



## **Mentoring-Prozesse im Kontext von Bologna gestalten**

Thiem, Anja; Weitzel, Julia; Sohre, Annika

*Published in:*

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

*Publication date:*

2012

*Document Version*

Verlags-PDF (auch: Version of Record)

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Thiem, A., Weitzel, J., & Sohre, A. (2012). Mentoring-Prozesse im Kontext von Bologna gestalten: Qualifizierungsinteressen von Studierenden von karrierefokussiert bis ambitioniert. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 7(3), 90-95. [https://0a59654b-c029-4e59-a817-d92d38cf7998.filesusr.com/ugd/7bac3c\\_96a661d13ad14b4ca9eabd438b658825.pdf](https://0a59654b-c029-4e59-a817-d92d38cf7998.filesusr.com/ugd/7bac3c_96a661d13ad14b4ca9eabd438b658825.pdf)

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Anja Thiem, Julia Weitzel & Annika Sohre

## Mentoring-Prozesse im Kontext von Bologna gestalten – Qualifizierungsinteressen von Studierenden von karrierefokussiert bis ambitioniert



Anja Thiem



Julia Weitzel

Seit Ende der 1990er Jahre werden an deutschen Hochschulen zunehmend Mentoring-Programme initiiert und angeboten. Allgemein ist unter Mentoring der gezielte Aufbau einer Beratungs- und Unterstützungs-Beziehung zu verstehen, in der Wissen und Kontakte von einer erfahrenen Person an eine Nachwuchskraft weitergegeben werden (vgl. Schell-Kiehl 2007, S. 17-37). An der Leuphana Universität Lüneburg wird seit 2001 ein Mentoring mit verschiedenen Programmen für Schülerinnen und Schüler (Projekt-Mentoring), Studierende („Vom Studium in den Beruf“) sowie Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler während des Studiums, der Promotion („Wissenschaftliche Qualifizierungswege“) und in der Postdoc-Phase (ProScience) angeboten. Der Mentoren/innen-Pool wird entsprechend der Nachfrage permanent erweitert, da durchschnittlich 260 Studierende jährlich am Leuphana Mentoring-Programm teilnehmen. Der Fokus lag zunächst explizit auf der Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses. Zeitgleich mit der Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge haben die Mentoring-Angebote an der Leuphana im Sinne des Gender Mainstreaming eine Öffnung erfahren. Im Folgenden wird das Mentoring-Angebot „Vom Studium in den Beruf“ vorgestellt. Vor dem Hintergrund der Studienreformen handelt es sich um ein studienbegleitendes Angebot, in dem sich die Studierenden berufsbezogenes Wissen erschließen, Karriereziele reflektieren und „Employability“ erlangen. Der Schwerpunkt des Beitrages liegt zum einen auf der Kontrastierung von Qualifizierungsinteressen der teilnehmenden Mentees, die Mentoring-Prozessen zugrunde gelegt werden. In der Auswertung wurden Typen abgeleitet, die das Mentoring als Reflexions- und Planungsraum für die eigene Karriere nutzen. Zum anderen werden die Funktionen des Mentorings im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Studienbedingungen sowie den Möglichkeiten der Berufsorientierung erörtert.

### 1. Employability und Mentoring - Ziele und Gestaltung

Employability ist ein Leitbegriff der Studienreform im Bologna-Prozess. Die Fokussierung auf das Erlangen von Berufsfähigkeit führt u.a. dazu, dass bei der (Re-)Akkreditierung neuer Studiengänge der Schwerpunkt mehr auf die Aneignung von Employability gerichtet wird. Laut Europäischem Qualifikationsrahmen, der 2008 von

der EU veröffentlicht wurde (vgl. Europäische Kommission 2008) und in dem die Vergleichbarkeit beruflicher Kompetenzen und Qualifikationen<sup>1</sup> auf Europaebene gefordert wird, soll mit einem Bachelor-Abschluss bspw. zu Projektleitungskompetenz, zu Problemlösungsfähigkeit und zur Übernahme von Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen befähigt werden. Eine breit angelegte Untersuchung des Deutschen Industrie und Handelskammertages<sup>2</sup> (DIHK 2004) verweist darauf, dass in wirtschaftlich ausgerichteten Tätigkeitsbereichen neben praxisorientierter Fachkompetenz auch soziale Fähigkeiten wie Einsatzbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit, Team- und Kooperationsfähigkeit sowie erfolgsorientiertes und selbstständiges Arbeiten bei Hochschulabsolventinnen und -absolventen bedeutend sind. Bemängelt werden Defizite bei den sozialen und persönlichen Kompetenzen sowie fehlende Methodenkompetenz. Damit gewinnt die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen an Bedeutung, die neben der Berufsfähigkeit die persönliche Entwicklung nachhaltig befördern. Eine noch offene Frage ist, inwiefern die Curricula der Bachelor- und Master-Studiengänge dies in ausreichendem Maße beinhalten. Das ‚Communiqué von Leuven and Louvain-la Neuve‘ hat mit Verlängerung der verabschiedeten Bologna Deklaration bis 2020 u.a. eine Nachbesserung der



Annika Sohre

<sup>1</sup> An dieser Stelle ist zwischen Kompetenzen und Qualifikation zu unterscheiden: Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen, die für die Bewältigung von Problemen und Situationen unter Zieloffenheit notwendig sind (vgl. Erpenbeck, Rosenstiel, v. 2007, S. XXIII). Es wird zwischen zwei Kompetenztypen unterschieden: Kompetenzen für Selbststeuerungs- (überwiegend fachliche-methodische Kompetenzen) sowie für Selbstorganisationsstrategien (mehrheitlich personale, sozial-kommunikative, aktivitäts- und handlungsbezogene Kompetenzen). Eine Qualifikation ist erreicht, wenn eine zuständige Stelle entscheidet, dass der Lernstand einer Person den im Hinblick auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen spezifizierten Anforderungen entspricht (vgl. Europäischer Qualifikationsrahmen 2008).

<sup>2</sup> Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) veröffentlichte im Juni 2004 die Resultate einer Unternehmensbefragung, in der 19.125 Unternehmen aus dem Bereich der Industrie- und Handelskammern in Deutschland zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen/innen befragt wurden. Der Rücklauf lag bei 2.154 Unternehmen, was einer Antwortquote von 11% entspricht.

Curriculum-Entwicklung gefordert (vgl. Leuven/Louvain-la-Neuve 2009).

Nicht nur die Studiengänge sind im Wandel begriffen: Gesellschaftliche Veränderungen, Globalisierung, fortschreitende Technologisierung, Flexibilisierung, aber auch Innovation, interdisziplinäre Projektarbeit, delegative und kooperative Führung – diese Stichworte stehen für Prozesse, die dazu beitragen, dass Berufsbilder heute einem ständigen Wandel unterlegen sind. Die Fähigkeit, sich auf neue Tätigkeiten einzustellen und sich umzuorientieren, gewinnt für die individuelle Beschäftigungsfähigkeit zunehmend an Bedeutung. An die Stelle von bzw. in Ergänzung zu berufsspezifischen Kompetenzen sollte daher ein Ensemble all derjenigen Qualifikationen respektive Fähigkeiten treten, die in die Lage versetzen, sich (neue) berufliche Handlungsräume zu erschließen. Dementsprechend wird die Lehre an deutschen Hochschulen zunehmend praxisorientierter ausgerichtet, um die Studierenden in dem Erwerb von Employability zu unterstützen. Kritiker/innen dieser Reformrichtung führen an, dass mit der Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge in Deutschland u.a. eine starke Verschulung der Studieninhalte, ein hoher Zeit- und Prüfungsdruck, eine zu starke Ausdifferenzierung in Module und der Verlust einer umfassenden Bildungsidee einhergehen (vgl. u.a. Kellermann et al. 2009, Lohmann et al. 2011). Infolgedessen haben die Studierenden weder Zeit zum (,richtigen') Studieren, noch sich beruflich zu orientieren.

## 2. Der Leuphana Bachelor als neues Studienmodell

Die Leuphana Universität Lüneburg begegnet diesen Prozessen mit einem neuen Studienmodell (Leuphana Bachelor), welches aus vier Teilen besteht (vgl. Spoun 2007, S. 49f.): dem Major (der als Hauptfach der Hälfte der Studienleistung entspricht) sowie dem Minor (Nebenfach), dem gemeinsamen ersten Semester und dem Komplementärstudium, die jeweils ein Sechstel der Studienleistung umfassen. Neben der inhaltlichen Vertiefung der Fachinhalte des Majors stehen im Mittelpunkt des neuen Studienmodells „eine Vertiefung von Methoden, um verschiedene Formen von Kommunikation, andere fachliche Perspektiven, fremde Systematiken, die Erweiterung und die Erhöhung der Sensibilität für Sachverhalte, Vorgehensweise und Handlungsfolgen sowie nicht zuletzt Teamarbeit“ als Fähigkeiten weiterzuentwickeln (ebd., S. 50, vgl. auch Spoun 2003, S. 146ff. sowie Spoun/Wunderlich 2005). Ziel ist es, die Studierenden als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu qualifizieren, die gesellschaftliche Herausforderungen hinterfragen und zu deren Lösung beitragen und die beispielsweise im Rahmen ihres Studiums die Praxis als Untersuchungsgegenstand für die Überprüfung von Theorien heranziehen. Im Rahmen des Leuphana Bachelors gibt es daher spezielle Angebote, die auf die Verknüpfung von theoretischem Wissen mit der Berufspraxis ausgerichtet sind (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Praxisprogramme im Leuphana College

Praxisprogramme im Leuphana College	
<b>Leuphana Mentoring</b>	Das Leuphana Mentoring eröffnet Studierenden und Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern die Möglichkeit, sich im Austausch mit Expertinnen und Experten berufsrelevantes Wissen zu erschließen, ihren Hochschulqualifizierungsweg und ihre fachlichen wie überfachlichen Kompetenzen zu reflektieren. Sie lernen mit ihren Mentoren und Mentorinnen Persönlichkeiten aus den angestrebten wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Berufsfeldern kennen, die ihnen beratend und unterstützend zur Seite stehen.
<b>Leuphana PLUS</b>	In Kooperation mit der Klosterkammer Hannover werden Studierende der Leuphana in der Vorbereitung auf den Berufseinstieg unterstützt. Ein vergütetes Praktikum mit einer Projektstudie im Mittelpunkt verbindet wissenschaftliches Studium und berufsrelevante Erfahrungen in der Praxis.
<b>Otto Group Stipendien Programm</b>	In Kooperation mit der Otto Group in Hamburg eröffnet das Otto Group Stipendienprogramm die Möglichkeit, bereits während des Studiums einen praxisnahen Einstieg zu realisieren. Zwei Praxisphasen, bspw. in den Bereichen Einkauf, Marketing, Neue Medien, IT, Personal oder Controlling ergänzen das Studium.
<b>NORD/LB Stipendienprogramm</b>	Das Nord/LB Stipendienprogramm ermöglicht die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxiserfahrung im Banken- und Finanzsektor. Während des Studiums werden Studierende in zwei sechsmonatigen Praxisphasen durch die NORD/LB intensiv gefördert und betreut, indem sie an einem speziell entwickelten Förder- und Coachingprogramm zur Herausbildung persönlicher und fachlicher Kompetenzen teilnehmen.
<b>Innovations-Inkubator: Leuphana College-Studien in der Praxis (Komplementärstudium)</b>	In Kooperation mit regionalen Unternehmen führen Studierende kleine Forschungsprojekte durch: Mit wissenschaftlichem Blick schauen Studierende von außen auf Unternehmensprozesse, studieren mit Praxisbezug und entwickeln interdisziplinäre Lösungsstrategien.

## 3. Das Leuphana Mentoring-Programm

Das Leuphana Mentoring-Programm unterstützt Studierende, Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler in drei Programm-Angeboten gezielt im Übergang vom Studium in (außer-)universitäre Berufsbereiche (siehe Tabelle 2, S. 5f.): durch Sensibilisierung für und Entwicklung von berufsrelevanten und überfachlichen Kompetenzen, berufspraktischem Wissen und ihrer Persönlichkeit. Die Tandems sind dabei auf durchschnittlich sechs Monate angesetzt. Um die Teilnehmenden und insbesondere auch die Teilnehmerinnen optimal im Studium sowie in Wissenschaft und Forschung zu fördern, orientiert sich das Leuphana Mentoring an den Qualitätsstandards des Forum Mentoring e. V. (vgl. Forum Mentoring 2010). Den Teilnehmenden, Mentees, werden Räume zur Reflexion ihres Hochschulqualifizierungsweges und ihrer fachlichen wie überfachlichen Kompetenzen eröffnet. Sie lernen Persönlichkeiten, Mentoren und Mentorinnen, aus den angestrebten wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Berufsfeldern kennen, die ihnen beratend und unterstützend zur Seite stehen. Der Austausch im Tandem erfolgt individuell nach Absprache mit der Mentorin bzw. dem Mentor: Neben Fragen zu Unternehmenskulturen, Einstiegsstrategien, berufsvorbereitenden Praktika und Weiterentwicklung von berufsrelevanten Fähigkeiten stehen der biografische Austausch und das berufliche Netzwerken im Vordergrund. Die begleitenden Angebote des Rahmenprogramms sind frei wählbar und nicht verpflichtend. Durch die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen, Gruppen- und Einzel-Coaching-Maßnahmen entwickeln die Teilnehmenden ihre Persönlichkeit weiter und erlangen Authentizität. Die Absolventinnen und Absolventen sowie die Nachwuchswissen-

Tabelle 2: Programmangebote des Leuphana Mentorings

Leuphana Mentoring	
<b>Vom Studium in den Beruf</b>	Das Tandem-Mentoring dient der Unterstützung von Studierenden aller Fakultäten aus dem College sowie von Studierenden der Graduate School zur Verbesserung des Übergangs in adäquate Arbeitsmarktsegmente und Berufsfelder. Zwischen Mentorinnen beziehungsweise Mentoren aus der freien Wirtschaft, dem öffentlichen Dienst, Verbänden, Planungs- und Ingenieurbüros und den Mentees entsteht eine sechs monatige Tandem-Beziehung.
<b>Wissenschaftliche Qualifizierungswege</b>	Das Peer-Mentoring-Angebot richtet sich an Studierende und Absolventinnen bzw. Absolventen mit trans- und interdisziplinären Forschungsinteressen, die sich gegen Ende ihres Studiums für eine Promotion interessieren, die sich für eine wissenschaftliche Laufbahn mit Promotion entschlossen haben oder die bereits promovieren. Das Thema Inter- und Transdisziplinarität bildet die gemeinsame thematische Basis für den Austausch im Mentoring.
<b>Pro Science</b>	Ziel von ProScience ist die Förderung hochqualifizierter Wissenschaftlerinnen aller Fakultäten der Leuphana zur Besetzung von Professuren und Führungspositionen in der Wissenschaft. Im Mittelpunkt von ProScience steht daher der Erfahrungsaustausch im Gruppen- und Tandem-Mentoring mit Personen, die das Berufsziel Professur erreicht haben. Die teilnehmenden Wissenschaftlerinnen werden in ihrer akademischen Laufbahngestaltung und dem Ausbau ihrer Netzwerkstrukturen zur Integration in die scientific community unterstützt.

schaftlerinnen gestalten somit im Leuphana Mentoring zielgerichtet, eigenverantwortlich und aktiv ihre berufliche und wissenschaftliche Biografie, um ihrerseits zu Vorbildern zu werden, die die Qualität der Hochschule spiegeln.

Mit Fokus auf das Mentoring-Angebot „Vom Studium in den Beruf“ und vor dem Hintergrund der Studienreform und Neuausrichtung der Lehre an der Leuphana Universität Lüneburg wird im Folgenden der Frage nachgegangen, mit welchen Qualifizierungsinteressen Studierende am Mentoring teilnehmen? Mit welchen Mentoring-Zielen beginnen sie den Mentoring-Prozess und wie verändern bzw. konkretisieren sich die Ziele im Verlauf der Teilnahme? Den Fragen wird auf Basis von Anmeldebögen und Reflexionsberichten nachgegangen, die von den Teilnehmenden des Mentoring-Angebotes „Vom Studium in den Beruf“ nach zweimonatiger Tandemlaufzeit und nach Abschluss des Tandems verfasst werden. In der Analyse wurden Typen gebildet, unter denen Ähnlichkeiten und Unterschiede der einzelnen Teilnehmenden in Bezug auf ihre Mentoring-Ziele subsummiert werden (vgl. Kelle/Kluge 2010).<sup>3</sup>

Im Anschluss an die Typenbildung erfolgen vergleichende Kontrastierungen der Mentoring-Ziele sowie die Ableitung von Konsequenzen für eine Weiterentwicklung des Studienmodells und des Mentoring-Angebotes „Vom Studium in den Beruf“ (siehe Kap. 5).

#### 4. Von karrierefokussiert bis ambitioniert: Mentoring-Typen

Die Auswertung der Reflexionsberichte lässt vier Typen erkennen: Die „Karrierefokussierten“, die „Unkonkreten“, die „fachlich Orientierten“ und die „Ambitionierten“.

##### Die Karrierefokussierten

Bei den untersuchten Reflexionsberichten kristallisierte sich der Typus der „Karrierefokussierten“ heraus. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die dieser Gruppe zuzuordnen sind, haben im Gegensatz zu dem Typus der

„Unkonkreten“ relativ klare Vorstellungen von ihren Berufszielen und ihrem Karriereweg. Daher steht für ihre Teilnahme am Mentoring-Programm v.a. die Verbesserung der eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt im Vordergrund. Dagegen haben Ziele wie Selbstreflexion und Konkretisierungen der Berufsziele eher eine untergeordnete Relevanz im Mentoring-Prozess. Konkret erhoffen sich die Teilnehmenden dieses Typus durch das Mentoring ihr berufliches Profil zu schärfen, um sich besonders in Bewerbungsverfahren professioneller zu präsentieren. Dafür wird beispielsweise die Optimierung von Bewerbungsmaterialien und des eigenen Auftretens in Vorstellungssituationen angestrebt. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei auch, das Mentoring als Zusatzqualifikation im Lebenslauf auszuweisen.

Diese Teilnehmenden setzen sich mehrheitlich das Ziel, sich durch das Mentoring berufliche Kontakte zu erschließen und somit das eigene

berufliche Netzwerk zu vergrößern bzw. den Zugang zu relevanten, beruflichen Netzwerken zu erhalten. Ein oft implizit intendierter und teilweise auch explizit genannter Wunsch für die Mentoring-Teilnahme ist die Eröffnung eines Praktikums- oder Stellenangebotes durch die Mentorin oder den Mentor.

Die fachliche Passung des Mentors oder der Mentorin, bevorzugt in höherrangigen Positionen, ist für diesen Typus wichtiger als beispielsweise die persönliche Ebene, die insbesondere für den Typus der „Unkonkreten“ bedeutend ist.

Der Mentoring-Prozess wird entsprechend der Zielstellungen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als gelungen bewertet, sofern der Berufseinstieg tatsächlich durch den Zugang zu Netzwerken, durch die Vermittlung von Kontakten, durch Hilfestellungen in Bewerbungsverfahren oder durch das Angebot eines konkreten Arbeitsplatzes erleichtert oder begünstigt wird.

##### Die Unkonkreten

Die „Karrierefokussierten“ stehen im Kontrast zum Typus der „Unkonkreten“. Diese Teilnehmenden nehmen das Mentoring vor allem deswegen wahr, um ihre bis dato weit gefassten, unklaren beruflichen Ziele zu präzisieren. Bei ihrer Anmeldung zum Programm geben sie erstens meist mehrere Arbeitsbereiche für potenzielle Mentoren oder Mentorinnen an und zweitens ist aus ihren Angaben in einigen Fällen kein konkretes Berufsbild erkennbar. Stattdessen werden Studienschwerpunkte und Interessen genannt, die sehr weit gefasst sind und die als Konkretisierung zur Initiierung des Mat-

<sup>3</sup> Die 115 Anmeldebögen und die 141 Reflexionsberichte wurden in einem ersten Schritt nach folgenden Aspekten ausgewertet: Berufsziele, Mentoring-Ziele zum Zeitpunkt der Anmeldung, Umsetzung der Mentoring-Ziele im Tandemprozess, Reflexion des Mentoring-Prozesses. Aus den Orientierungszielen und Erwartungshaltungen der Teilnehmenden wurden in einem zweiten Schritt Kategorien abgeleitet: Beispielsweise führten die Kategorien „Unterstützung im Bewerbungsprozess“, „Vernetzung“, „fachliche Beratung“ und „anlassbezogener Kontakt“ zur Beschreibung des Typs der „Karriereorientierten“, da diese Studierenden u. a. am Mentoring teilnehmen, um sich berufsrelevantes Wissen zu erschließen, das ihnen Vorteile im Bewerbungsprozess verschafft.

ching-Prozesses nicht ausreichen. Beispiele hierfür sind Angaben wie Kultur- oder Tourismusmanagement, Stiftungswesen, Bildungsbereich oder Auswärtiges Amt. Die Mentees dieses Typus nehmen am Mentoring teil, um Einblicke in die Berufspraxis zu gewinnen, sich mit den eigenen Bildern und Vorstellungen von Berufen auseinanderzusetzen, Berufsbiografien kennenzulernen und um Klarheit bezüglich der eigenen beruflichen Ziele zu bekommen. Bereits in den Anmeldebögen benennen diese Mentees explizit Unsicherheiten bezüglich beruflicher Wünsche, Ziele und Möglichkeiten sowie Ängste im Hinblick auf die Gestaltung der Statuspassage vom Studium in den Beruf. Die Auswertung der Reflexionsberichte zeigt, dass in Mentoring-Prozessen dieses Typus die persönliche Passung zwischen den Mentees und den Mentoren bzw. Mentorinnen eine hohe Bedeutung für das Gelingen des Tandems einnimmt. Hier steht oftmals die Beziehung im Vordergrund und weniger die fachliche Übereinstimmung, wie etwa beim Typus der „Karrierefokussierten“. Die Qualität der Beziehung erhöht bzw. bestimmt besonders für diese Teilnehmendengruppe maßgeblich die Erfolgsaussichten des Mentorings und so wird in den Berichten dieses Typus die Relevanz von Sympathie stark thematisiert. Die Tandem-Beziehung unterstützt die Konkretisierungen der Mentees, wobei vor allem empathische Mentoren und Mentorinnen mit hohen sozialen Kompetenzen, den Unsicherheiten dieses Typus durch Ermutigung entgegenzutreten können.<sup>4</sup> Konflikte können entstehen, wenn diese Teilnehmenden mit Mentoren bzw. Mentorinnen gematcht sind, die eher karriereorientiert sind. Der Schutzraum Mentoring, in dem Unsicherheiten und eigene Schwächen explizit thematisiert werden können, wird dann durch den impliziten Anspruch an die Mentees als potentielle Kandidaten und Kandidatinnen aufzutreten, überfrachtet. Über die Beziehungsdimension hinausgehend betrachtet, äußern Teilnehmende mit diesem Bedarf dann Zufriedenheit über ihren Mentoring-Prozess, wenn sie das Tätigkeitsfeld des Mentors bzw. der Mentorin interessiert und sie branchen- und berufs-spezifisches Wissen erwerben konnten. Mäßige Zufriedenheit mit dem Mentoring ist dann erkennbar, wenn sie Einblicke in Praxisfelder erhalten und diese eingrenzen können. Unzufriedenheit kann entstehen, wenn sie im Rahmen ihrer Mentoring-Teilnahme lediglich ein Tätigkeitsfeld ausschließen, nicht aber neue Berufswege ins Auge fassen konnten.

### Die fachlich Orientierten

Die „fachlich Orientierten“ fokussieren sich in erster Linie auf den Wissenszuwachs. Sie erschließen sich im Austausch mit ihren Mentoren und Mentorinnen berufsrelevantes und branchenspezifisches Wissen, beispielsweise um ihre theoretischen Kenntnisse von Aufgabenbereichen mit der Berufspraxis abzugleichen oder auch um sich mittels berufsspezifischer Kenntnisse Vorteile in Bewerbungsprozessen und damit beim Übergang vom Studium in den Beruf zu verschaffen. Wenn Teilnehmende dieses Typus über die Mentorin bzw. den Mentor (Kurz-)Praktika anstreben, dann mit dem vorrangigen Ziel sich berufsspezifisches Wissen zu erschließen. Dies ist beim Typus der „Karrierefokussierten“

anders: Hier sind die Netzwerkbildung und die Außenwirkung der Tätigkeit, etwa bei einem international operierenden Unternehmen, entscheidender. Zum Typus der „fachlich Orientierten“ gehören auch diejenigen, die mit ihren Tandempartnern und -partnerinnen in einen Austausch über ihre Abschlussarbeiten treten, um sie als Expertinnen und Experten mit praxisnahen Wissensbeständen zu befragen und deren Erfahrungen in die wissenschaftliche Theoriebildung zurückfließen zu lassen. Die „fachlich Orientierten“ sind dann mit ihren Mentoring-Prozessen zufrieden, wenn sie die Möglichkeit haben sich berufsrelevantes und tätigkeitsbezogenes Wissen anzueignen und in diesem Prozess insofern ein Gefühl von Sicherheit entstanden ist, zu wissen „was nach dem Studium auf einen zukommt“. Bei denjenigen, die im Mentoring explizit fachspezifisches Wissen erwerben und ihr Studium danach ausrichten möchten, kann ein, im Verlauf des Studiums, später Beginn mit dem Mentoring Unzufriedenheit hervorrufen. Das richtungsweise Potenzial etwa bei der Ausgestaltung von Praxissemestern, der Wahl von Studienschwerpunkten oder der Fragestellung von Abschlussarbeiten ist dann nur noch begrenzt wirksam. Für Teilnehmende mit diesem Bedarf kann unter Umständen der Nutzen des Mentorings dann nicht mehr greifbar sein.

### Die Ambitionierten

Der Typus der „Ambitionierten“ bezieht sich weniger auf die Zielstellungen der Teilnehmenden zu Beginn des Mentorings, als vielmehr auf den Verlauf des tatsächlichen Mentoring-Prozesses. Die Teilnehmenden dieser Gruppe haben meist umfassende und konkrete Ziele für die Mentoring-Teilnahme zur Selbstreflexion und zur Konkretisierung der eigenen Kompetenzen wie der Typus der Unkonkreten oder zur Erleichterung der Karrierechancen und des eigenen Berufseinstiegs wie der Typus der Karrierefokussierten. Sie zeichnen sich darüber hinaus durch eine hohe Motivation und hohe Erwartungen an die Mentoring-Teilnahme aus. Die Teilnehmenden stellen aber im Verlauf ihres Mentoring-Prozesses fest, dass sie ihre Ressourcen falsch eingeschätzt haben. Das Mentoring läuft bei diesen Mentees meist parallel zu Praktika, Abschlussarbeiten und/oder anderen Programmteilnahmen wie beispielsweise das Leuphana PLUS Programm (siehe Tabelle 1). Dadurch kommt es zu Problemen im Selbst- und Zeitmanagement und das Mentoring wird in der Konsequenz im Gegensatz zu den anfänglichen Zielstellungen nur unzureichend genutzt. In der Reflexion des Mentorings-Prozesses bedauern die Teilnehmer und Teilnehmerinnen beispielsweise, nicht mehr Zeit in das Mentoring investiert und dadurch Chancen in ihrer Weiterqualifikation verpasst zu haben. Zum Teil wird aber auch der Erfolg des Mentorings insgesamt in Frage gestellt, trotz passenden Matchings und interessantem Austausch mit der Mentorin oder dem Mentor. Nicht immer wird dabei

<sup>4</sup> Mentoring-Programme mit hoher Teilnehmendenzahl können eine Passung aufgrund von Persönlichkeitsmerkmalen nicht flächendeckend realisieren. Besonders unkonkrete Teilnehmende benötigen nach eigenen Angaben das Mentoring im hohen Maße, das Matching setzt allerdings berufliche Zielangaben voraussetzt. Auf diesen Bedarf hat das Leuphana Mentoring mit zusätzlichen Konkretisierungsangeboten reagiert.

der unbefriedigende Prozess auf die fehlenden, eigenen Ressourcen zurückgeführt. Einige Male wurde daher der Mentoring-Prozess auch vorzeitig durch den oder die Mentee abgebrochen.<sup>5</sup> Andere Teilnehmenden vereinbarten mit ihrer Tandempartnerin oder ihrem Tandempartner einen weiteren Austausch, wenn die zeitlichen Ressourcen wieder vorhanden waren.

### 5. Funktionen des Mentorings im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Studienbedingungen und den Möglichkeiten der Berufsorientierung

Die identifizierten Typen zeigen nicht nur die Vielfalt von Zielen, Erwartungen und Strategien vonseiten der Mentees, sondern auch die Vielseitigkeit von Mentoring-Prozessen. Insbesondere Mentoring-Programme mit hohen Teilnehmendenzahlen und einem umfangreichen Mentoren- und Mentorinnen-Pool verdeutlichen die Relevanz von Eigeninitiative und selbstverantwortlicher Gestaltung der Tandems durch die Studierenden. Das heißt, die Studierenden sind aufgefordert, ihren Mentoring-Prozess entsprechend ihrer Bedarfe eigenständig zu gestalten und eine etwaige Konsumhaltung abzustellen. Mentoring kann einen Raum zum Austausch bieten und die Prozesse rahmen. Für die optimale Nutzung dessen sind allerdings auch die Studierenden verantwortlich. Was dabei als jeweils optimal gelten kann, hängt im Wesentlichen von den Zielstellungen der Mentees ab, wie in den Typen beschrieben. Unter dieser Perspektive kommt der Befähigung und Ermutigung zur Eigenständigkeit sowie zur Selbstreflexion der Mentees im Rahmen der Prozessbegleitung eine zentrale Bedeutung zu. Die Mentees lernen, ihre Wünsche zu konkretisieren und sich für deren Verwirklichung einzusetzen, den Prozess zu gestalten, Gespräche zu leiten und „am Ball zu bleiben“. Die konkretisierenden Gespräche, der Auftaktworkshop und das Kompetenzcoaching zu Beginn der Tandemphase sowie Prozessbegleitung unterstützen diese Ziele. Die Wahlfreiheit von Weiterbildungsveranstaltungen sowie Gruppen- und Einzelcoaching-Maßnahmen entsprechen der Einsicht und dem Konzept der individuellen Förderung. So können sich die „fachlich Orientierten“, die „Ambitionierten“, die „Unkonkreten“ und die „Karrierefokussierten“ ihr Mentoring aneignen.

In der Praxis etabliert sich das Vorgehen, die Mentees zunehmend aktiv in die Suche nach ihren Mentoren und Mentorinnen einzubinden, während die Akquise und die Kontaktaufnahme weiterhin über das Mentoring-Team erfolgt. Im Anschluss an die Typen entstehen dadurch (zusätzliche) Anreize für die motivierte und optimale Nutzung des Mentorings: Die Durchführung eigener Recherchen zu potentiellen Berufsfeldern und die Erstellung von Vorschlagslisten fördern die Selbstreflexion und Konkretisierung der „Unkonkreten“, unterstützen den Wissenszuwachs der „fachlich Orientierten“, geben den „Ambitionierten“ implizites Feedback über den erforderlichen Zeitaufwand sowie die notwendige Initiative und ermöglichen den „Karrierefokussierten“ selbst strategische Schwerpunkte zu setzen.

Zusammenfassend und im Rückgriff auf die eingangs beschriebenen Anforderungen an die Vermittlung von Employability im Rahmen des neuen Studienmodells sowie der damit einhergehenden Kritik ergeben sich folgende Funktionen und Wirkungsweisen von Mentoring: Mentoring kann zum einen Raum geben für Selbstreflexion und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit. Durch die dargestellten Anforderungen an die Teilnehmenden im Mentoring hinsichtlich der eigenverantwortlichen Gestaltung des Tandemprozesses und die Nutzung des Mentorings für die berufliche Konkretisierung und persönliche Reflexion, insbesondere im Typus der „Unkonkreten“, werden soziale Fähigkeiten erlernt bzw. weiterentwickelt. Dadurch wird den verstärkten Anforderungen der beruflichen Praxis nach Projektleitungskompetenz, Problemlösungsfähigkeit und anderen Kompetenzen Rechnung getragen. Mentoring kann zum anderen die Funktion eines ‚Türöffners‘ beim Übergang vom Studium in den Beruf einnehmen. Die Teilnahme am Mentoring-Programm selbst, die durch ein Zertifikat belegt wird, ist eine Zusatzqualifikation in Bewerbungsverfahren und wird daher von vielen Teilnehmenden, insbesondere der Gruppe der „Karrierefokussierten“, angestrebt. Aber auch durch den Erwerb von berufsrelevanten Kontakten, durch die Professionalisierung des eigenen Auftretens in Bewerbungssituationen und evtl. die Ermöglichung von Praktika oder sogar Stellenangeboten wird der Berufseinstieg erleichtert. Vor dem Hintergrund der starken Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt und den oben beschriebenen hohen Anforderungen an die Berufsanfängerinnen und -anfänger aus der Wirtschaft, aber auch in sozialen und kulturellen Berufsbereichen, erfüllt das Mentoring eine wichtige Funktion.

Über die Weitergabe von Fachwissen wird im Tandem auch die Ausprägung von fachlichen und methodischen Fähigkeiten gefördert. Diese Funktion übernimmt das Mentoring insbesondere beim Typ der „fachlich Orientierten“. Die Weitergabe von Fachwissen steht allerdings nicht vorrangig im Fokus des Mentoring-Programms, sondern ist neben der Weiterentwicklung sozialer und berufsrelevanter Kompetenzen und der Karriereplanung ein Zusatzeffekt, der erzielt werden kann.

Des Weiteren hat die Analyse der Reflexionsberichte ergeben, dass die Teilnahme am Mentoring auch eine Herausforderung für die Studierenden und Absolventinnen und Absolventen sein kann: Der enge Zeitplan der neuen Studiengänge wird durch die Anforderungen an die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger, sich über die Teilnahme an Zusatzprogrammen, wie dem Mentoring, weiter zu qualifizieren, zusätzlich erhöht. In manchen Berufsbereichen wird die Teilnahme an Mentoring-Programmen bei Bewerbungen bereits vorausgesetzt, wie Aussagen von Teilnehmenden belegen. Der Zeitdruck ist im Rahmen des Mentorings insbesondere beim Typus der „Ambitionierten“ stark zu spüren. Probleme in der Setzung von Prioritäten sowie im Zeit- und Selbstmanagement können im Gruppencoaching „Selbstmanagement“ des Rahmenprogramms sowie unter Umständen

<sup>5</sup> Von Seiten der Mentoring-Organisation wurde versucht, diesem Problem durch genaue Aufklärung im Vorfeld über Umfang und Aufwand einer Mentoring-Teilnahme zu begegnen (siehe auch Kap. 5).

auch innerhalb von Tandem-Beziehungen thematisiert und aufgearbeitet werden.

Zwischen den Funktionen des Mentorings können zudem Konflikte auftreten. Wie oben beschrieben ist beispielsweise im Rahmen eines auf Selbstreflexion abzielendes Mentorings ein Schutzraum für die Teilnehmenden unabdingbar, in dem Unsicherheiten, Schwächen und Ängste bezüglich des Übergangs vom Studium in den Beruf, der Berufswahl und der eigenen Qualifikation zur Sprache kommen können. Ein Mentoring, das dagegen auf den möglichst direkten Berufseinstieg abzielt, kann einen solchen Schutzraum nicht bieten, da sich hier die Teilnehmenden in erster Linie als möglichst geeignete Kandidatinnen bzw. Kandidaten präsentieren müssen. Die Klärung und Kommunikation von Erwartungen und Zielstellungen ist daher sowohl auf Seiten des Mentees, als auch der Mentorinnen und Mentoren für einen zufriedenstellenden Tandemprozess notwendig.

Wenn Hochschulen ihrem Bildungsauftrag, Studierende im Sinne des „forschenden Lernens“ und des „fragenden Forschens“ aktiv am Wissensaufbau zu beteiligen, im Zuge der weiteren Reformierung der Bachelor- und Master-Studiengänge nachkommen wollen, wird sich der Stellenwert von Mentoring-Programmen für die berufliche Orientierung erhöhen. Gerade in den zeitlich begrenzten Bachelor-Studiengängen fehlt die Zeit für Praxisstudien, Pflichtpraktika und projektorientierte Lehre. Berufliche Orientierung findet zunehmend in Ergänzung zum Studium statt – Mentoring hat sich in diesem Rahmen sehr bewährt. Dem steht entgegen, dass Mentoring-Programme an deutschen Hochschulen selten aus regulären Haushaltsmitteln finanziert werden, sondern über eingeworbene Drittmittel (Geldern aus dem Europäischen Sozialfonds, ESF, oder beispielsweise Mittel aus dem BMBF, z.B. im Rahmen des Professorinnen-Programms), Studienbeiträge und Sponsoren. Es mangelt daher in vielen Mentoring-Projekten an personeller und finanzieller Kontinuität sowie an Planungssicherheit. Um Studierende weiterhin angemessen in dem Erwerb berufsrelevanter Wissens und der Entwicklung ihrer personalen und sozialen Fähigkeiten zu fördern, sollte Mentoring an Hochschulen fester Bestandteil der Hochschulstrukturen werden.

#### Literaturverzeichnis

*Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28. - 29. April 2009:* In: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven\\_louvain-la-neuve\\_communique%C3%A9\\_april\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communique%C3%A9_april_2009.pdf). Letzter Zugriff: 12.03.2012.

*Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2004):* Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. O. O.

*Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (2007):* Einführung. In: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart. S. XVII-XLVI.

*Europäische Kommission (2008):* Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Europäische Gemeinschaften. In: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_de.pdf). Letzter Zugriff: 13.03.2012.

*Forum Mentoring e. V. (Hg.) (2010):* Qualitätsstandards im Mentoring. Herausgegeben anlässlich des Mentoring-Kongresses an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften am 20./21. September 2010. Hannover.

*Kelle, U./Kluge, S. (2010):* Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.

*Kellermann, P./Boni, M./Meyer-Renschhausen, E. (Hg.) (2009):* Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster. Wiesbaden.

*Lohmann, I./Mielich, S./Muhl, F./Pazzini, K.-J./Rieger, L./Wilhelm, E. (Hg.) (2011):* Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld.

*Schell-Kiehl, I. (2007):* Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Bielefeld.

*Spoun, S. (2003):* Gute Universitätstradition zeitgemäß interpretiert: Die Antwort erfolgreicher Universitäten auf Anforderungen einer Hochschulpolitik als Arbeitsmarktpolitik. In: Bensel, N./Weiler, H. N./Wagner, G. G. (Hg.): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreichere Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. Bielefeld. S. 143-150.

*Spoun, S. (2007):* Ein Studium für's Leben. Reflexion und Zukunft der Bologna-Reform deutscher Hochschulen: eine Alternative. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik. HSW 2/2007. S. 46-53.

*Spoun, S./Wunderlich, W. (Hg.) (2005):* Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt und New York.

■ **Dr. Anja Thiem**, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professional School und in der Fakultät Nachhaltigkeit, Fach Umweltplanung, der Leuphana Universität Lüneburg, Leitung des Leuphana Mentoring von 2001 bis 2012, E-Mail: [Anja.Thiem@uni.leuphana.de](mailto:Anja.Thiem@uni.leuphana.de)

■ **Dr. Julia Weitzel**, Lehrbeauftragte, Leuphana Universität Lüneburg, freiberufliche Dozentin, Mitarbeiterin im Leuphana Mentoring 2007 bis 2012, E-Mail: [JWeitzel@uni.leuphana.de](mailto:JWeitzel@uni.leuphana.de)

■ **Annika Sohre**, Forschungsstelle für Umweltpolitik, Mitarbeiterin im Leuphana Mentoring von 2007 bis 2010, E-Mail: [asohre@gmx.de](mailto:asohre@gmx.de)

Im Verlagsprogramm erhältlich:

**Otto Wunderlich (Hg.): Entfesselte Wissenschaft**

Bielefeld 2004, ISBN 3-937026-26-6, 188 S., 19.90 Euro

**Winfried Ulrich: Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitz**

Bielefeld 2006, ISBN 3-937026-43-6, 120 S., 14.90 Euro

Bestellung: E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22