

Peter F. E. SLOANE & Juliane FUGE¹ (Paderborn)

Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion

Zusammenfassung

Formelle Mentoring-Programme scheinen aus hochschuldidaktischer Perspektive ein geeignetes Konzept, um das studentische Lernen zu fördern. Die Analyse der empirischen Situation zu Mentoring an Hochschulen offenbart jedoch neben methodischen v. a. theoretisch-konzeptionelle Defizite, die sich bislang auch in einer mangelnden didaktischen Modellierung widerspiegeln. Die Autorin und der Autor bieten eine erste Strukturierung von Mentoring als ein hochschuldidaktisches Konzept an, in der sie entwicklungs-, lern- und sozialpsychologische Perspektiven zusammenführen. Davon ausgehend werden erste Hinweise zur didaktischen Umsetzung von Mentoring-Programmen gegeben.

Schlüsselwörter

Formelles Mentoring, Hochschuldidaktik, Soziale Unterstützung, Lernen am Modell

Mentoring at universities: A reconstruction within the context of higher education

Abstract

Within higher education, formal mentoring programs seem to be a suitable concept for fostering student learning. Nevertheless, apart from methodological problems, the analysis of the empirical situation of mentoring programs at universities reveals deficiencies on a theoretical and conceptual basis, which to date have also led to an inadequate didactic design. By merging concepts from developmental psychology, learning theory and social psychology, the authors offer for the first time a way of structuring mentoring as a didactic concept within higher education. On this basis, the authors have developed preliminary suggestions for the didactic implementation of formal mentoring programs.

Keywords

formal mentoring, social theory, modeling, social learning

¹ E-Mail: juliane.fuge@wiwi.upb.de

Vorbemerkung

Als Odysseus Ithaka verließ, um mit den Griechen in den Krieg gegen Troja zu ziehen, bat er seinen Freund Mentor, sich der Erziehung seines Sohnes, Telemachos, anzunehmen. So wurde der Name Mentor zum Inbegriff für einen väterlichen Freund, klugen Ratgeber und aufmerksamen Beschützer (vgl. ZIEGLER, 2009, S. 8).

Im Mentoring geht es um die zwischenmenschliche Beziehung zwischen einer erfahrenen Person, dem Mentor bzw. der Mentorin, und einer weniger erfahrenen Person, der/dem Mentee. In diesem Beitrag beschäftigen wir uns mit formellen Mentoring-Programmen in Hochschulen. Vor diesem Hintergrund geht es um empirische Studien und theoretische Konzepte zum Mentoring.

1 Ausgangspunkt: aktuelle Schwierigkeiten im Bachelorstudium

Das neue Bachelor-/Mastersystem verändert das Lehren und Lernen in der Hochschule (vgl. ERTEL & WEHR, 2007). Leistungspunkte sowie Modularisierung der Studiengänge verknüpfen Prüfungen enger mit dem Lernprozess (vgl. PAETZ et al., 2011, S. 31). Dies führt aus Sicht der Bachelor-Studierenden zu einem größeren Leistungs- und Zeitdruck. Zugleich erhöhen sich der persönliche Erfolgsdruck und das Leistungsdenken der Bachelor-Studierenden. Sie sind der Ansicht, dass sich ein guter und schneller Studienabschluss positiv auf ihren beruflichen Erfolg auswirkt (vgl. MULTRUS et al., 2010, S. 17 f.). Die Folge sind Gefühle der Überforderung, die auch immer öfter zum Studienabbruch führen (vgl. HEUBLEIN et al., 2010, S. 21). Dies erfährt auch eine öffentliche Aufmerksamkeit, die sich in einer vermehrten Berichterstattung der Presse zum seelischen Wohlbefinden der Studierenden zeigt. Danach werden sie immer öfter psychisch krank und konsumieren mehr Psychopharmaka im Vergleich zu Berufstätigen gleichen Alters (vgl. TECHNIKERKRANKENKASSE, 2008).

Die erfolgreiche Bewältigung eines Studiums erfordert neben kognitiven Fähigkeiten v. a. aber auch Belastbarkeit resp. Resilienz, d. h. Orientierungs- und Handlungsmuster, die es Studierenden ermöglichen, die eigenen Denk-, Fühl- und Verhaltensweisen positiv und proaktiv auszurichten und unterstützende Faktoren zu erkennen und zu nutzen, um Studienbelastungen wie Leistungs- und Prüfungsdruck oder Rückschläge besser auszugleichen (vgl. WELLENSIEK, 2011, S. 20). Aus hochschuldidaktischer Sicht geht es um psychosoziale Prozesse des Studiums und darum, wie hier eine Förderung installiert werden kann.

In jüngster Zeit wurden v. a. Konzepte aus dem Management und der Personalentwicklung importiert und dem Kontext entsprechend adaptiert, so auch *Mentoring*. Dieses bewährte Personalentwicklungsinstrument gilt als vielversprechende hochschuldidaktische Maßnahme. Diese Art individualisierter Betreuung existierte bisher allenfalls für die Rekrutierung des akademischen Nachwuchses (vgl. HAASEN, 2001, S. 27). Diese „*traditionellen*“ Mentoring-Beziehungen waren

informell und exklusiv; sie kamen nur wenigen, besonders herausragenden Studierenden, i. d. R. des Doktorats, zugute.

Formelle Mentoring-Programme sollen besser geeignet sein, hochschuldidaktische und -politische Ziele zu verwirklichen. Sie werden durch eine Organisation initiiert, sind institutionell verankert, strukturiert und auf eine bestimmte Zeitdauer angelegt mit der Option, die Beziehung danach informell fortzuführen. Neu ist v. a., dass jetzt die Mehrzahl der Studierenden angesprochen wird (vgl. CAMPBELL, 2010, S. 333), da sie als (zuweilen sogar verbindliche) Veranstaltungsform in die Hochschullehre integriert werden. Wenngleich die positiven Auswirkungen von Mentoring auf die persönliche und berufliche Weiterentwicklung unbestritten zu sein scheinen, attestiert die Forschung formellen Mentoring-Programmen eher bescheidene Erträge in Form geringer Effektstärken (vgl. ZIEGLER, 2009, S. 8). Aus hochschuldidaktischer Perspektive stellt sich somit die Frage, wie sie gestaltet sein müssen, um ihrer intendierten Wirkung Rechnung zu tragen.

2 Empirische Befunde zum Mentoring in Hochschulen

2.1 Kernaussagen empirischer Studien

Die zahlreichen Studien zu Mentoring in Hochschulen entstanden weitgehend im angelsächsischen Kontext. Aufgrund der Komplexität des vorhandenen Materials beschränken wir uns hier auf eine Auswahl exemplarischer Studien (vgl. Tab. 1) und geben einen ersten Überblick zu den positiven Auswirkungen formeller Mentoring-Programme (vgl. JOHNSON, 2010), die sich insgesamt zwei Schwerpunkten zuordnen lassen: (1) Verbesserung der akademischen Performanz und Kompetenzentwicklung sowie (2) Unterstützung der akademischen Sozialisation und Bewältigung von Studienbelastungen.

Ad (1) – Verbesserung der akademischen Performanz und Kompetenzentwicklung

Exemplarisch zeigen CAMPBELL & CAMPBELL (1997) und FOX et al. (2010), dass die Betreuung durch Mentorinnen und Mentoren zu besseren Noten, höherer Leistungsfähigkeit und einem strategischeren und elaborierterem Lernverhalten führen kann.

Studie	Ausgangspunkt	Mentoring-Programm	Methode	Befunde
<i>Campbell & Campbell (1997)</i>	Funktionales Mentoring-Verständnis (u. a. nach KRAM, 1985)	Student-Faculty-Mentoring für Studienanfänger/innen zur Erleichterung des Kontaktes zwischen Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern und Studierenden	Randomisiertes Experimental-Kontrollgruppen-Design (n = 339) T-Test / Korrelationen	Positive Auswirkung auf Notendurchschnitt und die Anzahl abgeschlossener Module durch Mentoring
<i>Allen et al. (1997)</i>	Funktionales Mentoring-Verständnis (u. a. nach KRAM, 1985); Soziale Unterstützung (vgl. HOUSE, 1981); Soziale Integration (vgl. TINTO, 1975)	Peer-Mentoring-Programm für MBA-Studienanfänger/innen	Quantitative Untersuchung (n = 68) Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) / Korrelationen / Multiple Regression	Unterschiedliche Bedeutung der Mentoring-Funktionen im Verlauf des Studiums: zu Beginn höheres Bedürfnis nach psychosozialer Unterstützung; gegen Ende mehr Bedarf an karrierebezogener Unterstützung. Die Zufriedenheit der Mentees wird weniger durch die gemeinsam verbrachte Zeit, sondern im Wesentlichen durch die Funktionen erklärt.
<i>Cannister (1999)</i>	Funktionales Mentoring-Verständnis im akademischen Bereich nach DALOZ (1986)	Student-Faculty-Mentoring für Studienanfänger/innen zur Verbesserung des psychischen Wohlbefindens	Experimental-Kontrollgruppen-Design (n _e = 95 n _k = 105) T-Test / Korrelationen	Positive Wirkung auf die spirituelle Befindlichkeit der Mentees
<i>Allen et al. (1999)</i>	Funktionales Mentoring-Verständnis (u. a. nach KRAM, 1985)	Formales Peer-Mentoring-Programm für Erstsemester im Master of Business Administration	Befragung mittels verschiedener Instrumente (u. a. Mentoring Function Scale nach NOE (1988); Anxiety-Stress Questionnaire) (n = 64)	Positiver Einfluss auf die Sozialisation sowie den Umgang mit Stress durch Betreuung eines Peer-Mentors bzw. einer Peer-Mentorin
<i>Bernier et al. (2005)</i>	Übergang als Transition; Wirkung sozialer Unterstützung; Bindungstheorie	Student-Faculty-Mentoring für Studienanfänger/innen	Verschiedene Instrumente (u. a. Academic Mentoring Behavior Scale) (n _{Mentee} = 90; n _{Mentor/in} = 10) Multiple Regressionen	Positive Wirkung gegensätzlicher Bindungserfahrungen für Gestaltung der Mentoring-Beziehung Empfehlung: Berücksichtigung von Persönlichkeitseigenschaften, Erfahrungen und Position des Mentors bzw. der Mentorin
<i>Fox et al. (2010)</i>	Lernstile und -strategien	Mentor Accountant Project (MAP) für Erstsemester im Studiengang „Accounting“ an zwei schottischen Universitäten zur Unterstützung beim Übergang an die Universität	Prä-Post-Kontrollgruppen-Design (n _e (Mentees) = 24 n _k = 88; n _e (Mentorinnen/Mentoren) = 25 n _k = 47) Lernstrategieinventar (ASSIST) T-Test / Chi-Quadrat-Test	Positive, jedoch nicht signifikante Auswirkung auf strategisches und elaboriertes Lernverhalten im Studium Bessere Studienergebnisse durch Teilnahme am MAP

Tab. 1: Auswahl empirischer Studien zum Mentoring in Hochschulen

Ad (2) – Verbesserung der akademischen Sozialisation und Bewältigung von Studienbelastungen

Weitere Studien, z. B. Forschung nicht gerecht von ALLEN et al. (1999), weisen darauf hin, dass Mentoring den Übergang in die Universität sowie den Umgang mit Stress am Beginn des Studiums erleichtert.

2.2 Kritische Betrachtung der empirischen Befunde

Viele Studien betonen, dass Mentoring im akademischen Kontext erfolgreich sei. Jedoch zeigen Metaanalysen, dass die empirisch bestätigten positiven Auswirkungen nur relativ aussagekräftig sind, da sich insgesamt nur geringe Effektstärken nachweisen lassen (vgl. EBY et al., 2008).

Nach ZIEGLER (2009, S. 12) werden die meisten Studien sowohl den (1) theoretisch-konzeptionellen als auch (2) methodischen Anforderungen empirischer Forschung nicht gerecht; zudem gibt es (3) Mängel bei der Umsetzung der Programme:

Ad (1) – Theoretisch-konzeptionelle Schwächen

Mentoring wird oft ganz allgemein als Unterstützung angesehen. Es werden dabei keine eindeutigen Begriffe verwendet, teilweise sind die Ausführungen wenig theoretisch fundiert. Dies führt zu einer hohen Variabilität zwischen Mentoring-Programmen und erschwert zudem deren Evaluation und Vergleichbarkeit (vgl. CRISP & CRUZ, 2009, S. 527).

Ad (2) – Methodische Schwächen

Die Ergebnisse sowohl qualitativer als auch quantitativer Studien basieren überwiegend auf nicht-repräsentativen Stichproben sowie ausschließlich auf Selbsteinschätzungen der Probandinnen und Probanden. Dies hat eher explorativen Charakter, was zumindest eine Generalisierung erschwert und für die Formulierung von Handlungsempfehlungen problematisch ist. Es wird oft kein Prä-Post-Design verwendet und auf die Einbeziehung von Kontrollgruppen verzichtet, weshalb sich nicht feststellen lässt, ob der Erfolg tatsächlich auf das Mentoring-Programm oder nur auf Placeboeffekte zurückgeführt werden kann. Die Messung des Erfolgs bezieht sich oft nur auf die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit dem Programm, die jedoch kein adäquater Indikator ist, um positive Wirkungen hochschuldidaktischer Intentionen nachzuweisen (vgl. CAMPBELL, 2010, S. 332). Ferner werden auch Variablen erhoben, die nicht im Programmfokus standen. Eine undifferenzierte Mitteilung zwischen intendierten und nicht-intendierten Wirkungen führt zu deutlichen Unterschätzungen der durchgeführten Trainingsmaßnahmen (vgl. ZIEGLER, 2009, S. 12).

Ad (3) – Umsetzungsschwächen

Eine weitere Ursache der geringen Effektstärken wird in der Nichtrealisierung allgemein bekannter Erfolgsbedingungen bei der Programmumsetzung gesehen. Die häufigsten Defizite betreffen die Auswahl und Ausbildung der Mentorinnen und Mentoren sowie die Zusammenstellung der Mentoring-Paare. Ferner werden eine

angemessene Laufzeit sowie Maßnahmen zur Förderung der Beziehungsqualität selten berücksichtigt (vgl. ZIEGLER, 2009, 12 f.).

2.3 Konsequenzen aus der Befundlage

Letztlich macht die doppelte Ungenauigkeit einer fehlenden empirischen Evidenz (fehlende Stabilität der Aussagen) auf der einen und die Defizite in der Entwicklung und Umsetzung von Programmen (fehlende Stabilität des didaktischen Designs) auf der anderen Seite es unmöglich, die Relevanz der Befunde genau einzuschätzen. Es gibt somit (1) ein Defizit in der Entwicklung eines allgemeinen hochschuldidaktisch relevanten Mentoring-Konzepts und (2) eine fehlende didaktische Modellierung von Mentoring-Maßnahmen.

Ad (1) – Zum Mentoring-Konzept

ZIEGLER (2009, S. 24) schlägt vor, von einem Idealtypus auszugehen und kontextspezifische Verwendungsweisen zu charakterisieren. Hierfür wäre es wichtig, das jeweilige Verständnis von Mentoring zu definieren und entsprechende Programme unter Berücksichtigung der bekannten Erfolgsbedingungen zu entwickeln. Zurzeit fehlt nach unserer Wahrnehmung aber ein konkret für die Hochschullehre allgemeingültiges Konzept.

Ad (2) – Didaktische Modellierung

Mentoring muss viel expliziter als didaktische Intervention ausgearbeitet werden, wozu es jedoch eines theoretischen Konzepts und entsprechender Befunde zur Gestaltung didaktischer Maßnahmen bedarf.

Hierauf gehen wir nachfolgend ein, indem wir eine theoretisch-konzeptionelle Klärung von Mentoring als didaktisches Instrument vornehmen und erste Implikationen zu dessen Umsetzung skizzieren.

3 Theoretische Rekonstruktion des Mentoring

Als Wegbereiter der Mentoring-Forschung gilt KRAM (1985), die Mentoring über psychosoziale und karrierebezogene Funktionen definiert, die Mentorinnen und Mentoren übernehmen.

Je nach Kontext ändert sich jedoch das Ausmaß dieser Funktionen. Im akademischen Kontext übernehmen Mentorinnen und Mentoren *studienbezogene Aufgaben* wie Beratung bei der Studienorganisation, Unterstützung bei Entscheidungs- und Zielfindungsprozessen. Der Mentor bzw. die Mentorin gibt Feedback, damit die/der Mentee sich weiterentwickeln und seine persönlichen Vorstellungen reflektieren kann. Bezogen auf die Anforderungen des Studiums, unterstützen Mentorinnen und Mentoren Studierende bei der Entwicklung akademischer Fähigkeiten sowie der Aneignung fachspezifischen Wissens. Die *psychosozialen Funktionen*, deren Basis die zwischenmenschliche Beziehung ist, umfassen v. a. emotionalen Beistand. Gleichzeitig erhalten Studierende mit dem Mentor bzw. der Mentorin ein Rollenmodell, an dessen Verhalten sie sich orientieren und aus dessen Erfahrungen sie lernen können (vgl. CRISP & CRUZ, 2009, S. 538 f.).

3.1 Zu den theoretischen Zugängen zum Mentoring

Mentoring soll nachfolgende Hilfestellungen beinhalten, auf die wir hier eingehen wollen:

- (1) Hilfe im Übergangsalter (entwicklungspsychologische Perspektive)
- (2) Lernunterstützung (lernpsychologische Perspektive)
- (3) Soziale Unterstützung (sozialpsychologische Perspektive)

3.1.1 Entwicklungspsychologische Perspektive: Mentoring als Hilfe im Übergangsalter

KRAM betrachtete Mentoring-Beziehungen als komplementäre Entwicklungsbeziehungen, die der Bewältigung sog. Entwicklungsaufgaben dienen (vgl. BLICKLE, 2000, S. 4). Nach diesem Entwicklungsverständnis werden Menschen in jeder Lebensphase mit unterschiedlichen Aufgaben konfrontiert. Gelingt es ihnen, diese erfolgreich zu bewältigen, wirkt sich das positiv auf ihr Wohlbefinden und das Gelingen späterer Aufgaben aus, während Scheitern zu Unzufriedenheit, Missbilligung durch die Gesellschaft und Schwierigkeiten bei späteren Aufgaben führen kann (vgl. HAVIGHURST, 1972, S. 2). Die Studienzeit fällt in eine Entwicklungsphase, die als Spätadoleszenz bezeichnet wird. In dieser Zeit stehen junge Menschen vor der Herausforderung, die Jugend abzuschließen, sich für einen Beruf zu entscheiden sowie eine eigene Identität und Zukunftsperspektive zu entwickeln. Dies wird in der postindustriellen Gesellschaft allerdings zusehends problematischer, da die Übergänge zwischen Jugend- und Erwachsenenalter immer undeutlicher werden. LEVINSON (1978, S. 98) bezeichnet die Zeit zwischen dem fünfzehnten und dreißigsten Lebensjahr als „novice phase“, in der junge Menschen seiner Ansicht nach die Unterstützung eines Mentors bzw. einer Mentorin benötigen. Denn Erwachsenwerden ist ein lang andauernder Prozess, der insbesondere durch die Aufnahme eines Studiums hinausgeschoben wird und mitunter zu psychosozialen Krisen im Sinne einer Identitätsfindung führen kann.

3.1.2 Lernpsychologische Perspektive: Mentoring als Lernunterstützung

Entwicklung impliziert Lernen. Mentoring ist daher auch eine Unterstützung des Lernprozesses. In der Literatur wird hierbei v. a. auf (1) Scaffolding und die (2) sozial-kognitive Lerntheorie hingewiesen (vgl. BEARMAN et al., 2010, S. 381):

Ad (1) – Scaffolding

Der Begriff „*scaffolding*“ (engl. scaffold = Gerüst) wird im pädagogisch-psychologischen Kontext metaphorisch für verschiedene Angebote zur Unterstützung des Lernprozesses verwendet. Der/die Lernende erhält von einer erfahrenen Person Denkanstöße, Anleitungen oder andere Hilfestellungen, die sowohl kognitive als auch emotionale Prozesse wie Motivation, Selbstvertrauen und -wirksamkeit beeinflussen. Das Konzept orientiert sich an VYGOTSKYs (1978) Idee einer Zone der proximalen Entwicklung. Danach wird der/die Lernende entsprechend seines bzw. ihres Entwicklungsstandes mit Aufgaben konfrontiert, durch die er/sie ein höheres Lernniveau erreichen kann. Komplexe Herausforderungen werden in Teilschritte zerlegt. Am Anfang jeder Lernsituation muss das Lernziel gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vereinbart werden (*Intersubjektivität*), um

möglichst Konflikte, mangelnde Teilnahme oder unerwartete Ergebnisse zu vermeiden (vgl. DENNEN, 2004, S. 815 f.). Scaffolding ist jedoch nicht gleichbedeutend mit Mentoring, sondern beschreibt nur Interaktions- und Kommunikationssituationen, die innerhalb von Mentoring-Beziehungen entstehen können (vgl. BEARMAN et al., 2010, S. 382).

Ad (2) – Sozial-kognitive Lerntheorie

Diese Lerntheorie erklärt, wie Menschen neue Verhaltensweisen durch Beobachtung sog. „Modelle“ erlernen. Im Mentoring stellt der Mentor ein Rollenmodell dar. Er zeigt Fähigkeiten und Einstellungen, die die/der Mentee noch nicht besitzt. Für den Lernerfolg ist es wichtig, dass sich die Mentorin dieser Funktion bewusst ist und die/der Mentee ihn ihr ein Vorbild erkennt (vgl. RICHERT 2006, 47). Der Beobachter lernt durch stellvertretende Verstärkung oder Bestrafung, je nachdem welche Auswirkungen das beobachtete Verhalten hat und wie es von der Umwelt beurteilt wird. Er wird eine Beobachtung nur dann nachahmen, wenn sie für ihn wertvoll erscheint. Der Lernprozess verläuft individuell verschieden in vier Teilschritten: Aufmerksamkeitsprozesse, die durch die Motivation des Beobachters sowie Eigenschaften des Modells wie Attraktivität, Sympathie oder sozialer Status gesteuert werden, bestimmen, welche Merkmale und Handlungen des Modells wahrgenommen werden. Diese werden in Form von bildlichen oder verbalen Repräsentationen im Gedächtnis gespeichert. Bevor das Verhalten tatsächlich reproduziert wird, führt der Lerner es oft in Gedanken aus. Durch Selbstkontrolle und Rückmeldungen erhält er Korrekturhinweise (vgl. BANDURA 1976, 23 ff.).

3.1.3 Sozialpsychologische Perspektive: Mentoring als soziale Unterstützung

Eine Reihe von Ansätzen definiert Mentoring als soziale Ressource (vgl. FELLENERG, 2007). Soziale Ressourcen können mangelnde personale Ressourcen ausgleichen. Die Einschätzung, ob eine Situation als bedrohlich erlebt wird, wenn ein Mensch sich überfordert fühlt, erfolgt somit auch vor dem Hintergrund der wahrgenommenen sozialen Unterstützung (vgl. AYMANN, 1995, S. 25). Das Konstrukt der sozialen Unterstützung umfasst entsprechend der *Social Capital Theory* alle persönlich bedeutsamen Bezugspersonen wie Familie, Freundinnen und Freunde, Kommilitoninnen und Kommilitonen oder auch Mentorinnen und Mentoren. Als Kapital gelten dabei die Möglichkeiten, die dem Individuum im Rahmen dieser sozialen Netzwerke zur Verfügung stehen, um seine Kompetenzen zu erweitern. Mit Blick auf den beruflichen Erfolg besteht der Nutzen dieser Netzwerke v. a. im Zugang zu Informationen und anderen karriereförderlichen Ressourcen. Die *Social Exchange Theory* betrachtet die innerhalb solcher Netzwerke stattfindenden Interaktionen als Austausch, bei dem beide Seiten sowohl investieren als auch profitieren (vgl. FELLENERG, 2007 m. w. N.). Dazu zählen nach HOUSE (1981) instrumentelle, emotionale, kognitive, informative und evaluative Unterstützung. Ihre Wirkung wird nach HOUSE (1981) mit der (1) Puffereffekt- und der (2) Direkteffekt-These beschrieben:

Ad (1) – Puffereffekt-These

Danach mildert soziale Unterstützung die gesundheitsgefährdenden Wirkungen vieler Arten von Umweltstress, indem sie den Einfluss des Stress auslösenden Er-

eignisses und der Stressreaktion verändert. Dies wirkt sich in der Folge positiv auf die Befindlichkeit aus.

Ad (2) – Direkteinfluss-These

Sie besagt, dass sich soziale Unterstützung generell, unabhängig von einer stressreichen Situation, positiv auf das seelische und körperliche Wohlbefinden auswirkt.

Mentoring stellt eine spezifische Form sozialer Unterstützung dar, die helfen kann, Stress zu vermeiden, zu reduzieren und zu bewältigen (vgl. ALLEN et al., 1999). Inwieweit sich Personen jedoch in belastenden Situationen an Bezugspersonen ihres sozialen Umfeldes wenden, wird v. a. durch das Vertrauensverhältnis zu ihnen bestimmt. Fehlt es, werden sie keine Unterstützung in Anspruch nehmen (vgl. SCHWEER, 2004, S. 280).

3.2 Hochschuldidaktisches Potential des Mentoring aus theoretischer Sicht – eine Synopse

Ziehen wir ein erstes Resümee und fassen die theoretischen Hintergründe in einer Synopse (vgl. Tab. 2) zusammen, zeigt sich durchaus ein relevantes hochschuldidaktisches Potential, um den Herausforderungen des Bachelorstudiums zu begegnen.

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

Tabelle 2: Dimensionen des Mentoring-Konzepts

Mentorinnen und Mentoren bieten Orientierung und Führung im „Uni-Dschungel“. Neben organisatorischen Hinweisen führen sie in die akademischen Umgangsfor-

men sowie Denk- und Arbeitsweisen ein. Mentoring bietet Studierenden Gelegenheit, Kompetenzen zu entwickeln, um die Leistungs- und Prüfungsanforderungen zu bewältigen. Die Betreuung durch Mentorinnen und Mentoren wirkt sich positiv auf die Entwicklung sozialer Beziehungen aus, da Kooperations- und Kommunikationsstrukturen angeregt und die Bildung von Lerngruppen sowie der Zugang zu Netzwerken erleichtert werden. Es entsteht ein Gefühl sozialer Einbettung, wodurch der Einstieg ins Studium positiver erlebt und das Stressempfinden gemildert wird. Gleichzeitig können Mentorinnen und Mentoren in ihrer Rolle als Vorbild Handlungs- und Orientierungsmuster sowie Einstellungen und Verhaltensweisen beeinflussen.

4 Hochschuldidaktische Implikationen

Mentoring – das wir hier als didaktisches Format begreifen – ist kein „Selbstläufer“, sondern erfordert eine klare Zielsetzung, Planung und Vorbereitung. Im Bachelorstudium haben Mentorinnen und Mentoren die Aufgabe, Studierenden den Übergang in die Hochschule zu erleichtern und sie auf die Herausforderungen des Studiums resp. Arbeitsmarktes vorzubereiten. Hierzu ist jedoch nicht jede/r (erfolgreiche) Studierende oder Dozierende geeignet, da diese Aufgabe hohe Anforderungen an die Persönlichkeit und Kompetenz stellt. Deshalb sollte der (1) Auswahl und (2) Vorbereitung der Mentorinnen und Mentoren sowie der (3) Gestaltung des Programms eine hohe Bedeutung beigemessen werden.

Ad (1) – Empfehlungen zur Auswahl und Einstellung

In einer Mentoring-Beziehung lernen Studierende aus Sicht der sozial-kognitiven Lerntheorie auch durch die Beobachtung ihres Mentors bzw. ihrer Mentorin, wenn sie in ihm ein Rollenmodell sehen. Dann übernehmen sie Normen, Umgangsformen und Einstellungen durch Prozesse der Introjektion, Imitation und Identifikation. Mentorinnen und Mentoren müssen daher über i. d. S. positive Persönlichkeitseigenschaften wie Empathie, Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit und Vertrauenswürdigkeit verfügen, worauf bei ihrer Auswahl zu achten wäre. Narzisstische, zynische oder distanzierte Charaktere sowie Personen mit rassistischen oder sexistischen Einstellungen sind eher ungeeignet. Zu den wünschenswerten Fähigkeiten zählen v. a. kommunikative und soziale Kompetenzen. Ferner sollte die Teilnahme der Mentorinnen und Mentoren auf Freiwilligkeit basieren (vgl. CAMPBELL, 2010, S. 333). Wenn diese Kriterien erfüllt sind, können bei Interesse in Anlehnung an die Typologie von ENSHER et al. (2001) Studierende (Peer Mentor), wissenschaftliche Mitarbeiter/innen (Step ahead-Mentor) oder Professorinnen und Professoren (Traditional Mentor) die Rolle des Mentors bzw. der Mentorin übernehmen. Um Mentorinnen und Mentoren zu rekrutieren, empfiehlt CAMPBELL (2010, S. 334), Anreize wie Leistungspunkte einzuführen und Mentoring in die Stellenbeschreibung zukünftiger Mitarbeiter/innen und Hochschullehrer/innen zu integrieren, um die Bedeutung der veränderten Lehrendenrolle zu unterstreichen.

Ad (2) – Bedeutung von Trainingsmaßnahmen

Mentoring ist eher ein Beratungskonzept als eine traditionelle Lehrveranstaltung; es entspricht daher weniger den zumindest in Deutschland dominierenden Veranstaltungformen einer Hochschule wie Vorlesungen, Übungen oder Seminare. Gleichwohl steht Mentoring in der traditionellen Idee universitärer Ausbildung, in der sich Lehren und Lernen als Kooperation von Novizinnen und Novizen und Expertinnen und Experten in kleinen Gruppen realisieren lassen, was aber nicht der Realität der Massenuniversität entspricht. Die Situation in sog. „großen Fächern“ ist geprägt durch einseitige Kommunikation, Anonymität und Kontaktarmut, weshalb hier oft ein Mentoringkonzept zur sozialen Unterstützung der Studierenden eingesetzt wird. Allerdings sind es Lehrende und Studierende aufgrund ihrer akademischen Sozialisation nicht gewohnt, in Mentorinnen-/Mentoren-Situationen tätig zu werden. Lernen bedeutet hier weniger zu instruieren, sondern eher zu motivieren, zu ermutigen, aktiv zuzuhören und beim Lösen persönlicher wie akademischer Probleme zu unterstützen. Daher ist eine Ausbildung der Mentorinnen und Mentoren unabhängig von ihrem sozialen Status zwingend geboten und wird in der Literatur als wichtiger Erfolgsfaktor eingestuft (vgl. ZIEGLER et al., 2009, S. 325). Überdies hat sich auch die Reflexion von Mentoring-Erfahrungen innerhalb von Kleingruppen als hilfreich erwiesen (vgl. CAMPBELL, 2010, S. 336).

Ad (3) – Anregungen zur Gestaltung

Angesichts steigender Studierendenzahlen kann Mentoring in der Hochschullehre nicht im traditionellen Verhältnis einer Eins-zu-eins-Beziehung realisiert werden. Alternativ eignen sich Team-Mentoring-Modelle, bei denen der Mentor bzw. die Mentorin eine kleine Gruppe Studierender betreut. Damit bekommt Mentoring Strukturen eines Kleingruppenunterrichts mit der Folge, dass die „klassische“ dyadische Grundform aufgelöst wird und gruppenspezifische Verfahren zur Anwendung kommen müssen. Mentoring sollte als sozial-kommunikative, didaktische Situation gestaltet werden, die sich an den Bedürfnissen der Studierenden orientiert. Methodisch eignen sich u. a. Moderationstechniken, um Themen zu visualisieren resp. zu strukturieren, sowie Aufgaben zur Reflexion persönlicher Erfahrungen im Umgang mit Studienanforderungen als Basis für weitere Lernangebote.

Formelle Mentoring-Beziehungen entstehen oft nicht spontan, weshalb die Zusammenstellung der Gruppen didaktisch durchdacht werden muss. Empirische Studien (vgl. CAMPBELL, 2010, S. 335) zeigen, dass sich ähnliche Interessen und Persönlichkeitseigenschaften positiv auf den Verlauf der Mentoring-Beziehung auswirken. Hochschuldidaktisch gewendet bedarf es der Gestaltung einer Orientierungsphase, in der sich Mentorinnen/Mentoren und Mentees einander kennenlernen können. Die Entwicklung von Materialien wie Steckbriefen oder Fragebögen kann die Kontaktaufnahme erleichtern.

Mentoring lebt von einer vertrauensvollen und offenen Kommunikation, zu deren Entwicklung es neben Zeit auch einer gewissen Spontaneität und informellen Atmosphäre bedarf, in der auch persönliche Inhalte thematisiert werden. Treffen außerhalb der Universität sowie erlebnispädagogische Elemente stärken das Zusammengehörigkeitsgefühl und fördern die soziale Kompetenz. Um die Distanz gegenüber wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Professorinnen

und Professoren abzubauen, wird empfohlen, dass der/die Ranghöhere den ersten Schritt unternimmt, was dieser bzw. diese aber selbst auch oft erst lernen muss (vgl. SCHWEER, 2004, S. 282).

5 Fazit

Mentoring kann ein relevantes Konzept sein, um die Herausforderungen zu bewältigen, die sich v. a. in den „großen Fächern“ der Bachelor-Programme verstärkt zeigen. Befunde empirischer Studien bestätigen dies, sind aber vor dem Hintergrund methodischer Standards vorsichtig zu bewerten.

Insgesamt zeigt die empirische Bestandsaufnahme, dass es zurzeit erhebliche konzeptionell-theoretische und methodische Schwächen gibt. Diese Kritik aufnehmend bieten wir eine erste Strukturierung von Mentoring als hochschuldidaktisches Konzept an, die entwicklungs-, lern- und sozialpsychologische Perspektiven zusammenführt. Daraus ergeben sich drei zentrale Funktionen:

- (1) Mentoring als Hilfe beim Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter.
- (2) Mentoring als Lernhilfe zur Bewältigung der Studienanforderungen.
- (3) Mentoring als soziale Unterstützung zur Verbesserung der sozialen Situation in einer „Massenuniversität“.

Die Wahrnehmung dieser Funktionen wird in Zukunft sowohl die Rolle der Lernenden als auch Lehrenden sowie deren Interaktionshandeln miteinander verändern, was sich in einer „neuen“ Lernkultur widerspiegeln wird. Es ist die Aufgabe von Hochschulen, hierfür hochschuldidaktische Programme zu entwickeln und umzusetzen, was u. E. durch Forschungs- und Entwicklungsarbeiten vorangetrieben werden muss. Dieser Aufsatz beschränkte sich vorerst auf die Diskussion einiger didaktischer Grundlagen, wohl wissend, dass weitergehende Überlegungen wie die Entwicklung eines didaktischen Strukturmodells zukünftig vonnöten sind.

6 Literaturverzeichnis

- Allen, T. D., Russell, J. & Maetzke, S. B.** (1997). Formal peer mentoring. Factors related to protégés satisfaction and willingness to mentor others. *Group & Organization Management*, 22(4), 488-507.
- Allen, T. D., McManus, S. E. & Russell, J. E. A.** (1999). Newcomer Socialization and Stress. Formal Peer Relationships as a Source of Support. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 453-470.
- Aymanns, P.** (1995). Soziale Netzwerke und kritische Lebensereignisse. In R. Ningel & W. Funke (Hrsg.), *Soziale Netze in der Praxis* (S. 24-39). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Bandura, A.** (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bearman, S., Blake-Beard, S., Hunt, L. & Crosby, F. J.** (2010). New directions in mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell Handbook of Mentoring* (S. 375-395). Wiley-Blackwell.

- Bernier, A., Larose, S. & Soucy, N.** (2005). Academic Mentoring in college. The interactive role of student's and mentor's interpersonal dispositions. *Research in Higher Education*, 46(1), 29-51.
- Blickle, G.** (2000). Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44(4), 168-178.
- Campbell, C. D.** (2010). Best practices for student-faculty mentoring programs. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell Handbook of Mentoring. A multiple perspectives approach* (S. 325-344). Wiley-Blackwell.
- Campbell, T. A. & Campbell, D. E.** (1997). Faculty/student mentor program. Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38(6), 727-742.
- Cannister, M. W.** (1999). Mentoring and the spiritual well-being of the late adolescents. *Adolescence*, 34, 769-779.
- Crisp, G. & Cruz, I.** (2009). Mentoring college students. A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545.
- Dennen, V. P.** (2004). Cognitive apprenticeship in educational practice: Research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies. In D. H. Jonassen (Hrsg.), *Handbook of research on educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology* (S. 813-828). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Ertel, H. & Wehr, S.** (2007). Bolognagerechter Hochschulunterricht. In S. Wehr & H. Ertel (Hrsg.), *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum* (S. 13-30). Bern u. a.: Haupt Verlag.
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T. & DuBois, D. L.** (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 254-267.
- Ensher, E. A., Thomas, C. & Murphey, S. E.** (2001). Comparison of traditional, step-ahead and peer mentoring on protégés support, satisfaction and perceptions of career success. A social exchange perspective. *Journal of Business and Psychology*, 15, 419-438.
- Fellenberg, F.** (2007). Nachwuchsförderung durch Mentoring. Eine kritische Bestandsaufnahme. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38(4), 432-438.
- Fox, A., Stevenson, L., Connelly, P., Duff, A. & Dunlop, A.** (2010). Peer-mentoring undergraduate accounting students. The influence on approaches to learning and academic performance. *Active learning in higher education*, 11(2), 145-156.
- Haasen, N.** (2001). *Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept* (Orig.-Ausgabe). München: Heyne.
- Havighurst, R. J.** (1972). *Developmental tasks and education*. New York: Longmans.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G.** (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen*. HIS. http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf, Stand vom 5. März 2012.
- House, J. S.** (1981). *Work Stress and Social Support*. Reading, Massachusetts.

Johnson, W. B. (2010). Student-Faculty Mentorship Outcomes. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell Handbook of Mentoring* (S. 189-209). Wiley-Blackwell.

Koreman, L. (2005). Mentoring und soziale Netzwerke – Theorie und Praxis. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 36(1), 45-60.

Kram, K. (1985). *Mentoring at Work. Developmental Relationships in Organizational Life*. Boston.

Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.

Multrus, F., Ramm, M. & Bargel, T. (2010). *Studiensituation und studentische Orientierungen*. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Forschung und Bildung.

Paetz, N.-V. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Richert, V. (2006). *Mentoring und lebenslanges Lernen. Individuelles Wissensmanagement im Informationszeitalter*. Saarbrücken: VDM.

Schweer, M. K. W. (2004). Vertrauen und soziale Unterstützung in der pädagogischen Beziehung. *Bildung und Erziehung*, 57(3), 279-288.

Techniker Krankenkasse (Hrsg.) (2008). *Gesund studieren*. [Veröffentlichungen zum betrieblichen Gesundheitsmanagement der TK, Bd. 16]. <http://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/48822/Datei/3122/Broschuere-Gesund-studieren.pdf>; Stand vom 8. Juni 2011.

Wellensiek, S. K. (2011). *Handbuch Resilienz-Training. Widerstandskraft und Flexibilität für Unternehmen und Mitarbeiter*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Ziegler, A. (2009). Mentoring. Konzeptionelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7-30). Lengerich, Berlin u. a.: Pabst Science Publishers.

Autor/in



Prof. Dr. Peter F. E. SLOANE || Universität Paderborn/Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I || Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn

wiwi.uni-paderborn.de/departments5/lehrstuhl-prof-dr-peter-f-e-sloane/prof-dr-peter-f-e-sloane/

psloane@notes.upb.de



Dipl.-Hdl. Juliane FUGE || Universität Paderborn/Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I || Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn

wiwi.uni-paderborn.de/departments5/lehrstuhl-prof-dr-peter-f-e-sloane/dipl-hdl-juliane-fuge/

juliane.fuge@wiwi.upb.de