

Die individuelle Seite des Einstiegs: Diversität und Mentoring als Chance für berufsbegleitende Studiengänge – am Beispiel des Lehramtsstudiengangs LBSflex

WILHELM TRAMPE

Abstract

Ausgehend von einer historisch-soziologischen Perspektive und einer definitorischen Eingrenzung von „Mentoring“ werden zunächst Merkmale eines subjektorientierten und systemischen Mentorings auf der Basis des Konzepts der kommunikativen Kompetenz (Habermas) skizziert. Aus dieser Perspektive erscheint Hochschul-Mentoring als Möglichkeit, die Diversität von Studierenden durch individuelle Zuwendung und Unterstützung konstruktiv zu nutzen. Es wird herausgestellt, dass besonders in berufsbegleitenden Studiengängen die Erarbeitung zielgruppenspezifischer Begleitungs- und Unterstützungskonzepte sowohl eine intra- als auch extracurriculare Ausrichtung erfordert. Diese Ausrichtungen sind besonders bei dem Einsatz von Blended-Learning-Prozessen zu berücksichtigen.

Auf der Grundlage von Erfahrungen aus dem Pilotstudiengang LBSflex an der Universität Osnabrück werden Begründungszusammenhänge aufgezeigt, die deutlich werden lassen, wieso ähnliche Mentoring-Konzepte als eine echte Chance für den Umgang mit Diversität im Rahmen berufsbegleitender Studiengänge generell angesehen werden können.

Inhalt

1. Mentoring: Entstehung, Entwicklung, Definitionen, Abgrenzungen, Formen	201
2. Merkmale, Aufgaben, Ziele und Auswirkungen von Mentoring	204
3. Hochschulmentoring, Diversität der Studierenden, berufsbegleitende Studiengänge	206
4. Das Mentoring-Konzept im Rahmen des berufsbegleitenden Lehramtsstudiengangs LBSflex	210
4.1 Beratungsgespräche vor Studienbeginn	213
4.2 Unterstützung in der Studieneingangsphase.....	213
4.3 Aufbau einer Feedbackkultur und Studienstandsgespräche	214
4.4 Kontinuierliche psycho-soziale und informationelle Unterstützung	215
4.5 Aufbau eines Rollenmodells und schulpraktische Studien	217
4.6 Fazit.....	218
Literatur	219

1. Mentoring: Entstehung, Entwicklung, Definitionen, Abgrenzungen, Formen

Die Entstehung des Mentorings¹ verweist auf das 12. Jahrhundert v. Chr.: Homers Odyssee folgend vertraute Odysseus vor seiner Abreise die Erziehung, Beratung und Begleitung seines fast erwachsenen Sohnes Telemachos seinem Freund Mentor an, der ihm fortan als väterlicher Freund und Beschützer zur Seite stand. Wesentliche Werte dieser Beziehung waren wechselseitige Wertschätzung und Respekt sowie gegenseitiges Vertrauen. Eine zusätzliche Besonderheit dieser Beziehung zeigte sich darin, dass Athene, die Göttin der Weisheit, zeitweise die Gestalt Mentors an- und dessen Rolle wahrnahm (zur Geschichte vgl. Ziegler 2009, 8 f., Schneider/Blickle 2009, 141).

Diese im Mythos sichtbar werdende normative Grundausrichtung der Mentoring-Beziehung hat sich bis heute in ihrer Grundstruktur mit unterschiedlichen Schwerpunkten erhalten.

Obwohl sich die Verwendung des Begriffs bis in die griechische Antike zurückverfolgen lässt, beginnt die eigentliche Geschichte und Erforschung des Mentoring-Konzepts erst mit dem Beginn der Postmoderne (zum Begriff: Lyotard 2009), in der das Mentoring oder das Mentorat, wie es jenseits modischer Anglizismen bezeichnet werden könnte, eine Art Renaissance erlebte. Mit der Ambiguität der Bezeichnung ‚Postmoderne‘ sind wiederum unterschiedliche Etikettierungen verbunden wie ‚post-industrialisierte Gesellschaft‘ (Daniel Bell), ‚Wissensgesellschaft‘ (Peter F. Drucker), ‚Informationsgesellschaft‘ oder ‚informationelle Gesellschaft‘ bzw. ‚Netzwerkgesellschaft‘ (Manuel Castell), ‚Gesellschaft des Verschwindens‘ (Stefan Breuer) oder ‚Atopia‘ (Helmut Willke), die jeweils auf neue gesellschaftliche Tendenzen verweisen. Die mit diesen gesellschaftlichen Entwicklungen verbundene zunehmende Verbreitung des Mentoring-Konzepts ist kein Zufall². Die oben genannten Bezeichnungen für

¹ Von der Schreibweise im Genitiv finden sich in der Literatur wechselnde Varianten. Generell gilt, dass ein Genitiv-s dann erforderlich ist, wenn ein Wort/Anglizismus in den allgemeinen deutschen Sprachgebrauch Eingang gefunden hat - das ist bei Mentoring inzwischen der Fall.

² Diskussionen über Mentoring finden in der Regel jenseits soziologischer Bezüge statt. Die hier vorgenommene ‚Verortung‘ dient einer ersten Annäherung und bleibt somit vage.

postmoderne Gesellschaften repräsentieren jede für sich eine spezifische Perspektive auf ‚unsere‘ Realität, die zusammenfassend nach Jürgen Habermas auch als ‚die neue Unübersichtlichkeit‘ (Habermas 1985) bezeichnet werden könnte. Soziale Systeme und deren Prozesse, die sich durch die Zunahme an Komplexität auszeichnen, bedürfen als Kompensation, zur systemrelevanten Regulation und Optimierung ihrer Strukturen und Funktionen zunehmend der ‚helfenden Beratung bzw. Begleitung‘, die primär durch die Weitergabe von Erfahrungswissen und damit verbundener emotionaler Unterstützung den Individuen oder Gruppen Wege zeigt, die es ihnen ermöglichen, möglichst systembezogen bzw. -relevant ihre Funktionen zu erfüllen. Hierin zeigen sich Chancen als auch Gefahren einer expandierenden ‚Coaching-/Mentoring- oder Therapiegesellschaft‘, die hier nicht im Einzelnen dargestellt werden können.³

Mentoring, als eine solche ‚Berater/in- bzw. Begleiter/in-Tätigkeit‘, erfüllt derzeit in vier sozialen Systemen wichtige Funktionen: in der Wirtschaft, in der Wissenschaft, im Erziehungssystem und in der Religion (‚Spiritualität‘). Wobei Mentoring-Programme ihre Wirkung sowohl auf der individuellen, der organisationalen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene zu entfalten vermögen (vgl. z. B. Franzke 2005).⁴

Ursache und Anlass von Mentoring sind in erster Linie die Bedarfe von Institutionen nach Förderung definierter Zielgruppen im Sinn von individueller Lernbegleitung oder Karriereunterstützung oder die sich darauf beziehenden Bedürfnisse von Individuen, die dann den individuellen Prozess und die individuellen Ziele bestimmen (sollen). Die Mentorin/der Mentor betreut und unterstützt diesen Prozess als positive Autorität.⁵

Die Handlungsfelder umfassen vielerlei Aspekte wie Personalentwicklung, organisationalen Wandel (‚Change-Management‘), Frauenförderung, Persönlichkeitsentwicklung, Integration, Wissensmanagement oder die Vorbereitung auf Berufstätigkeit (vgl. Höher 2014).

³ Gesellschafts- und Kulturkritiker könnten hierin ein geistiges Unselbstständig-Machen bzw. sogar eine Form der Bevormundung sehen (vgl. Wertheimer/Zima 2006).

⁴ Seit den 1990er Jahren wird Mentoring insbesondere im Zuge der Frauenförderung in Deutschland schrittweise in Unternehmen, Organisationen, in der Politik und an Hochschulen als individuelles Förderinstrument eingesetzt und hat sich zu einem relativ erfolgversprechenden Instrument zur Gleichstellung entwickelt.

⁵ Damit ist die Idee einer ‚positiven Autorität‘ (im Sinne Sennetts 2008) gemeint, als Reaktion auf das Bedürfnis nach einer sich nicht durch Macht definierenden Autorität.

Aufgrund dieser heterogenen Aktionsfelder finden sich zahlreiche Definitionen des Begriffs „Mentoring“. Ziegler (2009, 9 f.) führt allein zehn Definitionen auf, die allerdings bereits die enorme Heterogenität der Verwendungsweisen sowie damit verbundene unterschiedliche Programme deutlich werden lassen. Da der Begriff „Mentoring“ im deutschsprachigen Raum bislang noch ‚ungeschützt‘ ist, wird seit 2006 an der Entwicklung von Kriterien für effektives Mentoring gearbeitet (z. B. Forum Mentoring e.V.- Bundesverband Mentoring in der Wissenschaft 2015; Deutsche Gesellschaft für Mentoring e.V. 2014).

Häufig wird Mentoring im Zusammenhang mit Coaching behandelt und mehr oder weniger deutlich gegeneinander abgegrenzt (vgl. z. B. Megginson/Clutterbuck 2008, 4 ff., Roterding-Steinberg 2009, 31 ff., Schmid/Haasen 2011, 16 ff., Tolhurst 2010, 8 ff.).

Auf der Suche nach einem kleinsten gemeinsamen Nenner wird folgende Arbeitsdefinition für „Mentoring“ den weiteren Ausführungen zugrunde gelegt: „Mentoring“ kann als zeitlich begrenzter stabiler Interaktionsprozess bezeichnet werden, in dem Informationen – vor allem Erfahrungswissen – und Unterstützungsleistungen von einer erfahrenen Person – genannt ‚Mentor/in‘ – an eine/mehrere weniger erfahrene Person/en – ‚Mentee/s‘ (auch Protégé/e, Klient/in) weitergegeben werden. Wesentliche Merkmale dieses Interaktionsprozesses sind gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen.

Aus dieser Definition wird bereits deutlich, dass es nicht ausschließlich um die klassische Form des Mentorings zwischen einem Mentor/einer Mentorin und einem Mentee geht (‚One-to-one-Mentoring‘), sondern auch um eine Gruppe von Mentees mit einer Mentorin oder einem Mentor gehen kann (‚Gruppen- bzw. Team-Mentoring‘). Ergänzend dazu ist die Unterscheidung zweckmäßig zwischen formellem Mentoring, das von einer Institution angeboten wird, und informellem Mentoring, das in Eigeninitiative aufgebaut wird. Insbesondere in Mentoring-Programmen für jüngere Zielgruppen (‚Youth-Mentoring‘) wird auch virtuelles Mentoring (‚E-Mentoring‘) mittels elektronischer Medien oder ein ‚Peer-Mentoring‘ (Mentoring unter Gleichgestellten/Gleichaltrigen) eingesetzt (vgl. Stöger 2009, 227-267). Einen Überblick über weitere Formen des Mentorings, die hier vernachlässigt werden, liefert z. B. Roterding-Steinberg (2009, 40 ff.).

2. Merkmale, Aufgaben, Ziele und Auswirkungen von Mentoring

Es gibt kein allgemein gültiges Schema mit festen Merkmalen, nach dem ein Mentoring durchgeführt werden kann bzw. sollte. Entscheidend sind jeweils die Bedürfnisse und Ziele der interagierenden Personen (Subjektorientierung durch den Mentee), die Kontextbedingungen, die den Rahmen vorgeben, und die Wechselwirkungen innerhalb der Interaktionssysteme (systemischer Ansatz). So ist es nicht verwunderlich, dass jede Organisation im Verlauf der Zeit zu ihrem ganz eigenen Mentoring-Programm kommt, das zu ihr und ihrer ‚Kultur‘ passt (Schmid/Haasen 2011, 12). Darüber hinaus wird häufig darauf hingewiesen, dass der Erfolg von Mentoring-Konzepten maßgeblich von der Qualifikation und der Eignung eines Mentors/einer Mentorin abhängt (Edelkraut/Graf 2011, 7).

Der Versuch, eine basale Eigenschaft des Mentors/der Mentorin zu bestimmen, die eine notwendige Bedingung darstellt, um einer subjekt- und systemorientierten Perspektive zu entsprechen, führt zunächst zu dem Merkmal der Reaktionsflexibilität innerhalb diverser Interaktionsprozesse. Voraussetzung für Reaktionsflexibilität ist ein großes Repertoire an Erklärungskonzepten und -modellen für Verhalten und darauf bezogene erfahrungsbezogene Perspektivierungsansätze, damit individuelle Beratung und Unterstützung gelingt (Megginson/Clutterbuck 2008, 7). Nur so kann Mentoring auch als eine zentrale Strategie im Umgang mit Diversität eingesetzt werden (Clutterbuck/Ragins 2002).

Ein reichhaltiges Angebot an Kommunikationstechniken für Coaching-/Mentoringprozesse stellen Megginson/Clutterbuck (2008) vor, die Mentorinnen/en helfen sollen, diverse Interaktionsprozesse zu ‚managen‘. Dass erhebliche Nachteile mit einem solchen ‚sozialtechnologischen Zugang‘ des ‚Managens‘ im Hinblick auf Mentoring verbunden sein können, z. B. der Missbrauch zur Manipulation, die mechanistische Anwendung ohne individuelle und kontextuelle Relativierung, wird von den Autoren durchaus gesehen. Insbesondere beim sog. Neurolinguistischen Programmieren (NLP) besteht die Gefahr der rein manipulativen Anwendung (Megginson/Clutterbuck 2008, 10 f.).

Um solche Tendenzen von vornherein auszuschließen, wird hier als regulative Idee für die Gestaltung von Interaktionsprozessen durch den Mentor/die Mentorin der Ansatz der kommunikativen Kompetenz von Haber-

mas (1971, 1981, 1984) zugrunde gelegt bzw. vorgeschlagen. Nach Habermas ist sprachliche Interaktion mit der Absicht der Verständigung von Haus aus auf Konsensbildung - auf Einverständnis, nicht auf Beeinflussung angelegt (Habermas 1984, 503). Wer nach Habermas in einen Verständigungsprozess eintreten will, der berücksichtigt universale handlungsleitende Werte – als universale Ansprüche an eine kompetente Sprecherin/einen kompetenten Sprecher. So ist letztlich das Gelingen von Verständigungsprozessen an folgende Bedingungen bzw. Geltungsansprüche unter den Beteiligten geknüpft:

- die Verständlichkeit einer Äußerung im Sinne einer Generierung grammatisch und pragmatisch wohlgeformter Äußerungen (Habermas 1984, 11 ff.),
- die Wahrheit von Aussagen, d. h. die Gültigkeit der Aussagen nach dem derzeitigen Stand der Erkenntnis,
- die Wahrhaftigkeit, d. h. die Ehrlichkeit der Absichten, ohne die Kommunikationspartner kein Vertrauen entwickeln können und
- die Richtigkeit, d. h. die Angemessenheit der jeweiligen Sprachhandlung im Hinblick auf den gegebenen normativen Kontext („moralische Integrität“) (Habermas 1981/I, 413).

Der berechtigte Zweifel an einem Element verhindert Verständigung, so dass ‚Reparaturstrategien‘ eingesetzt werden wie das Nachfragen oder das Dahingestellt-Sein-Lassen, das Ausklammern kontroverser Geltungsansprüche, das Kompromisse-Eingehen, die Einführung von Mehrheitsregeln usw. (Habermas 1984, 10 f.). Diese Reparaturleistungen haben lediglich vorläufigen Charakter, sie bedürfen einer nachhaltigen Lösung, die nur im Diskurs gefunden werden kann (1981/I, 38). Als Voraussetzungen für einen Diskurs – einer herrschaftsfreien Diskussion – nennt Habermas – neben den bereits oben genannten Werten – Bedingungen wie Offenheit, Wohlwollen und Freiheit von äußeren Zwängen. Nach Habermas führt die Unterdrückung der o. g. Mechanismen der gegenseitigen Verständigung zu pathologischen Entwicklungen (s. dazu Habermas 1982, 27).⁶

Versucht man notwendige Bedingungen für die Mehrzahl der Mentoring-Programme zu identifizieren, so finden sich zahlreiche der von Habermas

⁶ Neben der ‚Kolonialisierung der Lebenswelt‘ (Habermas 1981/II, 522) handelt es sich bei diesen Entwicklungen um Phänomene wie beispielsweise Verlust von Orientierung (Lebensinn) und Solidarität, Erstarken von Konkurrenz- und Kriegsatitüden, kulturelle Verarmung sowie systematisch induzierte Verdinglichung.

genannten Merkmale kommunikativer Kompetenz bzw. rationaler/vernünftiger Kommunikation (z. B. bei Schmid/Haasen 2011, 47 f.). Der Vorteil der Verwendung Habermas' Theorie rationalen Handelns für ein Mentoring-Konzept liegt in deren kommunikationspraktischen und damit auch gesellschaftlichen Relevanz.

Kommunikatives Handeln schließt aufgrund des universalen Ansatzes problemlos zentrale systemübergreifende/spezifische Aufgaben des Mentors/der Mentorin ein: z. B. Entwicklung von Empathie dem Mentee gegenüber; Weitergabe von Hilfestellungen; Dialoggestaltung, um Selbsterkenntnis zu fördern; Entwicklung neuer Einsichten, neuer Perspektiven durch Selbstbeobachtung; Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen. Dabei ist immer zu berücksichtigen, dass Kommunikationsprozesse dem Prinzip der Wechselseitigkeit unterliegen, d. h., dass immer auch Rückwirkungen auf den Mentor/die Mentorin und die Organisation zu erwarten sind (dazu z. B. Schmid/Haasen 2011, 25 ff.). Obwohl sich die Auswirkungen von Mentoring aufgrund der primären kommunikativen Zielbestimmung in erster Linie auf die Mentees beziehen/sollen, sind immer auch überindividuelle Ebenen involviert. Einen relativ ausführlichen Überblick über positive und negative Konsequenzen von Mentoring liefert die Studie von Wanberg et al. (2003), die mehr als neunzig weitere Studien berücksichtigt, jedoch im Hinblick auf spezifische Mentoring-Prozesse, z. B. im Rahmen berufsbegleitender Studiengänge, kaum übertragbar ist.

Generell stellt sich die Frage, inwiefern Mentoringkonzepte aus funktional ausdifferenzierten sozialen Systemen – wie beispielsweise dem Wirtschafts-, Religions- oder Schulsystem – auf ein System wie das der Wissenschaft übertragbar sind.⁷

3. Hochschulmentoring, Diversität der Studierenden, berufsbegleitende Studiengänge

Mentoring an Hochschulen hat Konjunktur, diese plakativ formulierte These findet sich einleitend zur Studie zum Einsatz von Mentoring-Programmen als Instrument struktureller Förderung für Studierende an deutschen Universitäten (Božena Hartung 2012, 6). Hier werden systema-

⁷ Diesem systemischen Beschreibungsansatz liegt die Grundidee der funktionalen Ausdifferenzierung sozialer Systeme zugrunde (Parsons/Luhmann).

tisierte Zusammenfassungen von einer Vielzahl von Programmen nach Zielsetzungen und Einsatzgebieten zusammengestellt.⁸ Eine Vielzahl der aufgelegten Programme formuliert als basales („niedrigschwelliges“) Ziel, dass es beim Mentoring um die Herstellung bzw. Verbesserung der Kommunikation zwischen unterschiedlichen Akteuren an den Hochschulen ginge; jedoch greift diese Zielbestimmung in Anbetracht der o. g. Ansprüche des Mentorings in anderen sozialen Systemen zu kurz. Obwohl sich Mentoring-Beziehungen an Hochschulen in einigen wesentlichen Aspekten beispielsweise von denen in der Wirtschaft unterscheiden, lassen sich zentrale Merkmale, Ziele und Aufgaben auch auf den Bereich der Hochschulen übertragen. Die klassischen Mentoring-Aufgaben werden in der Regel lediglich den jeweiligen Bedingungen der Hochschule angepasst.

Das basale Konzept der Reaktionsflexibilität greift hier ebenso wie das oben skizzierte Konzept der kommunikativen Kompetenz, das gleichzeitig die notwendige Voraussetzung darstellt für einen rationalen wissenschaftlichen Diskussionsprozess und sich damit als prädestiniert erweist für das Wissenschaftssystem. Auch die eingangs beschriebenen normativen Grundausrichtungen wie wechselseitige Wertschätzung und Respekt bleiben handlungsleitend. Darüber hinaus stellt die Voraussetzung für ein erfolgreiches Mentoring auch im Hochschulbereich eine längerfristige, stabile Beziehung sowie eine Vertrauensbasis zwischen dem Mentor/der Mentorin und dem/den Mentee/s dar. Vereinfacht formuliert: Der Mentor/die Mentorin sollte zur Anlaufstelle für Probleme werden, die sonst schwer adressierbar sind.

Generell lassen sich wie in anderen sozialen Systemen zwei zentrale Dimensionen des Mentoring-Prozesses identifizieren: eine psycho-soziale und eine fach-/professionsbezogene Ausrichtung – im Hochschulbereich wäre das eine fach-/studienbezogene Ausrichtung (Ziegler 2009, 11ff.).⁹ Die psycho-soziale Dimension der Mentoring-Beziehung bezieht sich beispielsweise auf die Motivation der Mentees, deren Durchhaltevermögen, deren Misserfolgsverarbeitung, eine sinnstiftende Orientierung und emotionale Unterstützung (z. B. im Umgang mit Stress, Prüfungs-/ Versagens-

⁸ Eine Übersicht der Mentoring-Programme an deutschen Hochschulen findet sich auf <http://www.hochschulverband.de/cms1/mentoring.html> (01.08.2015); eine hochschuldidaktische Rekonstruktion liefern Sloane/Fuge 2012.

⁹ Andere Klassifizierungen, wie beispielsweise die von Richter et al. 2011, 40, unterscheiden bei der mentoriellen Unterstützung zwischen der informationellen, der instrumentellen und der emotionalen Ebene.

ängsten), das Aufzeigen von Rollenmodellen, Stärkung des Selbstvertrauens (Empowerment), soziale Netzwerkbildung, Erwartungsabgleich, Aufzeigen von Chancen und Barrieren in der Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben.

Im Rahmen der fach-/studienbezogenen Dimension vermittelt der Mentor/die Mentorin erfahrungsbezogene Zugänge zu der jeweiligen wissenschaftlichen Fachkultur und zu wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen, schafft eine institutionelle Orientierung, Hilfe bei Studienorganisation, wissenschaftlichem Arbeiten, ermöglicht einen Erfahrungsaustausch usw.

Mentoring-Programme an Hochschulen werden im Wesentlichen zum einen in der Organisation der Übergangsphase vom Studium in den Beruf mit Ausrichtung auf die berufliche Qualifizierung und zum anderen bei der Betreuung von Studierenden zu Beginn und im Verlauf ihres Studiums eingesetzt (Božena Hartung 2012, 6).

Der zunehmende Einsatz von Mentoring-Programmen ist vor dem Hintergrund der aktuellen hochschulpolitischen Diskussion um eine bessere Qualität in Lehre und Studium an Hochschulen zu betrachten. Einem zielgruppenorientierten Mentoring wird in diesem Kontext ein großes Potenzial zugeschrieben, Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen zu gestalten und Orientierungen in einem neuen Umfeld zu schaffen (Božena Hartung 2012, 12 f.). Insbesondere die Notwendigkeit des Eingehens auf die zunehmende Diversität der Studierenden (Harris-Hümmert/Mitterauer/Philipps 2015) kann in eine enge Beziehung zu Mentoring-Konzepten gebracht werden. Das sog. ‚Diversity Management‘ findet in zunehmendem Maße Eingang in deutsche Universitäten (Hochschulrektorenkonferenz 2012)¹⁰. Die Intension des Begriffes „Diversität“ bezieht sich auf Lebenslagen von Menschen und deren Unterschiedlichkeiten mit Blick auf Kategorien wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, ethnische und soziale Herkunft, Religion und Weltanschauung, Alter und körperliche sowie geistige Kapazitäten. Zu den Unterschieden gehören auch Ungleichheiten aufgrund bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse, Schichten- und Organi-

¹⁰ Der ursprünglich aus den USA stammende Ansatz verbreitete sich seit den späten 1990er Jahren auch in Deutschland und bezeichnet ein Prinzip der Unternehmensführung, das Differenzen zwischen Menschen als Stärke und die Nutzung und Berücksichtigung von Unterschieden als Schlüssel zum unternehmerischen Erfolg ansieht (Leicht-Scholten 2012).

sationszugehörigkeit (Bendl/Hanappi-Egger 2012).¹¹ Allgemein wird zielgruppenorientiertes Mentoring als eine wichtige Möglichkeit zur Einführung und Etablierung der Arbeit mit sozial diversen Gruppen angesehen (z. B. Stifterverband der deutschen Wissenschaft 2012, Clutterbuck/Ravens 2002).

Durch die Einführung von Mentoring-Programmen für den beruflichen Übergang wie auch für die Betreuung von Studierenden wird die gesamte Lern- und Arbeitskultur an der Universität beeinflusst. So wurde in einer übergreifenden Studie zu Mentoring-Programmen in Hochschulen festgestellt, dass die Gesamtzufriedenheit der Mentees maßgeblich von dem Grad der Passgenauigkeit der Konzeptionen im Hinblick auf die Zielgruppen abhängt (vgl. Leicht-Scholten/Wolf 2009, 312).

Während informelles Mentoring in der deutschen Wissenschaftslandschaft auf eine lange Tradition zurückblicken kann, etablierten sich formale Mentoring-Programme als Ergänzung vorhandener gleichstellungspolitischer Instrumente an Hochschulen und Forschungseinrichtungen erst seit den 1990er Jahren. Fuge/Söll (2011) sprechen allgemein von Mentoring als hochschuldidaktisches Gestaltungsinstrument. Was hier in Bezug auf Präsenzstudiengänge formuliert wird, gilt erst recht für berufsbegleitende Studiengänge. Die Angebote berufsbegleitender Studien oder auch dualer Studien erhöhen zusätzlich die Diversität der Studierenden.¹² Ein berufsbegleitendes Studium ermöglicht es Berufstätigen, neben der Berufstätigkeit zu studieren. Von der Struktur her ist es meist so organisiert, dass es auch mit einer Berufstätigkeit in Vollzeitform vereinbar ist. Es gibt aber auch Teilzeitstudiengänge, die als berufsbegleitendes Studium absolviert werden können, hierzu zählen unter anderem viele Fernstudiengänge, die mit E-Learning-Elementen bzw. als Blended-Learning organisiert sind. Auch Blended-Learning erhöht zusätzlich die Diversität der Studierenden, da so ein Studium für Zielgruppen ermöglicht wird, die unter anderen Bedingungen nicht studiert hätten. Durch die Aufhebung der Orts- und Zeitgebundenheit durch die Einführung von Lernplattformen können Inhalte selbstorganisiert und zeitunabhängig erarbeitet werden (Mayer/Kriz 2010, 15).

¹¹ So ist beispielsweise das Projekt HoPe an der Universität Osnabrück als ein umfassendes Mentoringprogramm auf die Förderung von Bildungsgerechtigkeit beim Hochschulzugang und in der Studieneingangsphase ausgerichtet.

¹² Eine Übersicht über die Angebotsstruktur dualer Studiengänge liefert Krone 2015, 17 ff.

Insbesondere bei nicht traditionell Studierenden kann Mentoring durch individuelle Begleitung und Unterstützung einen wesentlichen Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit liefern.

Ein Nachteil bei berufsbegleitenden Studiengängen und insbesondere MINT-Studiengängen ist die hohe Abbrecherquote. Auch hier könnte durch passgenaue Mentoring-Programme eine Möglichkeit geschaffen werden, diese Quote deutlich zu reduzieren.¹³

4. Das Mentoring-Konzept im Rahmen des berufsbegleitenden Lehramtsstudiengangs LBSflex

Der eklatante Mangel an Lehrkräften an berufsbildenden Schulen im gewerblich-technischen Bereich, vor allem in den beruflichen Fachrichtungen Elektro-, Metall- sowie Fahrzeugtechnik und den sogenannten ‚MINT-Fächern‘ (KMK 2013), führte zu der Konzeptionierung des Modellversuchs ‚LBSflex‘ (Bals/Beinke/Trampe 2015a). Hierbei handelt es sich um ein auf sechs Semester ausgerichtetes berufsbegleitendes Lehramtsstudium an der Universität Osnabrück mit den oben genannten beruflichen Fachrichtungen und dem Unterrichtsfach Informatik (Abschluss Master of Education) (Bals/Beinke/Trampe 2015b).

Der berufsbegleitende Studiengang ‚LBSflex‘ wird als eine erfolgversprechende Möglichkeit gesehen, einen wichtigen Beitrag zur Fachkräfterekrutierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in den Mangelfachrichtungen zu leisten (Bals/Eckert/Dietrich 2013).

Um den berufstätigen Studierenden größtmögliche Flexibilität bei der zeitlichen und räumlichen Organisation ihres Studienpensums zu gewährleisten, bedient sich der Studiengang ‚LBSflex‘ des Blended-Learning-Konzeptes, das eine Kombination aus E-Learning und Präsenzveranstaltungen darstellt (Wirth 2005, 45). Während in den Online-Lernphasen durch die virtuelle Interaktion eine Entgrenzung von Ort und Zeit des Studierens möglich wird, steht in den eingegrenzten Präsenzphasen, die an Wochenenden stattfinden, die Face-to-face-Interaktion im Vordergrund. Bei der Befragung nach den Einstellungen zu und Erfahrungen mit Blen-

¹³ Zu den Studienabbruchquoten im MINT-Bereich, vgl. z. B. Heublein/Richter /Schmelzer/Sommer, 2014.

ded-Learning-Prozessen zeigte sich bei den berufsbegleitend Studierenden, dass jeder Blended-Learning anders erlebt, was wiederum mit der Diversität der Zielgruppe zusammenhängt. Diese unterschiedlichen Bewertungen verweisen auf unterschiedliche Lerntypen: Während einige Studierende eine eher auditive Ausrichtung aufweisen, sind die anderen eher visuell ausgerichtet; wiederum schätzen einige die Einzelarbeit (individueller Lerntyp), andere die Arbeit in Gruppen (kommunikativer/kollektiver Lerntyp).

Um den Studierenden, die auch beruflich unterschiedlich qualifiziert sind und die sich in unterschiedlichen Berufs- und Lebensphasen befinden, einen möglichst reibungslosen erneuten Einstieg in das Studium und einen erfolgreichen Studienverlauf zu ermöglichen, wurde im Rahmen von ‚LBS-flex‘ parallel zu der Konzeption des Blended-Learning-Studienprogramms ein zielgruppenspezifisches, mehrstufiges Mentoringkonzept entwickelt.

Das Konzept zielt darauf ab, die Studierenden kontinuierlich während des Studiums zu begleiten und im Hinblick auf ihre fach-/studienbezogene und persönliche Entwicklung zu unterstützen.¹⁴

Zu dem hohen Abstraktionsgrad der Studieninhalte, die von den Studierenden berufsbegleitend zu bewältigen sind und die vom Mentor nicht reduziert werden können, stellt eine besondere Herausforderung für den LBSflex-Studiengang der Umgang mit der bereits oben angesprochenen Diversität der Studierenden dar. Ein paar stichwortartige Anmerkungen dazu: Der Altersunterschied in der Zielgruppe ist eklatant; es liegt eine Spannbreite von mehr als 20 Jahren vor. Die Geschlechterverteilung ist ungleichmäßig (zugunsten der männlichen Studierenden). Die Personen der Zielgruppe befinden sich in sehr unterschiedlichen Lebensphasen; die Mehrzahl lebt in festen Beziehungen mit Kindern und Familienaufgaben. Einige Personen besitzen keine herkömmliche schulische Hochschulzugangsberechtigung. Auch zeigen sich Migrationshintergründe.

Hauptziel des zielgruppenspezifischen Mentorings ist die Schaffung eines diversitätsorientierten Begleitungs- und Unterstützungssystems, das die Studierenden in die Lage versetzt, die jeweiligen individuellen Bedingungen der Möglichkeit des Lernens und individueller Kompetenzentwicklungen mit dem Mentor zu reflektieren.

¹⁴ Mentoring stellt hier auch eine Strategie dar, den hohen Studienabbruchquoten im MINT-Bereich entgegenzuwirken.

Das Mentoring-System ist zum einen intracurricular ausgerichtet, indem jederzeit ein Informationsaustausch über Studieninhalte stattfinden kann, hier steht die Inhaltsebene im Vordergrund, und zum anderen extracurricular, hier geht es um die Beziehungsebene und es stehen emotionale und persönliche Aspekte im Vordergrund.¹⁵

Im Hinblick auf das Anforderungsprofil des Mentors ist anzumerken, dass ein Peer-Mentoring-Konzept im Rahmen des LBSflex-Studiengangs als wenig erfolgversprechend einzustufen ist, da die Probleme der Studierenden sich als außerordentlich komplex und aufgrund der heterogenen Altersstruktur als vielfältig sowohl im Hinblick auf intracurriculare als auch extracurriculare Aspekte erwiesen. Die Erfahrungen des Mentors aus seiner langjährigen Tätigkeit im Rahmen der zweiten Phase der Lehrerbildung ermöglichten eine Reaktionsflexibilität innerhalb diverser Interaktionsprozesse, eine individuelle Zuwendung im Hinblick auf vielfältige Problemlagen und die Entwicklung gemeinsamer Lösungsstrategien. Intracurricular ist häufig auch eine Verknüpfung von berufs- und wirtschaftspädagogischem Theoriewissen mit erfahrungsbasiertem Handlungswissen gefordert.

Extracurriculare Fragen und Probleme werden jenseits der Präsenzzeiten, z. B. nach den Präsenzveranstaltungen, in Sprechstunden, aber auch beispielsweise in Abendveranstaltungen besprochen. Zentrales Merkmal der Prozessbegleitung ist die nahezu permanente Erreichbarkeit (telefonisch, E-Mail usw.) des Mentors, um akuten Gesprächsanlässen unmittelbar nachgehen zu können. Um diese rekonstruieren zu können, wird eine Art Mentoren-Tagebuch geführt. Eintragungen werden hier stichwortartig nach erfolgten Gesprächen vorgenommen und enthalten Angaben zu Zeit, Ort, Person/Gesprächsteilnehmern, Thema, Problem und ggf. Resultat.

Trotz der hohen Erwartungen, die mit dem Mentoring-Konzept verbunden sind, lassen sich von vornherein Grenzen identifizieren. Da der Mentor dem Mentee nicht seine Sicht und seine Auffassungen aufdrängen darf, kann er ihm nur Perspektiven aufzeigen. Diese Position des Mentors kann dazu führen, dass der Mentor anerkennen muss, dass sich Ziele der Mentees ändern können, auch wenn sie der Hauptzielrichtung des Mentorings widersprechen, z. B. wenn familiäre oder monetäre Aspekte wichtiger wer-

¹⁵ Zu den allgemeinen Spezifika der Inhalts- und Beziehungsebene und damit verbundenen Interdependenzen innerhalb von Kommunikationsprozessen: Watzlawick/Beavin/Jackson 1969, 53 ff.

den als das Studium, so dass das Studium abgebrochen bzw. unterbrochen wird.

Im Folgenden werden nun die zentralen Elemente des mehrstufigen zielgruppenorientierten Mentoringkonzeptes kurz vorgestellt:

4.1 Beratungsgespräche vor Studienbeginn

Bereits vor Studienbeginn nimmt bei diesem Konzept der Mentor seine Tätigkeit auf. Es werden - neben der Online-Befragung - Interviews mit den beruflich qualifizierten Studieninteressierten im Rahmen von Beratungsgesprächen geführt, in denen bereits für die spätere mentorielle Tätigkeit ggf. besonders relevante Fragen angesprochen werden, wie beispielsweise zur Biographie, zur Art des Hochschulzugangs, zur Motivation, zu Interessen, familiären und beruflichen Belastungen und Erfahrungen mit pädagogischen Aufgaben.

Häufig wird von den Befragten als Grund für ihre Absicht, ein Lehramtsstudium zu absolvieren, die Freude an der Begegnung mit jungen Menschen und an der Weitergabe von Wissen und Erfahrungen aus der bisherigen beruflichen Tätigkeit angegeben.

Die Befragten verweisen zudem auf diverse Erfahrungen mit pädagogischen Aufgaben wie die Betreuung von Praktikanten/-innen und Studenten/-innen im Praxissemester, Tätigkeiten im Rahmen der betrieblichen Ausbildung von Auszubildenden, Leitung und Aufbereitung von Fortbildungsveranstaltungen, Gruppenleitertätigkeiten in Vereinen sowie Nachhilfeunterricht. Insgesamt zeigt sich, dass hier ein pädagogisch außerordentlich motivierter Personenkreis sich für dieses Studienangebot interessiert.

4.2 Unterstützung in der Studieneingangsphase

Wie bereits im dritten Kapitel skizziert, stellt die Betreuung von Studierenden in der Studieneingangsphase ein klassisches Element des Hochschulmentorings dar. Im Rahmen der Eingangsphase von LBSflex hat sich gezeigt, dass die Studierenden einen enormen Unterstützungsbedarf hatten, da das Studium bei den meisten bereits längere Zeit zurückliegt, und sich darüber hinaus Schwierigkeiten bei der Umstellung von einem technisch-naturwissenschaftlichen auf ein erziehungsgeisteswissenschaftlichen Studienfach zeigten (s. auch der Beitrag von

Beinke). Der Übergang von der einen zur anderen Wissenschaftskultur (Snow) und den mit ihnen verbundenen unterschiedlichen Denkstilen und Arbeitsweisen erfordert eine intensive Begleitung und Reflexion.

Darüber hinaus ergeben sich durch den berufsbegleitenden Charakter des Lehramtsstudienganges besonders zu Beginn organisatorische Herausforderungen aufgrund familiärer und/oder beruflicher Belastungen und Probleme, auf die individuell reagiert werden muss. Hier ist besonders die psycho-soziale Seite des Mentorings gefordert.

Als besonders wichtig erwies sich zunächst die Vorstellung nahezu aller Beteiligten innerhalb der Kick-Off-Veranstaltung, um die Studienorganisation, notwendige organisatorische Aktivitäten und die Aufgaben und Ziele des Mentorings transparent und übersichtlich darzustellen. Als Vorteil für die Herstellung einer breiten Akzeptanz zur Etablierung eines mentoriellen Begleitungs- und Unterstützungssystems erwies sich hier bereits, dass der Mentor aufgrund seiner langjährigen Tätigkeit als Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule und des damit gesammelten umfangreichen Erfahrungswissens als eine potentielle Identifikationsfigur und damit eine Art Rollenmodell für die Lehramtsstudierenden präsentiert werden konnte, um eine Vertrauensbasis aufzubauen.

4.3 Aufbau einer Feedbackkultur und Studienstandsgespräche

Bereits in der Einführungsveranstaltung wurde darauf hingewiesen, dass Mentoring auch ein wesentliches Element zur Studienprozessoptimierung darstellt, indem kontinuierlich an der Optimierung des Wissensvermittlungs- und Interaktionssystems des berufsbegleitenden Studiengangs gearbeitet wird (Nachhaltigkeitsorientierung) – mit den zentralen Merkmalen: Transparenz, Übersichtlichkeit und Handhabbarkeit.

Ein wichtiges Merkmal aus der Sicht der Mentees ist in diesem Prozess Partizipation, d. h., die Sorgen und Nöte der Mentees müssen vom Mentor und allen anderen Beteiligten als wesentlicher Beitrag betrachtet werden, um zu praxisrelevanten Klärungen und Lösungen zu kommen, beispielsweise wenn es um die Weiterentwicklung des Studiengangs geht. Auf der Basis dieser Feedbackkultur, die kommunikative Kompetenz bei allen Beteiligten voraussetzt, konnten wichtige aktuelle Informationen zu Nachjustierungspotenzialen bei den Organisationsabläufen gewonnen werden, die wiederum die Grundlagen liefern konnten für regelmäßige Abstimmungstreffen mit Verantwortlichen, Dozentinnen und Dozenten.

Im Rahmen des Mentorings werden zudem die studienbezogenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten der Mentees sowie ein systematischer Kompetenzaufbau der angehenden Lehrerinnen und Lehrer durch ‚Studienstandsgespräche‘ gefördert. Funktion dieser Gespräche ist nicht ausschließlich die Frage nach der Sukzession (Belastungssituation, Studienanforderungen, Erfolg, Verbesserungspotenziale usw.) und der Zufriedenheit mit dem Ablauf des Studiums, sondern auch die Reflexion individueller Kompetenzentwicklungen und damit verbunden die Auseinandersetzung mit den individuellen Bedingungen der Möglichkeit des Lernens sowie die Vermittlung von Hilfen zur zunehmenden Selbststeuerung und Selbstorganisation. Entsprechende Fragestellungen können dem Studierenden dazu verhelfen, neue Perspektiven einzunehmen und im Sinne eines Gestalt-Wandels Dinge anders wahrzunehmen.

Mentees erwarten in diesem Prozess in der Regel, dass der Mentor bzw. die Mentorin ihnen ein positives Selbstwertgefühl vermittelt, sein/ihr Erfahrungswissen weitergibt und eine gemeinsame Reflexion darüber stattfindet. Bei diesen Interaktionsprozessen ist es immer wichtig, dass die Lebenswelt der Studierenden angemessen berücksichtigt wird, z. B. wenn es darum geht, Hilfestellungen zu geben, wie eine Vereinbarkeit von Familie, Studium und Beruf hergestellt werden könnte.

4.4 Kontinuierliche psycho-soziale und informationelle Unterstützung

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln mehrfach angesprochen, erweist sich die Themenpalette des Mentorings als außerordentlich vielfältig. Daher bleibt auch für das Mentoring-Konzept im Rahmen des LBSflex-Studienganges die Reaktionsflexibilität als primäre basale Eigenschaft klar identifizierbar. Der Mentor/die Mentorin wird zum zentralen Ansprechpartner für die vielfältigen Problemlagen der Studierenden. Er/sie unterstützt sie auf der Basis der individuellen Voraussetzungen nicht nur bei konkreten fach-/studienbezogenen Fragen, sondern auch bei organisatorischen Problemen, beispielsweise indem er/sie eine Vermittlerrolle im Dialog mit Dozenten und Dozentinnen übernimmt.

Besonders im Kontext einer psycho-sozialen Unterstützung wirken auch im Verlauf des Mentorings gemeinsame biographische Bezüge kommunikationsfördernd. Neben der langjährigen Tätigkeit an berufsbildenden

Schulen erwiesen sich die jahrzehntelange Tätigkeit als Fachleiter/in im Rahmen der zweiten Ausbildungsphase für das Lehramt an berufsbildenden Schulen im Studienseminar und ein wissenschaftlicher Hintergrund für den Mentor/die Mentorin als positiv, da zusätzlich Erfahrungen authentisch eingebracht werden können, die einer Meta-Ebene entsprechen und realistische Berufsperspektiven aufgezeigt werden können. Insbesondere die Erläuterung von vielversprechenden Berufsperspektiven vermag einen wichtigen Beitrag zu leisten für die Motivation der Mentees, deren erfolgreiche Misserfolgsverarbeitung und ihr Durchhaltevermögen. Allerdings liegen Grenzen des Mentorings darin, wenn vom Mentor/von der Mentorin eine Art ‚Retter-Rolle‘ erwartet wird.

Durch biographische Schnittstellen – das können auch gemeinsame Misserfolgserlebnisse sein – rücken Lebenslagen einander näher und es fällt vor diesem Hintergrund auch dem Mentor/der Mentorin leichter, Empathie und Verständnis den Studierenden gegenüber aufzubringen, wenn es z. B. darum geht, Wege aufzuzeigen, die eine zufriedenstellenden und gesunde Verbindung zwischen Lebens-/Berufs- und Studienzielen herstellen helfen (sog. Work-Life-Balance). Insbesondere kann der Mentor/die Mentorin auf Gefahren von Tendenzen zur ‚Kolonialisierung der Lebenswelt‘ (Habermas) hinweisen, die sich u. a. auch in diffusen ‚Burn-out‘-Phänomenen zeigen können.

Die Vermittlung von Kontakten für den Aufbau von Netzwerken (z. B. Universität – Studienseminar – Schulen – zukünftigen Kolleginnen und Kollegen – Berufsverbände) erwies sich als ein motivierendes Element zwischen psycho-sozialer und informationeller Unterstützung. Gleichzeitig konnte auf diesem Wege mehr Verständnis für das soziale System Schule vermittelt werden. Zu den Hilfen beim Aufbau von Netzwerken kann ebenfalls die Vermittlung von allgemeinen Hilfsangeboten und Kontaktmöglichkeiten gerechnet werden, wenn es um spezifische Probleme geht, die studienbezogen oder psycho-soziale Aspekte (z. B. Kinderbetreuung) betreffen.

Entlastend wirken in jedem Fall emotionale Unterstützungen und Hilfen bzw. Ratschläge für den Umgang mit Stress sowie mit Prüfungs- und Versagensängsten. Neben der Vermittlung eines gesunden Optimismus und einer positiver Lebenseinstellung durch den Mentor/die Mentorin hat sich hier als hilfreich die Bildung von Mentee-Arbeitsgruppen, als eine Art ‚Teambildung‘, erwiesen, die gemeinsam Aufgaben bearbeiten oder sich

regelmäßig austauschen, so dass sich besonders der kollektive/kommunikative Lerntyp hier konstruktiv einbringen konnte.

4.5 Aufbau eines Rollenmodells und schulpraktische Studien

Während des Lehramtsstudiums werden erste Elemente eines Modells für die zukünftige Rolle einer Lehrkraft an berufsbildenden Schulen verinnerlicht. Da die Studierenden im LBSflex-Studiengang relativ breite eigene Erfahrungen aus der schulischen Sozialisation im berufsbildenden Schulwesen mitbringen, haben sie unterschiedliche konkrete Rollenmodelle von Lehrkräften im berufsbildenden Bereich bereits erlebt.

Aus den Beratungsgesprächen wurde deutlich, dass ein überwiegend hohes Identifikationspotenzial mit den Lehrkräften an berufsbildenden Schulen vorliegt. Die Erwartungen im Hinblick auf das Lehramtsstudium beziehen sich in erster Linie auf den Kompetenzerwerb im methodischen und fachdidaktischen Bereich, um schulische Berufsbildungsprozesse motivierend und erfolgreich gestalten zu können. Es besteht ein starkes Interesse an konkreten Unterrichtstechniken und -'rezepten' im Hinblick auf eine erfolgversprechende praxisbezogene Bewältigung von Unterrichtssituationen.

Hieran zeigt sich, dass die bislang vorherrschenden Rollenmodelle geprägt waren durch eine technisch-naturwissenschaftliche Sozialisation, die sich während des Berufspädagogik-Studiums durch die Begegnung mit einer neuen geistes- bzw. sozialwissenschaftlich geprägten Wissenskultur relativieren.

In diesem Prozess vermag der Mentor/die Mentorin einen wesentlichen Beitrag zu leisten, indem er/sie aufgrund seiner/ihrer langjährigen Erfahrung ein Rollenmodell vermittelt, das für einen geistes- und erziehungswissenschaftlichen Denkstil steht. Die Studierenden können anhand des Rollenmodells des Mentors/der Mentorin die eigenen fragmentarischen Rollenmodellvorstellungen reflektieren, da er/sie durch seine/ihre absolvierte Ausbildung zur Lehrkraft an berufsbildenden Schulen, seine/ihre langjährige Tätigkeit in der Schule und im Studienseminar eine Art Vorbildfunktion einnimmt.

Besonders die Betreuung der Studierenden durch den Mentor/die Mentorin im Rahmen der schulpraktischen Studien (Vorbereitung, Durchführung mit einem Unterrichtsbesuch und Nachbereitung) wurde von den Stu-

dierenden als besonders förderlich beurteilt, da sie eine kriterienbezogene Rückmeldung zu ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung und zu ihrem Verhalten als Lehrkraft bekamen und sie diese Beobachtungen in ihre Selbstreflexion innerhalb des Praxisberichts mit einbeziehen konnten. Fokussierte Gespräche mit dem Mentor bzw. der Mentorin können dem Mentee bei der individuellen Aneignung der Rolle als Lehrkraft nutzen, indem auch die Erwartungshaltungen überdacht werden, die mit dieser Rolle verbunden sind. Gleichzeitig ist ein Eingehen auf die Diversität der Studierenden möglich, deren individuelle Chancen und Potenziale sowie individuelle Probleme und die Entwicklung von gemeinsamen Lösungsstrategien.

Aufgrund reichhaltiger Erfahrungen im Rahmen von Beratungs- und Betreuungsprozessen von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst konnten den LBSflex-Studierenden differenzierte Beratungsangebote bereitgestellt werden, die einer kohärenten Berufsvorbereitung zuträglich sein könnten. In den beobachteten Praktika an Schulen zeigte sich aufgrund der Berufserfahrung der Mentees ein hoher Grad an Empathie im Hinblick auf den Umgang mit Auszubildenden, Schülerinnen und Schülern.

Der Studiengang LBSflex hat sich inzwischen von einem berufsbegleitenden Studiengang, der von Anfang an nicht berufsintegrierend konzipiert war, zu einem praxiseinbeziehenden Studiengang gewandelt. Die Mehrzahl der Studierenden hat bereits (Teil-)Zeitverträge mit berufsbildenden Schulen abgeschlossen, in denen sie als Lehrkräfte mit unterschiedlichem Status unterrichten. Aus diesen damit neu entstandenen Interdependenzen zwischen Fachlichkeit, Berufspädagogik und Fachdidaktik können sich produktive Symbiosen ergeben. Es vermag eine spezifische Form der ‚dualen Lernortverbindung‘ zu entstehen. Die Betreuung der schulpraktischen Studien in diesem veränderten Kontext erhält damit eine neue Wertigkeit, indem die Mentees eine konstruktive Rückmeldung über ihr Rollenverhalten als Lehrkraft bekommen.

4.6 Fazit

Trotz der hohen Ansprüche, die mit den Studieninhalten verbunden sind, mancher Schwierigkeiten und Hürden für die LBSflex-Studierenden fiel die Evaluation des berufsbegleitenden Studiengangs bei mehr als der Hälfte der Studierenden bislang sehr gut aus. Wenn auch das Betreuungs- und Unterstützungssystem nicht von allen Studierenden mit gleicher Intensität

genutzt wurde, so sagte das Betreuungsangebot des Mentors bzw. der Mentorin mehr als Dreiviertel der Mentees vollkommen zu, so dass es mit dem zielgruppenorientierten, mehrstufigen Mentoring-Konzept tatsächlich gelungen zu sein scheint, sich der Diversität der Studierenden als Chance und Potenzial erfolgreich zu stellen. Auch erwies sich bei der Gestaltung von Interaktionsprozessen der Ansatz der kommunikativen Kompetenz (Habermas), der dem verfolgten Mentoring-Konzept als regulative Idee zugrunde liegt, als außerordentlich zielführend.

Auf der Basis der gewonnenen Erfahrungen könnten ähnlich konzipierte Mentoring-Konzepte als eine echte Chance für den Umgang mit Diversität im Rahmen berufsbegleitender Studiengänge generell angesehen werden.

Literatur

Bals, T./Eckert, M./Diettrich, A. (2013): Neue Studienkonzepte in Zeiten des demographischen Wandels - berufsbegleitende Studiengänge als Möglichkeit der Fachkräftesicherung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: Brucherseifer, M./Münk, D./Walter, M. (Hrsg.): Arbeit der Zukunft - Zukunft der Arbeit. Berufliche Bildung, Qualifikation und Fachkräftebedarf im Zeichen des demographischen Wandels. Paderborn, S. 291 - 300.

Bals, T./Beinke, K./Trampe, W. (2015a): Angebot: Universität Osnabrück. „Lehramt berufliche Schulen/Ingenieurpädagogik“ – „LBSflex“. In: Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft (Hrsg.): Grünes Licht für wissenschaftliche Weiterbildung in Niedersachsen. Das Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft: Angebote, Erfahrungen und Ergebnisse aus der 1. Förderphase. Braunschweig, S. 18 - 19.

Bals, T./Beinke, K./Trampe, W. (2015b): Forschung: Universität Osnabrück. „Die Situation ist aus meiner Sicht verheerend“ – Lehrerberdarf in der Region Osnabrück und dem Emsland. In: Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft (Hrsg.): Grünes Licht für wissenschaftliche Weiterbildung in Niedersachsen. Das Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft: Angebote, Erfahrungen und Ergebnisse aus der 1. Förderphase. Braunschweig, S. 35 - 37.

Becker, M./Spöttl, G. (2013): Ausbildung von Berufsschullehrkräften - Anforderungen, Konzepte und Standards. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 42, Heft 2., S. 15 - 19.

- Bendl, R./Hanappi-Egger, E. (Hrsg.) (2012):** Diversität und Diversitätsmanagement. Wien.
- Bożena Hartung, A. (2012):** Studie zum Einsatz von Mentoring-Programmen als Instrument struktureller Förderung für Studierende an deutschen Universitäten. Düsseldorf.
- Clutterbuck, D./Ragins, B. R. (Eds.) (2002):** Mentoring and Diversity: An International Perspective. Oxford.
- Deutsche Gesellschaft für Mentoring (2014):** Zertifizierung. URL:<http://www.dg-mentoring.de/index.php/zertifizierung> (Stand: 01.08.15).
- Edelkraut, F./Graf, N. (2011):** Der Mentor – Rolle, Erwartungen, Realität. Standortbestimmung des Mentoring aus Sicht der Mentoren. Lengerich.
- Forum Mentoring. Bundesverband Mentoring in der Wissenschaft (2015):** Mentoring. URL: http://www.forum-mentoring.de/index.php/mentoring_top/mentoring/mentoring-der-wissenschaft/ (Stand: 01.08.2015).
- Franzke, A. (Hrsg.) (2005):** Institutionelle Potenziale und Veränderungen - Mentoringprogramme für Frauen an niedersächsischen Hochschulen. Evaluation 2003 bis 2005. Hildesheim.
- Fuge, J./Söll, M. (2011):** Mentoring als hochschuldidaktisches Gestaltungsinstrument. Eine vergleichende Analyse. In: bwp@Spezial 5.
- Habermas, J. (1971):** Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann N. (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/Main, S. 101 -141.
- Habermas, J. (1981):** Theorie kommunikativen Handelns, Bände I und II. Frankfurt/Main.
- Habermas, J. (1984):** Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie kommunikativen Handelns. Frankfurt/Main.
- Habermas, J. (1985):** Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V. Frankfurt/Main.
- Heublein,U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014):** Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen.

Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Forum Hochschule. 4/2014, S. 1 - 24.

Höher, F. (2014): Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring. Wiesbaden.

Harris-Hümmert, S./Mitterauer, L./Pohlenz, P. (Hrsg.) (2015): Heterogenität der Studierenden: Herausforderung in Studium und Lehre, neuer Fokus für die Evaluation. Karlsruhe.

Jungmann, W./Fleck, A. (2013): Aus den „Niederungen“ der Berufsarbeit in die „Höhen“ akademischer Bildung. In: berufsbildung, Heft 142, S. 17 - 20.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.) (2013): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland – Modellrechnung 2012 – 2025. Beschluss vom 20.06.2013. Dokumentation Nr. 201. Berlin.

Krone, S. (2015): Das duale Studium. In: Krone, S. (Hrsg.) (2015): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden, S. 15 - 28.

Leicht-Scholten, C./Wolf, H. (2009): Vergleichende Evaluation von Mentoring-Programmen für High Potentials mit disziplinärem Schwerpunkt. In: Stöger, H./ Ziegler, A./Schimke, D. (Hrsg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, S. 305 - 316.

Leicht-Scholten, C. (2012): Diversity-Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Nexus. Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Diversität und Durchlässigkeit. Bonn.

Lyotard, J.-F. (2009): Das postmoderne Wissen. (Orig. 1979). Wien.

Mayer, H./Kriz, W. (2010): Evaluation von E-Lernprozessen. Theorie und Praxis. München.

Megginson, D./Clutterbuck, D. (2008): Coaching und Mentoring. Individuelle Beratung für individuelle Berufskarrieren. Heidelberg.

Minks, K.-H./Netz, N./Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. HIS: Forum Hochschule 11/2011.

URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf (Stand: 01.08.15).

Richter, D./Kunter, M./Lüdtke, O./Klusmann, U./Baumert, J. (2011): Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (14), S. 35 - 59.

Rotering-Steinberg, S. (2009): Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In: Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D. (Hrsg.) (2009): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, S. 31 - 51.

Schneider, P. B./Blickle, G. (2009). Mentor-Protege-Beziehungen in Organisationen. In: Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D. (Hrsg.) (2009): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, S. 139 -160.

Schmid, B./Haasen, N. (2011): Einführung in das systemische Mentoring. Heidelberg.

Sennett, R. (2008): Autorität. Berlin.

Sinha, C. (2010): Wie finde ich mich als Lehrer. Rolle und Wirkung im Schulalltag gestalten. Weinheim/Basel.

Sloane, P. F. E./Fuge, J. (2012): Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7 (3), 96 - 109.

Stifterverband der deutschen Wissenschaft (2012): Herausforderungen einer zunehmend diversen Studierendenschaft - Wege zum Campus der Vielfalt. URL: https://www.daad.de/medien/veranstaltungen/lt/ag6_jorzik.pdf (Stand: 01.08.2015)

Stöger, H. (2009): E-Mentoring: Eine spezielle Form des Mentorings. In: Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D. (Hrsg.) (2009): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, S. 227 - 267.

Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D. (Hrsg.) (2009): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich.

Tolhurst, J. (2010): Coaching und Mentoring für Lehrkräfte. Düsseldorf.

- Wanberg, C. R./Welsh, E. T./Hezlett, S. A. (2003):** Mentoring Research: A Review and Dynamic Process Model. In: Ferris, G. (Ed.): Research in Personal und Human Resources Management. Greenwich, S. 39 - 124.
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. (1969):** Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien.
- Wertheimer, J./Zima V. P. (2006):** Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gesellschaft. München.
- Wirth, M. (2005):** Qualität in E-Learning. Konzepte und Methoden zur Beurteilung oder Qualität E-Learning-gestützter Aus- und Weiterbildungsprogramme. In: Euler, D./Sloane P. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogisches Forum. Band 29. Paderborn.
- Ziegler, A. (2009):** Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D. (Hrsg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, S. 7 – 29.