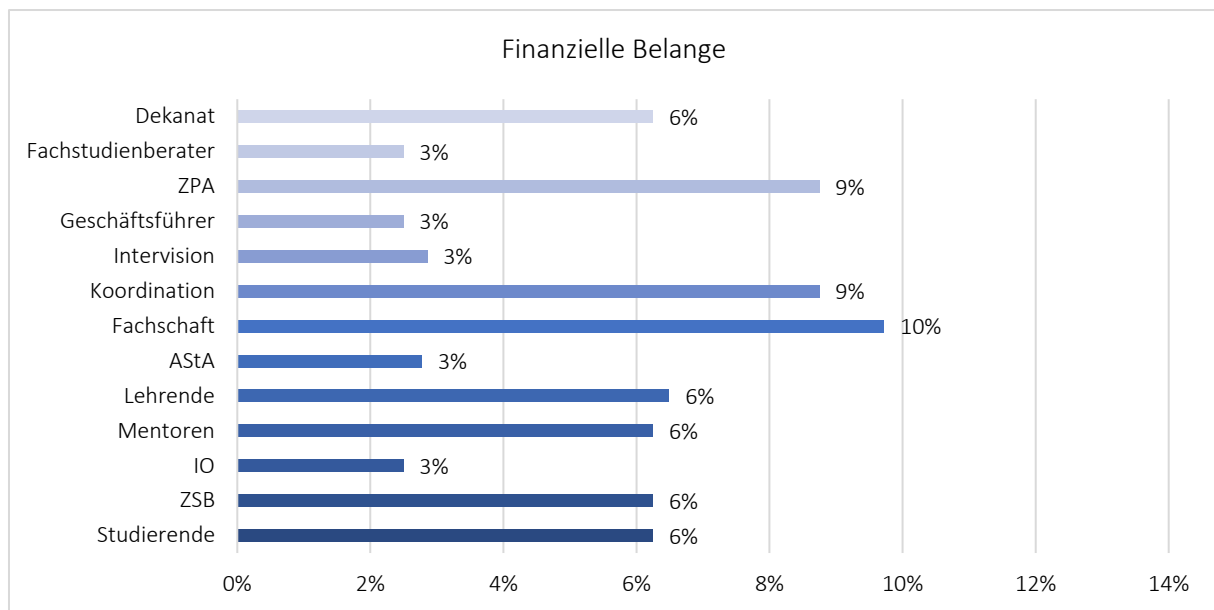


Abbildung 42: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Finanzielle Belange‘ im institutionellen Vergleich.

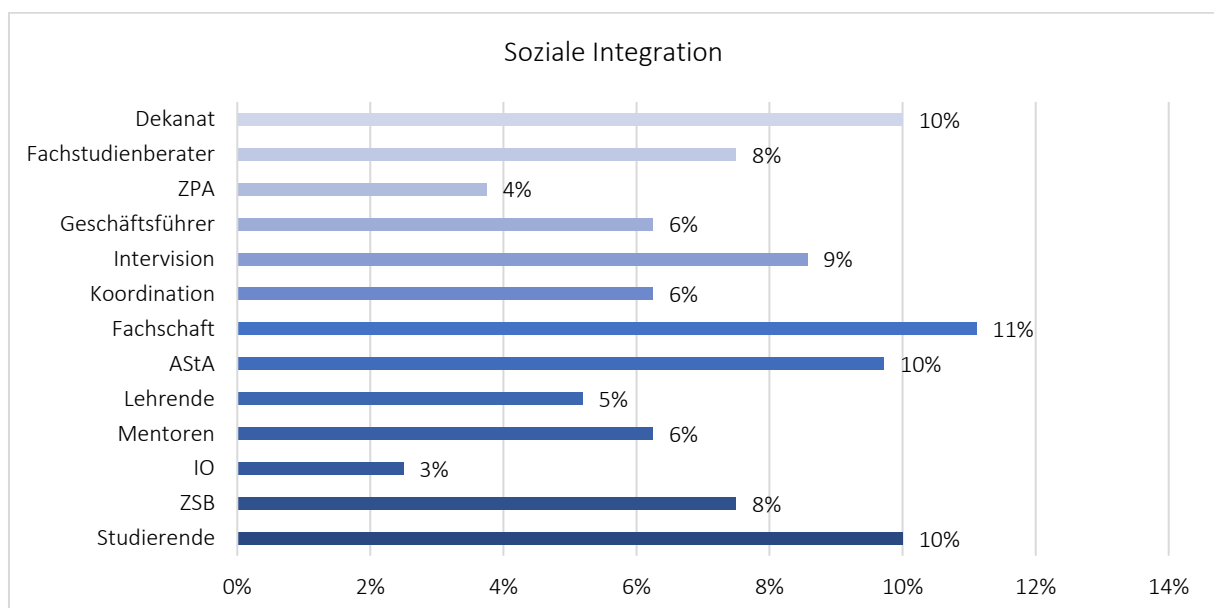


Abbildung 43: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Soziale Integration‘ im institutionellen Vergleich.

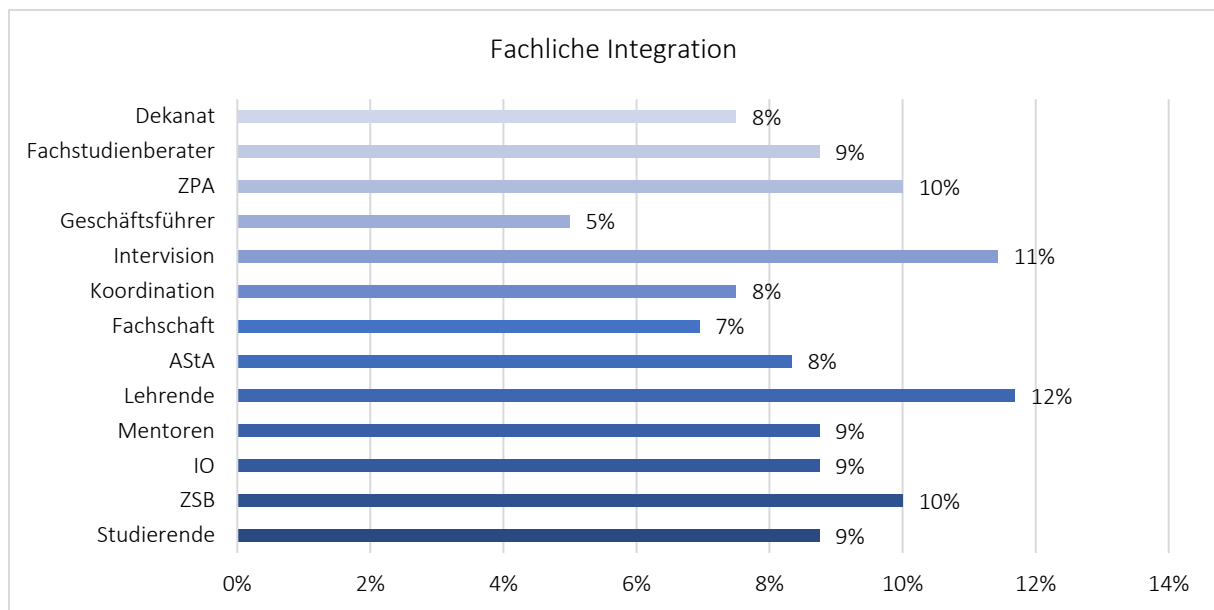


Abbildung 44: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Fachliche Integration‘ im institutionellen Vergleich.

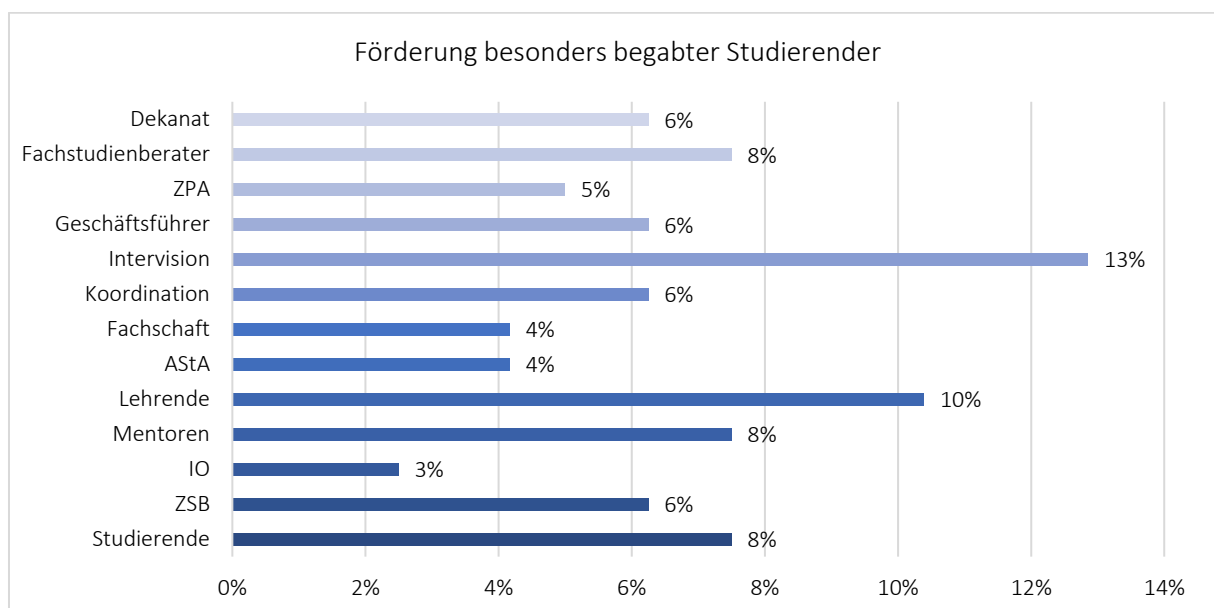


Abbildung 45: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Förderung besonders begabter Studierender‘ im institutionellen Vergleich.

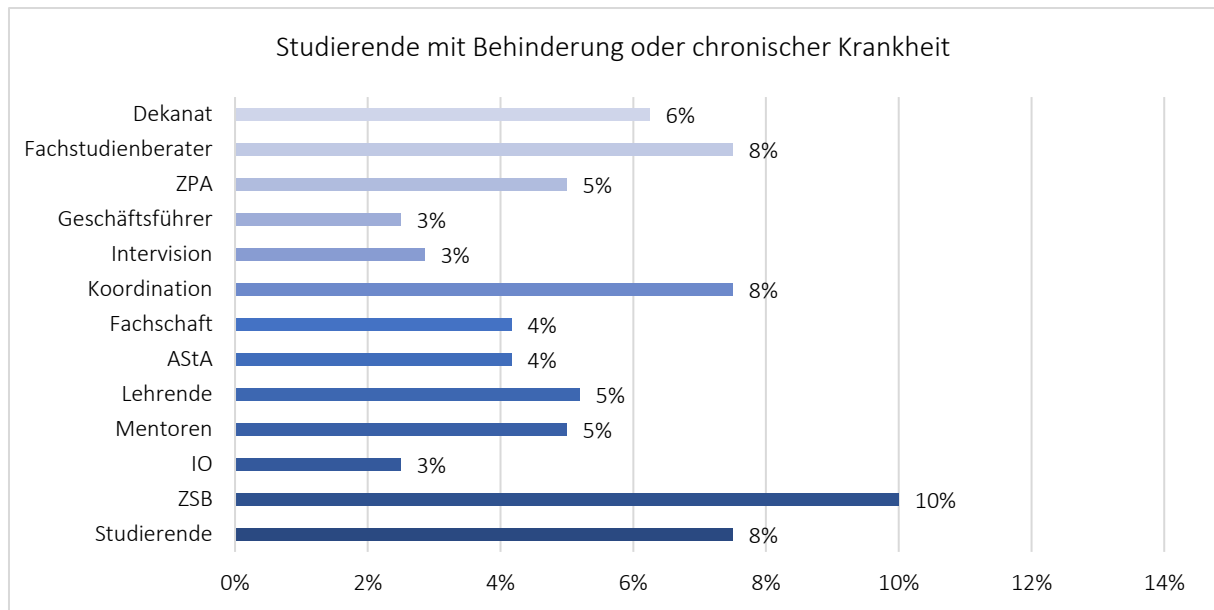


Abbildung 46: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit‘ im institutionellen Vergleich.

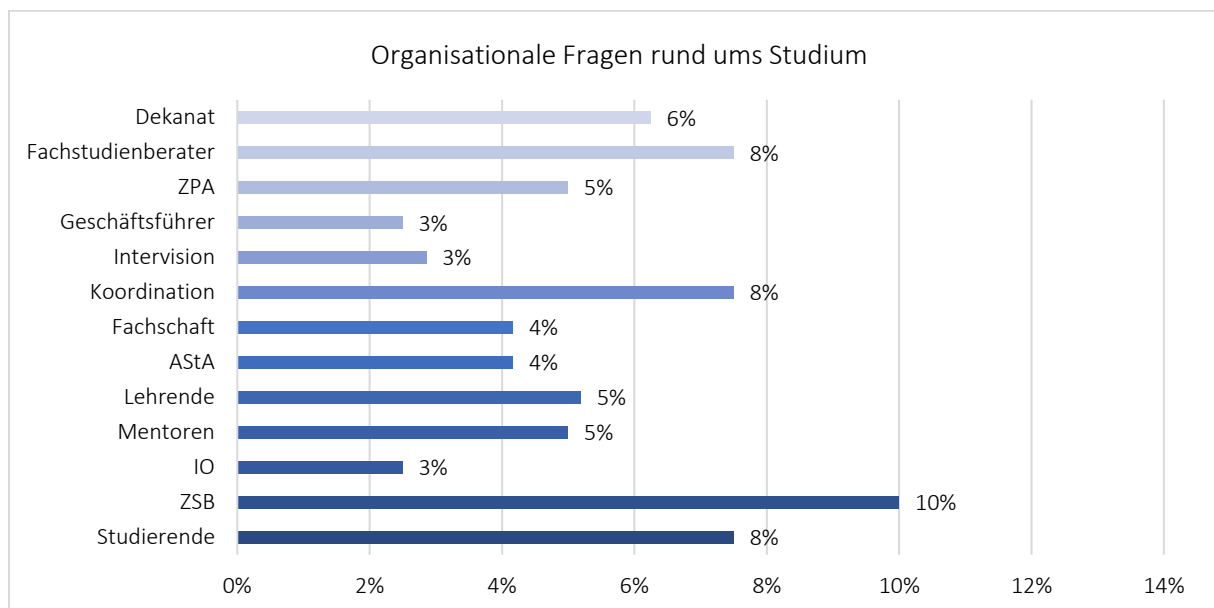


Abbildung 47: Die normierte Bepunktung der Kompetenz ‚Organisationale Fragen rund ums Studium‘ im institutionellen Vergleich.

8.16 Zusammenfassung

Kapitel 8 hat die Ergebnisse der 13 durchgeführten qualitativen, semi-standardisierten Experteninterviews sowohl auf quantitativer als auch qualitativer Ebene (auszugsweise) dargestellt. Da es sich um ein theoriebildendes Forschungsvorhaben handelt, war die Beleuchtung beider Aspekte in größtmöglicher Detaillierung notwendig. Besonders der Bereich der Unterteilung in zentrale und dezentrale Stellen sowie der Blickwinkel einzelner Institutionen bzw. Akteure auf Mentorenkompetenzen erscheint sinnvoll, da nicht alle Hochschulen eine identische Beratungslandschaft wie die RWTH Aachen University aufweisen. Eine ‚Palette‘ aus Blickwinkeln, aus

denen andere Hochschulen gemäß ihrer individuellen Struktur schöpfen können, scheint deshalb besonders mit Blick auf den Transfer der Ergebnisse notwendig.

Zwar stellen die Erhebungen in Kapitel 8 im Kern bereits die Beantwortung von Forschungsfrage 3 (,Welche Kompetenzanforderungen für Mentoren in der Organisation Hochschule ergeben sich aus der multiperspektivischen Befragung aller in FF1 und FF2 identifizierten Akteure?') dar, jedoch sollen die erhobenen Ergebnisse mit hinreichender Analyse, Interpretation und Diskussion angereichert werden, bevor am Ende von Kapitel 9 die formale Beantwortung der dritten Forschungsfrage folgt.

Bei Betrachtung übergreifender Erkenntnisse vor der Ergebnisdiskussion darf festgestellt werden, dass bezüglich notwendiger oder gewünschter Mentorenkompetenzen und Beratungsschwerpunkte besonders mit Blick auf die Unterscheidung zwischen zentralen und dezentralen Institutionen große Divergenzen zu verzeichnen sind. Zudem ergeben sich seitens der Interviewees Unsicherheiten oder gar Unwissen bezüglich eigener und fremder Zuständigkeiten bzw. thematischer Schwerpunkte. Darüber hinaus sind Hochschulpolitik und Faktoren der beratungsterritorialen Ansprüche der befragten Institutionen ausschlaggebende Kriterien, die das Bild der Akteure bezüglich des Mentors prägen. Selten wurde hierbei der Mentee mit seinen Erwartungen in den Vordergrund gestellt, vielmehr verblieben Diskussionsschwerpunkte auf Beraterebene und fokussierten mehr Kritik und Konflikt anstelle von Gemeinsamkeiten und hochschulübergreifenden, studierendenzentrierten Zielen. Die Ergebnisdiskussion muss demnach auch erklären, wie diese Beratungsverständnisse zustande kommen sowie welche Lösungen denkbar und realisierbar sind, damit vor allem eine Person wieder in den Fokus der beraterischen Bemühungen rückt: der Mentee.

Kapitel 9: Diskussion der Ergebnisse

9.1 Einleitung

Im Rahmen der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse und der Auswertung der quantitativen Punkteverteilungen durch die Beteiligten im 360°-Feedback wurden in Kapitel 8 die Ergebnisse des Hauptversuchs (auszugsweise) dargestellt. Hierbei ergaben sich zahlreiche weitere Fragestellungen zur Mentoring-Organisation (270 Codierungen) sowie viele ‚Baustellen‘ in Bezug auf Aufgabenverteilung, Kooperation und Vernetzung (68 Codierungen), zudem inhaltliche Divergenzen. Es zeigten sich jedoch auch viele Übereinstimmungen mit Blick auf menschliche Komponenten und persönliche Voraussetzungen für die Tätigkeit eines Mentors in der Organisation Hochschule.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Erhebung nicht nur (auf Basis ihrer Codierungshäufigkeit) analysiert, interpretiert und diskutiert, sondern auch Handlungsempfehlungen für Hochschulen, die ein bestehendes Mentoringssystem optimieren oder ein gänzlich neues etablieren wollen, besonders aber To Do's mit Blick auf die RWTH Aachen University, abgeleitet. Hierbei soll auch nochmals ein spezieller Fokus auf die berufliche Sozialisation nach Lempert (2009) gelegt werden, da die Ergebnisse deutlich zeigen, wie sehr die Mentoren in ihrer Arbeit von den individuellen Gegebenheiten innerhalb ihrer Fakultäten und Fachgruppen bzw. von (Macht-) Strukturen innerhalb der RWTH als ganzheitliche Organisation sowie auch beratungsterritorialen Ansprüchen der Beratungsinstitutionen untereinander geprägt sind. Weiterhin werden aufgedeckte Themen wie fehlendes Wissen um Zuständigkeiten, fehlende Trennschärfe innerhalb der Themenverteilung, fehlende Vereinheitlichung der Beratungsstrukturen, der Streitfaktor Fachbezogenheit und besonders das Thema (De-) Zentralisierung, Finanzierung und hiermit verbundene Fragestellungen betrachtet. Auch offene Fragen rund um beraterische Studierendenzentrierung und nicht Angesprochenes werden beleuchtet.

9.2 Mentoren im Kontext der beruflichen Sozialisation

In Kapitel 5 wurde der Prozess der beruflichen Sozialisation nach Lempert (2009) in Kürze erläutert und die Komplexität dieses Prozesses auf die für die vorliegende Forschungsarbeit notwendige Tiefe reduziert. Zunächst soll im Zusammenhang mit den erhobenen Ergebnissen auf einen Grundgedanken der beruflichen Sozialisation weiter eingegangen werden, nämlich die Annahme, dass es nicht nur der Mensch ist, der sein berufliches Umfeld beeinflusst, sondern auch das berufliche Umfeld, das den Menschen beeinflusst. Weitere Aspekte sind in diesem Zusammenhang die ‚moderne Beruflichkeit‘, die ‚Verberuflichung‘ bzw. ‚Sozialisation‘ an sich sowie die Darstellung der Komplexität des individuellen beruflichen Werdegangs (ibid.).

Bemerkenswert ist der Gedanke der Wechselwirkung zwischen Mensch und Organisation mit Blick auf die Aussage aus dem (Serendipity-) Bereich der Fachstudienberatung, die fordert, dass die Tätigkeitsgestaltung der Mentoren sich an den Bedarfen der Mentees orientieren sollte, die mit ihren Anliegen in die Beratung kommen. Dies erscheint insofern wünschenswert, als dass Frustration der Mentees durch wiederholtes, ggf. falsches Verweisen auf andere Stellen vermieden werden würde. Obwohl diese Studierendenzentrierung zunächst wünschenswert erscheint, ist es jedoch fraglich, ob der Wunsch des ‚Kunden‘ alleinig hinreichend für die Ausgestaltung des entsprechenden Beratungsangebots ist, da dies vermutlich chaotische und somit (hochschulweit) frustrierende Beratungsstrukturen mit sich brächte: Es wäre unklar, wer für welche Anliegen verantwortlich ist, welche Kompetenzen explizit erwartet werden dürfen und ob berufsethisch und professionell der Mentor überhaupt dazu berechtigt ist, z.B. bei psychologischen Anliegen, zu beraten. Dass diese Situation bereits stellenweise eingetreten ist, zeigt die fehlende Einheitlichkeit im Aachener Mentoring Modell: So sind Mentoren (wie erwartet und im Sinne der Autonomie der Fakultäten) ebenso ‚Produkte‘ ihrer Institutionen und der entsprechenden Bedarfe, jedoch wirft diese Vorgehensweise mehr Fragen

auf, als sie Antworten liefert: Was genau ist der Beritt des Mentorings? Welche Themen können dort (nicht) bearbeitet werden? Und vor allem: Wie kann die bestmögliche Beratung aus Sicht der Mentees durch eindeutige Aufgabenteilung und deren transparente Darstellung nach außen sichergestellt werden?

9.2.1 Moderne Beruflichkeit

Moderne Beruflichkeit ist u.a. von geringer Formalisierung, Entgrenzung, Prozessorientierung, Flexibilität, Individualisierung, Selbstorganisation und Autonomie geprägt (siehe Kapitel 6.2). Die Tätigkeit als Mentor im Aachener Mentoring Modell ist somit als modern zu verstehen, was aus Sicht der Mentoren, der Studierenden bzw. Mentees, aber auch der Befragten im 360°-Feedback Fluch und Segen zugleich zu sein scheint: Auf der einen Seite profitieren insbesondere die Mentees von der geringen Formalisierung, der Themenoffenheit, der Flexibilität und der damit verbundenen ‚ersten Hilfe für alle Fälle‘. Die Freiheit der Tätigkeit erlaubt es, sich individuell auf die studentischen Anliegen einzustellen und nach persönlichem, besten Wissen und Gewissen im Idealfall gut und hilfreich zu beraten. Gleichzeitig darf diese Struktur als Grund benannt werden, weshalb die Tätigkeit als Mentor an der RWTH Aachen University keinen einheitlichen Standards folgt und möglicherweise immer intransparenter wird, besonders seit Projektende und entsprechendem Wegfall von festen, übergreifenden Mindeststandards. Dies ist problematisch, da die Verweispraxis (die mit 96 Codierungen als wichtigste Unterkategorie zu bezeichnen ist) je nach Mentor und dessen Selbstverständnis bzw. dem Verständnis der jeweiligen Fakultät somit beliebig komplex werden kann. Gleichzeitig scheint die Empfehlung von Studierenden für Studierende insbesondere dann problematisch, wenn diese an unterschiedlichen Fakultäten studieren und somit unklar ist, welche Strukturen, Themen und Prozesse diese an ihrer Fakultät vorfinden, falls dort überhaupt Mentoring angeboten wird. Zuletzt beeinflusst diese Autonomie die Außendarstellung, deren Vereinheitlichung scheinbar unmöglich ist. Dies beklagte insbesondere der AstA und zeigte auf, dass die Bewerbung des Angebots z.B. bei heterogener Zuhörerschaft (d.h. vor Zuhörern verschiedener Fakultäten) als wenig sinnvoll erachtet wird, da die Ausgestaltung des Angebots und das Selbstverständnis von Mentoren so unterschiedlich sind. In letzter Konsequenz führt dies zu einer immer weiter abnehmenden Bekanntheit und Nutzung des Angebots. Inwiefern Zentralisierung bzw. Vereinheitlichung und Strukturen des Qualitätsmanagements hilfreich sein können, wird in Kapitel 9.10 vertieft diskutiert.

9.2.2 Verberuflichung versus Sozialisation

Das Thema der Verberuflichung zielt (wie in Kapitel 5.2 ausgearbeitet) auf den Grad der Fremdbestimmung einer Tätigkeit ab, z.B. durch Vorgesetzte. Je mehr Einfluss ein Vorgesetzter hat, desto weniger Entfaltung und somit Sozialisation kann innerhalb einer Tätigkeit stattfinden. Trotzdem scheint an dieser Stelle die Freiheit der Ausgestaltung von Mentoringtätigkeiten an der RWTH Aachen University ein Fallstrick. Zum einen, da fehlende Kontrolle und Einflussnahme möglicherweise zu Unklarheiten bezüglich Zuständigkeiten führen, zum anderen, weil sich hierdurch die Aufgaben des Mentors inhaltlich nur schwer transparent und somit nachvollziehbar machen lassen bzw. wie viel Zeit konkret für Aufgaben einzukalkulieren ist. Es mag demnach der Eindruck entstehen, dass ein Mentor, der täglich acht Stunden arbeitet und in dieser Zeit vier Gespräche zu je einer Stunde führt, vier Stunden Freizeit hätte. Es besteht daher die Gefahr, Mentoren durch zusätzliche Aufgaben entweder zu überlasten oder die Tätigkeit als Mentor sogar in den Hintergrund rücken zu lassen, da Gesprächsvorbereitungen, Nachbereitungen, Dokumentation und ggf. Prozesse zum Zwecke der eigenen Psychohygiene nicht wahrgenommen werden können. Auch Zeit für Recherchen, Vernetzung und Weiterbildung können an dieser Stelle leicht übersehen werden. Die interviewten Mentoren bemängelten in diesem Zusammenhang die tätigkeitsbezogene Vereinsamung, die fehlende Verberuflichung zur Folge haben kann. Die Lehrenden sprachen sogar von ‚Parkstellen‘ für Angestellte

im Mentoring, was bedeutet, dass Personen offiziell im Mentoring angestellt und entsprechend abgerechnet werden, der Tätigkeit als Mentor aber nicht nachkommen und dies formal auch nicht vorgesehen ist. Im Sinne der Vereinheitlichung, Qualitätskontrolle, Aufgabentransparenz, aber besonders mit Blick auf die Durchführung von Gesprächen und der Weitergabe ihrer Inhalte erscheint also eine gewisse Verberuflichung wünschenswert.

Die Frage nach Verberuflichung wird auch mit Blick auf die Erwartungen seitens der im 360°-Feedback befragten Personen weiter relevant. Hier scheinen zwar klare inhaltliche Erwartungen an Mentoren und ihre Tätigkeit zu existieren, jedoch mangelt es diesen auf der einen Seite an Verbindlichkeit (die Mentoren sind nur ihren Weisungsbefugten gegenüber Rechenschaft schuldig), auf der anderen Seite aber vor allem an Einheitlichkeit. Die mangelnde Einheitlichkeit wird besonders deutlich, wenn man die stark auseinandergehenden inhaltlichen Erwartungen der Teilnehmenden betrachtet. Besonders bei Unterscheidung von zentralen und dezentralen Stellen wird dies nochmals deutlich. Ein passendes Beispiel ist die durchschnittliche Punktevergabe im Bereich ‚Förderung besonders begabter Studierender‘, welche dezentrale Stellen mit einem Durchschnitt von 5,7 Punkten durchaus im Zuständigkeitsbereich der Mentoren sehen, wohingegen zentrale Stellen im Durchschnitt nur 4,7 Punkte vergeben.

Eine Lösung könnte zum einen eine Zentralisierung des Systems und somit einheitliche Verpflichtungen sein, zum anderen aber auch die Vernetzung von Vorgesetzten untereinander. Es stellt sich jedoch die Frage, ob diese Vernetzung und ggf. Vereinheitlichung seitens der Verantwortlichen überhaupt gewünscht ist, da zur Wahrung der Autonomie der Fakultäten und der Möglichkeit der individuellen Ausgestaltung des Mentorings je nach Bedarf auf zentrale Strukturen bewusst verzichtet wurde. Ein Kompromiss könnte hier die Neuverpflichtung zu allgemeinen Mindeststandards sein (sowohl im Bereich der Beratungsthemen als auch in den Bereichen Prozesse, Weiterbildung und Qualitätsmanagement), die zwar im Aachener Mentoring Modell in der Vergangenheit einmal erarbeitet wurden, aktuell aber aufgrund des Projektendes wenig bis keine Anwendung mehr finden. Ein Grund hierfür könnte fehlendes Wissen von Vorgesetzten und (neuen) Mentoren bezüglich deren Existenz sein, bewusste Ignoranz, aber auch fehlende Kontrollmechanismen, besonders nach Auslaufen der Förderung. Diese Problematik wurde auch seitens des Planungsdezernats hervorgehoben. Es stellt sich also weiterhin die offene Frage, wie viel Verberuflichung mit Blick auf bestimmte Standards und letztlich hilfreicher und schneller Studierendenberatung nützlich und gewünscht ist. Die Antwort obliegt den Verantwortlichen der jeweiligen Fakultäten und Fachgruppen.

9.2.3 Erfahrungsbasierte Professionalisierung durch Selbstgestaltung

Im Bereich der beruflichen Sozialisation geht es bei der erfahrungsbasierten Professionalisierung des eigenen Handels durch Selbstgestaltung um die nach eigenem Ermessen geprägte Realisierung und Durchführung der Tätigkeit (eines Hochschulmentors). Diese Autonomie ist in der Regel mit hohem Ansehen innerhalb des sozialen und beruflichen Umfelds verbunden, wobei in dieser Arbeit nur das berufliche Umfeld beleuchtet werden kann. Die kompetenz- und erfahrungsbasierte Professionalisierung und deren mögliches Fehlen durch Personalfluktuations wird in Kapitel 9.6 weiter diskutiert. Es stellt sich jedoch auch die Frage nach dem Ansehen und dem Prestige von Mentoring z.B. durch die exklusive Beratung zu spezifischen Studierendenanliegen. Eng hiermit verbunden sind zwei konkrete Fragestellungen: Die erste ist die nach der Bewerbung und dem damit einhergehenden Image von Mentoring (12 Codierungen). Es wurde im Rahmen der Interviews beklagt, dass Mentoring aus Sicht der Studierenden als ein Beratungsangebot für schwache Studierende oder gar ‚Loser‘ wahrgenommen wird. Es stellt sich somit die zweite Frage, wie dieses Vorurteil revidiert werden kann und Mentoring die Selbstpositionierung erwirkt, die ihm im Grundgedanken innewohnt: Die Beratung zur persönlichen humanen Entfaltung gemäß individueller Potentiale und Wünsche, die sowohl für starke als auch

schwache Studierende erstrebenswert erscheint. Es darf vermutet werden, dass seitens der Studierenden das Prestige steigen könnte, wenn starke Studierende das Angebot vermehrt wahrnehmen würden und somit das ‚Loser‘-Image entfiere. Mentoring wäre auch dann, was es sein sollte: Eine Beratungsoption für alle Studierenden. Vermutlich gestärkt werden würde die prestigeträchtige Wahrnehmung durch vermehrte Angebote und Kompetenz im Bereich der ‚Förderung besonders begabter Studierender‘, die aber von zentralen und dezentralen Stellen insgesamt als mäßig wichtig bewertet wird. Auch wird seitens der Interviewees keine Stelle benannt, die abseits des Mentorings für die Zielgruppe der Besten bzw. Dean’s List zuständig wäre. Ausgesagt wird lediglich, dass besonders begabte Studierende vermutlich selbst Angebote zur gesonderten Förderung finden, wobei die Evidenz fehlt.

Abhilfe könnte die entsprechende Bewerbung des Angebots schaffen, sowohl im Bereich der starken als auch der schwachen Studierenden. So wäre es beispielsweise denkbar, über Homepages, Social Media oder bei passenden Zusammenkünften Mentees aus beiden Bereichen über ihre Erfahrung mit dem Mentoring berichten zu lassen und so Relevanz und Inspiration für andere Studierende hervorzurufen. Es darf jedoch angenommen werden, dass fehlende (Mindest-) Vereinheitlichung in den Bereichen Mentoringthemen und letztlich ebenfalls Mentorenkompetenzen an dieser Stelle der Attraktivität des Angebots nicht förderlich sind: Wie kann eine Erfolgsgeschichte die eigene Motivation zur Teilnahme am Mentoring stärken, wenn aus Sicht der Studierenden unklar ist, ob ihre Fakultät überhaupt ein Mentoringsystem anbietet und was sie ggf. von ihrem Mentor erwarten dürfen?

Auch im Bereich der Wahrnehmung durch andere RWTH-interne Akteure (und evtl. darüber hinaus) wären spezifische Themenbereiche im Hinblick auf ein prestigeträchtigeres Image vermutlich hilfreich, besonders dann, wenn eine bestimmte Zuständigkeit ausschließlich in den Bereich Mentoring fiel. Das Beispiel der Förderung besonders begabter Studierender bleibt weiterhin passend: Da es aus Sicht der Befragten (unabhängig von der Anzahl der vergebenen Punkte) scheinbar keine feste Anlaufstelle für diese Zielgruppe gibt, weshalb nicht das Mentoring u.a. in ‚offenen‘ Nischen positionieren? Zweifellos stellt die Gruppe der besonders Begabten eher eine Randgruppe dar, trotzdem können auch für schwache Studierende Optionen der individuellen Verbesserung oder Selbstoptimierung zum Beratungsanliegen werden. Zwar beschreibt die Fachschaft, dass Doppelstrukturen bzw. Doppelzuständigkeiten insofern wünschenswert sind, als dass Studierende mehrere Anlaufstellen für spezifische Themen haben und so auch z.B. bei Überlastung einer Beratungsstelle eine andere aushelfen kann. Trotzdem darf angenommen werden, dass die Exklusivität von Themenkomplexen und folglich Kompetenzbereichen nicht nur das Prestige des Mentorings stärken, sondern dessen allgemeine Wichtigkeit und Daseinsberechtigung für die Hochschule als Ganzes besonders unterstreichen würde.

9.2.4 Komplexität des Werdegangs

Die berufliche Sozialisation beleuchtet die Komplexität des Werdegangs der persönlichen Entwicklung einer Person sowie den Einfluss von Geburt an stattfindenden Lernprozessen und Vergesellschaftung von Personen innerhalb ihres beruflichen Umfeldes. Zwar geht es über die Grenzen der vorliegenden Forschungsarbeit hinaus, welche persönlichen Lebensereignisse zum Erlernen oder zur Ausprägung individueller, menschlicher und fachlicher Fähigkeiten führten, jedoch scheint seitens der Befragten im 360°-Feedback weitestgehend Einigkeit zu herrschen, wie das Ergebnis des persönlichen Werdegangs auszusehen hat, also welche menschlichen Eigenschaften (die nur begrenzt erlernbar sind) die Mentoren neben ihrer Fachlichkeit im Idealfall in die Tätigkeit als Berater mitbringen sollten. Insgesamt wurden im Bereich ‚Persönliche Voraussetzungen‘ 134 Codierungen generiert, 13 davon im Bereich der ‚Mitbestimmung des Beratungsverlaufs durch den Mentor‘. Im quantitativen Bereich der Gewichtung werden zudem die ‚weichen‘ Faktoren der ‚Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit‘ (20 Codierungen) von den zentralen Stellen mit durchschnittlich 8,0 Punkten als wichtigste Komponente

angegeben, bei den dezentralen Stellen sind es mit im Schnitt 8,5 Punkten die ‚Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel‘ (32 Codierungen).

Dies scheint mit Blick auf die notwendige allgemeine Vertrauenswürdigkeit und die Behandlung ggf. höchst persönlicher Themen und Probleme im Mentoring nur wenig verwunderlich, stellt aber an den Mentor sehr klare Anforderungen, die aus Sicht der Teilnehmenden Personen bereits innehaben oder nicht. Dies mag für Personen, die gern im Mentoring arbeiten würden, aber diese Eigenschaften nicht haben und aufgrund fehlender Erlernbarkeit und mit Blick auf die Grundsätze aus dem Idealprofil des Mentors herausfallen, frustrierend sein. Diese für die Befragten wichtigen Eigenschaften stellen aber den Grundgedanken bzw. das Profil des Mentors als ‚väterlichen Freund‘ stark in den Vordergrund. Es darf also angenommen werden, dass sich das Verständnis vom Mentor als Mensch seit dessen Erscheinen in der griechischen Mythologie und Geschichte nicht verändert hat. Das ist insofern erfreulich, als dass zumindest grob davon ausgegangen werden darf, dass Menschen eine generelle Idee von der Persönlichkeit des Mentors haben und somit auch der Tätigkeit, u.a. in der Organisation Hochschule: der Besprechung persönlicher Anliegen mit einer langfristig angestellten und somit sehr erfahrenen Person (siehe Kapitel 9.2.3), die als stetiger Wegweiser und professioneller Freund agieren kann. Zwar ist die Überprüfung des Vorhandenseins durch z.B. Vorgesetzte nicht ganz trivial, jedoch genügen für ein gutes Mentoringgespräch aus Sicht der Befragten ‚erstmal‘ Offenheit, Freundlichkeit sowie die Fähigkeit und der Wille zuzuhören, also Liebe zum Menschen, wie von den Lehrenden genannt. Und diese, so darf angenommen werden, kann und muss ein erfahrener Vorgesetzter im Einstellungsgespräch feststellen und natürlich langfristig z.B. mit Blick auf Mentee-Zufriedenheit repetitiv überprüfen.

9.3 Divergenz im Verständnis von Aufgaben und Zuständigkeiten im Mentoring

Die größte Auffälligkeit ergibt sich aus dem weit divergierenden Verständnis der konkreten Aufgaben und Zuständigkeiten von Mentoren im Aachener Mentoring Modell. Das Thema ‚Inhaltliche Kompetenzen‘ wurde im Rahmen der Auswertung 126 Mal codiert. Eng hiermit verbunden ist sowohl das Selbstbild der eigenen Kompetenzbereiche befragter Akteure als auch die Verteilung von Zuständigkeiten innerhalb der Organisation RWTH Aachen University. Ein treffendes Beispiel ist in diesem Zusammenhang die Bepunktung der Wichtigkeit zum Umgang mit Studienzweiflern, möglichen Studienwechslern, Studierenden, die endgültig nicht bestanden haben, sowie Studienabbrechern (29 Codierungen). Im Schnitt vergeben die dezentralen Stellen für diese Kompetenz 8,7 Punkte, wohingegen der Durchschnitt bei den zentralen Stellen bei 6,0 liegt. Dieses Verständnis hat auch Einfluss auf die Verweispraxis: So fordern die Zentrale Studienberatung und die Intervention die sofortige Weiterleitung von benanntem Personenkreis an die Zentrale Studienberatung nach der reinen Identifikation des Anliegens, wohingegen Lehrende, International Office, Geschäftsführer und Fachstudienberater mit einer Bepunktung von 10 an dieser Stelle eindeutig inhaltliche Kompetenzen bei den Mentoren sehen, die über die Erkennung des Anliegens hinausgehen, und entsprechende Studierende in die Mentoringberatung weiterleiten. Auch die Mentoren selbst sehen sich mit einer Bepunktung von 8 durchaus in diesem Bereich befähigt und zuständig. Es scheint verwunderlich, dass die Zentrale Studienberatung die Mentoren zwar zu Themen wie Studienfachpassung explizit schult, gleichzeitig aber nicht möchte, dass eine Beratungsaktivität stattfindet. Viel mehr möchte sie, dass das Thema lediglich erkannt und dann an sie verwiesen wird.

Ein ähnliches Bild zeichnet sich im Bereich ‚Umgang mit Prüfungsangst‘ ab (24 Codierungen): Während Zentrale Studienberatung, Intervention und Lehrende diesbezüglich nur zögerlich Punkte vergeben und argumentieren, dass Prüfungsangst ein psychologisches Phänomen darstelle und somit in die psychologische Beratung bzw. in die Hände eines Psychologen gehöre, so vergeben Geschäftsführer und Fachstudienberater 10 Punkte, das Planungsdezernat und die Mentoren selbst 8 Punkte.

Eine weitere Auffälligkeit ergibt sich auch aus der Wahrnehmung der Zuständigkeit im Bereich ‚Lernstrategien‘ (30 Codierungen), wobei diese inhaltliche Problematik zugleich einen Kompromiss und Lösungsansatz darstellt, der auch auf einige weitere Bereiche übertragbar ist: Im Durchschnitt vergeben alle Befragten im Bereich ‚Lernstrategien‘ 7,6 Punkte, wodurch die Lernstrategien bei der allgemeinen Wichtigkeit der Mentorenkompetenzen den zweitwichtigsten Bereich darstellt. Trotzdem sind sich die Befragten weitestgehend einig, dass Lernstrategien in den Bereich der Zentralen Studienberatung fallen, da diese hierzu jedes Semester entsprechende Seminare für interessierte Studierende anbietet³². Eine Lösung und Erklärung hierzu äußert der Bereich der Fachschaft: Mentoring kann als Anlaufstelle hierzu wahrgenommen werden, wenn der Bedarf kein Ausmaß annimmt, welches den Besuch eines Seminars mit mehreren Terminen notwendig macht oder schlicht die Zeit fehlt. Es ist also möglich, sich im Mentoring zu Lernstrategien beraten zu lassen, wenn schnelle Hilfe von Nöten ist und/oder ein Seminar ggf. in der weiteren Zukunft erst angeboten wird und Ratsuchende nicht warten können, möchten oder die Schulungen schlicht ausgebucht sind. An diesem Punkt kommt der in vielen Bereichen denkbare Kompromiss zur Sprache: Mentoring kann ‚erste Hilfe‘ in den jeweiligen Kompetenzbereichen anbieten, jedoch nicht bei der Notwendigkeit von tiefergehender Beratung weiterhelfen. Zu diesem Zweck notwendig ist die enge Verzahnung von Mentoring und Zentraler Studienberatung, sodass ‚Akut-Maßnahmen‘ (in diesem Fall im Bereich Lernstrategien) den Inhalten der Seminare entsprechen, aber ‚für Eilige‘ ausgelegt sind.

Auch im Bereich der Prüfungsangst zeichnet sich diese Option ab: Die Mentoren beraten zu leichter Prüfungsangst, verweisen jedoch an die psychologische Beratung, wenn ein weitreichenderes Problem vorliegt. Diese Praxis erscheint realistisch, verlangt aber inhaltlichen sowie organisatorischen Austausch zwischen den Beratungsinstitutionen, ebenso wie klare Grenzen bezüglich der Frage, wann ein Fall noch vom Mentoring bedient werden kann und wann weiter verwiesen werden muss. Es scheint sich die Gefahr der Selbstüberschätzung bzw. der fehlenden Rollenklarheit zu ergeben, die im schlimmsten Fall zu falscher Beratung führt, weshalb explizite Kontrollmechanismen dieser Verweisstruktur beigelegt und sichergestellt werden müssen.

9.4 Fehlendes Wissen um Zuständigkeiten und Angebote anderer Beratungsinstitutionen

Durchaus kritisch zu betrachten ist die sich abzeichnende Tatsache, dass das Wissen bezüglich (‚gefühlter‘) inhaltlicher Zuständigkeiten der RWTH-Beratungsinstitutionen nicht nur divergiert, sondern in manchen Bereichen schlicht nicht vorhanden scheint. So ist auch erfahrenen Teilnehmenden am 360°-Feedback nicht bekannt, dass z.B. die Zentrale Studienberatung Seminare für Studierende rund um das Thema Lernstrategien anbietet, andere Institutionen aber beim Aufkommen der Thematik seitens der Ratsuchenden ans Mentoring verweisen, da sie sonst keinen Ansprechpartner benennen können. Dies mag mit fehlendem Wissen von befragten Einzelpersonen, mit fehlender Kommunikation bzw. mit fehlenden Austauschformaten begründbar sein, stellt aber für Studierende, die mehrfach weiterverwiesen werden, letztlich ‚aufgeben‘ und keine Beratung mehr wünschen oder gar falsch beraten werden, ein (zeitliches) Ärgernis dar. Zwar gibt es an der RWTH Aachen University eine sogenannte ‚Beratungslandkarte‘, die entsprechende Informationen abbilden soll, es muss jedoch die Frage nach deren Bekanntheit, Zugänglichkeit und Aktualität gestellt werden, wenn Beratungsinstitutionen untereinander nicht über die Angebote anderer Bescheid wissen. Die routinemäßige gemeinsame Sichtung bzw. die Aktualität einer solchen Beratungslandkarte hätte insbesondere für die Studierenden einen großen Mehrwert, da die passenden Ansprechpartner von ihnen selbst leichter identifiziert und kontaktiert werden könnten, aber auch für neue und erfahrene

³² Inzwischen teilen sich die Zentrale Studienberatung und das Center für Lehr- und Lernservices die Weiterbildungsangebote für Studierende, jedoch war dies zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht (offiziell) der Fall, weshalb hier von der alleinigen Zuständigkeit der Zentralen Studienberatung ausgegangen wird.

Mitarbeiter in den Beratungsstellen, da ein Verweis von Ratsuchenden professioneller, schneller und passgenauer vonstattengehen könnte. Auch obligatorische, regelmäßige Vernetzungsangebote der Berater untereinander können an diesem Punkt hilfreich sein. Es muss jedoch sichergestellt werden, dass die Teilnahme und Ergebnisweitergabe an andere Mitarbeiter der jeweiligen Institutionen nachweislich erfolgt und dass Aufgaben der Pflege einer Beratungslandkarte verbindlich verteilt werden. Auch in Bezug auf Themen, die ggf. von keiner der Beratungsinstitutionen bedient, aber seitens der Studierenden vorgetragen werden, kann durch eine solche Darstellung auf fehlende Angebote aufmerksam gemacht und entsprechend reagiert werden.

9.5 Kompetenzentwicklungsgrundlagen im Aachener Mentoring Modell

In Kapitel 5.3.4 wurde bereits erarbeitet, dass der Kompetenzbegriff strikt vom Wissensbegriff zu trennen ist, da das Wissen um eine Sache nicht automatisch zu dessen (korrekter) Anwendung führt. Vielmehr wird durch Handeln Erfahrung gesammelt und die Kompetenz somit im Laufe der Zeit entwickelt. Weiterbildung zu den dargestellten fachlichen Kompetenzen genügen somit nicht, um ein für Studierende hilfreiches Angebot zu schaffen.

Die Angestelltenverhältnisse im öffentlichen Dienst unterliegen aufgrund von üblicherweise befristeten Arbeitsverträgen hoher Fluktuation. Insbesondere dann, wenn Promovierende als Mentoren angestellt werden, darf i.d.R. von einer sehr begrenzten Tätigkeitszeit ausgegangen werden. Lediglich die Fachschaft erwähnt in diesem Zusammenhang, dass langfristige und somit eingespielte, gut vernetzte Mentoringteams und Kooperationen mit Mentoren zu einer tatsächlichen Verbesserung der Studienbedingungen durch schnelle und routinierte Hilfestellung führen können. Genau an diesem Punkt entsteht eine große Herausforderung: Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz begünstigt ebendiese Fluktuation und somit das regelmäßige Abwandern von kompetenten Personen, sofern diese nicht entfristet sind. Da jedoch auch finanzielle Ressourcen von Universitäten aufgrund von beispielsweise endenden Projektlaufzeiten (wie auch im Aachener Mentoring Modell) variieren, werden Entfristungen nur sehr zögerlich von Hochschulen vorgenommen. Um also keine langfristige Verantwortung für Mitarbeiter zu haben, die sich nach bestimmten zeitlichen Arbeitsverhältnissen sogar in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis einklagen können, werden Arbeitsverträge vermehrt auslaufen gelassen, was einen zyklischen Kompetenzverlust zur Folge hat. Dies muss als für die Mentees nachteilig beurteilt werden und macht gute Beratung durch erfahrene, bestenfalls entfristete Mentoren zu einem ‚Luxus-Gut‘, welches sich ausschließlich finanziell gut situierte Fakultäten leisten können. Entsprechend entfallen wichtige Grundlagen zur vertieften Handlungsfähigkeit und somit des intensiven Kompetenzerwerbs, davon ausgehend, dass im Vorhinein keine Beraterausbildung o.ä. stattgefunden hat. Entsprechend im Kontext Hochschule erfahrene Personen einzustellen wäre wünschenswert, jedoch würde auch diese Erfahrung auf bereits verwendeter Zeit innerhalb befristeter Verträge fußen. Die Fragen nach Vereinheitlichung und besonders Verstetigung/Entfristung werden in Kapitel 9.9 im Bereich der Vor- und Nachteile der (De-) Zentralisierung von Hochschulmentoring diskutiert.

9.6 Fehlende Trennschärfen und Kompetenzinterdependenzen

Wie bereits im Pre-Test beklagen auch die Befragten des Hauptversuchs im 360°-Feedback die fehlende Trennschärfe im Bereich der Basiskompetenzen. So werden beispielsweise ‚Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel‘ mit ‚Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit‘ als weitreichend redundant empfunden. Im Bereich der ‚Fachlichen Kompetenzen‘ werden keine fehlenden Trennschärfen beklagt, jedoch wird nach der inhaltlichen Bedeutung von z.B. ‚Fachlicher Integration‘ vereinzelt gefragt. Obwohl bereits in Kapitel 7.6 angedeutet, darf also tatsächlich von unterschiedlichen Verständnissen der einzelnen Kompetenzen seitens der Interviewees ausgegangen werden. Dies muss insbesondere bei der Betrachtung der statistischen Korrelationsanalyse bedacht werden. Es ist zudem davon auszugehen, dass die großen Standardabweichungen u.a. der Tatsache geschuldet sind, dass in den

Gruppeninterviews eine gemeinsame Gewichtung der Kompetenzen stattfand und die Personen ggf. innerlich Kompromisse trafen oder das Urteil des Interviewpartners als angemessener empfanden. Auch Hierarchien oder sonstige Erwartungen und Einflüsse wie hochschulpolitische ‚Scham‘ oder auch institutionelle Eitelkeit, interne Ambitionen und Ziele bzw. (beratungsterritoriale) Machtkämpfe können in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen.

Da die Thematik der fehlenden Trennschärfe einiger Kompetenzen bzw. deren Redundanz für die Befragten von Wichtigkeit zu sein scheint bzw. diese auch rückmelden, dass im Bereich der ‚Fachlichen Kompetenzen‘ einige Kompetenzen einander beeinflussen, sich bedingen, nicht aber als identisch verstanden werden, muss auch der Aspekt der Kompetenzinterdependenzen (17 Codierungen im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse), also die (unabdingliche?) Verbindung bzw. Beeinflussung einiger Inhalte beleuchtet werden. Aufgrund des kleinen Samples kann dies jedoch im Zuge der Korrelationsanalyse nach Pearson nur sehr rudimentär geschehen und bedarf somit weiterer, großrahmiger Untersuchungen.

Es fällt auf, dass die Befragten die ‚Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel‘ immer dann niedrig bewerteten, wenn sie die Verweispraxis, also die ‚Kenntnis weiterer Unterstützungsangebote‘ als wichtig erachteten. Dies mag die in Kapitel 9.3 vorsichtig getroffene Annahme bestärken, dass die Tätigkeit als Hochschulmentor in der Tat als erste Anlaufstelle für jedwede Anliegen verstanden werden darf, nach der oberflächlichen Betrachtung der Anliegen aber der Weiterverweis an passende Stellen erfolgen sollte. Dies würde bedeuten, dass ‚Empathie und Fähigkeit zum Perspektivwechsel‘ zwar generell sinnvoll sind, jedoch eher in Bezug auf das Erkennen des Mentee-Anliegens und den darauffolgenden, passenden Verweis und nicht in Bezug auf eine tiefgehende, nachstehende Beratung. Zusätzlich stärkt der fehlende Zusammenhang zwischen der ‚Kenntnis weiterer Unterstützungsangebote‘ mit keiner anderen Variablen außer ‚Beratungskompetenz‘ diese Hypothese. Auch der sehr positive Zusammenhang zwischen der ‚Kenntnis weiterer Unterstützungsangebote‘ mit der Kompetenz ‚Organisationale Fragen rund ums Studium‘ legt einen vermehrten Fokus auf die Tätigkeit vom Mentor als ‚Lotsen‘ nahe.

Zusammenfassend lässt sich für den Bereich der Korrelationsanalyse festhalten, dass es erste Hinweise bezüglich möglicher oder gar nötiger Kompetenzinterdependenzen gibt. Seitens der Fachstudienberatung wurde dies explizit thematisiert, da der scheinbar logische inhaltliche Zusammenhang zwischen z.B. fehlenden Lernstrategien, daraus resultierender Prüfungsangst und ggf. letztlich Studienzweifeln leicht hergestellt werden kann. Es sei deshalb die Frage erlaubt, ob die Mentorentätigkeit in der Praxis als so gänzlich trennscharf gegenüber anderen Beratungsangeboten zu betrachten ist, wie sich dies einige Institutionen wünschen oder ob manche Themenkomplexe inhaltlich und logisch nicht zu trennen sind und somit ggf. Doppelstrukturen oder gar Aufgabenbereiche entstehen, die im Allgemeinen nicht in den Bereich Mentoring fallen. Auch seitens der Befragten im 360°-Feedback werden diese und verwandte Themenkomplexe mit 26 Codierungen im Bereich ‚Überschneidung mit anderen Beratungsformaten‘ aufgegriffen. Es muss deshalb kritisch hinterfragt werden, ob die Gründe für den Wunsch nach inhaltlicher Trennung der Themenkomplexe wirklich mit Fragen der Berufsethik, Beraterausbildung etc. begründbar ist oder ob Institutionen hiermit nicht die eigene Existenzgrundlage und -berechtigung stärken möchten. Die Antwort auf diese Fragen sollte in erster Linie mit Blick auf die Bedürfnisse der Ratsuchenden beantwortet werden. Es sei in diesem Zusammenhang nochmals unterstrichen, dass zwar keine neueren Ergebnisse zur Mentee-Zufriedenheit vorliegen, diese aber zu allen Erhebungszeitpunkten in der Vergangenheit bei deutlich über 90% lag (Aachener Mentoring Modell, 2021). Da die Anliegen im Mentoring fortwährend die gleichen sind, darf weiterhin von einem implizit positiven Feedback, wenn auch mangelnder Bekanntheit und folglich mangelnder Nutzung ausgegangen werden. Das Aachener Mentoring Modell weist somit aus dem Blickwinkel anderer Beratungsinstitutionen betrachtet eine kritisch wahrgenommene inhaltliche

Spontanität auf, wird aber seitens der ratsuchenden Studierenden als positiv und hilfreich wahrgenommen. Im Gegensatz dazu scheinen kritische Stimmen, die nach weitestgehend klar getrennten ‚Beratungsterritorien‘ verlangen, mit Blick auf das ‚Loser‘-Image von Mentoring seitens der übrigen Studierendenschaft durchaus ihre Berechtigung zu haben. Hier könnte die Exklusivität der Beratung zu spezifischen Anliegen vorteilhaft sein und würde zudem zu von außen sichtbarer inhaltlicher Kernkompetenz und folglich klarem Profil sowie Prestige beitragen.

9.7 Streitfaktor Fachbezogenheit

Uneinigkeit herrschte bei den Befragten des 360°-Feedbacks in Bezug auf die Notwendigkeit der Fachbezogenheit (45 Codierungen), also in Bezug auf die Frage, ob Mentoren das Fach, in dem sie beraten, studiert haben sollten. Eng mit der Antwort verzahnt scheint die Frage nach der Anzahl der im Studiengang nötigen Fächerkombination bzw. Wahlkursformate und mögliche, individuelle Werdegänge der Studierenden. So wurde beispielsweise die im Rahmen eines Studiums des Maschinenbaus mögliche Menge an Spezialisierungsformen als hinreichend komplex empfunden, als dass aus Sicht der Befragten ein sehr enger Fachbezug, wenn nicht sogar die Notwendigkeit eines eigens absolvierten Studiums, notwendig ist. Weniger wünschenswert scheint die Fachbezogenheit in Bereichen, wo sich inhaltliche Spezialisierungen als übersichtlich und folglich berufliche Perspektiven als vermeintlich eindeutig abzeichnen.

Weiterhin muss mit Blick auf die Notwendigkeit der Fachbezogenheit eruiert werden, welche Funktion der Mentor in seiner jeweiligen Fakultät konkret auszufüllen hat bzw. welche weiteren Beratungsangebote (z.B. Fachstudienberatung) es darüber hinaus gibt und wie ausgelastet diese sind. Mentoren können so entweder exklusiv beraten oder aber andere Bereiche unterstützen. Nichtsdestotrotz ist auch die völlige fachbezogene Trennung generell denkbar. Auch das Engagement der Lehrpersonen einer Fakultät ist hierbei eine beachtliche Einflussgröße. Es muss jedoch gefragt werden, inwiefern eine fachliche Trennung im Hinblick auf studienbezogene Beratung möglich ist und ob z.B. in Bezug auf studienbezogenen Stress, Lernstrategien usw. beraten werden kann, wenn nicht ein gewisser curricularer bzw. inhaltlich realistischer Bezug vorhanden ist.

9.8 Erweiterung des Kompetenzprofils

Die Teilnehmenden des 360°-Feedbacks zeigen sich mit den dargestellten Basis- und fachlichen Kompetenzen generell zufrieden und sind sich einig, dass diese trotz fehlender Trennschärfe im Bereich der Basiskompetenzen (siehe Kapitel 9.6.) das hypothetische Kompetenzprofil die Grundlage einer für die Studierenden hilfreichen Mentorentätigkeit darstellt. Formal ergänzt wurde das Profil lediglich um die mehrfach gewünschte Kompetenz der ‚Mediation‘. Bei allen anderen zusätzlichen Kompetenzwünschen (24 Codierungen im fachlichen und 5 Codierungen im Bereich der Basiskompetenzen) handelt es sich um Einzelmeinungen. Sie werden deshalb im Profil nicht berücksichtigt, jedoch in Kapitel 8.8 dargestellt.

Unter Mediation verstehen die Befragten eine Mittlerfunktion bei Konflikten, vor allem zwischen einzelnen Studierenden, Studierendengruppen und Lehrenden. Es darf hierbei von einer fachlichen Kompetenz ausgegangen werden, obwohl Mediation zweifelsfrei auch menschliches Feingefühl und Verständnis verlangt. Trotzdem sollte Mediation neutral, methodisch-systematisch und zielorientiert durchgeführt werden, verlangt also nach einer analytischen und gut strukturierten Ausbildung, entsprechender Arbeitsweise und passgenauen Kommunikationsstrategien. Eng hiermit verbunden ist die Frage nach der professionellen Unabhängigkeit und somit der (De-) Zentralisierung der Mentorentätigkeit, da sich die Arbeit eines Mediators durch Neutralität, die mit professioneller Unabhängigkeit einhergeht, auszeichnet. Zudem impliziert die Tätigkeit des Mediators guten Kontakt zu allen involvierten Akteuren sowie die ganzheitliche Betrachtung und Weitergabe ihrer jeweiligen

Standpunkte sowie möglicher Lösungsansätze, was ebenfalls ein gewisses Maß an Vertrauen in den Mittler und seine Wirksamkeit voraussetzt. Gelungene Mediation sollte also bestenfalls auf einer weitreichenden Vernetzung und der Pflege von Kontakten beruhen, sodass im Konfliktfall nicht der Eindruck entsteht, der Mediator wäre der ‚lange Arm‘ einer bestimmten Konfliktpartei oder dieser mehr zugewandt. Es bleibt anzumerken, dass der Wunsch der Befragten nach Mediation durch die Mentoren insofern verwunderlich erscheint, als dass jede Fakultät der RWTH Aachen University in dieser Funktion eine Ombudsperson hat, die genau zu jenem Zwecke eingesetzt wurde. Es bleibt offen, ob dies den Befragten nicht bekannt ist oder sie mit der Arbeit der Ombudspersonen so unzufrieden sind, dass sie die Aufgabenübernahme durch die Mentoren wünschen.

9.9 Fehlende Einheitlichkeit versus Autonomie der Fakultäten

Eine Frage, die in den durchgeführten Interviews von zentralen und dezentralen Stellen gleichermaßen häufig diskutiert wird, ist die Frage, ob ein zentrales Mentoringsystem einem dezentralen Mentoringsystem (wie dem Aachener Mentoring Modell) in Bezug auf (fehlende) Finanzierung, inhaltliche und organisatorische Einheitlichkeit bzw. auch thematischer Spezialisierung im Hinblick auf Kompetenzverteilung und Qualitätssicherung vorzuziehen ist (39 Codierungen). Seitens des AStA wurde besonders deutlich, dass Qualität, Einheitlichkeit und vor allem Langfristigkeit nur durch Zentralisierung und entsprechende Finanzierung (13 Codierungen) gewährleistet werden können. Aktuell werden 50% der Gelder für entfristete Stellen an der RWTH Aachen University durch das Rektorat zur Verfügung gestellt, die restlichen 50% der nötigen Finanzaufwände tragen die Fakultäten und Fachgruppen selbst. Trotzdem genügt dieser monetäre Anreiz scheinbar nicht allen Fakultäten, sodass Mentoren entweder weiter befristet oder überhaupt nicht eingestellt werden, weil selbst für die 50% der verstetigten Finanzierung die Ressourcen (und ggf. Mut und Vertrauen in das Mentoringsystem) fehlen. Offen bleibt trotz der teilweise zentralisierten, dauerhaften Finanzierung des Mentorings die Frage, weshalb trotz der Bezahlung durch das Rektorat kein Anspruch in Bezug auf Weisungsbefugnis bzw. (auf) die Etablierung übergreifender Mindeststandards einhergeht. Besonders gewisse Mindeststandards wären zweifellos mit Blick auf das Projektende und die Gefahr, dass das Mentoring somit in den jeweiligen Fakultäten inhaltlich weiter ‚verwässert‘ oder ganz verschwindet, sinnvoll. Ohne eine Basisvereinheitlichung des Angebots ist langfristig schlimmstenfalls lediglich der Grundgedanke vom Mentoring als Tool der Verbesserung der Studienbedingungen an der RWTH Aachen University übrig und weniger einheitliche Beratungspraxis und Verfügbarkeit für alle Studierenden. Mentoring darf nicht zum ‚Luxus-Gut‘ wohlhabender Fakultäten verkommen, deren Studierende dann das Exklusivrecht auf gute Beratung hätten, die eigentlich allen zustünde. In diesem Zusammenhang scheint die im Bundesministerium für Bildung und Forschung weit verbreitete Annahme, dass die Projekte des Qualitätspakt Lehre nach 10 Jahren Projektfinanzierung fester Bestandteil der Hochschullandschaft wären und die Hochschulen deren Weiterfinanzierung deshalb gerne übernehmen, naiv. Es ist anzunehmen, dass nur vollständige Zentralisierung eine Lösung darstellen kann, also beispielsweise ein ggf. kleineres, verstetigtes, fakultätenunabhängiges Team von Mentoren, das allen Fakultäten bzw. deren Studierenden zugutekommt.

Die ‚Gefahr‘ der Zentralisierung besteht hingegen in der fehlenden Nützlichkeit des Angebots im Rahmen bestehender Fakultätsstrukturen, aber auch in Bezug auf mögliches Misstrauen gegenüber leitenden Stellen. So könnten die entsendeten Mentoren ggf. als ‚Augen und Ohren‘ des Rektorats wahrgenommen werden, was die ohnehin scheinbar schon bestehende, von den Mentoren beklagte Isolation innerhalb der Fakultäten noch weiter verschärfen würde.

In Bezug auf Zentralisierung im Zusammenhang mit Spezialisierung, wie seitens der Fachschaft angedacht, ist eine Steigerung der Effizienz von Mentoring an Hochschulen durchaus denkbar. Wären die Mentoren zentral angesiedelt und Kompetenzen transparent dargestellt und verteilt, so könnte eine

Passung zwischen Mentor und Mentee in Bezug auf das gefragte Anliegen schnell stattfinden, was Frustration seitens der Ratsuchenden vermeiden würde. Auch die Frage nach Prestige von Mentoring durch Exklusivität der Wissensinhalte durch z.B. Spezialisierung scheint nicht unberechtigt für das Image des Formats.

Ein weiterer Vorteil von Zentralisierung wird seitens der Lehrenden im Hinblick auf die professionelle Unabhängigkeit der Mentoren von den Fakultäten hervorgebracht. Besonders im Zusammenhang mit der Idee vom Mentor als Mediator, die in den Interviews wiederholt hervorgebracht wurde, scheint die Entkopplung von Mentoren von fakultätsinternen Machtgefügen sinnvoll. Nur so kann von ihrer Neutralität und Offenheit gegenüber beiden Parteien (also Mentees und z.B. Lehrpersonen, mit denen diese in Konflikt stehen) ausgegangen werden.

9.10 Fehlende verbindliche Strukturen im Qualifizierungs- und Weiterbildungsbereich

Der Bereich (verpflichtender) Schulungsangebote wurde seitens der Befragten im 360°-Feedback ausnahmslos gewünscht. 30 Mal wurde das Thema im Rahmen der Auswertung codiert. Ein besonderer Fokus wurde auf einen Basis-Fundus an Schulungen gelegt, den jeder Mentor zum Zwecke der Einheitlichkeit – aber besonders zum Zwecke der Qualitätssicherung – durchlaufen haben sollte. Dies ist jedoch im Hinblick auf mehrere Faktoren problematisch: Zum einen, weil den Mentoren durch hohe Belastung (24 Codierungen), Doppelaufgaben oder fehlender Toleranz seitens Vorgesetzten schlicht inhaltliche Freiheit und Zeit zum Wahrnehmen von Schulungsangeboten fehlen, obwohl die Partizipation zweifellos auch im Hinblick auf Vernetzung mit anderen Mentoren hilfreich wäre. Gleichzeitig muss hinterfragt werden, welche Angebote erfahrenen Mentoren gemacht werden können und ob die geringe Anzahl erfahrener und vor allem verstetigter Mentoren den personellen, finanziellen und zeitlichen Aufwand von Weiterbildungsangeboten rechtfertigt, insbesondere dann, wenn diese Angebote extern eingekauft werden müssen. Die gleiche Frage stellt sich für neue Mentoren, die häufig zeitversetzt ihre Tätigkeiten beginnen und Schulungen somit oft in Form von Einzelschulungen erhalten, wie auch die interviewten Mentoren berichten. Auch an dieser Stelle sei die Frage nach Ressourceneffizienz durchaus erlaubt, obwohl einheitliche Basisschulungen zweifellos erstrebenswert sind.

Eine Möglichkeit der Sicherstellung von Qualitätsstandards durch Weiterbildung könnten (hybride oder gänzlich asynchrone) Selbstlernkurse sein, welche im Hinblick auf zeitliche Unabhängigkeit und Ressourcenschonung einen Zusatz oder gar Ersatz gegenüber synchronen Schulungsterminen darstellen können. Auf diese Weise können auch stark eingebundene Mentoren diese flexibel wahrnehmen. Auch die beratungsübergreifende Weiterbildung würde sich unter der Annahme anbieten, dass ebenfalls andere Beratende der Hochschule Themen wie ‚Gesprächsführung‘ erlernen müssen. Solche Formate würden ggf. zu einer stärkeren Verzahnung der Beratungsinstitutionen untereinander führen und das Wir-Gefühl stärken. Es erscheint in diesem Zusammenhang denkbar und lohnenswert, besonders nach Abschluss reiner, asynchroner Online-Kurse im Nachgang synchrone Fragenrunden mit inhaltlich Verantwortlichen (wie z.B. der Zentralen Studienberatung) anzubieten, in deren Rahmen ebenfalls ein Austausch von Beratenden stattfinden kann.

9.11 Fehlende Kontrolle der Ergebnissicherung und Ergebnisweitergabe

Im Rahmen der Projektakquise zum Aachener Mentoring Modell wurde die Ergebnisweitergabe der Gesprächsinhalte an die ‚lernende Hochschule‘ zum Zwecke der Verbesserung der Studienbedingungen an der RWTH Aachen University in den Mittelpunkt des Projektvorhabens gestellt. So sollten die Mentoren als Zweiwegkontakt zwischen Hochschule und Studierenden fungieren, durch hinreichende Ergebnisse Veränderung generieren und somit einen messbaren Mehrwert für alle Beteiligten haben. Zwar gibt es nur Hinweise, dass im Zusammenhang von Mentoring und den sich verändernden

Studienbedingungen von einer ‚lernenden Hochschule‘ die Rede sein kann, also Veränderungen eindeutig auf das Mentoring zurückzuführen sind (siehe Kapitel 5). Trotzdem scheinen Gesprächsergebnisse der Beratung ein in diesem Kontext machtvoll Instrument, um aus erster Hand zu erfahren, was Studierende bewegt, und z.B. Studiendekanen oder Lehrenden hiervon einen Eindruck zu vermitteln.

Der Wunsch des Planungsdezernats nach einheitlicher Dokumentation und einem einheitlichen Qualitätsmanagement im Aachener Mentoring Modell über das Projektende und somit endende formale Verbindlichkeiten hinaus scheint somit durchaus angemessen. Es besteht (wie in Kapitel 9.9 bereits angedacht) auch aus planerischer Sicht die Gefahr, dass bestehende Strukturen sich immer weiter voneinander wegbewegen und dass fehlende, zentrale Prozesse letztlich in deren gänzlichen Verlust münden. Sollte also seitens der Hochschule eine Langlebigkeit des Mentorings gewünscht sein, so muss sich im Idealfall auch ohne Zentralisierung auf bestimmte verbindliche Mindeststandards geeinigt werden, ganz im Sinne des (inoffiziellen) Aachener Mentoring Modell Grundsatzes ‚So zentral wie nötig, so dezentral wie möglich‘.

Obwohl das Ende der Projektlaufzeit des Aachener Mentoring Modells in erster Linie Herausforderungen mit sich brachte und bringt, scheinen der fehlenden Verbindlichkeit und der Auflösung bestehender Beratungsstrukturen auch Chancen innezuwohnen, z.B. in Bezug auf flexible Zielgruppen. So waren die Hauptzielgruppen des Aachener Mentoring Modells laut Projektantrag MINT-Anfängerinnen, besonders begabte Studierende, Studierende im Drittversuch sowie Studierende mit weniger als 2/3 der Credit Points im aktuellen Semester. Diese Zielgruppen standen somit jederzeit im Fokus, um den vorgeschriebenen Projektanforderungen gerecht zu werden. Das Ende der Projektzeit bietet hier neue Möglichkeiten. So können nun beispielsweise Langzeitstudierende, Personen, die sich häufig zu Prüfungen an- und wieder abmelden oder sonstige auffällige Zielgruppen näher betrachtet und entsprechende Personenkreise direkt angesprochen werden (siehe auch Kapitel 2.3.4).

9.12 Mentoring in Zeiten einer Pandemie

Beratung in Zeiten einer Pandemie scheint mit Blick auf die durchgeführten Befragungen im 360°-Feedback zahlreiche neue Facetten zu zeigen (70 Codierungen). So berichtet die Fachstudienberatung von einer stark fallenden Nachfrage von Beratung, obwohl der Bedarf – so die Mutmaßung – gestiegen ist, Scham aber vielleicht überwiegt. Im Gegensatz hierzu sprechen die Bereiche der psychologischen Beratung von einer stark gestiegenen Nachfrage, z.B. in Bezug auf die Themen soziale Integration und pandemiebedingte Einsamkeit. Im Mentoring berichten die Mentoren über einen kurzen Einbruch der Gesprächszahlen, da sich innerhalb der Beratung und folglich digitaler Beratungsformate erst neu organisiert werden musste. Auch Fragen nach z.B. Datenschutz mussten im Zusammenhang mit digitaler Beratung erst geklärt werden.

Mit Blick auf Beratung und deren dauerhafte Erweiterung um digitale oder hybride Formate scheint das Stimmungsbild unter den Beratungsinstitutionen der RWTH gemischt (40 Codierungen). Zwar herrscht Einigkeit, dass die Coronapandemie keine neuen Kompetenzerwerbe (30 Codierungen) notwendig gemacht hat, bezüglich der Durchführung digitaler Beratung scheint es aber stellenweise Vorbehalte zu geben. So wird die schnelle Reaktionszeit auf studentische Anliegen und die extreme Niedrigschwelligkeit durch die Digitalisierung zwar gelobt, trotzdem gehen aus Sicht der Mentoren (und auch anderer Berater) wichtige zwischenmenschliche Gesprächskomponenten wie die Beobachtung körperlicher Reaktionen teilweise verloren. Die Mentoren beklagen in diesem Zusammenhang eine teilweise Entfremdung von den Mentees. Es bleibt jedoch offen, ob eine Beratung in Präsenz, bei der alle Beteiligten einen Mund-Nasen-Schutz tragen, hier vorzuziehen ist. Ein möglicher Kompromiss wurde seitens der Lehrenden vorgeschlagen, die eine Erstberatung in Präsenz und Folgeberatung in Online-Settings vorschlugen. Dies scheint ein geeigneter Mittelweg zu sein, der das Bedürfnis nach

natürlicher Zwischenmenschlichkeit sowie das Bedürfnis nach schneller, niedrigschwelliger Beratung gleichermaßen berücksichtigt. Dass Online-Beratung auch in Zukunft fester Teil der Studierendenberatung sein wird, darüber besteht seitens aller Befragten kein Zweifel.

9.13 Der ‚durchschnittliche‘ Mentor im Fokus

Im Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit steht die Ableitung eines hochschulübergreifenden Kompetenzprofils von Mentoren, also das Bild eines im besten Sinne durchschnittlichen Hochschulmentors auf Basis der Ergebnismittelung. Es muss jedoch im Hinblick auf die Divergenzen in Bezug auf die Blickwinkel der (zentralen und dezentralen) Akteure aus dem 360°-Feedback hinterfragt werden, inwiefern dieser institutionsübergreifende, durchschnittliche Mentor für die Beteiligten von Nutzen wäre, wenn es ihn in Persona gäbe. Die Vorstellungen gehen so weit auseinander, dass angenommen werden darf, dass der Prozess der Mittelung der jeweiligen Gewichtungen letztlich keine Institution gänzlich zufriedenstellen würde und somit nicht mehr und nicht weniger als einen Kompromiss darstellt.

Vielmehr legt die vorliegende Forschungsarbeit ein ‚Baukasten-Prinzip‘ nahe, obwohl die Darlegung eines gemittelten Kompetenzprofils zum Zwecke einer ersten Version und Vorstellung der Tätigkeit eines Hochschulmentors dienlich erscheint. Zunächst muss entlang der Hochschulstrukturen erschlossen werden, welche Institutionen es im Bereich Beratung schon gibt und welche ‚blinden Flecken‘, also fehlende Beratungsthemen, der Mentor abdecken soll. Hieraus ergibt sich ein sehr hochschulspezifisches Kompetenzprofil, das mit Blick auf heterogene Hochschulstrukturen, heterogene Studierende und gewünschter Schwerpunkttheterogenität trotzdem mit Bologna vereinbar ist. Es darf darum festgestellt werden, dass Mentoren immer ein ‚Produkt‘ ihrer Organisation, der Hochschule, sein werden und müssen, wenn auch ein ‚kundenfreundliches‘, in dessen Generierung alle Involvierten und besonders die Studierenden bestenfalls Gehör finden. Dies ist ein ‚Baukasten‘-Prozess, der unabhängig von der Entscheidung zwischen zentralen und dezentralen Systemen stattfinden muss, da bei der Entscheidungsfindung besonders eines im Fokus stehen sollte: die präzise Passung der Mentoringtätigkeit in spezifische Hochschulstrukturen und somit bestenfalls die Passung im Hinblick auf studentische Bedarfe.

9.14 Was nicht thematisiert wurde

Zwar wurden zahlreiche Einflussfaktoren rund um das Thema Mentoring im Rahmen der quantitativen und qualitativen Erhebung dargelegt, trotzdem soll dieses Kapitel auch weitere Überlegungen konkretisieren, deren Ansprache ggf. den Konsens der höflichen kollegialen Kommunikation innerhalb der Hochschule verletzen oder als ‚Political Incorrectness‘ verstanden würden. Das nun folgende Unterkapitel deckt genau diese unangesprochenen, aber zweifellos einflussreichen Thematiken im Kontext der Mentoringberatung ab.

9.14.1 Hochschulpolitik

Mentoring sucht an der Hochschule nicht nur seinen Platz und seine Daseinsberechtigung innerhalb der Themen und Zuständigkeiten der allgemeinen Beratungslandschaft, sondern steht auch im Fokus von Machtkämpfen der Hochschulpolitik, im Rahmen derer einzelne Institutionen und Fakultäten einander misstrauisch gegenüberstehen bzw. um die eigene (beratungsterritoriale) Autonomie fürchten. Ein zentraler Spiegel hierfür ist die seitens der Studierenden gewünschte Zentralisierung des Angebots, welche aber seitens der Fakultäten abgelehnt wird. Zu groß ist das Unbehagen mit Blick auf mögliche ‚Augen und Ohren‘ von in solch einem Fall verantwortlichen Stellen wie dem Rektorat sowie ggf. Fremdbestimmung oder Einflussnahme. Gleichzeitig stellt sich weiterhin (wie in Kapitel 9.9 thematisiert) die Frage, weshalb in Bezug auf das Aachener Mentoring Modell das Rektorat zwar Mentoringstellen dauerhaft zu 50% finanziert (und die Finanzierung in Teilen durch die Fakultäten auch gerne

angenommen wird), mit diesen monetären Mitteln aber weder Ansprüche noch Kontrollen oder inhaltliche bzw. organisatorische Mindeststandards einhergehen (was die Fakultäten ablehnen).

9.14.2 Demografische Voraussetzungen

Eine Thematik, die für die Beratung höchst ausschlaggebend ist, die aber nicht angesprochen wurde, ist die Frage nach der Demografie der Mentoren. Dabei ist es zweifellos wichtig, welche Geschlechterrepräsentanz im Mentoring gegeben ist, wie alt die Personen sind, welchem Kulturkreis bzw. welcher Nationalität sie angehören und welche persönlichen und professionellen Gepflogenheiten hiermit einhergehen. Traut man den Vorurteilen, dass die Dominanz männlicher Studierender an der RWTH Aachen University mit mangelndem Kontakt zum anderen Geschlecht einhergeht, so ist die Frage berechtigt, wie viel Vertrauen bzw. Redefluss gegenüber einer jungen, weiblichen Mentorin erwartet werden darf. Ebenso würden ältere Mentoren ggf. Fragen oder Bedenken bezüglich der nötigen Augenhöhe aufwerfen, die für ein Mentoringgespräch essentiell ist.

9.14.3 Mentoring als Trendantwort

Traut man den Vorurteilen der Studierenden und der Wahrnehmung im öffentlichen Raum, so wurden Mentoringsysteme in erster Linie als Hilfsmittel für schwächere Studierende etabliert. Trotzdem kann es auch einen trendbezogenen Selbstzweck für Hochschulen darstellen. Mit aufkommender Emanzipation und dem Trend des gleichberechtigten Handelns in Zeiten von Frauenquoten in Unternehmensvorständen wurde Hochschulmentoring zunehmend als Beratungsoption für Frauen in männerdominierten Studiengängen etabliert. Es ist somit eine Antwort auf soziale Erwünschtheit bestimmter Themenkomplexe ‚am Zahn der Zeit‘. Trotzdem verändert auch der Einbezug von Frauen scheinbar nicht die Wahrnehmung, dass Mentoring vorrangig als Maßnahme für ‚Loser‘ und Randgruppen zu verstehen ist, was im Interview mit den Mentoren vermehrt deutlich wurde.

Als Trendantwort gegen das ‚Loser‘-Image wurde die Begabtenförderung durch Mentoren mit in den Fokus gerückt. Zwar waren im Rahmen des Aachener Mentoring Modells die 10% Besten eines Jahrgangs schon früh Hauptzielgruppe, jedoch wurde besonders dieser Personenkreis im Rahmen der Exzellenzinitiative und mit Blick auf den Trend der Abdeckung von Diversität im Laufe der Zeit immer prominenter: So möchte sich die RWTH Aachen University insofern von anderen Hochschulen unterscheiden, als dass sie Angebote wie Mentoring für alle Geschlechter und Leistungsebenen anbietet. Zwar kommt dies formal zweifelsfrei den Studierenden zugute und scheint gänzlich unterstützenswert. Es muss jedoch hinterfragt werden, inwiefern dieses Image der Beratungsrealität entspricht, wenn man auf die im Rahmen dieser Forschungsarbeit erhobenen Herausforderungen im Bereich Mentoring (und z.B. Begabtenförderung) blickt.

9.15 Sonstige (fehlende) Beobachtungen und offene Fragen

Zwar wurden die Feedback-Teilnehmer nach ihren ‚No-Go’s‘ gefragt, also jene Kompetenzen, ohne die aus ihrer Sicht eine gute Beratung von vorne herein ausgeschlossen ist, jedoch wollten sich die Interviewees an dieser Stelle nicht inhaltlich festlegen. Sie sahen entweder ihre ‚No-Go’s‘ in der Punktevergabe ausreichend dargestellt bzw. die für sie wichtigsten Punkte hinreichend unterstrichen oder gaben an, dass z.B. im Bereich der Basiskompetenzen gute Beratung nicht stattfinden kann, wenn auch nur eine einzige Kompetenz beim Mentor fehle. Dies bestärkt die Annahme, dass den Befragten das anhand der Gesprächsinhalte aus dem Aachener Mentoring Modell hypothetische Kompetenzprofil mit den in Kapitel 4.5 eruierten Basiskompetenzen aus vorangehenden Studien als hinreichend und treffend erscheint. Lediglich die ‚Mediation‘ wurde darüber hinaus hinzugefügt.

Bemerkenswert erscheint die Beobachtung, dass die Mentoren zwar angeben, intensiven Kontakt mit im 360°-Feedback befragten Akteuren bzw. ihren Institutionen zu haben, einige der Befragten aber im

Gegensatzangaben, keinen oder wenig direkten Kontakt zu den Mentoren zu pflegen bzw. sie nicht persönlich zu kennen. Die spezifischen Gründe hierfür liegen außerhalb dieses Forschungsvorhabens. Zwar scheint dies auf den ersten Blick ein Makel der Erhebung zu sein, jedoch wird genau diese fehlende persönliche Bekanntheit untereinander, aber bestehende Bekanntheit mit der Institution als solche im Hinblick auf den Bereich Objektivität der Bewertung im 360°-Feedback als Vorteil benannt. Es darf deshalb davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse zur Generierung eines Kompetenzprofils für Mentoren in der Organisation Hochschule wertvoll und der Beantwortung der Forschungsfragen dienlich sind.

Im Bereich der offenen Fragen und des folglich weiteren Forschungsbedarfs muss zuerst die Notwendigkeit einer großflächigeren Studie mit Blick auf die Korrelationsanalyse nochmals unterstrichen werden. Auch eine Erhebung bezüglich scheinbarer inhaltlicher Verständnisdivergenzen in Bezug auf die Bedeutung der einzelnen Basis- und fachlichen Kompetenzen wäre mit Blick auf Einheitlichkeit von Mentoringangeboten voraussichtlich gewinnbringend. Es bleibt weiterhin offen, ob ‚Standard-Institutionen‘, die es an den meisten Hochschulen gibt, z.B. eine Studienberatung, ein ähnliches inhaltliches Selbstverständnis haben wie die Zentrale Studienberatung der RWTH Aachen University, und falls nicht, was diese Kompetenzverschiebung für das notwendige Profil der Mentoren an jener Hochschule bedeuten würde. Auch die Frage der Zentralisierung hätte voraussichtlich auf notwendige Kompetenzen erheblichen Einfluss. Es handelt sich demnach bei der vorliegenden Forschungsarbeit ausschließlich um die Wahrheit der RWTH Aachen und die Frage, inwieweit diese übertragbar ist. Dieser Frage wird in Kapitel 10 nachgegangen.

Hilfreich wäre bei einem weiterhin dezentralen System ein 360°-Feedback für jeden Mentor. Dies ist jedoch, wie in Kapitel 8 oberflächlich eruiert, im Falle der vorliegenden Forschungsarbeit nicht sinnvoll, da nicht jeder Akteur des 360°-Feedbacks jeden Mentor kennt und durch die Dezentralisierung die Arbeitsrealität eines jeden Mentors anders aussieht, sodass vermutlich ein 360°-Feedback für jeden Mentor die Identifikation der jeweils notwendigen Institutionen und dann erst die Befragung selbst nötig machen würde. Das vorliegende Kompetenzprofil bleibt hierbei auf einer fachunspezifischen Ebene und fokussiert in erster Linie den allgemeinen Anwendungsbezug.

Eine letzte Frage, der sich besonders die qualitative Inhaltsanalyse immer wieder stellen muss, ist die der Quantifizierbarkeit bzw. Verallgemeinerbarkeit ihrer Ergebnisse, die üblicherweise lediglich auf kleinen Stichproben fußen. Für die Beantwortung müsste zunächst einmal definiert werden, ab welcher Samplegröße von Verallgemeinerbarkeit bzw. empirischer Sättigung zu sprechen oder auszugehen ist. Dies scheint je Disziplin sehr unterschiedlich zu sein: Im Bereich der Marktforschung oder in Bezug auf Wahl-Trends (‚Sonntagsfrage‘) genügen i.d.R. Samplegrößen von ca. 1000 Personen, damit die Befragung als repräsentativ für Deutschland betitelt wird. Im Bereich der Medizin reichen kleine Samplegrößen bzw. kleine Kontrollgruppen, um Zulassungen für z.B. neue Medikamente oder Behandlungstechniken zu erhalten. Was alle diese Felder gemeinsam haben, ist, dass die qualitative Inhaltsanalyse in ihnen angewendet werden kann und somit bei beliebiger Samplegröße und beliebigem Fachbezug ‚funktioniert‘. Auch Fragen nach Ressourcenaufwand sind im Hinblick auf Samplegrößen berechtigt. Eine eng verwandte Frage ist zudem die, ob qualitative Inhaltsanalyse überhaupt auf Verallgemeinerbarkeit abzielt. Wenn Kuckartz von Plausibilität und wünschenswerter Diskussion über Ergebnisse spricht (siehe Kapitel 7.2.3), so darf davon ausgegangen werden, dass sie es nicht tut. Sie soll demnach den Dialog viel mehr öffnen als schließen. Sie soll verstehen, (erste) Hypothesen und Theorien ableiten und offene Fragen zur weiteren Beforschung benennen.

9.16 Beantwortung von Forschungsfrage 3 (FF 3)

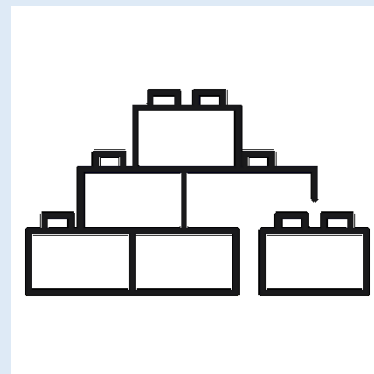
Forschungsfrage 3 lautete: Welche Kompetenzanforderungen für Mentoren in der Organisation Hochschule ergeben sich aus der multiperspektivischen Befragung aller in FF1 und FF2 identifizierten

Akteure? Im Rahmen der Kapitel 7 und 8 wurden der Versuchsaufbau sowie die erhobenen Ergebnisse weitreichend beschrieben und in Kapitel 9 diskutiert. Hierbei wurde deutlich, dass Mentoren auch ‚Produkt‘ ihrer Organisation sind, sei es die Hochschule als Ganzes oder die Strukturen der Fakultät bzw. Fachgruppe, in der sie arbeiten.

In Kapitel 2 wurde dargestellt, dass Kompetenzprofile für bestimmte Tätigkeiten häufig in der Anzahl der dargestellten, notwendigen Kompetenzen für eine Tätigkeit überdetailliert sind, was mögliche Bewerber ggf. abschreckt und den tatsächlichen Fokus der Tätigkeit schlimmstenfalls verfälscht. Auch nach Wichtigkeit in Bezug auf die Tätigkeit werden diese nur selten dargestellt. Im Rahmen des durchgeführten 360°-Feedbacks konnte das vergleichsweise übersichtliche, hypothetische Kompetenzprofil von Mentoren in der Organisation Hochschule durch alle 13 involvierten Institutionen bzw. ihren Akteuren verifiziert werden. Es herrscht ein Konsens, dass die abgebildeten Basis- und fachlichen Kompetenzen die Mentoren ausreichend für ihre Tätigkeit wappnen. Trotzdem sind sich die Interviewees einig, dass nicht alle (letztlich) 20 Kompetenzen von jeder Person von vornherein mitgebracht werden müssen, sondern dass vieles erlernbar ist, sich Routinen und somit Handlungsfähigkeit in Form von Kompetenzen (wünschenswerterweise) im Laufe der Zeit mit wachsender Erfahrung entwickeln und dass auch eine Person, die nicht alle Kompetenzen mitbringt, je nach inhaltlicher Ausrichtung des Angebots ein guter Mentor sein kann.

In Tabelle 34 wird das gemittelte Kompetenzprofil eines Mentors inklusive erhobener weiterer, nötiger Kompetenzen nochmals dargestellt und somit Forschungsfrage 3 beantwortet.

Basiskompetenzen	
1.	Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
2.	Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit
3.	Beratungskompetenz
4.	Kenntnisse von weiteren Unterstützungsangeboten
5.	Kenntnisse und Strategien zum Umgang mit Belastungssituationen
6.	Rollen- und Aufgabenklarheit
7.	Dialog- und Konfliktfähigkeit
Fachliche Kompetenzen	
1.	Zeit- und Selbstmanagement
2.	Lernstrategien
3.	Organisationale Fragen rund ums Studium
4.	Motivationsstrategien



5. Stressbewältigungsstrategien	
6. Studienzweifel, Studienwechsel, endgültiges Nichtbestehen, Studienabbruch	
7. Fachliche Integration	
8. Umgang mit Prüfungsangst	
9. Soziale Integration	
10. Förderung besonders begabter Studierender	
11. Finanzielle Belange	
12. Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit	
Weitere	
Mediation	

Tabelle 34: Mentorenkompetenzen gemäß der Sicht aller 13 Teilnehmenden aus dem 360°-Feedback, geordnet nach gemittelter Wichtigkeit (Icon: Vexels, 2019).

Kapitel 9.13 thematisierte bereits die Probleme der gemittelten, institutionsunabhängigen Gewichtungen der Befragten und den daraus resultierenden durchschnittlichen Mentor, der viel mehr einen Kompromiss als eine Wunschvorstellung darstellt. Als zentrales Anliegen der vorliegenden Forschungsarbeit wird das durchschnittliche Profil trotzdem zum Zwecke der Beantwortung von Forschungsfrage 3 in den Fokus gerückt. Nicht deshalb, weil Involvierten nahegelegt werden soll, sich mit diesem Kompromiss zufrieden zu zeigen, sondern vielmehr zur Begünstigung von Diskussionen zum Thema Mentorenkompetenzen in der Organisation Hochschule. Zudem wurden verschiedene Versionen gemäß unterschiedlicher Blickwinkel (z.B. aus zentraler und dezentraler Sicht) im Kapitel vorgestellt und somit Lesern sowie bestenfalls Anwendern differenziert zur Verfügung gestellt. Nichtsdestotrotz soll der durchschnittliche, institutionsübergreifende Mentor als Kompromiss das tun, worauf bereits in Kapitel 9.15 im Zusammenhang mit der Quantifizierung der qualitativen Inhaltsanalyse eingegangen wurde: Er soll den Austausch zum Thema Mentorenkompetenzen mehr fördern als reduzieren, da fehlender Austausch und somit unterschiedliche Ansprüche und Erwartungen den Hauptgrund für das Ergebnis eines vermeintlich wenig zufriedenstellenden Hochschulmentors darstellen. Die Darlegung des Kompromisses soll dazu führen, dass notwendige Beteiligte einer Hochschule mit ihren spezifischen Blickwinkeln und Anforderungen in die Diskussion einbezogen werden, ihre Meinung und individuellen Wichtigkeiten kundtun und somit etwas machen, was nachweislich nicht allen befragten RWTH-Akteuren aktuell gelingt: sich produktiv beraterisch zu vernetzen und studierendenzentriert auszutauschen.

Kapitel 10: Hochschulübergreifender Ergebnistransfer

10.1 Einleitung

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Mentoring in der Organisation Hochschule sowie der empirischen Untersuchung und Verifizierung nötiger Kompetenzprofile auf Basis eines multiperspektivischen Feedbacks stehen im nun folgenden, inhaltlich letzten Kapitel weitere Überlegungen bezüglich möglicher Transferszenarien und Gelingensbedingungen im Vordergrund. Die Gelingensfaktoren sind hierbei am Ende der Ausführungen als die elf elementaren ‚Do’s and Don’t’s‘ bzw. als Fragen-Checkliste des guten Gelingens für alle an Hochschulmentoringssystemen Interessierte und als wegweisende Erweiterung der Ergebnisdiskussion dargestellt. Da die Trennung von notwendigen Mentorenkompetenzen und Hochschulstrukturen (wie in Kapitel 9 verdeutlicht), nur schwer bis nicht möglich ist, wird in diesem Zusammenhang ebenso auf organisatorisch ratsame Prozesse und Strukturen eingegangen. Zentral ist hierbei die Beantwortung der vierten und letzten Forschungsfrage: Inwiefern sind die in FF1, FF2 und FF3 generierten Ergebnisse generalisier- bzw. übertragbar und geben somit Einblick in (Kompetenz-) Anforderungen für Mentoren und ihre Mentoringssysteme über das Fallbeispiel des Aachener Mentoring Modells hinaus?

10.2 Gelingensbedingung Pre-Planning

Hat sich eine Hochschule für die Etablierung eines Mentoringsystems entschieden, so müssen alle Beteiligten zur Erstellung eines gemeinsamen Konzeptentwurfs an einen Tisch gebracht werden. Fakultäten, unterschiedliche Beratungsinstitutionen, Rektorat und andere nötige Einflussgrößen müssen im Rahmen der Konzeption Gehör finden und ihre Blickwinkel und Bedarfe in die Planung miteinbringen können. Handelt es sich um ein öffentlich gefördertes Projekt, so scheint ein Blick in die Zukunft besonders lohnenswert, da Mentoringstrukturen bestenfalls langfristig, d.h. auch in Form von verstetigtem erfahrenem Personal, etabliert werden sollten. Dies beinhaltet auch die Suche nach einer dauerhaften und gesicherten Finanzierung.

Der Prozess des Pre-Plannings ist keinesfalls trivial, da u.a. Themen wie Workflows, Qualitätssicherung, Personalfragen und monetäre Beteiligung verbindlich thematisiert werden müssen. Dies verlangt von allen Beteiligten ggf. eine gewisse Abkehr von hochschulpolitischen Befindlichkeiten und internen Machtkämpfen, da die bestmögliche Beratung von Studierenden bzw. auf hochschulweiter Ebene die Verbesserung der Studienbedingungen an der Hochschule zentrales Thema sein sollten. Aus diesem Grund müssen auch Studierende mit in die Verhandlungen einbezogen werden, da sie die potentielle Zielgruppe abbilden und Bedarfe äußern können, die bereits bestehende Strukturen ggf. aus ihrer Sicht noch nicht (ausreichend) abdecken.

Die Erstellung eines gemeinsamen Konzeptpapiers, das bestenfalls alle Beteiligten (symbolisch) unterschreiben, bildet jedoch nur einen Aspekt des Mentorings ab: Zentral sind auch Fragen nach organisationalen Strukturen und Optionen für sinnvolle Qualifizierung, Weiterbildung, Vernetzung und Psychohygiene der Mentoren, die ebenfalls bei der Ressourcenplanung berücksichtigt werden müssen, ebenso wie die räumliche Umsetzung. Nur wenige Mentoren an der RWTH Aachen University verfügen über geschützte und ruhige Beratungsräume, die ansprechend für die Gespräche gestaltet sind. Die Arbeitsrealität beinhaltet Großraumbüros, in denen Mentees bestenfalls im Beisein anderer Mitarbeiter der Fachgruppe an einem Besprechungstisch Platz finden, wenn sie nicht sogar am Schreibtisch des Mentors Platz nehmen müssen.

10.3 Gelingensbedingung Thementransparenz

Welche Themen werden von einem Mentor an einer spezifischen Hochschule bearbeitet und welche nicht? Diese Frage ist nur schwer zu beantworten, da sie stark von den Bedarfen der entsprechenden

Hochschule sowie bestehenden Beratungsstrukturen abhängt. So ist es denkbar, dass Mentoren zur Entlastung bestehender Angebote eine Parallelstruktur bilden oder aber bestehende ‚blinde Flecken‘, also fehlende Themen, bearbeiten. Essentiell ist in diesem Zusammenhang, wie die Themenkomplexe des Mentorings an die Studierenden herangetragen werden können. Eine Beratungslandkarte, die alle Beratungsinstitutionen und ihre jeweiligen Themenschwerpunkte abbildet, kann hier (wie bereits in Kapitel 9.3 beleuchtet) hilfreich sein. Nützlich erscheint in diesem Zusammenhang aber auch eine entsprechende Betitelung des Formats. So spricht man an der RWTH Aachen University vom Aachener Mentoring Modell, was bezüglich adressierter Themen in der Beratung viel interpretativen Spielraum lässt. An der Hochschule Niederrhein hingegen spricht man von der Studienverlaufsberatung, was bereits im Namen inhaltliche Akzente setzt, obwohl die in der Beratung arbeitenden Personen viel mehr inhaltliche Themen abdecken als ‚nur‘ Fragen zum Studienverlauf. Trotzdem weisen das Aachener Mentoring Modell und die Studienverlaufsberatung inhaltlich viele Überschneidungen auf. Eine entsprechende Namensfindung erscheint somit wegweisend, birgt jedoch die Gefahr, dass beinhaltete Themenkomplexe fehlinterpretiert werden.

10.4 Gelingensbedingung Weiterbildung und Evaluation

Sind wie in Kapitel 10.2 erörtert die Themenkomplexe des Mentorings eruiert, so muss gefragt werden, wie diesbezügliche Qualifizierung und (langfristige bzw. regelmäßige) Weiterbildung beratender Personen gewährleistet werden können. Dies betrifft sowohl organisatorische, planerische als auch monetäre Einflussfaktoren. Eine vergleichsweise günstige und effiziente Option sind In-House-Weiterbildungen, also Weiterbildung von Beratern für Berater innerhalb der Organisation. Dies hat den Vorteil, dass Weiterbildungsinhalte von internen Trainern mit Blick auf die eigene Organisation sofort Anwendung finden, da diese ggf. über mehr ‚Insider Wissen‘ verfügen als externe Trainer.

Im Falle von extern angelegten Weiterbildungsformaten muss die Frage der Finanzierung fokussiert und passende Referenten gefunden werden. Zentral sollte unabhängig vom Qualifizierungsformat der Wunsch nach Mindeststandards und Qualitätssicherung durch Bildung aller an einem Mentoring beteiligten Akteure sein sowie die Möglichkeit zur korrekten Umsetzung (und ggf. ihrer Kontrolle) in der Beratung. In diesem Zusammenhang erscheinen auch Weiterbildungszertifikate sinnvoll, die ggf. verpflichtend sein können, möglicherweise aber auch einen Motivationsanreiz für Teilnehmer darstellen.

Ob das Weiterbildungsangebot als hilfreich erachtet wird, kann durch eine zielgerichtete Evaluation festgestellt werden. So können beispielsweise die Mentoren befragt werden, ob die Schulungsmaßnahmen ihrer Arbeit dienlich sind, aber auch die Studierenden, ob sie mit der Arbeit der Mentoren zufrieden sind bzw. die Qualifikationen zu den Anliegen der Ratsuchenden passen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang besonders in Bezug auf das Feedback der Mentees eine durchdachte Auswahl des Evaluationswerkzeugs und Evaluationssettings. Auch die Verbindlichkeit zur Evaluation durch die Ratsuchenden muss bestärkt werden. So sind beispielsweise QR-Codes, Papier-Evaluationen mit entsprechendem Briefkasten, Online-Fragebögen per Mail etc. denkbar. Auch der Zeitpunkt der Herausgabe sollte in diesem Zusammenhang klug gewählt sein, sodass die Mentees aufgrund eines längeren zeitlichen Abstands keine Dringlichkeit der Evaluation sehen, jedoch auch nicht zu nah am Gespräch, sodass der Eindruck entsteht, es ginge dem Mentor nur um gutes Feedback. Ebenso/außerdem muss erdacht werden, wie häufig evaluiert wird, also z.B. nach welcher Anzahl von Gesprächen. Ggf. müssen auch reaktive Schritte auf mäßige oder schlechte Evaluation in Erwägung gezogen werden bzw. wie eine konkrete Lösung aufkommender Probleme aussehen könnte.

10.5 Gelingensbedingung Dokumentation

Im Prozess des Pre-Plannings wird üblicherweise nicht nur erarbeitet, welchem Zweck ein Mentoringsystem dienen soll, also z.B. der Verbesserung der Studienbedingungen, sondern auch, wie diesbezüglich die Gesprächsanliegen einheitlich dokumentiert werden können und müssen. Die Dokumentation sollte dabei weniger ‚Beschäftigungstherapie‘, sondern Selbstzweck und zeitlich übersichtlich gestaltet werden. Zudem sollte sie ein formales Einverständnis seitens der Mentees zur Dokumentation beinhalten und ebenso Dokumentationsoptionen, falls das Einverständnis nicht gewährt wird. Dies wäre z.B. in Form einer simplen Zählung des Gesprächs (anstelle von inhaltlicher Dokumentation) möglich. Sowohl digitale als auch analoge Formate sind im Zuge der Beratungsdokumentation durchführ- und kombinierbar, müssen aber in jedem Fall aktuellen Datenschutzbestimmungen genügen. Auch der Datenfluss, also an wen die Ergebnisse zu welchem Zwecke weitergegeben werden und wie diese von wem aufbereitet werden, muss gründlich durchdacht werden. Zusätzlich ist die Identität der Mentoren zu schützen, um Rückschlüsse auf Einzelperformance auszuschließen.

10.6 Gelingensbedingung Hochschulpolitik

Die empirische Erhebung zu Mentorenkompetenzen in der Organisation Hochschule zeigte vor allem eins: den starken Einfluss hochschulpolitischer Befindlichkeiten, Beanspruchung bestimmter Themen ausschließlich für die eigene Beratungsinstitution, Kritik an inhaltlichen und ethischen Grenzüberschreitungen sowie eine strikte Forderung, von Versuchen des Fremdeinflusses Abstand zu nehmen. Im Aachener Mentoring Modell im Kontext der RWTH Beratungslandschaft münden beratungsterritoriale Machtkämpfe in weitreichenden Missverständnissen und Fehleinschätzungen bezüglich inhaltlicher Zuständigkeiten bis hin zu fehlenden Informationen bezüglich bestehender Beratungsangebote, was in erster Linie einen Nachteil für Mentees darstellt. Auch der Faktor der Finanzierungsquelle spielt hierbei eine entscheidende Rolle, ebenso wie hochschulpolitisches Misstrauen, welches eine bewusste Verschließung und Verschleierung in Bezug auf eigene Prozesse innerhalb der Institutionen verursachen kann.

Die Lösung kann hierbei entweder eine Hochschulpolitik der kollegialen Zugewandtheit sein oder eine Hochschulpolitik der forcierten Kontrolle durch z.B. das Rektorat. Es darf als höchst problematisch eingestuft werden, wenn Eitelkeiten, beratungsterritoriale Machtkämpfe und Misstrauen der erfolgreichen Etablierung und Durchführung von Mentoring im Weg stehen, also letztlich der studierendenzentrierten Beratung zum Wohle aller Studierenden. Ggf. sind Prozesse der ehrlichen Konfliktaufarbeitung oder Mediation im Vorhinein notwendig. Auch die Frage der Zentralisierung von Mentoring wird bei der Bearbeitung der Konflikte vermutlich von großer Wichtigkeit sein.

10.7 Gelingensbedingung Finanzierung

Der Faktor Finanzierung stellt zweifelsfrei das zentrale Gelingenselement dar, welches bestenfalls auch über die letzte Ausgestaltung eines Mentoringsystems bestimmt. Zwar stellt studentisches Mentoring gegenüber professionellen Festangestellten eine monetär reizvolle Alternative dar, ist jedoch mit Vorsicht zu betrachten: Es bleibt zu prüfen, welche Anliegen studentische Mentoren bearbeiten sollen und welche nicht, wie diese Trennung dauerhaft sichergestellt und von wem sie kontrolliert werden kann. Nur so ist gewährleistet, dass bedeutsame Themen wie Studienzweifel, Studienabbruch, studienentscheidende Formalien, aber auch persönliche Krisensituationen wie suizidale Gedanken nicht von Studierenden getragen werden müssen. Eine immer noch kostengünstige Alternative kann die Kopplung von studentischem mit professionellem Mentoring darstellen. ‚First Level Support‘-Anliegen von niedriger Brisanz können hierbei von studentischen Mentoren bearbeitet werden, sodass Professionelle mehr Kapazität für die Bearbeitung schwieriger Fälle haben.

Sollte sich für ein rein professionelles, von der Hochschule (teilweise) zentral finanziertes Mentoring entschieden werden, welches jedoch nicht gemäß Studierendenzahl an jeder Fakultät einer Universität angeboten werden kann, so scheint eine generelle Zentralisierung des Angebots sinnvoll. Nur so können die mögliche Inanspruchnahme des Angebots durch alle Studierenden gewährleistet und die begrenzten Kapazitäten bestmöglich genutzt werden.

Mentoring als ‚Luxus-Gut‘ einzelner, finanziell gut aufgestellter Fakultäten ist dagegen nicht zu befürworten, da gute Beratung so zum Exklusivangebot für Studierende jener Fakultäten verkäme, was in Bezug auf Chancengleichheit nicht zu befürworten ist. In solch einem Fall sollte überlegt werden, inwiefern die Angebote einzelner Fakultäten allen Studierenden zugutekommen können oder ob fachlich verwandte Fakultäten und Fachgruppen ihre Mentoringangebote ggf. bündeln können und somit den Einbezug entsprechend erweiterter Studierendenschaften möglich machen.

10.8 Gelingensbedingung Personal

Ein Mentoringssystem kann nur so gut sein wie das Personal, das in ihm arbeitet. Welche Basis- und fachlichen Kompetenzen jenes Personal mitbringt, hängt in erster Linie von der inhaltlichen Ausgestaltung der Beratung ab. Inwiefern im Mentoring beinhaltete Themenkomplexe und entsprechende Weiterbildungen hier eine Rolle spielen, wurde in Kapitel 10.3 bereits verdeutlicht. Neben der ‚Liebe zum Menschen‘ zeichnet sich gutes Personal jedoch fernab von inhaltlichen Qualifikationen vor allem durch eins aus: durch die Passung gegenüber der Studierendenschaft. Es scheint ratsam, ‚Identifikationsfiguren‘ im Mentoring anzustellen, obwohl Faktoren wie Demografie, Sympathie, Identifikation und eigener Werdegang in keinem der Experteninterviews thematisiert wurden. Der Beratungserfolg hingegen spiegelt sehr wohl als Ergebnis die Wichtigkeit einer guten Beziehung zwischen Mentor und Mentee, die u.a. vermutlich mit diesen Faktoren einhergeht. Auch das Basiskonstrukt des Mentors als ‚väterlichen Freund‘ setzt zwar eine gewisse ‚väterliche‘ Erfahrungsungleichheit zugunsten des Mentors voraus, das Wort Freund impliziert jedoch ein vertrautes Verhältnis auf Augenhöhe. Es muss darum kritisch und realistisch eruiert werden, welche Freund-Figur sich spezifische Studierendengruppen wünschen und wer ihren ‚Nerv trifft‘.

10.9 Gelingensbedingung Vernetzung

Da sich seitens der im 360°-Feedback Befragten der Wunsch nach Mentoring in Form von Mediation ergab und Faktoren wie professionelle Unabhängigkeit und die Wichtigkeit von guter Vernetzung für studierendenzentrierte Beratung essentiell zu sein scheint, soll dieser Gelingensfaktor noch einmal vertieft aufgegriffen werden. Zwar werden durch die flexible Interpretation und Handhabung Mentoren auf unterschiedliche Weise in ihre Fakultäten integriert, oft aber auch isoliert, und sollten somit besonders bei inhaltlicher Isolation oder fehlender Fachbezogenheit zum Zwecke der dauerhaften Vernetzung und dem eigenen Übersichtsgewinn in relevante Formate wie Gremien, Berufungskommissionen, Ausschüsse etc. miteinbezogen werden, wann immer dies sinnvoll erscheint. Dies steigert nicht nur die Sichtbarkeit des Mentorings innerhalb von Fakultät und der Hochschule in ihrer Gesamtheit, sondern hält Mentoren inhaltlich und organisatorisch auf dem neusten Stand, was letztlich für ratsuchende Studierende nur von Vorteil sein kann.

10.10 Gelingensbedingung Image

Ein zentraler Gelingensfaktor für Mentoringssysteme ist zudem die Außendarstellung gegenüber den Zielgruppen, die adressiert werden sollen. Trotzdem sollte Mentoring für alle Studierenden offen sein, die sich persönliche Beratung wünschen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang ein realistischer Querschnitt durch die Studierendenschaft und für sie mögliche Themen zielgruppengerecht darzustellen. Das bedeutet zudem, dass Zielgruppen im Rahmen des Datenschutzes zwar anonymisiert angesprochen werden dürfen, die Beratung aber vorzugsweise nicht verpflichtend sein sollte. Zwar

scheint der Gedanke eines verpflichtenden Mentoringsystems für z.B. schwache Studierende sinnvoll, da Gründe für schlechte Studienleistungen ggf. gefunden und vielleicht sogar beseitigt werden können. Trotzdem würde dies die Mentoren voraussichtlich vor eine enorme Ressourcenbelastung stellen, die letztlich eine abnehmende Beratungsqualität zur Folge hätte. Auch lässt sich vermuten, dass der Grundsatz der Freiwilligkeit mit einer höheren Bereitschaft einhergeht, die Gespräche ernst zu nehmen und im Mentoring besprochene Maßnahmen motiviert umzusetzen.

10.11 Gelingensbedingung Vertrauen

Wie bereits im Rahmen der empirischen Erhebung und der Ergebnisdiskussion dargelegt, ist die Tätigkeit eines Mentors nicht immer gänzlich transparent. Aufwände, die neben Gesprächen zusätzlich anfallen, wie z.B. Vor- und Nachbereitung der Gespräche, Recherchen, Weiterbildung, Psychohygiene, Vernetzung, Raumpflege usw. sind seitens vorgesetzter Personen zeitlich oft schwer greifbar. Ein Maß an Vertrauen in den Mentor und dessen Pflichtbewusstsein erscheint also unabdingbar. Zwar können gewisse Grundsätze wie eine Mindestanzahl von Gesprächen grob gemeinsam abgesprochen werden, jedoch variieren Gesprächslängen auch je nach Thema und sind somit ebenfalls nur eine bedingt aussagekräftige Messgröße.

Hilfreich können in diesem Zusammenhang regelmäßige Termine zwischen Mentor und vorgesetzten Personen sein, bei denen aktuelle Arbeitsauslastung, Gesprächsthemen (im Rahmen der mit den Mentees verbindlich vereinbarten personenbezogenen Schweigepflicht) und sonstige Anliegen gemeinsam besprochen werden. Dies stärkt nicht nur das notwendige Vertrauen untereinander, sondern gibt konkreten Einblick in die aktuellen Tätigkeitsschwerpunkte des Mentors, dessen Arbeit stark von den Ratsuchenden beeinflusst wird und somit immer im Wandel ist.

10.12 Gelingensbedingung Mehrfachfunktion

Wie in der empirischen Erhebung festgestellt, gibt es durchaus sinnvolle Kombinationen aus Arbeitsbereichen, die mit der Mentoringtätigkeit gut vereinbar sind, z.B. Fachstudienberatung und Mentoring. Zwar sind die Grenzen der Themen und Gesprächsinhalte dann meist fließend, jedoch erscheint den Befragten im 360°-Feedback eine gewisse Fachbezogenheit eher wünschenswert. Auch mit Blick auf professionelle Akzeptanz und Anschluss an die eigene Fakultät können Mehrfachfunktionen sinnvoll sein.

Zu vermeiden sind die Extreme der Überfrachtung, also die Überlastung von Mentoren mit anderen Aufgaben, da Beratung (wie bereits beschrieben) nur schwer zeitlich zu messen ist und so ggf. wegen zeitlicher Knappheit nicht mehr oder weniger ausführlich stattfinden kann, ebenso wie ‚Parkstellen‘. Als ‚Parkstellen‘ wird die simple Abrechnung von Einzelpersonen über Mentoring-Geldmittel verstanden, die aber weder im Mentoring tätig, noch jemandem diesbezüglich Rechenschaft schuldig sind mit Ausnahme des Vorgesetzten, der die Person auf der Stelle ‚geparkt‘ hat und ohnehin kein Interesse an einer inhaltlichen Tätigkeit hat.

10.13 Beantwortung von Forschungsfrage 4 (FF 4)

Forschungsfrage 4 lautete: Inwiefern sind die in FF1, FF2 und FF3 generierten Ergebnisse verallgemeinerbar bzw. übertragbar und geben somit Einblick in (Kompetenz-) Anforderungen für Mentoren und ihre Mentoringsysteme über das Fallbeispiel des Aachener Mentoring Modells hinaus?

Die Tatsache, dass Mentoring inhaltlich und organisatorisch an Hochschulen flexibel gestaltbar ist, scheint Fluch und Segen zugleich: Es mag vorteilhaft sein, dass die Tätigkeit eines Mentors so offen wahrgenommen wird, dass die inhaltliche Passung gemäß Studierendenanliegen jederzeit neu vorgenommen werden kann. Gleichzeitig ‚verwässert‘ diese Tatsache das Tätigkeitsprofil eines Mentors, sodass dessen Aufgaben ggf. seitens Studierenden und anderen Beratungsinstitutionen nicht oder

verfälscht wahrgenommen werden. Auch innerhalb ihrer Fakultäten können Mentoren so leicht für Mentoring-ferne Aufgaben ‚abgestellt‘ werden, da Vorgesetzten und Kollegen ihre Tätigkeit wenig zugänglich erscheint.

Durch eine zumindest teilweise Zentralisierung scheint dieser Trend abwendbar, da er bestenfalls Fakultäten-übergreifende Mindeststandards implizieren würde, die Mentoren aber dennoch in ihrer Fakultät individuell anfallende Aufgaben übernehmen können. Trotzdem würde eine Teil-Zentralisierung Mentoren vor arbeitsbezogener Übergriffigkeit und Irrelevanz schützen, gleichzeitig aber ihren Nutzen für ihren Fachbereich sicherstellen.

Gemäß der in diesem Kapitel eruierten elf Gelingensbedingungen ergibt sich für Hochschulen, die ein Mentoringsystem etablieren oder ein bestehendes Mentoring optimieren möchten, folgende Checkliste, welche über das Aachener Mentoring Modell hinaus ratsam zu sein scheint und deren Kernfragen im Rahmen jedes für Studierende nützlichen Mentoringsystems verbindlich beantwortet werden sollten (siehe Tabelle 35).

Checkliste

- ✓ Welche Akteure müssen im Rahmen eines sinnvollen Pre-Plannings miteinbezogen werden und wie kann bezüglich besprochener Kernthemen Verbindlichkeit erzeugt werden?
- ✓ Welche Themen sollen im Rahmen des Mentoringsystems bearbeitet werden: Soll es im Rahmen der Entlastung anderer Beratungsformate Doppelstrukturen generieren oder ‚blinde Flecken‘ bzw. ‚offene Nischen‘ der Studierendenanliegen abdecken?
- ✓ Welche Weiterbildungsmaßnahmen sollen mit Blick auf in einem Mentoringsystem verankerte Themen angeboten werden, nicht nur mit Blick auf Beratungsthemen an sich, sondern auch mit Blick auf Sicherstellung beraterbezogener Qualitätsstandards; und wer führt diese mithilfe welcher Geldmittel durch?
- ✓ Wie, zu welchem Zeitpunkt und zu welchem Zweck sollen Gespräche im Rahmen des Mentoringsystems verbindlich dokumentiert werden und welche (organisatorischen und personellen) Prozesse der Ergebnisweitergabe und Ergebnisdarstellung sind hierfür nötig?
- ✓ Welche Befindlichkeiten der Hochschulpolitik müssen bei der Etablierung bzw. Optimierung eines Mentoringsystems ehrlicherweise wie und von wem angesprochen und bestenfalls gelöst werden, sodass Mentoring in erster Linie eines tun kann: Studierenden bestmögliche Beratung anbieten?
- ✓ Wie kann die Verstetigung von Mentoringstrukturen im Idealfall dauerhaft sichergestellt werden, nicht nur mit Blick auf Personal, sondern auch mit Blick auf Schulungen, Materialien, Vernetzungsaktivitäten, Räumlichkeiten etc.?
- ✓ Wie kann die personalbezogene Passung zwischen Mentor und Studierenden bestmögliche Beratungsvoraussetzungen schaffen und mit welchen persönlichen, demografischen und biografischen Eigenschaften sollte der Mentor ausgestattet sein, um bei den Ratsuchenden Vertrauen und Identifikation zu erwecken und somit den gemeinsamen Beratungserfolg sicherzustellen?

- ✓ Wie müssen die Mentoren politisch, inhaltlich und professionell vernetzt sein, um Zugang zu Informationsflüssen zu erhalten, die Funktion als z.B. möglicher Mediator sicherzustellen und das Mentoringsystem für alle Beteiligten dauerhaft sichtbar zu machen?
- ✓ Welches Image soll das Mentoringsystem haben und welche Maßnahmen der Innen- und Außenwerbung müssen besonders mit Blick auf die Bedürfnisse der Kernzielgruppen getroffen werden? Wie kann das Mentoring trotzdem für alle Studierenden einer Hochschule attraktiv und nahbar erscheinen?
- ✓ Wie kann eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Mentor und Vorgesetzten sichergestellt werden, die fehlende Transparenz und Flexibilität der Tätigkeit ausgleicht und somit sowohl kollegiale Kontrolle, aber auch nötige Handlungsfreiheit generiert?
- ✓ Welche sinnvollen Kopplungen von Beratungsanliegen können innerhalb der Person des Mentors vereint werden und wie kann sichergestellt werden, dass die Durchführung trotz ggf. inhaltlich fehlender Trennschärfe festzustellen ist und Mentoring-Stellen nicht als ‚Parkstellen‘ missbraucht werden?

Tabelle 35: Gelingens-Checkliste zur Etablierung und Optimierung von Mentoringsystemen an Hochschulen mit den nötigen elf Kernfragen.

Kombiniert mit dem in Kapitel 9 eruierten ‚Baukasten-System‘ der Mentorenkompetenzen ergibt sich aus der Checkliste der elf Gelingensfaktoren für interessierte Hochschulen ein weites Feld an individuellen Ausgestaltungsmöglichkeiten, die die inhaltliche Spezifikation von Mentoring abbildet, gleichzeitig aber Platz für individuelle Strukturen und Prozesse lässt. Essentiell scheint die ehrliche und vollständige Beantwortung des Fragenkatalogs, um hiernach gemäß aller involvierten Akteure ihre Bedürfnisse abzubilden und das Mentoringsystem unter Berücksichtigung entsprechender Einflussfaktoren umzusetzen. Auch mit Blick auf z.B. Stellenausschreibungen, Projektanträge oder Verstetigungsbemühungen scheinen personelle Planung verzahnt mit organisatorischer Einbettung nicht nur sinnvoll, sondern mit Blick auf die Bedürfnisse der ‚Kunden‘, die Studierenden, nicht nur wünschenswert, sondern absolut notwendig.

Kapitel 11: Persönliches Fazit und Ausblick

Die vorliegende Forschungsarbeit soll so enden, wie sie begann: mit einigen abschließenden Gedanken zur humanen Bildungspraxis und der Bedeutung von Mentoring für unsere zukünftige Gesellschaft als Ganzes. Julian Nida-Rümelin beschreibt in seinem Buch ‚Philosophie einer humanen Bildung‘ Platons Annahme, dass (staatliche) Bildung unterschiedliche Gesellschaftsstände erzeugen würde, die innerhalb ihres Mehrwerts für die Gesellschaft divergieren (2013). Es lässt sich somit argumentieren, dass Platon davon ausging, dass Bildung zur Spaltung der Gesellschaft beitragen würde, da beispielsweise jene mit dem gesellschaftlich betrachtet höchsten Bildungsstand (in diesem Fall mit einem Abschluss der Universität) Führungstätigkeiten rechtmäßig für sich beanspruchen und sich somit vom Rest der Gesellschaft bewusst entfernen. Für die Einordnung des Individuums notwendig war aus Platons Sicht trotzdem seine jeweilige Begabung. Nida-Rümelin widerspricht dem ersten Teil dieser Argumentation vehement: Bildung könne Gesellschaften nicht spalten, sehr wohl jedoch bestehende Spaltungen reproduzieren. Dies sei unter anderem der Tatsache geschuldet, dass Bildung in der Ökonomie als Instrument des Wettbewerbs verstanden würde, jedoch nicht die Ursache für den Wettbewerb ist. Trotzdem habe Bildung für die Formung der Gesellschaft eine machtvollere Bedeutung und solle in erster Linie eines: einen (ibid.).

„Eine humane Bildungspraxis selektiert nicht und parzelliert nicht, sie geht von der Gleichwürdigkeit aller Menschen aus und fordert Bedingungen eines gleichermaßen gelungenen und autonomen Lebens. Dabei nimmt sie auf die Vielfalt von individuellen Lebensformen, Interessen, Begabungen und kulturellen Prägungen Rücksicht. Diese Rücksichtnahme darf aber nicht zum Vorwand für Selektion und Separation werden.“

(Nida-Rümelin, 2013, S. 244)

Es muss anerkannt werden, dass dieser Ansatz nur bedingt von Pragmatismus geprägt ist, die Realität der Gesellschaft in Deutschland bereits längst parzelliert ist und Eliten ihre Ansprüche geltend gemacht haben. Nida-Rümelin sieht die Herausforderung von Bildung in der Schaffung eines Korrektivs als Beitrag zur Humanisierung, nicht als Lösungsansatz für gesellschaftliche Divergenzen an sich. Auch Pierre Bourdieu würde vermutlich zustimmen, dass die konkurrierende Gesellschaft Dank der Privilegien einiger weniger Individuen stets einen Weg findet, humane Bildungspraxis bewusst zu umgehen und dem eigenen Nachwuchs so stets einen gesellschaftlichen Vorteil zu verschaffen. Dabei ist dies aus Sicht des Nachwuchses gar nicht wünschenswert. Zum einen, da z.B. schulische Leistungen und späteres Einkommen kaum korrelieren und somit der Fokus nicht auf der späteren Bedeutung guter Noten liegen sollte. Zum anderen, weil zur selbstbestimmten Beschreitung des Lebensweges und zur Entfaltung der eigenen Identität sich in erster Linie an persönlichen Interessen und Fähigkeiten orientiert werden sollte, da nur dies letztlich zum Finden und Schaffen des eigenen Lebensglücks beiträgt.

Die vorliegende Forschungsarbeit hat gezeigt, dass Mentoring durchaus in die Idee der humanen Bildung hineinpasst bzw. bei Selbstfindung und Selbstverwirklichung hilfreich sein und somit letztlich einen großen Mehrwert für unsere Gesellschaft als Ganzes haben kann, die in Zeiten von Klimakrise, Corona und Angriffskrieg nicht nur Einheit, sondern Lebensglück der Individuen, aber auch der Gesamtbevölkerung gut gebrauchen kann. Blickt man auf Mentoring in der Organisation Hochschule, so hat man es zweifellos mit einer gesellschaftlichen Gruppe (den Studierenden) zu tun, die entweder aus intellektuellen oder gesellschaftlichen Desideraten ihren Weg zur universitären Bildung gefunden hat oder noch finden möchte. Das bedeutet, dass es Studierende gibt, deren Interessen und Fähigkeiten zu den Inhalten des von ihnen gewählten Studiums passen, bei der Enkulturation in die Rolle des Studierenden aber aus verschiedensten Gründen noch etwas Hilfe benötigen. Es gibt aber auch Studierende, deren persönliche Interessen und Talente zwar nicht im Studium liegen, die sich aber durch ein absolviertes Studium gesellschaftliche Anerkennung und monetären Wohlstand versprechen.

Und es gibt wiederum Studierende, die zwar intellektuell für ein Studium geeignet sind, aber z.B. aufgrund elterlicher Einflüsse im falschen Fach verweilen. In all diesen Fällen kann Mentoring hilfreich sein, und das genau dann, wenn eine gute Passung zwischen Mentee-Anliegen und (fachlicher, prozessbezogener und menschlicher) Mentorenkompetenz stattfindet. Nur dann kann Mentoring innerhalb der (lernenden) Organisation Hochschule ein sinnvolles Beratungsinstrument sein und seinen Beitrag zu einem größeren gesellschaftlichen Zweck leisten.

Die empirische Erhebung hat gezeigt, dass sich die Beratungsrealität eines Mentorenprofils um sieben Basiskompetenzen dreht, die sowohl menschliche Komponenten als auch Prozesswissen rund um die Hochschule darstellen, plus (letztlich) dreizehn fachliche Kompetenzen, die u.a. die Gesprächsinhalte und somit über die Jahre fortwährenden Mentee-Anliegen widerspiegeln. Die Vollständigkeit dieses Profils wurde im Rahmen des 360°-Feedbacks verifiziert und scheint mit Blick auf die benannten Studierendenuntergruppen durchweg hilfreich, auch wenn (leider) nicht alle das Angebot wahrnehmen. So können Studierende, deren intellektuelle Fähigkeit mit ihrem Studienfach und persönlichem Interesse bzw. persönlichen Fähigkeiten eine gute Passung haben, sich z.B. in Bezug auf Lernstrategien Rat holen und so ihre eigene Position im Studium weiter optimieren. Auch für jene, die aus diversen Gründen ggf. nicht für ein Studium geeignet sind oder nach endgültigem Nichtbestehen ausscheiden, kann Mentoring bei der (Neu-) Selbstfindung hilfreich sein und bestenfalls gemeinsam mit dem Studierenden können alternative Wege zum persönlichen Lebensglück angedacht werden. Hier wären ggf. wissenschaftliche Untersuchungen zu sinnvollen Vernetzungen von Mentoren mit z.B. Handwerk, Wirtschaftspartnern und sonstigen Ausbildungsalternativen sinnvoll. Zuletzt kann Mentoring auch im Bereich der Fachpassung hilfreich sein, also im Bereich der Frage, ob ein Studierender den für sich passenden Studiengang gewählt hat. Damit die Betreuung aller Zielgruppen jedoch vom Mentoring-Ideal zur Mentoring-Realität wird, müssen nicht nur Fragen des Images und der Bewerbung, sondern auch Fragen zur Hochschulpolitik und der allgemeinen Positionierung innerhalb der Beratungslandschaft der Hochschule gestellt werden.

Mentoren können Lotsen sein, Alleskönner, Ersthelfer, Spezialisten, ‚Kummerkasten‘, väterliche Freunde, Mediatoren, Vertraute, Organisationstalente, Kontrolleure, vorsichtige ‚Schubser‘ – und so vieles mehr. Was sie tatsächlich sind, scheint jederzeit im Wandel und kaum trennbar von Fragen der Organisationsstruktur, in deren Rahmen sie arbeiten und funktionieren. Wer also nach der Natur von Mentoring in der Organisation Hochschule fragt, der muss ebenso nach der Hochschule selbst fragen sowie nach ihrer individuellen Beratungslandschaft. Er muss nach (hochschul-) politischen Gegebenheiten, Machtkämpfen, ‚beratungsterritorialen‘ Ansprüchen, aber auch nach internen, manchmal versteckten Konflikten fragen. In erster Linie sollte er aber die Studierenden fragen: Was erwartet ihr vom Mentoring? Was versteht ihr darunter? Was wünscht ihr euch? Wo möchtet ihr (mit Hilfe des Mentorings) in eurem Leben hin und kann Mentoring euch hierbei vielleicht unterstützen? Und im Nachgang sollte er fragen: War es hilfreich? Was braucht ihr noch? Und vielleicht auch: Seid ihr mit eurer persönlichen Situation im Großen Ganzen nun zufriedener und inwiefern konnte euer Mentor hier (k)einen Beitrag leisten? Mit welchem Ziel und Gefühl blickt ihr nun in die Zukunft?

Das Aachener Mentoring Modell scheint mit Blick auf jene wegweisenden Fragen und bei Betrachtung steigender Entfristungszahlen im Bereich Personal, einer hohen Mentee-Zufriedenheit sowie hinreichenden Schulungsangeboten bereits auf einem guten und richtigen Weg zu sein. Die Mentoren weisen in Bezug auf persönlichen, fachlichen und erfahrungsspezifischen Hintergrund eine große Diversität auf, was bei vermehrter Vernetzung und Austausch untereinander, aber auch mit anderen Beratungsinstitutionen, durchaus als Chance verstanden werden kann. Zentral ist jedoch die Idee, dass eine Kommunikations- und Vernetzungskultur entsteht, die lösungsorientiert arbeitet und in allen Arbeitsprozessen alle RWTH-Studierenden mit ihren Bedürfnissen und Erwartungen in den Mittelpunkt stellt – und sie das auch wissen lässt.

Die heutige Gesellschaft scheint so gespalten wie selten zuvor. Sie sieht sich mit existentiellen Herausforderungen konfrontiert, die trauriger Teil des Alltags geworden zu sein scheinen. Manche Menschen fragen sich in diesem Zusammenhang, ob es erstrebenswert ist, Nachwuchs in diese Welt zu setzen, die so unsicher und so fragil erscheint. Die Antwort muss vermutlich eine jede Person für sich selbst finden. Was aber für den Nachwuchs getan werden kann, ist, ihn dahingehend zu unterstützen, dass er in der Welt seinen Platz findet, dass der Nachwuchs seinen individuellen Beitrag leisten und so vielleicht die Welt ein bisschen besser machen kann. Den eigenen Platz in der Gesellschaft zu finden, ist nicht einfach. Der Weg zu diesem Platz endet vielleicht nie, in jedem Fall ist er aber gesäumt mit Fragen, Hindernissen, aber auch einem Quäntchen Glück und hoffentlich an einem gewissen Punkt dem Gefühl, auf dem für einen persönlich richtigen Weg oder bestenfalls am eigenen Wunschziel angekommen zu sein. Allen, die am für sie (un-) passenden Etappenziel Hochschule angekommen sind, kann Hochschulmentoring helfen. Egal, ob Selbstoptimierer oder Zweifler oder irgendwo zwischen den Extremen. Mentoring kann immer dann helfen, wenn es vor allem eines ist: human.

Referenzen

- Aachener Mentoring Modell (2021). *Das Aachener Mentoring Modell*. Verfügbar unter <https://www.rwth-aachen.de/cms/root/Studium/Lehre/Exzellente-Lehre/Ziele-Kernbereiche/Kernbereich-Studierende/~cczs/Mentoringsysteme-Aachener-Mentoring-Modell/>
- Abel, C. (2007). *Systemisch-lösungsorientierte Beratung zur Prävention von Stress und Burnout in Pflegeberufen*. Verfügbar unter <https://madoc.bib.uni-mannheim.de/1800/>
- Abfalter, D. (2010). *Das Unmessbare messen? Die Konstruktion von Erfolg im Musiktheater*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Abraham, M. & Büschgens, G. (2009). *Einführung in die Organisationssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Allen, T.D. & Eby, L.T. (2007). *Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspective Approach*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Allwood, J., Nivre, J. & Ahlsen, E. (1992). *On the Semantics and Pragmatics of Linguistic Feedback*. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/31183276_On_the_Semantics_and_Pragmatics_of_Linguistic_Feedback
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (2007). *QUEM-report*. Verfügbar unter http://www.abwf.de/main/publik/frame_html706c.html?ebene2=report
- Arnold, R. & Erpenbeck, J. (2014). *Wissen ist keine Kompetenz: Dialoge zur Kompetenzreifung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. & Erpenbeck, J. (2021). *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung*. Hohengehren: Schneider.
- Arnold, R. (2013). *Ermöglichen, Texte zur Kompetenzreifung*. Hohengehren: Schneider.
- Averbeck-Lietz, S. & Meyen, M. (2015). *Handbuch nicht standardisierter Methoden in der Kommunikationswissenschaft*. Berlin: Springer.
- Bargel, T. (2015). Studieneingangsphase und heterogene Studierendenschaft - neue Angebote und ihr Nutzen. In: *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung. Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen* (83. Aufl.) Arbeitsgruppe Hochschulforschung: Universität Konstanz.
- Barthelmess, M. (2014). *Systemische Beratung: Eine Einführung für psychosoziale Berufe*. Weinheim: Beltz.
- Barzantny, A. (2008). *Mentoring-Programme für Frauen. Maßnahmen zu Strukturveränderungen in der Wissenschaft? Eine figurationssoziologische Untersuchung zur akademischen Medizin*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, M. (2013). *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Beklaraczyk, D. (2010). *Grundlagen der empirischen Sozialforschung*. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/soziologie/1_einf__hrung3.pdf
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Verfügbar unter <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000271625228300135>

- Bergmann, B. (2000). *Konzept zur Untersuchung arbeitsimmanenter Kompetenzentwicklung – Ansatz und Projektziele*. Münster: Waxmann.
- Berthold, C. (2011). „Als ob es einen Sinn machen würde...“: *Strategisches Management an Hochschulen*. Gütersloh: CHE.
- BMBF (2022). *Qualitätspakt Lehre*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/qualitaetspakt-lehre/qualitaetspakt-lehre.html>
- Bogner, A. & Menz, W. (2009). *Das theoriegenerierende Experteninterview*: Wiesbaden: VS.
- Bourdieu, P. (1983). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungerechtigkeiten*. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1992). Die verborgenen Mechanismen der Macht. S.49-75. Hamburg. In F. Baumgart (Hrsg.), *Theorien der Sozialisation* (S. 217-231). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (2011). *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Klassen und Erziehung* (Schriften zu Politik & Kultur 4). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2012). *Die männliche Herrschaft* (4.Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Brall, S. (2010). *Arbeitsbegleitende Kompetenzentwicklung als universitäres Strategieelement*. Berlin: Rhombos-Verlag.
- Brückner, S. (2020). *Mentoring mit Qualität*. Verfügbar unter https://forum-mentoring.de/wp-content/uploads/2020/07/BroschuereForumMentoringeV_2014-09-162.pdf
- Bülow-Schramm, M. (2015). *Integration als Antwort auf eine differenzierte Studierendenschaft: Aus Sicht der Hochschuldidaktik*. In: A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W.B. Gierke (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann.
- Busse, S. & Tietel, E. (2018). *Mit dem Dritten sieht man besser: Triaden und Triangulierung in der Beratung*. Göttingen: V&R.
- Campbell, D.T. & Fiske, D. (1959). *Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix*. Verfügbar unter <https://www.semanticscholar.org/paper/Convergent-and-discriminant-validation-by-the-Campbell-Fiske/7752e0835506a6629c1b06e67f2afb1e5d2bb714>
- CEN/ISSS (2004). *Leitfaden zur erfolgreichen Praxis im Wissensmanagement*. Verfügbar unter https://www.projektassistentz-blog.de/wp-content/uploads/2020/01/20200127_Europaeischer_Leitfaden_WM.pdf
- Cengiz, T. (2013). *Sozioemotionale Dimension der Onlinebefragung: Eine methodenanalytische Betrachtung der Onlinebefragung in Abgrenzung zur Face-to-Face-Befragung*. Hamburg: Bachelor + Master Publishing.
- Charta der Vielfalt (2016). *Diversity in Deutschland. Studie anlässlich des 10-jährigen Bestehens der Charta der Vielfalt*. Verfügbar unter https://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/Studien_Publikationen_Charta/STUDIE_DIVERSITY_IN_DEUTSCHLAND_2016-11.pdf
- Clark, H. H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covey, S. R. (2009). *7 Wege zur Effektivität. Prinzipien für persönlichen und beruflichen Erfolg*. Göttingen: Hogrefe.

- Creswell, J.W. & Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Diaz-Bone, R. (2010). *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil: Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Dilthey, W. (1994). *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie*. Verfügbar unter <https://www.vr-elibrary.de/doi/10.13109/9783666303067.139>
- Döring, N. Bortz, J., Pöschl, S. et al. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Wiesbaden: Springer.
- Elsmann L. (2018). *Multiperspektivische Beratung zur Weiterbildung von Lehrpersonen im Rahmen ihrer beruflichen Sozialisation am Beispiel des ExAct Programms der RWTH Aachen University*. Aachen: Apprimus Verlag.
- Erpenbeck, J. & Roth, S. (2012). *Kompetenzen: Die Leitwährung für nachhaltigen Erfolg*. Köln: The Competence House.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2015). *Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel L. (2015). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schaeffer Poeschel.
- Erzberger C. (1998). *Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Erzberger C. & Kelle, U. (2003). *Making inferences in mixed methods: The rules of integration*. Thousand Oaks: Sage.
- Fallgatter, M. J. & Pluntke, F. (2006). *Zum 360°-Feedback: Eine Analyse der Entwicklungslinien und Funktionsfähigkeit*. Verfügbar unter <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-777/ab0601.pdf>
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Forum Mentoring e.V. (2021). *Der Begriff Mentoring..* Verfügbar unter <https://forum-mentoring.de/mentoring/>
- Fraunhofer ISST (1998). *Jahresbericht 1998*. Verfügbar unter https://www.isst.fraunhofer.de/content/dam/isst-neu/documents/Publicationen/Jahresberichte/Fraunhofer-ISST_Jahresbericht_1998.pdf
- Freud, S. (1923). *Das Ich und das Es*. Verfügbar unter <http://psychanalyse.lu/Freud/FreudIchEs.pdf>
- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (1992). *Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß*. Göttingen: Hogrefe.
- Gibb, S. (1994). *Evaluating Mentoring*. Verfügbar unter <https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/00400919410062310>
- Glaser, G. & Strauss, A.L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS.

- Graf, N.; Edelkraut, F. (2017). *Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. aktualisierte u. erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Haasen, N. (2001). *Mentoring - persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept*. München: Heyne.
- Handelsblatt (2021). *Zahl der BAföG-Empfänger geht im Corona-Jahr um sechs Prozent zurück*. Verfügbar unter <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/studienfinanzierung-zahl-der-bafoeg-empfaenger-geht-im-corona-jahr-um-sechs-prozent-zurueck-/27486350.html>
- Hart, J. (2013). *The workplace learning revolution*. Verfügbar unter <http://de.slideshare.net/janehart/the-workplace-learning-revolution>
- Hartung, A. B. (2012). *Studie zum Einsatz von Mentoring-Programmen als Instrument struktureller Förderung für Studierende an deutschen Universitäten* (Arbeitspapier 243). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Hehl, F.-J. (1979). *Einzelfallanalyse*. München: Urban and Schwarzenberg.
- Heiner, M. & Wildt, J. (2011). *Schlussbericht zum Projekt: ProfiLe – Professionalisierung in der Lehre. Qualitätssteuerung und hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung*. Verfügbar unter: https://zhb.tudortmund.de/hd/media/projekte/profile/Schlussbericht_ProfiLe_TU_Dortmund.pdf
- Heublein, U., & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland: Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 214-236. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8716/pdf/ZfPaed_2_2011_Heublein_Wolter_Studienabbruch_in_Deutschland.pdf
- Hilb, M. (2008). *Integriertes Personalmanagement: Ziele, Strategien, Instrumente*. München: Luchterhand Literaturverlag.
- Hirschauer, S. & Amann, K. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hochschulbildungsreport 2020 (2020). *Chancen für Nichtakademikerkinder*. Verfügbar unter <https://www.hochschulbildungsreport2020.de/chancen-fuer-nichtakademikerkinder>
- Hochschule Ruhr West (n.d.). *Mentoring ‚HRW Navi‘*. Verfügbar unter <https://www.hochschule-ruhr-west.de/studium/beratung-und-betreuung/mentoring-hrw-navi/>
- Homburg, C., Giering, A. & Hentschel, F. (1998). *Der Zusammenhang zwischen Kundenzufriedenheit und Kundenbindung*. Koblenz: Institut für Marktorientierte Unternehmensführung Universität Mannheim.
- Homer (1986). *Odyssee*. Ditzingen: Reclam.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Iwin, A. (1975). *Grundlagen der Logik von Wertungen*. Berlin: Akademie Verlag.
- Kamm, R. & Wolf, H. (2017). *Mentoring-Systeme und Mentoring-Programme: Was ist Was?*. Wiesbaden: Springer.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der Qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kern, H. (1982). *Empirische Sozialforschung. Ursprünge, Ansätze, Entwicklungslinien*. München: Beck.

- Kirchgeorg, M. (2018). Kundenzufriedenheit. In *Gabler Wirtschaftslexikon: Das Wissen der Experten*. Heidelberg: Springer Gabler. Verfügbar unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/kundenzufriedenheit-39738/version-263140>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kode Kompetenzatlas (2022). *Grundkompetenzen*. Verfügbar unter <https://www.kodekonzept.com/wissensressourcen/kompetenzfelder/>
- Kotler, P. (1978). *Marketing für Nonprofit-Organisationen*. Stuttgart: Poeschel.
- Kotler, P. & Bliemel, F. (1999). *Marketing-Management: Analyse, Planung, Umsetzung und Steuerung*. (9., überarbeitete und aktualisierte Aufl.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kracauer, S. (1952). *The Challenge of Qualitative Content Analysis*. Verfügbar unter: https://www.jstor.org/stable/2746123#metadata_info_tab_contents
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. *Kompetenzprofil für Mentorinnen und Mentoren*. Verfügbar unter <https://docplayer.org/55353664-Kompetenzprofil-fuer-mentorinnen-und-mentoren.html>
- Landesregierung NRW (2015). *Studienerfolg im Fokus: 80-Millionen-Sonderprogramm und ein neues Prämienmodell für Hochschulen*. Verfügbar unter <https://www.land.nrw/de/termin/studienerfolg-im-fokus-80-millionen-sonderprogramm-und-ein-neues-praemienmodell-fuer>
- Leidinger-Gruber, A. (2002). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule, Politik. Schriften zu Politik & Kultur*. Verfügbar unter <https://files.adulteducation.at/forschungsarbeiten/Leidinger.pdf>
- Leimeister, J. M. & Glauner, C. (2008). *Hybride Produkte: Einordnung und Herausforderungen für die Wirtschaftsinformatik*. Verfügbar unter http://pubs.wi-kassel.de/wp-content/uploads/2013/03/JML_117.pdf
- Lempert, W. (2007). *Theorien der beruflichen Sozialisation: Kausalmodell, Entwicklungstrends und Datenbasis, Definitionen, Konstellationen und Hypothesen, Desiderate und Perspektiven*. Verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/16402>
- Lempert, W. (2009). *Berufliche Sozialisation: Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit*. Hohengehren: Schneider.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Meier, C. & Seufert, S. (2012). *Scil Whitepaper – Social Business Learning – Antriebskräfte – Potenziale – Umsetzung*. Universität St. Gallen. Verfügbar unter: <https://silo.tips/download/antriebskrfte-potenziale-umsetzung>

- Méndez, J. (2018). *Gesprächseffizienz – Merkmale und Einflussfaktoren*. Berlin: Frank & Timme.
- Merton, R.K. & Barber, E.G. (2004). *The Travels and Adventures of Serendipity. A Study in Sociological Semantics and the Sociology of Science*. Princeton: Princeton University Press.
- Mey, G. et al. (n.d.). *Transkription*. Verfügbar unter: <https://studi-lektor.de/tipps/qualitative-forschung/transkription.html#formen>
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, R. (2010). *Warum kommt ein Bauzeichner in der Energieberatung zurecht?: Berufs- und betriebspädagogische Perspektive*. Verfügbar unter <https://docplayer.org/59480583-Warum-kommt-ein-bauzeichner-in-der-energieberatung-zurecht.html>
- Müller-Martini, M. (2008). *Kundenkompetenzen als Determinanten der Kundenbindung. Eine empirische Kausalanalyse am Beispiel der TV-Versorgung von Privatkunden*, Wiesbaden: Gabler Edition Wissenschaft.
- Neumann, P. (2017). *Mehrperspektivischer Sportunterricht: Faktum oder Fiktion?* Verfügbar unter <https://docplayer.org/109339768-Info-fachbereich-sport-regierungspraesidium-karlsruhe-abteilung-7-schule-und-bildung-ausgabe-2017-heft-45-regierungspraesidium-karlsruhe.html>
- Nida-Rümelin, J. (2006). *Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel*. München: C.H.Beck.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Edition Körber.
- Niethammer, F. I. (1808). *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des erziehungs-Unterrichts unserer Zeit*. Verfügbar unter: https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/niethammer_philantropismus_1808?p=150
- North, K., Reinhardt, K. & Siebert-Suter, B. (2013). *Kompetenzmanagement in der Praxis: Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln*. Wiesbaden: Springer.
- Pelz, W. (2018). *Das 360-Grad-Feedback zur Erkennung und Entwicklung von Potenzialträgern*. Berlin: Quadriga Media.
- Petersen, R., Budde, M., Brocke, P. S., Doeber, G., Rudack, H. & Wolf, H. (Hrsg.) (2017). *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer.
- Raufelder, D., & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: Ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. Verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/38990>
- Rebmann, F. (2018). *360-Grad-Feedback*. Verfügbar unter <https://www.staerkentrainer.de/angebot/potenzialanalysen/360-grad-feedback/>
- Rhodes, J. E., Grossman, J. B. & Resch, N. (2000). *Agents of Change: Pathways through which Mentoring Relationships Influence Adolescents' Academic Adjustment*. Verfügbar unter <https://www.rhodeslab.org/files/agents.pdf>
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In: D.L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring*. Verfügbar unter <https://us.sagepub.com/en-us/nam/handbook-of-youth-mentoring/book234516>

- Reglin, G. (1998): *Mentoring Students at Risk: An underutilized alternatives education strategy for K-12 teachers*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. W. (2004). *Evaluation. A Systematic Approach*. Thousand Oaks: Sage.
- RUB Methodenzentrum (n.d.). *Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring*. Verfügbar unter: <https://methodenzentrum.ruhr-uni-bochum.de/e-learning/qualitative-auswertungsmethoden/qualitative-inhaltsanalyse/qualitative-inhaltsanalyse-nach-mayring/>
- Rudnicka, J. (2022). *Statistiken zum BAföG*. Verfügbar unter <https://de.statista.com/themen/379/bafoeg/>
- RWTH Aachen University (2022). *Datenblatt Wintersemester 2021/2022*. Verfügbar unter https://www.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaakdmewh&download=1
- Sander, K. & Ziebertz, T. (2010). *Personenzentrierte Beratung: Ein Lehrbuch für Ausbildung und Praxis*. Weinheim: Juventa.
- Sauer, J. & Cisik, A. J. (Hrsg.) (2014). *In Deutschland führen die Falschen: Wie sich Unternehmen ändern müssen*. Berlin: Helios Media.
- Sauter, W. & Scholz, C. (2015). *Von der Personalentwicklung zur Lernbegleitung: Veränderungsprozess zur selbstorganisierten Kompetenzentwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Schallberger, P. (2015). *Genese und Reproduktion Sozialer Ungleichheit: Die Sozialtheorie Pierre Bourdieus*. Lehrveranstaltung Modul C1: Modernisierung und Soziale Ungleichheit als Bedingungen der Sozialen Arbeit. St. Gallen: Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Verfügbar unter https://www.peterschallberger.ch/resources/Lehrunterlagen-FHS/C1_Bourdieu.pdf
- Schell-Kiehl, I. (2007). *Mentoring: Lernen aus Erfahrung?* Verfügbar unter https://books.google.de/books/about/Mentoring_Lernen_aus_Erfahrung.html?id=USTsVzIcLTQC&redir_esc=y
- Scherm, M. (2002). *360°-Feedback: Praxis der Personalpsychologie* (Band 1). Göttingen: Hogrefe.
- Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (2012). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I: Das Grundlagenwissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schnell, R., Hill P. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Semmer, N. & Udris, I. (1993). *Wirkungen der Arbeit*. Wiesbaden: Springer.
- Schmid, B. & Haasen, N. (2011). *Einführung in das systemische Mentoring*. Carl-Auer: Heidelberg.
- Schmid, V. (2012). *Reproduktion sozialer Ungleichheit nach Bourdieu*. München: GRIN.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis*. New York: Sage.
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). *Das Konzept der Selbstwirksamkeit*. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3930/pdf/ZfPaed_44_Beiheft_Schwarzer_Jerusalem_Konzept_der_Selbstwirksamkeit_D_A.pdf
- Semmer, N. & Udris, I. (1993). *Bedeutung und Wirkung von Arbeit*. Bern: Huber.

- Sparrow, T. & Hutchinson, A. (2013). *A History of Habit: From Aristotle to Bourdieu*. Lanham: Lexington Books.
- Specht, D. (2018). *Produkt*. Verfügbar unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/produkt-42902>
- Statistisches Bundesamt (2021). *Ausbildungsförderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG)*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Tabellen/_tabellen-innen-bafoeg.html
- Stehling, V. (2017). *Mentoring als strategisches Instrument Lernender Hochschulen am Beispiel des Aachener Mentoring Modells*. Aachen: Apprimus.
- Stöger, H. & Ziegler, A. (2012). Wie effektiv ist Mentoring? Ergebnisse von Einzelfall- und Meta-Analysen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 131-146. Verfügbar unter <https://www.psychu.ewf.uni-erlangen.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/Publikation13.pdf>
- Storch, J. (2006): *Bourdieu's Kapitalsorten und die Auswirkungen auf schulische Bildung*. Seminararbeit. Heidelberg: Ruprechts-Karls-Universität.
- Straßburger, G. & Rieger, J. (Hrsg.) (2014). *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Strian, F. (2003). *Angst und Angstkrankheiten*. München: C.H. Beck.
- Strübing, J. et al. (2018). *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß*. Verfügbar unter <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/zfsoz-2018-1006/html>
- Teichler, U. (1995). *Qualifikationsforschung*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tashakkori A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioural research*. Thousand Oaks: Sage.
- Universität Heidelberg (2014). *Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Verfügbar unter: <https://www.forum-beratung.de/cms/upload/BQ/BeQu-Kompetenzprofil.pdf>
- Van der Heijden, B. & Nijhof, A. H. J. (2007). *The value of subjectivity: problems and prospects for 360-degree appraisal systems*. Verfügbar unter <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0958519042000181223?scroll=top&needAccess=true>
- Vexels (2019). *Bausteine-Spielzeug-Symbol*. [Icon]. Verfügbar unter <https://de.vexels.com/png-svg/preview/189786/bausteine-spielzeug-symbol>
- Von Glasersfeld, E. (1997). *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wagner-Link, A. (2005). *Verhaltenstraining zur Streßbewältigung. Arbeitsbuch für Therapeuten und Trainer*. Köln: Klett.
- Wahl, D. (2017). *Bitte nicht auf ein Pfingstwunder hoffen!* Verfügbar unter <https://www.prof-diethelm-wahl.de/>
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002): *Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review*. Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543072003481>

- Weinert, F. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Westerholt, N., Lenz, L., Stehling, V. & Isenhardt, I. (2018). *Beratung und Mentoring im Studienverlauf: Ein Handbuch*. (Hrsg.). Münster: Waxmann.
- Winter, M. (2015). *Bologna – die ungeliebte Reform und ihre Folgen*. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/204075/bologna-die-ungeliebte-reform-und-ihre-folgen/>
- Wirtz, J. & Bateson J. E. G. (1999). Consumer Satisfaction with Services: Integrating the Environment Perspective in Services Marketing into the Traditional Disconfirmation Paradigm. In *Journal of Business Research*, 44 (1), 55-66. Verfügbar unter <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0148296397001781>
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Berlin. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>
- Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium*. Verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9848-22.pdf?__blob=publicationFile&v=10
- Zentgraf, L. (2020). Mentoring Reality – From Concepts and Theory to Best Practices and the Mentors' Point of View. In *Emerald International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. Verfügbar unter <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJMC-12-2017-0077/full/html?skipTracking=true>
- Zentgraf, L., Vollema, A. & Geithner, A. (2021). *Öffentlichkeitsarbeit für Beratung*. In: Grüneberg et al. (Hrsg.). *Handbuch Studienberatung. Band 1*. Stuttgart: UTB.
- Ziegler, A. (2017). *Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse*. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/265276788_Mentoring_Konzeptuelle_Grundlagen_und_Wirksamkeitsanalyse

Verwendete Software Tools

- Google LLC (2006). *Google Docs* (Version 2022). [Software]. Verfügbar unter <https://docs.google.com>
- IBM (2021). *SPSS* (Version 2.21). [Software]. Verfügbar unter <https://www.ibm.com/de-de/analytics/spss-trials>
- MAXQDA (2022). *MAXQDA Analytics Pro* (Version 2022.0.0). [Software]. Verfügbar unter <https://maxqda.de>
- Microsoft Corporation (2019). *Excel* (Version 16.0). [Software]. Verfügbar unter <https://www.microsoft.com>
- Microsoft Corporation (2019). *PowerPoint* (Version 2019). [Software]. Verfügbar unter <https://www.microsoft.com>
- Microsoft Corporation (2021). *Word* (Version 2021). [Software]. Verfügbar unter <https://www.microsoft.com>
- Transkriptor (2021). *Transkriptor* (Version 2021). Verfügbar unter <https://transkriptor.com>
- Yuan, E. (2022). *Zoom* (Version 5.11.4). [Software]. Verfügbar unter <https://zoom.us>