



*Fachbereich
Wirtschaft und Gesundheit
Lehrinheit Pflege und Gesundheit*

Abschlussbericht **MentoS – Mentoring-Programm** **für Studentinnen**

Förderung von Karrierechancen für Frauen in Leitungspositionen im Gesundheitswesen

Ina Struckmann
Annette Nauerth
Ursula Walkenhorst



FH Bielefeld
University of
Applied Sciences

Berichte aus Lehre und Forschung

Nr. 30

Abschlussbericht

MentoS – Mentoring-Programm für Studentinnen

Förderung von Karrierechancen für Frauen in Leitungspositionen im Gesundheitswesen

Herausgeber

Fachhochschule Bielefeld

Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit

Lehreinheit Pflege und Gesundheit

Autorinnen

Ina Struckmann

Annette Nauerth

Ursula Walkenhorst

Online-Abruf

www.fh-bielefeld.de

© Fachhochschule Bielefeld Dezember 2012



Kliniken der Stadt Köln gGmbH

Allgemeine Angaben

<u>Projekttitlel:</u>	„MentoS“ Mentoring-Programm für Studentinnen - Förderung von Karrierechancen für Frauen in Leitungspositionen im Gesundheitswesen
<u>Dauer des Projekts:</u>	Juni 2008 - Juni 2010
<u>Projektförderung:</u>	Fachhochschule Bielefeld, Frauen- und geschlechterbezogene Forschungsvorhaben 2008
<u>Projektleiterinnen :</u>	Prof. Dr. Ursula Walkenhorst Prof. Dr. Annette Nauerth
<u>Wissenschaftliche Mitarbeiterin:</u>	Ina Struckmann (M.A.)

Vorwort

Mentoring-Programme sind ein bekanntes Instrument der Personalentwicklung, halten jedoch seit mehreren Jahren im Bereich der Frauenförderung und Gleichstellung auch an Hochschulen Einzug. Durch Mittel der frauen- und geschlechterbezogenen Forschung der Fachhochschule Bielefeld, war es möglich ein Mentoring-Programm für Studentinnen (MentoS) zu konzipieren und durchzuführen, welches die Karriere-chancen für Frauen in Leitungspositionen im Gesundheitswesen fördern sollte.

Der vorliegende Abschlussbericht zu diesem Projekt gibt sowohl Einblicke in die Konzeption des Projektes als auch in die Erfahrungen, die während der zweijährigen Laufzeit des Mentoring-Programmes mit den Projektteilnehmer/-innen gesammelt wurden.

Die Konzeption des Projektes entstand durch die aktive Mitwirkung von Christa Bruns und Christel Lagemann vom Zentrum für Aus-, Fort- und Weiterbildung der Kliniken der Stadt Köln (AFW) gGmbH. Wir danken Frau Bruns und Frau Lagemann herzlich für die stets zuverlässige und kompetente Begleitung in allen Phasen des Projektes. Ihre Erfahrungswerte haben das Vorhaben maßgeblich bereichert.

Ein herzlicher Dank geht außerdem an die Mentorinnen und Mentoren, ohne deren ehrenamtliches Engagement das Projekt nicht möglich gewesen wäre. Sie haben lange Anreisen durch ganz Deutschland in Kauf genommen, um das Projekt bei Veranstaltungen zu unterstützen und haben viel Zeit für die Evaluationen investiert. Als Mentorinnen und Mentoren beteiligten sich:

Christa Bruns,
Carsten Büthe,
Ulrike Clotten,
Arne Holthuis,
Irimi Langensiepen,
Dr. Michael Matlik,
Beate Möller,

Joachim Prölb,
Ulrike Reus,
Peter Schoos,
Jürgen Steffans,
Carsten Thüsing,
Anke Trey,
Andreas Westerfellhaus.

Insgesamt bemühen wir uns um eine gendergerechte Sprache. Auf diese wird lediglich verzichtet, wenn Sprachungetüme entstehen, welche die Lesbarkeit erschweren.

Bielefeld, im Dezember 2012

Prof. Dr. Ursula Walkenhorst, Prof. Dr. Annette Nauerth, Ina Struckmann

Inhaltsverzeichnis

Allgemeine Angaben

Vorwort

1 Einleitung	1
2 Zielsetzung und Inhalte des Projektes	1
3 Theoretischer Hintergrund und Ausgangslage	2
3.1 Theoretischer Hintergrund zum Mentoring	2
3.1.1 Begriffliche Abgrenzung	2
3.1.2 Phasen einer Tandembeziehung	3
3.1.3 Mentoring im theoretischen Kontext	3
3.1.4 Wirksamkeit von Mentoring	4
3.1.5 Mentoring-Programme an Hochschulen – Beispiele	4
3.2 Ausgangslage aus Sicht der Frauenförderung	5
3.2.1 Frauen in Führungspositionen im Gesundheitswesen	5
3.2.2 Kompetenzentwicklung von Frauen in Führungspositionen durch Mentoring	6
3.3 Kompetenzen und Kompetenzerfassung	7
4 Durchführung	8
4.1 Projektaufbau und -design	8
4.2 Beschreibung des Projektes	8
4.2.1 Verankerung des Projektes in KomPASS	11
4.2.2 Verankerung des Projektes in Transitionen	11
4.2.3 Kooperationspartner und organisatorische Strukturen	12
4.3 Aktivitäten und Ereignisse	13
4.3.1 Rekrutierung und Information der Mentees	13
4.3.2 Auftaktveranstaltung	14
4.3.3 Themenworkshops der Mentees	14
4.3.4 Themenworkshop der Mentor inn en	15
4.3.5 Ereignisse in den Tandems	15
4.3.6 Zwischenbilanz	16
4.3.7 Abschlussveranstaltung	17
4.3.8 Öffentlichkeitsarbeit	18
5 Forschung	19
5.1 Kompetenzforschung	19
5.1.1 Beschreibung der Verfahren Kode® und Kode® X	19
5.1.2 Das Soll-Profil	21
5.1.3 Ergebnisse der 1. Kompetenzmessung	21
5.1.4 Ergebnisse der 2. Kompetenzmessung	26
5.1.5 Gesamtfazit zur Kompetenzmessung	30
5.2 Programmevaluation	30

5.2.1	Ergebnisse des Mentor inn enworkshops und der Zwischenevaluation	30
5.2.2	Ergebnisse der Abschlussevaluation	33
6	Ergebnisdiskussion und Fazit	36
7	Ausblick	38
	Literatur	39
	Internetquellen	40
	Anhang	41
	Entwickelte Materialien und Erhebungsinstrumente	41
	Profilbögen für Mentor inn en und Mentees	43
	Leitfaden für die fernmündliche Befragung der Tandems	46
	Abschlussbefragung der Tandems	50

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Verortung von Kompetenzen im Vergleich zu Qualifikationen (in Anlehnung an Erpenbeck und von Rosenstiel, 2007, S. XII)	8
Abbildung 2	Projektstruktur und Kooperationspartner	9
Abbildung 3	Aktivitäten und Ereignisse in den beiden Projektsträngen in der zeitlichen Übersicht .	13
Abbildung 4	Visualisierte Mottos der Tandems zur Zwischenbilanz	17
Abbildung 5	Mentor inn en, Mentees und das Projektteam bei der Abschlussveranstaltung.....	18
Abbildung 6	Projektlogo	18
Abbildung 7	Kompetenzatlas nach Heyse und Erpenbeck.....	20
Abbildung 8	Zusammenfassung der Ergebnisse (T1) aus Kode® aller Probandinnen	22
Abbildung 9	Ergebnisse von Kode® X der Mentees (T1)	24
Abbildung 10	Zusammenfassung der Ergebnisse (T2) aus Kode® aller Probandinnen.....	27
Abbildung 11	Mittelwertvergleich aus der 1. und 2. Messung mit Kode® X	29

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Messzeitpunkte	11
Tabelle 2	Treffen der Steuerungsgruppe.....	14
Tabelle 3	Tandems	16
Tabelle 4	Vergleich der Mittelwerte aus T1 und T2	28

1 Einleitung

Die durch den Bologna-Prozess initiierte Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge stellt die Hochschulen und insbesondere die Studierenden vor verschiedene Herausforderungen. Inhaltlich sehr dichte Curricula führen zu vollen Stundenplänen der Studierenden, zu stärkerem Leistungsdruck und Dauerstress. Die Süddeutsche Zeitung betitelt in ihrem Artikel von Schormann (2010) diesen Zustand salopp als „Bachelor-Blues“. Praxiserfahrungen und Praktika kommen in den Studienplänen deswegen oft zu kurz. Die Orientierung zum Arbeitsmarkt und die Frage „Was will ich eigentlich genau nach dem Studium tun?“, bekommt bei vielen erst nach Abgabe der Abschlussarbeit Raum. Viele Hochschulen bemühen sich ihre Studierenden mit verschiedenen karriereförderlichen Maßnahmen, auf den Übergang vom Studium in den Beruf vorzubereiten. Mentoring-Programme gehören zu den Angeboten dieser Hochschulen. Durch das Zusammenbringen mit einem Mentor / einer Mentorin aus dem Praxisfeld, sollen die Studierenden zum einen Kontakt zur Praxis und zum anderen Zugang zu Erfahrungswissen bekommen, das ihnen in Vorlesungen nicht vermittelt werden kann.

Mentoring-Programme an Hochschulen sind vor allem im Rahmen von Initiativen zur Frauenförderung und Gleichstellung zu finden. Besonders an technischen und medizinischen Fakultäten setzt man sie ein, um den weiblichen Nachwuchs für Führungsaufgaben vorzubereiten und ihnen zur Karriereförderung Zugang zu verschiedenen Netzwerken zu schaffen (vgl. Landeskongress der Gleichstellungsbeauftragten an den wissenschaftlichen Hochschulen Baden-Württembergs, S. 10). Auch Frauen in den Gesundheitsfachberufen können von solchen Angeboten profitieren. Frauen sind in diesem Tätigkeitsfeld das dominierende Geschlecht, bekleiden dennoch anteilmäßig nur einen geringen Teil der höheren Führungspositionen (vgl. Kopel & Engelbrech, 2007, S. 5; Sewtz, 2006, S. 169), obwohl sie gleiche Zugangsberechtigungen zu Bildungs- und Qualifizierungsangeboten haben. Der Bachelor-Studiengang Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld stellt ein solches Angebot dar. Studierende aus den Gesundheitsberufen sollen hier die Kompetenzen erlangen, welche sie für Positionen im unteren und mittleren Management benötigen. Die Entwicklung von Leitungskompetenzen vollzieht sich, allgemein betrachtet, über einen längeren Zeitraum und bedarf geeigneter Interventionen, um ausgebildet zu werden (vgl. Frey et al., 2005; Heyse & Erpenbeck, 2004). Dabei lassen sich zentrale relevante Kompetenzen nicht ausschließlich durch die explizite Aneignung in (hochschulischen) Bildungseinrichtungen erwerben, sondern bedürfen der Unterstützung durch die Zurverfügungstellung von Erfahrungswissen, das eher implizit weitergegeben wird. Ein Mentoring-Programm kann gerade diese Aspekte in besonderem Maße in den Blick nehmen (vgl. Walkenhorst & Bruns, 2005, S. 190f.).

Das Mentoring-Programm der Lehreinheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld sollte den teilnehmenden Studentinnen zum einen diesen Rahmen zur Entwicklung von Leitungskompetenzen ermöglichen. Zum anderen sollte, durch die bewusste Ansprache von weiblichen Studierenden, dem Mangel an weiblichen Führungskräften im Gesundheitswesen begegnet werden.

2 Zielsetzung und Inhalte des Projektes

Im Forschungsprojekt MentoS – Mentoring-Programm für Studentinnen – stand die **Entwicklung von Leitungskompetenzen von Studentinnen** im Mittelpunkt, die Führungspositionen im Gesundheitswesen einnehmen wollen. Ziel war es, zu erforschen, in welcher Weise die frühzeitige Auseinandersetzung und Zusammenarbeit mit erfahrenen Führungskräften aus der Praxis, im Rahmen eines Mentoring-Programmes, den Aufbau von Leitungskompetenzen der Studentinnen unterstützen und die individuelle Motivation, eine Führungsposition einzunehmen, fördern kann.

Im Mittelpunkt des Projektes standen damit folgende Fragestellungen:

1. Wie kann die Implementierung eines Mentoring-Programmes dazu beitragen, Studentinnen, die eine Leitungsposition im Gesundheitswesen anstreben, in der Entwicklung ihrer Leitungskompetenzen zur Ausübung von Führungstätigkeiten zu stärken?
2. In welcher Form trägt ein Mentoring-Programm dazu bei, die Motivation, eine Leitungsposition in der beruflichen Praxis einzunehmen, zu steigern?

Ein Ziel des Projektes war es, im ersten Schritt **Mentoring-Programme als ein Personalentwicklungsinstrument im Hochschulbereich zu erproben und zu evaluieren**. Dies geschah im Hinblick auf eine Stärkung der Leitungskompetenz, als Voraussetzung für die Einnahme von Leitungspositionen in der beruflichen Praxis. **Langfristig** sollen die Erkenntnisse dazu beitragen, Mentoring-Programme an der Fachhochschule Bielefeld, fach- und studiengangübergreifend, zur Stärkung der Employability von Studierenden zu etablieren.

Um dies zu erreichen, wurde ein studienbegleitendes Cross-Mentoring-Programm entwickelt, durchgeführt und evaluiert, welches sich sowohl an weibliche Studierende (Mentees) des Bachelor Studiengangs Pflege und Gesundheit (Leitung) als auch an Führungskräfte in Einrichtungen des Gesundheitswesens (Mentoren) richtete. Beide Zielgruppen wurden durch das Projektteam auf ihre Aufgaben vorbereitet und haben nach dem Zusammenfinden, dem Matching, in Tandems (bestehend aus jeweils einem Mentee und einer |m Mentor|in) zusammen gearbeitet. Eine Basis dieser Zusammenarbeit war der enge kommunikative Austausch zwischen Mentor|in und Mentee. Durch Workshops und Begleitveranstaltungen sollten leitungsrelevante Themen teilweise gemeinsam bearbeitet werden.

Hauptanliegen des Projektes war die spezielle Förderung von akademisch ausgebildeten Frauen im Gesundheitswesen, mit dem Ziel, diese **den heutigen und künftigen Anforderungen von Führungspositionen entsprechend ausbilden und befähigen zu können**. Damit sollte das Projekt zur Erhöhung der Karrierechancen von Frauen aus den Gesundheitsberufen in der Pflege, Ergo- und Physiotherapie in Leitungspositionen im Gesundheitswesen sowie zur Akademisierung der Gesundheitsberufe in Deutschland beitragen. Der Fokus des Projektes lag hierbei auf der Ausbildung von Leitungskompetenzen der Studentinnen für Aufgaben in Führungspositionen.

3 Theoretischer Hintergrund und Ausgangslage

3.1 Theoretischer Hintergrund zum Mentoring

3.1.1 Begriffliche Abgrenzung

Um den theoretischen Hintergrund des Projektes betrachten zu können, ist zunächst eine begriffliche Abgrenzung notwendig:

„Der Begriff Mentor stammt aus der griechischen Mythologie. Als Odysseus in den trojanischen Krieg zog, beauftragte er seinen Vertrauten Mentor, seinen Sohn Telemachos in die Gesellschaft einzuführen, ihm Berater und väterlicher Freund zu sein.“ (Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration, S. 10)

Mentoring definieren Dolff und Hansen (2002) als „ein gezielter Aufbau einer Beratungs- und Unterstützungsbeziehung zwischen einer erfahrenen Führungskraft und einer Nachwuchskraft, der Führungs- und Entwicklungspotential zugeschrieben wird“ (S. 8).

Im Mentoring sind Mentoren und Mentorinnen demnach Personen, welche in einem Themenbereich über eine Ansammlung von Erfahrungswissen verfügen. Ihr Gegenpart stellt ein Mentee dar, welche eine Novizin oder eine Nachwuchskraft ist und vom Erfahrungswissen des Mentors |der Mentorin profitieren möchte.

Mentoring ist in seinem Ursprung als *informelle* Beziehung zwischen Mentor|in und Mentee gedacht. Hier findet das *Tandem* (Mentor|in und Mentee) aufgrund der Initiative des Mentee zusammen und arbeitet ohne Steuerung Dritter miteinander. Im Falle des informellen Mentoring hat die Tandembeziehung selten eine personalpolitische Ausrichtung. Die Identitätsentwicklung des Mentee steht im Mittelpunkt. Karriereentwicklung ist eher ein informelles Ziel (vgl. Peters 2004). *Formelles Mentoring* findet in Form von Projekten oder Programmen statt, welche die Tandembeziehung initiieren und den Entwicklungsprozess der Tandems begleiten (vgl. Dolff & Hansen, 2002, S. 13f.).

Des Weiteren lassen sich noch *internes* von *externem Mentoring* sowie das *Cross-Mentoring* als weitere Formen voneinander unterscheiden. Laut Peters (2004) bezieht sich internes Mentoring auf Beziehungen, in denen beide Tandempartner aus dem gleichen Unternehmen stammen. Kommen Mentor|in und Mentee aus unterschiedlichen Unternehmen, spricht man von externem Mentoring. Cross-Mentoring bezeichnet eine besondere Form des externen Mentoring, bei dem Programmini-

atoren das Matching des Tandems, das aus unterschiedlichen Unternehmen stammt, vornehmen. Cross-Mentoring gehört somit zum formellen Mentoring.

3.1.2 Phasen einer Tandembeziehung

Kram (1983) identifizierte in ihrer Fallstudie vier Phasen, im Rahmen derer sich Tandembeziehungen entwickeln. In der ersten Phase, der *Initiationsphase* (6-12 Monate), bauen Mentor|in und Mentee eine Beziehung zueinander auf. Ziele werden abgesteckt und erste Treffen finden statt (S. 614f.). Die *Kultivierungsphase* (Dauer 2-5 Jahre), als zweite Phase, stellt eine sehr arbeitsreiche Phase für das Tandem dar, in der gezielt an karrierebezogenen Themen gearbeitet wird und ein Höchstmaß an psychosozialer Unterstützung von Seiten des Mentors|der Mentorin erfolgt (S. 616f.). In der nachfolgenden *Separationsphase* (Dauer 6-24 Monate) erfolgt eine Umstrukturierung der Tandembeziehung. In dieser Phase ist die Entwicklung des Mentee bereits so weit fortgeschritten, dass es sich von der Begleitung des Mentors|der Mentorin unabhängig machen kann. Die Separationsphase beschreibt Kram (ebd.) als eine sehr kritische Phase. Das Fortschreiten der Entwicklung der Mentees erfordert auch, dass die Mentor|inn|en diese Entwicklung und die Autonomie der Mentees zulassen. Das Ende dieser Phase sei dann erreicht, wenn beide Tandempartner erkennen, dass ihre Beziehung in der vorhandenen Form nicht mehr notwendig ist (S. 617ff.). In der *Redefinitionsphase* kommt es entweder zur Auflösung der Beziehung oder zu einem grundlegenden Wandel. In den von Kram untersuchten Tandems kam es, nach der Beendigung der offiziellen Tandembeziehung, zu einem eher freundschaftlichen Kontakt zwischen Mentor|in und Mentee. Das Tandem hat eher informellen Kontakt und kann sich auf kollegialer Ebene - auf Augenhöhe - austauschen. Diese Phase erreichen laut Kram nur wenige Tandems (S. 620ff.).

Kram entwickelte dieses Phasenmodell für das informelle Mentoring. Eine formelle Mentoringbeziehung ist zeitlich begrenzt, meist auf eine Dauer von zwei Jahren, was ein Durchlaufen der von Kram vorgeschlagenen Phasen(-dauern) unmöglich macht. Nimmt man sich diese zeitliche Strukturierung als Beispiel, würden Tandems in formellen Programmen bereits in der Kultivierungsphase, also im produktivsten Abschnitt, getrennt werden. Mentoring-Programme versuchen deswegen die Tandems durch gezielte Interventionen und Anleitungen möglichst schnell in die Kultivierungsphase zu bringen.

3.1.3 Mentoring im theoretischen Kontext

Mentoring-Programme sind in der heutigen Zeit ein gängiges Personalentwicklungsinstrument und werden als solches in der Literatur aus verschiedenen Blickwinkeln diskutiert. Ursprünglich wurde die (post-)moderne Form des Mentoring in den 1970er Jahren in den USA wiederentdeckt. In Zeiten des industriellen Aufschwunges wurden die Entwicklungen, z.B. neuer Technologien, stark beschleunigt. Diese Dynamik forderte ein gutes Haushalten mit Ressourcen, auch mit personellen Ressourcen. Mentoring wurde zum damaligen Zeitpunkt als personal- und organisationspolitisches Instrument implementiert, um schnell neue personelle Ressourcen zu mobilisieren (vgl. Peters, 2004, S. 8).

In der Literatur wird Mentoring, vor diesem historischen Hintergrund, im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Transformationsprozessen diskutiert (vgl. z.B. Schell-Kiehl, 2007; Rompeltien, 2004). Durch den Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft, Globalisierung und Internationalisierung, durch die Schnelllebigkeit der heutigen Informations- und Kommunikationstechnologie und die stetigen Veränderungen, wird mehr Flexibilität und Veränderungsbereitschaft von den Arbeitnehmern gefordert. Rompeltien (2004) beschreibt ebenfalls die veränderten Beschäftigungsformen, denen sich Arbeitnehmer/-innen anpassen müssten. Das damalige Karrieremodell der Langzeitbeschäftigung sei heute nicht mehr tragbar und würde durch diskontinuierliche Berufsverläufe ersetzt (vgl. ebd., S. 89ff.).

Aufgrund dieser Voraussetzungen müssten heutige Arbeitnehmer über andere Kompetenzen verfügen. Kastner & Gerlmeier (1999) bezeichnen diese Kompetenzen als Selbst-Kompetenzen und fassen darunter beispielsweise die Fähigkeit der Selbstorganisation, die Selbstständigkeit sowie den Begriff des Selbst-Marketing (S. 6-15). Gemeint sind Kompetenzen, welche den Arbeitnehmer dazu befähigen, sich in Zeiten der befristeten Beschäftigungen immer neu zu orientieren, die Fähigkeit sich zu entwickeln, sich neue Ziele zu setzen und Perspektiven zu eröffnen sowie die Motivation,

lebenslang zu lernen. Laut Rompeltien (2004) können Unternehmen es nicht leisten, diese Kompetenzen im Rahmen von Personalentwicklungsmaßnahmen anzubahnen. Arbeitnehmer müssen sich also auf anderem Wege diese Kompetenzen aneignen. Sie sieht diese Aufgabe bei den Bildungsinstitutionen und beruft sich auf den Begriff der ‚Ermöglichungsdidaktik‘ von Knauf (2003). Um individuelle Lernprozesse möglich zu machen, sollen Studierende mit verschiedenen Lernumgebungen in Kontakt kommen und Reflexionselemente nutzen (vgl. S. 24). Mentoring könne beides bieten und zudem, durch die geforderte Eigeninitiative, die Selbst-Kompetenz der Studierenden stärken. So könne auch ein Beitrag zur Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit geleistet werden (vgl. Rompeltien, 2004, S. 98).

3.1.4 Wirksamkeit von Mentoring

Zur Effektivität von Mentoring-Programmen liegen bereits einige Studien aus den USA vor. Beech und Brockbank untersuchten 1999 unter anderem, ob sich Hierarchien und Machtgefüge auf das Mentoring auswirken. Sie fanden heraus, dass Tandems, in denen ein Machtungleichgewicht herrscht, dem Mentee keine echte Unterstützung bieten können und sich sogar negativ auf dessen Lernprozess auswirken. Mentees der Studie berichteten, dass die Beziehung zum |r Mentor| in eher oberflächlicher Natur war und sie keine oder nur wenig psychosoziale oder karriereorientierte Unterstützung erfahren haben. Beech und Brockbank (1999) sahen den Grund in der gehemmten oder veränderten Kommunikationsstruktur aufgrund des hierarchischen Machtgefüges. In den untersuchten Tandems beklagten sich beispielsweise Mentees über die Unfähigkeit des |r Mentors| |Mentorin, explizites oder implizites Wissen offen zu legen und sie an ihren Erfahrungen teilhaben zu lassen. Teilweise kam es zu Machtspielen im Tandem, besonders in der von Kram (1983) beschriebenen Separationsphase (s. Kapitel 4.1.2), in der die Mentees bereits über einen eigenen Wissensschatz verfügen und die Handlungen und Ansichten des |r Mentors| |Mentorin kritisch hinterfragen können (S. 20f.). Beech und Brockbank (1999) untersuchten jedoch organisations*internes* Mentoring, bei dem sich die Tandems aus einer Mischung aus informellen und formellen Prozessen formierten (vgl. ebd., S. 10ff.). Hier spielen Machtstrukturen eine tragendere Rolle als beim externen Mentoring.

Armstrong, Allinson und Hayes (2002) fanden heraus, dass formell entstandene Tandembeziehungen weniger effektiv für die Entwicklung des Mentee waren, als informell entstandene (S. 1111). Der Prozess der Zusammenführung bzw. Kontaktaufnahme von Mentor|in und Mentee – im Mentoring ‚Matching‘ genannt, scheint ausschlaggebend für die Entwicklung der Beziehung zu sein. Während beim formellen Mentoring ein |e Mentor| in ausgewählt wird, welcher | z.B. die vom Mentee angestrebte Zielposition bekleidet, suchen sich im informellen Mentoring die Mentees eine |n Mentor| in, mit dem sie sympathisieren oder von welchem sie sich einen möglichst großen Lernzuwachs erhoffen.

3.1.5 Mentoring-Programme an Hochschulen – Beispiele

Mentoring-Programme an Hochschulen sind vor allem im Rahmen von Initiativen, zur Frauenförderung und Gleichstellung zu finden. Auch ihre Finanzierung ist in diesen Bereichen verortet (vgl. Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten an den wissenschaftlichen Hochschulen Baden-Württembergs, 2010, S. 12). Besonders an technischen und medizinischen Fakultäten setzt man solche Programme ein, um den weiblichen Nachwuchs auf Führungsaufgaben vorzubereiten und ihnen zur Karriereförderung Zugang zu verschiedenen Netzwerken zu verschaffen (vgl. ebd., S. 10). Laut einer deutschlandweiten Erhebung des Projekts „Aufwind im Mentoring“ wurden die meisten Mentoring-Programme in Deutschland für (weibliche) Studierende konzipiert mit dem Ziel, den Übergang vom Studium in den Beruf zu begleiten (vgl. ebd., S. 9).

Laut Peters (2004) lässt sich der Ablauf von Mentoring-Programmen in drei Phasen untergliedern (S. 31):

1. Ideenfindung und adressatenorientierte Gestaltung des Programmes
2. Planungs- und Konzeptionsphase (insbesondere des Matchings)
3. Startschuss- und Durchführungsphase (Mentoring, Begleitveranstaltungen und Trainings)

Die Vorbereitung und Planung nimmt in der Gestaltung formeller Mentoring-Programme viel Raum ein und wird mit Sorgfalt betrieben. Dies unterstützt die Forderung von Armstrong et al. (2002), insbesondere das Matching sorgfältig vorzunehmen, um möglichst gute Voraussetzungen für eine effektive Tandembeziehung zu schaffen. Auf den von Peters (2004) beschriebenen Startschuss wird besonderen Wert gelegt. Die Kick-off-Veranstaltungen der Mentoring-Programme werden auch an Hochschulen meist in einem feierlichen Ambiente begangen.

Auffällig ist ebenfalls, dass viele Mentoring-Programme sich aus verschiedenen Bausteinen zusammensetzen und sich nicht nur auf die Initiierung und Begleitung der Tandembeziehung beschränken. Neben dem Mentoring selbst, werden Begleitveranstaltungen angeboten, an denen sich die Tandems einfinden und gemeinsam Bilanz ziehen. Für Mentor|inn|en wie Mentees werden begleitende Trainings und Workshops angeboten, bei denen auch das Bilden von Netzwerken - z.B. Mentor|inn|en vernetzen sich mit Mentor|inn|en; Mentees vernetzen sich mit anderen Mentor|inn|en - einen Schwerpunkt bildet (s. z.B. Programm movement der Uni Bielefeld; Programm TANDEM der RWTH Aachen; Programm der Fachhochschule Hannover).

3.2 Ausgangslage aus Sicht der Frauenförderung

3.2.1 Frauen in Führungspositionen im Gesundheitswesen

Das deutsche Gesundheitswesen befindet sich seit einigen Jahren im Umbruch. Viele strukturelle Bedingungen werden aufgrund des Kostendrucks und durch Qualitätsvorgaben verändert. Diese Veränderungen erfordern fachliche, organisatorische und personale Kompetenzen von Führungskräften. Trotz gleicher Bildungschancen für Mädchen und Jungen differieren die späteren beruflichen Laufbahnen sowie die Erwerbsverläufe von Männern und Frauen in allen Branchen. Junge Frauen haben zwar in den vergangenen Jahren höhere Bildungsabschlüsse und bessere Noten als ihre männlichen Kollegen erzielt (vgl. Sewtz, 2006, S. 63; StBA, 2005) und mit ca. 45 % stellen Frauen annähernd die Hälfte aller Beschäftigten dar. Dennoch sind sie in Führungspositionen anteilmäßig gegenüber Männern unterrepräsentiert.

Das Gesundheitswesen stellt insgesamt eine Branche mit einem hohen Anteil an weiblichen Beschäftigten dar, doch auch hier besetzen Frauen im Verhältnis zu Männern einen verhältnismäßig geringen Anteil von Führungspositionen (vgl. Sewtz, 2006). Im Rahmen geschlechtsspezifischer Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass Frauen, trotz gleicher Zugangsmöglichkeiten zu Bildungseinrichtungen und gleichwertiger oder sogar besserer Bildungsabschlüsse, auf den höchsten Führungsebenen anteilmäßig unterrepräsentiert sind (vgl. Kopel & Engelbrech, 2007, S. 5; Sewtz, 2006, S. 169). Wichtige Ergebnisse, zu Frauen in Führungspositionen, stellen die Daten des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB), ein Ausschnitt aus dem Datenvergleich der Mikrozensusen von 2000 und 2004 durch das IAB sowie die Darmstädter Hoppenstedt-Analyse, dar.

Das Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) untersuchte 2004 die Führungsstruktur von Betrieben aller Branchen sowie aller Größenklassen in der Privatwirtschaft. Die Mehrzahl der Betriebe in der Privatwirtschaft besteht aus Kleinbetrieben mit 10 bis 49 Beschäftigten und Kleinstbetrieben mit ein bis neun Beschäftigten. In der untersuchten Stichprobe von 13.000 Betrieben gaben daher lediglich 19 % an, eine zweite Führungsebene aufzuweisen. Davon sind Frauen, bei dem genannten Anteil von 45% weiblichen Beschäftigten insgesamt, laut den Forschungsergebnissen des IAB, in der obersten Führungsebene lediglich mit einem durchschnittlichen Anteil von 24 % vertreten (IAB, 2006). Unterscheidet man zwischen den neuen und den alten Bundesländern, stellt sich heraus, dass Frauen in den neuen Bundesländern auf dieser Führungsebene mit 28%, zu annähernd einem Drittel, vertreten sind. Auf der zweiten Führungsebene liegt der Frauenanteil der Frauen mit 42 % in den alten und 41 % in den neuen Bundesländern in etwa gleicher Höhe.

Die Analyse der Daten nach Branchen, in denen die Unternehmen tätig sind, machen deutlich, dass Frauen, welche die obersten Führungspositionen bekleiden, mit 40 % zu einem hohen Anteil im Gesundheits- und Sozialwesen sowie im Dienstleistungssektor anzutreffen sind. Hierbei handelt es sich allerdings um Unternehmen mit einer geringen Mitarbeiterzahl. Mit 32 % im Groß- und Einzelhandel sind sie dort ebenfalls verhältnismäßig stark vertreten. Der Anteil der weiblichen Führungskräfte im Bau- und verarbeitenden Gewerbe liegt zwischen 10 und 15 %. Dies korreliert laut dem IAB mit dem niedrigeren Anteil an weiblichen Beschäftigten in diesen Bereichen.

Die Differenzierung der Betriebe nach ihrer Beschäftigtenzahl zeigte, dass Frauen in Kleinstbetrieben (1 - 9 Beschäftigte) 46 % der Beschäftigten insgesamt darstellen und in diesen Bereichen 26 % Frauen in der ersten Führungsebene beschäftigt sind. Mit zunehmender Betriebsgröße sinkt der Anteil der weiblichen Führungskräfte sowohl auf der ersten als auch auf der zweiten Führungsebene. In Kleinbetrieben (10 - 49 Beschäftigte) liegt der Anteil von Frauen noch bei 20 %, während er in Betrieben mit mittlerer Größe (50 - 259 Beschäftigte) auf 13 % sinkt. In Großbetrieben (über 500 Beschäftigte) beträgt der Frauenanteil in Führungspositionen nur noch 4 % (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006).

Ein Vergleich der Daten der Mikrozensus aus den Jahren 2000 und 2004 durch das IAB stellt dar, dass der Anteil weiblicher Führungskräfte in der Privatwirtschaft von 21 % im Jahr 2000 um zwei Prozent auf 23 % im Jahr 2004 angestiegen ist. Es wird ein Zusammenhang zwischen dem Alter von Frauen und ihrer Teilhabe an Führungspositionen festgestellt. Bis zum Alter von 30 Jahren sind Frauen in Führungspositionen mit 43 % etwa gleich stark vertreten wie Männer. Ihr Anteil sinkt in der Familiengründungsphase bei den 30-34-Jährigen auf ca. 30 % und bei den 35-49-Jährigen auf 20 %. Laut der Studie waren in dem Zeitraum der Befragung nur sehr junge sowie ältere Frauen in der Lage, ihre Führungsposition auszubauen. Die familiäre Konstellation von weiblichen Führungskräften unterscheidet sich in vielen Punkten von der ihrer männlichen Kollegen. Im Unterschied zu Männern sind Frauen in Führungspositionen häufiger kinderlos. Sie leben häufiger alleine oder in einer Partnerschaft ohne Kinder, oder sie sind alleinerziehend (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006).

Die Hoppenstedt-Analyse „Frauen im Management“ hat als Datenbasis die 80.000 größten Unternehmen in Deutschland. Hierzu gehören Firmen, die einen Jahresumsatz von mindestens 20 Mio. € und/oder über 200 Beschäftigte aufweisen. Die Auswertung der Daten der Hoppenstedt-Analyse bringt, im Vergleich zur Studie des IAB, weiterführende Ergebnisse. Der Anteil von Frauen in Führungspositionen lag 1995 bei 4,8 % und stieg bis zum Jahr 2004 auf 8,2 % an. Die Zahlen unterscheiden sich von denen des IAB. Das lässt sich dadurch erklären, dass im Gegensatz zur Hoppenstedt-Analyse in der Studie des IAB Unternehmen aller Größenklassen betrachtet wurden. In der Hoppenstedt-Analyse lassen sich, ähnlich der Studie der IAB, branchenspezifische Unterschiede erkennen. Im Einzelhandel liegt der Anteil der Frauen in Führungspositionen bei 14,6 % und im Fahrzeugbau bei 5,1 %. Die Vorstandspositionen wurden, neben 685 Männern, von 4 Frauen ausgefüllt (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006).

3.2.2 Kompetenzentwicklung von Frauen in Führungspositionen durch Mentoring

Die oben beschriebenen statistischen Daten sind nicht in jedem Fall vergleichbar. Die Frage nach den Ursachen für die Diskrepanz wird, durch diverse wissenschaftliche Disziplinen, mit unterschiedlichem Blickwinkel und Schlussfolgerungen untersucht (vgl. Sewtz, 2006, S. 169). Ein Erklärungsansatz auf struktureller Ebene liegt in dem Fehlen von Mentor|inn|en für Frauen vor (vgl. ebd., S. 170f.). Um dieses Defizit zu überwinden, haben sich in den letzten Jahren zunehmend Mentoring-Programme, als ein zentrales Instrument der Personalentwicklung von Führungskräften und anderen Karriereschritten (z.B. im Wissenschaftsbereich), etabliert. Diese haben als Zielsetzung, insbesondere Frauen in ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung zu fördern. Die Entwicklung von Leitungskompetenzen vollzieht sich, allgemein betrachtet, über einen längeren Zeitraum und bedarf geeigneter Interventionen, um ausgebildet zu werden (vgl. Frey et al., 2005; Heyse & Erpenbeck, 2004). Dabei lassen sich zentrale relevante Kompetenzen nicht ausschließlich durch die explizite Aneignung in (hochschulischen) Bildungseinrichtungen erwerben, sondern bedürfen der Unterstützung durch die Zurverfügungstellung von Erfahrungswissen, das eher implizit weitergegeben wird. Ein Mentoring-Programm kann gerade diese Aspekte in besonderem Maße ausfüllen (vgl. Walkenhorst & Bruns, 2005, S. 190f.).

Der Ausbildung von Führungskompetenz widmet sich auch die Kompetenzforschung (vgl. Walkenhorst et al., 2009), die hier erste diagnostische Verfahren zur Erhebung und Messung von Führungskompetenz entwickelt hat (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2006). Bisher wenig beachtet wurde jedoch die Perspektive auf die Entwicklung von Führungskompetenzen im Rahmen grundständiger hochschulischer Ausbildungsprozesse und die Möglichkeit, die Ausbildung von Führungskompetenzen durch eine frühzeitige Begleitung durch Expertinnen vorzunehmen.

3.3 Kompetenzen und Kompetenzerfassung

Die Literatur hält eine Fülle von Definitionsansätzen für Kompetenzen in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen bereit. Welches Kompetenzverständnis diesem Projekt zu Grunde liegt und wie sich Kompetenzen erfassen lassen, wird im Folgenden dargelegt.

Der Begriff der Kompetenz hat laut Gillen (2006) seit den 70er Jahren Konjunktur. Da sich im Zuge des Wirtschaftsaufschwungs neue Lern- und Arbeitsorganisationsformen entwickelten und sich Arbeitsprozesse durch Optimierungsversuche ständig wandelten, mussten sich auch Arbeitnehmer anpassen. Um in ihrem Beruf handlungsfähig zu bleiben, benötigten sie neue Handlungskompetenzen (vgl. Gillen, 2006, S. 59ff.). Laut Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) ermöglichen Kompetenzen „Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren, komplexen Situationen“ (S. XII). Diese fände man durch den gesellschaftlichen Wandel auch in Organisationen. Sie betrachten Kompetenzen im Zusammenhang mit Organisationen. Der Mensch müsse sich dort unter ständig veränderten Bedingungen immer wieder neu orientieren, sich selbst organisieren, um mit Zieloffenheit und -unsicherheit umgehen zu können (vgl. ebd., S. 67).

Nach Erpenbeck und von Rosenstiel sind Kompetenzen „Dispositionen des selbstorganisierten Handelns einer Person“ und „nur anhand der tatsächlichen Performanz – der Anwendung und des Gebrauchs von Kompetenz – aufzuklären.“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XVIII).

Kompetenzen zeigen sich demnach nur im Handlungskontext, wenn eine Person einer konkreten Aktivität nachgeht. Selbstorganisiertes Handeln kann sich in vier Kompetenzklassen zeigen:

Personale Kompetenz wird verstanden:

„Als die Disposition einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativer zu entwickeln und zu lernen.“

Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen:

„Als die Disposition einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder auch für andere und mit anderen, im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in die eigene Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zur realisieren.“

Fachlich-methodische Kompetenzen werden verstanden:

„Als die Disposition einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln.“

Sozial-kommunikative Kompetenzen werden verstanden:

„Als die Disposition, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln.“ (ebd., S. XXIV).

Erpenbeck und von Rosenstiel zeigen in dieser Ausdifferenzierung der Kompetenzklassen, dass sie sich auf den Kontext der Arbeit beziehen. Die Arbeit mit dem Team und das (Um-)Setzen von Zielen und Plänen lassen darüber hinaus eine Verbindung zum Führungsbegriff zu. Das Kompetenzverständnis der beiden Autoren passt somit gut in den thematischen Rahmen des Projektes.

Der Kompetenzbegriff wird in Zusammenhang mit dem Qualifikationsbegriff diskutiert. Es lassen sich abgrenzende und integrative Begriffsdefinitionen finden (vgl. Gillen, 2006, S. 69). Erpenbeck

und von Rosenstiel (2007) schließen Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen mit in den Kompetenzbegriff ein, sehen ihn also integrativ (s. Abbildung 2).

„Qualifikationen bezeichnen klar zu umreißen Komplexe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um konvergent-anforderungsorientiert handeln zu können.“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXXV).



Abbildung 1 Verortung von Kompetenzen im Vergleich zu Qualifikationen (in Anlehnung an Erpenbeck und von Rosenstiel, 2007, S. XII)

Für das Projekt MentoS wird diese Betrachtungsweise übernommen. Es wird davon ausgegangen, dass Qualifikationen Bestandteil der Kompetenzen sind, die Führungskräfte zur Ausführung ihrer beruflichen Tätigkeit benötigen. In die Entwicklung von Kompetenzen fließen die Regeln, Werte und Normen der untersuchten Personen mit ein (s. Abbildung 2).

Um Kompetenzen bei einem Menschen zu erkennen und zu analysieren, bieten sich verschiedene Verfahren an. Die quantitative Kompetenzforschung versucht das Konstrukt, anhand von Tests zu messen. Die qualitative Kompetenzforschung bedient sich der Methoden der qualitativen Sozialforschung und versucht durch Kompetenzen, komparative Beschreibungen in Kompetenzbiographien und in qualitativen Charakterisierungen in Kompetenzpässen, abzubilden. Die qualitative Herangehensweise ermöglicht dabei die Entwicklung eines tieferen Verständnisses eines Handlungsfeldes (vgl. ebd., S. XXVI f.). Da sich Kompetenzen nur in Handlungen zeigen, wäre die Beobachtung die zuverlässigste Form, diese zu erfassen. Erpenbeck und von Rosenstiel (ebd.) sehen in der Beobachtung und der generellen Zuschreibung von Kompetenzen durch Außenstehende ein methodologisches Problem. Der Beobachtende müsse vom äußeren Verhalten auf inhärente Fähigkeiten, Fertigkeiten, Qualifikationen und Werte der Person schließen. Das komplexe und diffuse Gebilde von Kompetenzen ist, unabhängig von der Methode, schwer abzubilden (vgl. ebd., S. XXXff.). Die quantitative Herangehensweise ermöglicht hingegen Längsschnittstudien und somit das Nachzeichnen eines möglichen Entwicklungsverlaufs.

4 Durchführung

4.1 Projektaufbau und -design

Der inhaltliche und strukturelle Aufbau des Projektes, sowie das Forschungsdesign sollen hier differenzierter betrachtet werden. Zunächst werden die beiden Projektstränge/-schwerpunkte: a) das Mentoring-Programm und b) das Forschungsprojekt mit der Thematik der Kompetenzdiagnostik beschrieben. Danach werden die organisatorischen Strukturen und die Einbettung des Projektes in die Hochschulstrukturen beschrieben.

4.2 Beschreibung des Projektes

MentoS verfolgte in seinem Vorgehen zwei parallele Stränge, in denen die jeweiligen Kooperationspartner und Institutionen tätig wurden (s. Abbildung 2).

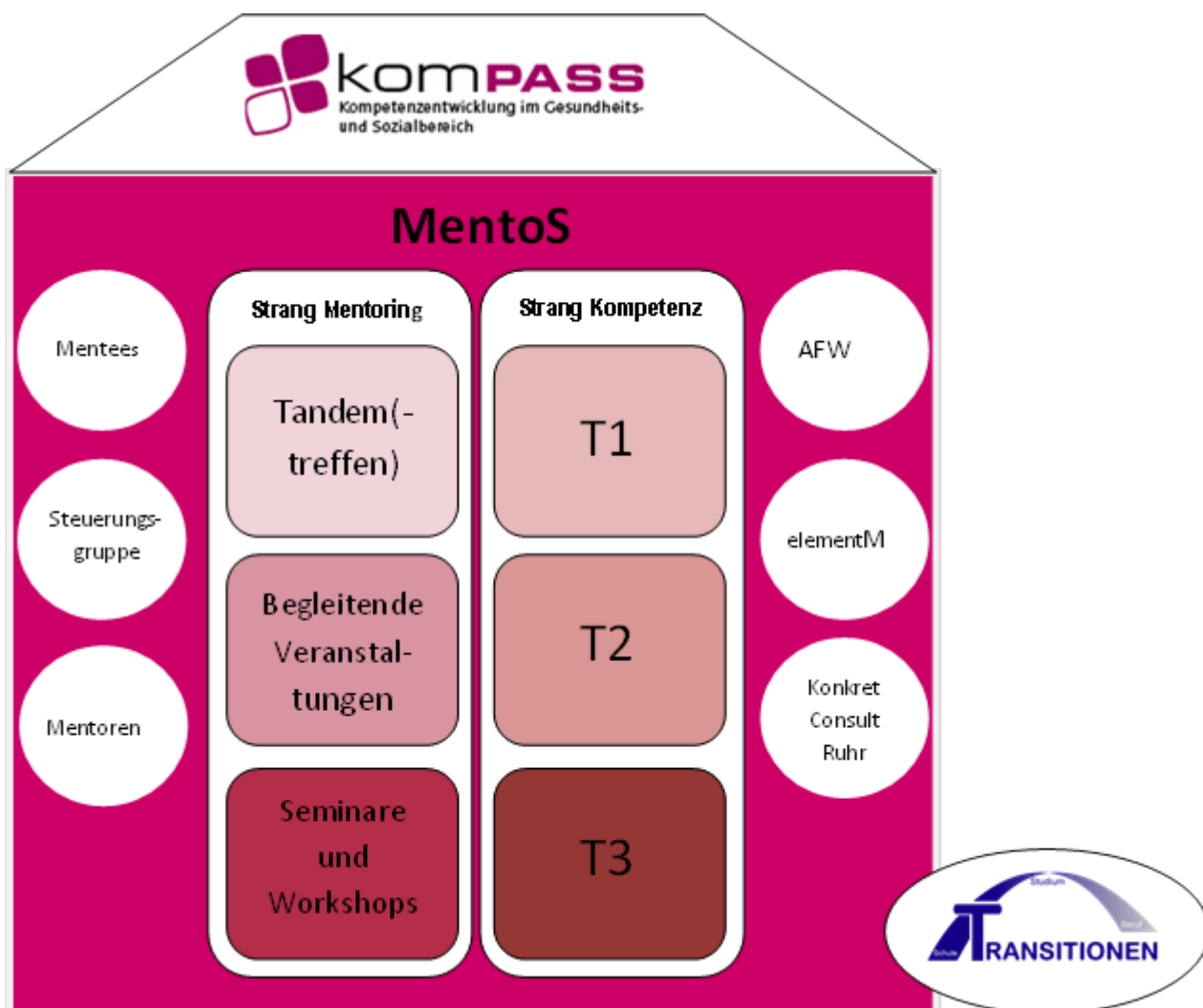


Abbildung 2 Projektstruktur und Kooperationspartner

Zum einen wurde das Mentoring-Programm verfolgt. Hier stand das Geschehen rund um die Tandems, sowie die Mentor|inn|en und Mentees im Mittelpunkt. Die Entwicklung der Tandembeziehungen wurde durch Befragungen der Mentees und Mentor|inn|en in den Blick genommen. Die Tandems nahmen an begleitenden Projektveranstaltungen (Auftakt-, Zwischenbilanz-, Abschlussveranstaltung) teil. Zusätzlich wurden sowohl für die Gruppe der Mentees als auch für die Gruppe der Mentor|inn|en, über die Projektlaufzeit verteilt, Workshops und Seminare zu verschiedenen projektbezogenen Themen angeboten. Zum anderen wurde der Forschungsschwerpunkt im Strang „Kompetenz“ verfolgt. Die Mentees durchliefen an drei Messzeitpunkten (T1-T3) ein standardisiertes Verfahren zur Kompetenzmessung. Die Kompetenzmessung sowie deren Auswertung und Begleitung wurde als Dienstleistung von den kooperierenden Unternehmen Konkret Consult Ruhr und elementM durchgeführt.

Die Fachhochschule Bielefeld schloss, im Rahmen des Projektes, eine Kooperation mit dem Zentrum für Aus-, Fort- und Weiterbildung (AFW) der Kliniken der Stadt Köln gGmbH ab. Vertreterinnen des AFW waren Mitglieder der Steuerungsgruppe. Ergebnisse aus beiden Strängen zum Thema „Übergang Studium – Beruf und Beschäftigungsfähigkeit“ flossen in die Arbeit des Projektes „Gelingende Transitionen“ ein. In beide Stränge flossen bereits bestehende Erkenntnisse aus der Kompetenzplattform „KomPASS“ ein. Im Folgenden werden die inhaltlichen und organisatorischen Strukturen im Detail beschrieben.

Projektstrang Mentoring

In der Startphase des Projektes wurde zunächst eine Gruppe von weiblichen Mentees gebildet. Die Gruppe umfasste 15 Studentinnen des 3. Semesters des Studienganges Pflege und Gesundheit, die sich für die Teilnahme am Projekt interessierten. Die Studentinnen sollten während ihres Studiums jeweils von einem Mentor oder einer Mentorin in ihrer Entwicklung begleitet werden. Diese Mentor|inn|en nahmen Leitungspositionen im Gesundheits- und Sozialwesen ein und wurden für eine Teilnahme an dem Projekt angefragt.

Die Aufgabe der Mentor|inn|en war es, die Studentinnen für die Zeit des Studiums an vereinbarten Zeitpunkten zu den Themen Karriereplanung, Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung zu begleiten, zu beraten und zu fördern. Zudem sollten die Mentor|inn|en den Studentinnen Kontakte zu formellen und informellen Netzwerken ermöglichen, die sie für einen Berufseinstieg nach dem Studium nutzen können. Die Studentinnen sollten außerdem von der Praxisanbindung der Mentor|inn|en profitieren und so einen besseren Theorie-Praxis-Transfer zu ihren Studieninhalten herstellen können. Die Mentor|inn|en wiederum profitierten von der engen Anbindung an den aktuellen wissenschaftlichen Kontext der Fachhochschule und hatten ihrerseits die Möglichkeit, die formellen und informellen Netzwerke durch Kontakte zu anderen Mentor|inn|en sowie der Fachhochschule zu erweitern und zu nutzen.

Die Fachhochschule unterstützte die Gruppe der Mentor|inn|en und die Gruppe der Mentees in der Phase der Tandembildung und stand in der Durchführungsphase beiden Gruppen beratend zur Seite. In begleitenden Veranstaltungen und Workshops sollte der Kontakt zwischen Mentor|inn|en und Mentees intensiviert werden. Das durch die Tandembildung geschaffene und durch die Veranstaltungen gestärkte Netzwerk zwischen Mentor|inn|en, Mentees und der Fachhochschule, sollte auch nach Beendigung des Studiums aufrechterhalten werden, um die Nachhaltigkeit des Projektes zu überprüfen und um für evtl. Folgeprojekte daraus zu schöpfen.

Parallel zum Mentoring bot die Fachhochschule verschiedene Veranstaltungen für die Mentor|inn|en und Mentees an. In den Auftakt-, Zwischen- und Abschlussveranstaltungen wurden Mentor|inn|en und Mentees zusammengeführt und für die Tandemgestaltung relevante Themen aufgegriffen. Diese Veranstaltungen dienten u.a. der Reflexion der Tandembeziehung. Parallel zu diesen Veranstaltungen wurden verschiedene Workshops angeboten, deren thematische Inhalte die Studieninhalte der Mentees ergänzen und praxisnah gestaltet werden sollten.

Das AFW unterstützte die Fachhochschule bei der Durchführung und inhaltlichen Gestaltung der Workshops, da es über Erfahrungen mit Mentoring-Programmen und qualifizierten Referenten und Dozenten verfügt.

Projektstrang Kompetenzdiagnostik und -entwicklung

Neben dem Mentoring-Programm wurde ein zweiter Strang als wissenschaftlicher Schwerpunkt verfolgt. Um den Kompetenzzuwachs der Studentinnen empirisch zu erheben, sollte eine Kompetenzdiagnose vorgenommen und eine mögliche Kompetenzentwicklung verfolgt werden. Das hierfür ausgewählte Verfahren wird im Kapitel 4.2.1 näher erläutert.

Um den Erfolg des Mentoring-Programmes wissenschaftlich fundiert darlegen zu können, wurden eine Experimental- und eine Kontrollgruppe gebildet.

Die Experimentalgruppe wurde aus den 14 weiblichen Studierenden des 3. Semesters des Studienganges Pflege und Gesundheit gebildet, die als Mentees am Mentoring-Programm teilnahmen.

Parallel dazu wurde die Kontrollgruppe gebildet, in welcher alle weiteren weiblichen Studierenden des gleichen Semesters zusammengefasst wurden, die nicht am Mentoring-Projekt teilnahmen. Mit diesen Kriterien standen insgesamt drei Probandinnen für die Kontrollgruppe zur Verfügung, welche auch für die Teilnahme an der Messung gewonnen werden konnten.

Das Messinstrument Kode® und Kode® X (s. Kapitel 5.1.1) sollte an drei Messzeitpunkten zum Einsatz kommen. Die Mentee-Gruppe sollten das Verfahren zu drei Zeitpunkten durchlaufen, die Kontrollgruppe wurde hingegen nur zu bestimmten Messzeitpunkten hinzugezogen (s. Tabelle 1 Messzeitpunkte).

Tabelle 1 Messzeitpunkte

Messung	Zeitpunkt	Stichprobe	Beratung für die Mentees?
T1 Eingangsassessment	Januar 2009	Mentees +Kontrollgruppe	Ja
T2 Kompetenzmessung	April 2010	Mentees +Kontrollgruppe	Ja
T3 Messung zum Ende des Projektsemesters	Dezember 2010	Mentees	Ja

Bei allen Messungen durchliefen die Probanden ein Self-Assessment zur Selbsteinschätzung, den Kode®-Fragebogen und erhielten ein individuelles Kompetenzprofil. Dieses wurde mit einem Soll-Profil von Kode® X, welches im Vorfeld von Experten erstellt wurde, abgeglichen. Im Nachgang zu den Messzeitpunkten T1-T3 erhielten die Studentinnen eine Auswertung und Rückmeldung der Ergebnisse in individuellen Gesprächen durch die ausgebildeten Kode-Trainer. Die Kontrollgruppe erhielt keine Beratung, hatte jedoch die Möglichkeit, ihre Ergebnisse zur Verfügung gestellt zu bekommen.

Die Ergebnisse der verschiedenen Messzeitpunkte lassen sich mit der speziellen Software von Kode® vergleichen. So kann eine Kompetenzentwicklung bei den Probanden sichtbar gemacht und ein Vergleich zwischen den Stichprobengruppen vorgenommen werden.

4.2.1 Verankerung des Projektes in KomPASS

Das Mentoring-Programm war als Projekt „MentoS“ in der Kompetenzplattform „KomPASS - Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich“ verankert.

KomPASS wurde im Jahr 2006 von Forscherinnen und Forschern aus den Fachbereichen Sozialwesen sowie Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld gegründet. Die Kompetenzplattform entwickelte sich auf der Grundlage einer bestehenden Forschungskooperation der beiden Fachbereiche im Rahmen des Forschungsschwerpunktes „Übergänge im Berufsleben“. Im Rahmen des Forschungsschwerpunktes wurde deutlich, dass die überwiegende Anzahl der Forscherinnen und Forscher sich in ihren jeweiligen Projekten mit dem Thema Kompetenzentwicklung beschäftigten. Dies wurde zum Anlass genommen, Überlegungen zur Errichtung einer Kompetenzplattform anzustellen.

Hier schloss das Projekt „MentoS“ an. Die Entwicklung von Leitungskompetenzen, der in das Projekt involvierten Studentinnen durch das Studium und durch das Mentoring-Programm, sollte für die Dauer des Projekts erfasst werden. Für den konzeptionellen Aufbau des Mentoring-Programmes und die Kompetenzforschung wurden die bereits bestehenden Erkenntnisse aus KomPASS genutzt.

4.2.2 Verankerung des Projektes in Transitionen

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt „Gelingende Transitionen an Schnittstellen Schule - Studium und Studium - Beruf“ startete im Oktober 2008 und wurde von Prof. Dr. Nauerth und Prof. Dr. Walkenhorst verantwortet.

Für die Studiengänge der Lehrereinheit Pflege und Gesundheit sollten auf curricularer und formalorganisatorischer Ebene Transitionen zu Beginn des Studiums sowie beim Berufseinstieg fokussiert, wissenschaftlich begleitet und analysiert werden. Ein Forschungsschwerpunkt lag dabei in der Kompetenzentwicklung der Studierenden vom Studienbeginn an bis über die Berufseinstiegsphase hinaus. Es wurde wissenschaftlich untersucht, mit welchen Kompetenzen die Studierenden in die Hochschule kommen und wie diese durch adäquate hochschuldidaktische Interventionen sowohl berücksichtigt als auch erweitert werden können.

Die Erkenntnisse, die im Rahmen von MentoS zu dieser Übergangsphase gesammelt wurden, waren auch für das Projekt „Gelingende Transitionen“ von Nutzen. Zudem nahm MentoS durch die Kompetenzmessung zu verschiedenen Messzeitpunkten eine Längsschnittstudie vor, deren Ergebnisse und Erkenntnisse auch für Transitionen genutzt wurden. Auch die Erfahrungen mit dem standardisierten Messverfahren und den Assessments flossen in die Arbeit von Transitionen mit ein. Transitionen nutzte beispielsweise das Anforderungsprofil für eine Leitungskraft im Gesundheitswesen, welches in MentoS im Rahmen der Nutzung des Kompetenzmessinstrumentes erstellt wurde.

Im Gegenzug wurden in Transitionen finanzielle Mittel zur Unterstützung von MentoS bereitgestellt. Von April-Dezember 2009 wurden von Transitionen die Personalkosten der wissenschaftlichen Mitarbeiterin (TZ 0,25, EG 9) in MentoS übernommen. Ebenso wurden für die Kosten der Zwischenbilanz (Verpflegungskosten und Reisekosten der Mentor|inn|en) in MentoS im Oktober 2009 finanzielle Mittel bereitgestellt.

4.2.3 Kooperationspartner und organisatorische Strukturen

Institut für Aus-, Fort- und Weiterbildung (AFW)

Das Institut für Aus-, Fort- und Weiterbildung (AFW) der Kliniken der Stadt Köln gGmbH bildete in diesem Projekt den zentralen Kooperationspartner der Fachhochschule Bielefeld. Die Leiterin des Instituts verfügte bereits über weitreichende Erfahrungen in der Leitung und Durchführung von Cross-Mentoring-Programmen für Berufe im Gesundheitswesen und stand der Fachhochschule mit ihren Erfahrungen beratend zur Seite. Zwei Vertreterinnen des AFW nahmen in dieser Expertenrolle an den Steuerungsgruppensitzungen und Veranstaltungen teil. Sie wurden gleichberechtigt in alle Entscheidungen einbezogen, die bzgl. der Projektgestaltung und -inhalte getroffen wurden, und in den elektronischen Schriftverkehr.

Die Kliniken der Stadt Köln gGmbH selbst stellten zudem sechs Mentor|inn|en aus dem Bereich der Pflegedirektion.

Konkret Consult Ruhr und elementM

Um die Kompetenzmessung nach dem standardisierten Verfahren von Kode® und Kode® X durchführen zu können, wurde die Projektorganisation von den Dienstleistungsgesellschaften Konkret Consult Ruhr GmbH (KCR) und elementM GmbH beraten und unterstützt. Beide Gesellschaften arbeiten in Kooperation miteinander. Sie wurden im Rahmen der Kompetenzmessung für die Nutzung der Software, die Auswertung der Daten und die Durchführung der Beratungsgespräche beauftragt. In Gesprächen mit Vertretern von KCR und elementM wurden die Inhalte und das Vorgehen der Messungen besprochen und ein Dienstleistungspaket festgelegt. KCR und elementM sollten vor allem in der Startphase und beim ersten Messzeitpunkt unterstützen. Sie führten die vorbereitenden Workshops durch, werteten die Daten der beiden Messzeitpunkte aus und führten die Beratungsgespräche mit den Mentees durch.

Die Steuerungsgruppe

Die Steuerungsgruppe von „MentoS“, die sich zu Beginn des Projektes konstituiert hat, setzte sich zusammen aus:

- der Projektleitung, bestehend aus Prof'in Dr. Walkenhorst und Prof'in Dr. Nauerth,
- der wissenschaftlichen Mitarbeiterin,
- den zwei Vertreterinnen des AFW-Köln sowie
- der gewählten Vertreterin der Mentees.

Die Vertreterin der Gruppe der Mentees wurde in einem eigenständigen Verfahren von den Mentees selbst gewählt. Eine Mitarbeiterin des AFW-Köln, welche auch als Mentorin im Projekt fungierte, vertrat in der Steuerungsgruppe die Mentor|inn|en.

Die Steuerungsgruppe traf sich in regelmäßigen Abständen zu Sitzungen, die von Seiten der Fachhochschule geplant und vorbereitet wurden. In diesem Gremium wurden Themen der Projekt- und Veranstaltungsplanung behandelt und Entscheidungen getroffen, die der Abstimmung zwischen den Gremienmitgliedern bedurften.

4.3 Aktivitäten und Ereignisse

In den beiden Projektsträngen fanden im Projektverlauf verschiedene Veranstaltungen und Aktivitäten statt (s. Abbildung 3). Diese werden hier in ihrem Verlauf und ihren, für das Projekt wichtigen Ergebnissen, skizziert. Ebenfalls werden Aktivitäten im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit dargestellt.



Abbildung 3 Aktivitäten und Ereignisse in den beiden Projektsträngen in der zeitlichen Übersicht

4.3.1 Rekrutierung und Information der Mentees

Für die Gruppe der Mentees wurden Studentinnen aus dem 3. Semester des Bachelor Pflege und Gesundheit angesprochen. In dem Studiengang geht es zentral um die Ausbildung von Leitungskompetenz zur Übernahme entsprechender Aufgaben im Gesundheitswesen. Die Zielgruppe wurde von den Projektleiterinnen über das Programm informiert. Interessentinnen trugen sich verbindlich in eine Liste ein und führten Wünsche für Zielbereiche auf, in dem der|die zukünftige Mentor|in tätig sein sollte. Daraufhin wurden gezielt potentielle Mentor|inn|en angesprochen.

Zur Vorbereitung der Mentees auf ihre Rolle, fanden bereits vor der Zusammenführung mit den Mentor|inn|en Informationsveranstaltungen statt. Themen waren:

- Die Rolle des Mentees: Ziele, Nutzen und Möglichkeiten, Selbstdarstellung und -präsentation
- Die Auftaktveranstaltung
- Matching: Wer wird mein|e Mentor|in?
- Verdeutlichung des möglichen Nutzens des Mentoring-Programmes für die Studentinnen

Um beide Stichprobengruppen (Mentees und Kontrollgruppe) über den fachlichen Kontext und das Procedere des Assessments Kode® und Kode® X zu informieren, wurde eine Informationsveranstaltung vor dem ersten Messzeitpunkt geplant. Für diesen Termin wurden die Vertreter|innen von KCR und elementM als ReferentInnen eingeladen. Sie informierten über das Kompetenzverständnis und die Vorgehensweise von Kode® und Kode® X und beantworteten Fragen der Probandinnen.

In der Gesamtprojektlaufzeit traf sich die Steuerungsgruppe an acht Terminen zu folgenden inhaltlichen Schwerpunkten:

Tabelle 2 Treffen der Steuerungsgruppe

Datum	Thema
15.09.2008	<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungen über Projektlogo, -flyer und Tandembildungen • Jahresgrobplanung
20.10.2008	<ul style="list-style-type: none"> • Planung der Kick-off-Veranstaltung • Information über Instrumente zur Kompetenzdiagnostik und -entwicklung (Kode® und Kode® X) • Entscheidung über Kooperationsverträge
24.11.2008	<ul style="list-style-type: none"> • Feinabstimmung und Vorbereitung der Auftaktveranstaltung • Vorstellung der Tandems • Vorstellung des Logbuches
15.06.2009	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der 1. Kompetenzmessung
24.08.2009	<ul style="list-style-type: none"> • Planung der fernmündlichen Befragung, Evaluation der Mentee- und Mentor inn en-Workshops
28.10.2009	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation der Zwischenbilanzveranstaltung
20.04.2010	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der 2. Kompetenzmessung • Planung der Abschlussveranstaltung

4.3.2 Auftaktveranstaltung

Die Auftaktveranstaltung fand am 09.12.2008 in einem Hotel in Bielefeld statt. Angereist waren zehn Mentor|inn|en und 14 Mentees, sowie zwei Referenten der Kliniken der Stadt Köln gGmbH. Alle Mitglieder der Steuerungsgruppe waren ebenfalls vertreten. Für diesen Tag wurde ein möglichst feierlicher Rahmen gewählt, um den Teilnehmer|innen eine Wertschätzung für ihr Engagement entgegen zu bringen und um die Besonderheit dieses Tages zu unterstreichen.

Die Inhalte und Strukturen des Projektes wurde dem Plenum vorgestellt. Die Referenten, ein erfahrener Mentor und eine erfahrene Mentee, berichteten aus ihren Erfahrungen und gaben erste Anregungen für die Ausgestaltung der Tandembeziehung. Nach der Mittagspause wurden Workshops für die Mentor|inn|en und Mentees angeboten, in denen noch einmal deren Rollen und die Möglichkeiten und Grenzen der Ausgestaltung der Tandembeziehung diskutiert wurden. Allen Mentees und Mentor|inn|en wurde ein „Logbuch“ überreicht, in dem alle wichtigen Informationen und Formalia des Projektes enthalten waren. Das Logbuch wurde zu jeder Projektveranstaltung durch Materialien ergänzt.

Nach den Workshops fand das offizielle Matching statt. Nach dem Matching hatten die Tandems Gelegenheit, die weitläufigen Räumlichkeiten des Hotels zu nutzen, um sich für ein erstes Kennenlerngespräch zurück zu ziehen. In den Tandems wurden Vereinbarungen für ein erstes Treffen getroffen und weitere Rahmenbedingungen festgelegt.

4.3.3 Themenworkshops der Mentees

Ein erster Themenworkshop fand im Mai 2009 statt. Das Thema „Business-Knigge“ stieß bei den Studierenden auf großes Interesse. Es wurden Umgangsformen in Bereichen wie „Small-Talk“, „Bewerbungssituationen“, „Berufseinstieg“ und „Selbstpräsentation“ besprochen und diskutiert.

Ein zweiter Themenworkshop fand im Dezember 2009 statt. Es nahmen fünf Mentees und zwei Studentinnen aus anderen Semestern teil. In dem zweitägigen Workshop wurde das Thema „Selbstpräsentation und Selbst-PR“ behandelt. Die Studentinnen reflektierten ihre eigene Wirkung auf andere und ihre Präsenz bei Vorträgen und Referaten. Die Referentin arbeitete mit Video-Feedback.

4.3.4 Themenworkshop der Mentor|inn|en

Im Juni 2009 wurde auf Anfrage der Mentor|inn|en ein Workshop zum Thema „Kompetenzdiagnostik und -entwicklung“ angeboten. Ziel war es, die TeilnehmerInnen über die Instrumente Kode® und Kode® X zu informieren und von den bisherigen Ergebnissen zu berichten. Als zweiter Themenschwerpunkt wurden aktuelle Entwicklungen und Projekte in der Kompetenzforschung des Fachbereiches Wirtschaft und Gesundheit vorgestellt, da auch hier Interesse von Seiten der Mentor|inn|en geäußert wurde.

Am Tag des Workshops waren sechs Mentor|inn|en anwesend. Sie meldeten zurück, dass Ihnen neben der Information zum Kompetenzthema ebenfalls der Austausch unter den Mentor|inn|en und mit der Projektorganisation ein wichtiges Anliegen war. Im Business-Café wurden folgende Schwerpunkte und Fragestellungen diskutiert:

Rückblende: Erfahrungen und Kompetenz in der Tandembeziehung

- Berichten Sie von Ihren bisherigen Erfahrungen in der Tandembeziehung mit Ihrer Mentee. Welche Erfolge haben Sie bisher erzielt? Wo gab es Klippen oder Hürden?

Kompetenzförderung in der Tandembeziehung: Möglichkeiten und Grenzen

- Inwieweit ist die Kompetenz oder Kompetenzentwicklung Ihrer Mentee Gegenstand Ihrer Tandembeziehung?
- Welche Kompetenzen lassen sich in der Tandembeziehung erkennen?
- Welche Aspekte der Kompetenzförderung sind Ihnen in Ihrer Tandembeziehung gelungen? Wodurch? Inwieweit? In welchen Bereichen?
- Wo benötigen Sie Unterstützung bei der Gestaltung der Beziehung?

Die Ergebnisse der Diskussion werden in Kapitel 6.2 dargestellt.

4.3.5 Ereignisse in den Tandems

Nach dem Matching in der Auftaktveranstaltung hatten die Tandems Gelegenheit, sich kennenzulernen und die ersten gemeinsamen Schritte zu planen. Bei drei Tandems kam es hier zu ersten Unstimmigkeiten, da die Erwartungshaltungen von Mentee und Mentor|in unterschiedlich waren. Ein Tandem trennte sich kurz nach der Auftaktveranstaltung. Der Mentor hatte genaue Vorstellungen und wollte die Mentee in ihrer Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung intensiv fördern. Den dazu nötigen Zeitaufwand konnte die Mentee jedoch nicht in ihren Alltag mit Studium und Beruf einplanen. Sie stieg daraufhin auf eigenen Wunsch aus dem Projekt aus. Bei einem anderen Tandem stellten sich Unstimmigkeiten auf zwischenmenschlicher Ebene ein. Das Tandem löste sich nach dem ersten gemeinsamen Treffen auf Wunsch der Mentee auf. Nach einem kurzen Beratungsgespräch mit der Mentee, bei dem noch einmal ihre Wünsche und Ziele abgefragt wurden, konnte ein neuer Mentor gefunden werden. Bei einem weiteren Tandem wurde das Matching ungünstig vorgenommen. Das Profil der Mentorin, passte nicht zum Arbeitsbereich der Mentee. Ein Tandem musste aufgrund der Erkrankung des Mentors ein halbes Jahr vor Abschluss des Projektes aufgelöst werden. Die Mentee beschloss, für die Restlaufzeit des Projektes keine|n neue|n Mentor|in zu suchen.

In Tabelle 3 sind die Tandems in ihrem Matching aufgelistet. Die Namen der Teilnehmer|innen wurden aus Datenschutzgründen verfremdet.

Tabelle 3 Tandems

Mentor in	Position		Mentee	Berufl. Herkunft
Mentorin 1	Abteilungsleiterin Physiotherapie	↔	Mentee 1	Physiotherapeutin
Mentor 2	Geschäftsführer Physiotherapiezentrum	↔	Mentee 2	Physiotherapeutin
Mentor 3	Referatsleiter LandesSportBund	↔	Mentee 3	Gymnastiklehrerin
Mentor 4	Geschäftsführer Kompetenzzentrum	↔	Mentee 4	Physiotherapeutin
Mentor 5	Schulleiter und Präsident des Deutschen Pflegerates	↔	Mentee 5	Krankenschwester
Mentorin 6	Leiterin Modellpflege- stützpunkt	↔	Mentee 6	Krankenschwester
Mentorin 7	Leiterin Fachgebiet Pflege MDK Münster	↔	Mentee 7	Altenpflegerin
Mentor 8	Pflegedirektor	↔	Mentee 8	Krankenschwester
Mentorin 9	Stellv. Pflegedirektorin	↔	Mentee 9	Gesundheits- und Kran- kenpflegerin
Mentor 10	Pflegedienstleiter	↔	Mentee 10	Krankenschwester
Mentorin 11	Pflegedienstleiter	↔	Mentee 11	Altenpflegerin
Mentor 12	Leiter Abteilung Qualitäts- management	↔	Mentee 12	Krankenschwester
Mentorin 13	Leiterin Institut für Aus-, Fort- und Weiterbildung	↔	Mentee 13	Gesundheits- und Kran- kenpflegerin
Mentor 14	Pflegedirektor	↔	Mentee 14	Kinderkrankenschwester

4.3.6 Zwischenbilanz

Zur Projekthalbzeit, im Spätsommer|Herbst 2009, wurde ein erstes Resümee zum Mentoring-Programm in Form einer Zwischenbilanz gezogen. Für die Evaluation wurde ein leitfadengestütztes Telefoninterview mit den Mentor|inn|en geführt. Die Mentees wurden mit dem selbigen Leitfaden in direkten Gesprächen befragt (Fragebögen s. Anhang). Folgende Konstrukte wurden u.a. erhoben: Erwartungen an die Tandembeziehung, Zufriedenheit in der Beziehung, inhaltliche Gestaltung der Tandembeziehung, positive und negative Entwicklungen, Anwendung der Kompetenzförderung der Mentee, Unterstützungswünsche.

Zusätzlich wurde in einem Mentor|inn|en-Workshop ein Businesscafé durchgeführt, in dem die Mentor|inn|en sich zur Kompetenzentwicklung der Mentee und zur Stimmung in der Tandembeziehung äußerten.

In dieser Form wurden an zwei Zeitpunkten sowohl der Status Quo in der Tandembeziehung als auch Bedarfe der Teilnehmer|innen abgefragt. Abgeleitet aus den gesammelten Ergebnissen (Ergebnisdarstellung der Telefoninterviews s. 5.2.1) ergaben sich Hinweise auf Themen, welche in der bevorstehenden Zwischenbilanz-Veranstaltung im Oktober 2009 thematisiert werden sollten. Es kristallisierten sich zwei Kernthemen heraus:

- Impulse zum Weitermachen nach der abgeschlossenen Kennenlernphase
- Wie können die Mentoren die Kompetenzentwicklung der Mentees fördern?

Zum einen benötigten die Mentor|inn|en einen Input zu den Themen „Gesprächsführung“ und „Lernbedarfsermittlung bei der Mentee“. Sie sollten angeregt werden, die Tandemsituation aus dem

Blickwinkel der Personalentwicklung zu betrachten. Die Methoden der Personalentwicklung sind auf die Förderung der Kompetenzentwicklung der Mentee übertragbar. Vermutlich sorgte der Kompetenzbegriff bei den Mentor|inn|en für Unsicherheit, denn in der fernmündlichen Befragung gaben viele Mentor|inn|en an, Erfahrungen in der Personalentwicklung zu haben. Zum anderen sollten die Reflexionsfähigkeit und Fragehaltung der Mentees geschult werden. Sie sollten in ihrer Rolle im Tandem bestärkt werden, damit sie selbstbewusster und mit geringerem hierarchischem Druck in der Tandembeziehung agieren können.

In der Zwischenbilanz-Veranstaltung sollten die Tandems genügend Raum bekommen sich auszutauschen, sich wieder anzunähern und ihre Tandembeziehung weiter zu planen. Zum anderen sollte es aber verschiedene Inputs von Seiten des Projektteams geben. Die Ergebnisse der fernmündlichen Befragung sollten vorgestellt und zur Diskussion gestellt werden. Es schloss sich ein Impulsreferat zu dem Thema „Perspektiven für die Gestaltung der Tandembeziehung“ an. Die Tandems bekamen danach die Möglichkeit, die neuen Impulse in einem Gespräch für die Planung ihrer Tandembeziehung zu nutzen. Dazu erhielten sie einen Gesprächsleitfaden (s. Anhang). Zusätzlich erhielten die Tandems den Auftrag, das Motto ihrer bisherigen Beziehung, auf einer Metaplankarte in Form eines Bildes oder Slogans darzustellen. Im Anschluss wurden zwei Gruppen mit jeweils 3-4 Tandems gebildet. Nach einer Vorstellungsrunde erhielten die Tandems die Gelegenheit von ihren Erfahrungen und Erlebnissen, positiven wie negativen, zu berichten. Ziel war es, den Tandems auf diesem Weg nochmals Impulse in Form von Best-Practice-Beispielen zu geben. Nach dieser Gesprächsrunde fanden getrennte Reflexionsrunden für Mentor|inn|en und Mentees statt, um in interner Runde in den Austausch zu kommen und nach Eindrücken, Erfolgen und Ängsten zu fragen. In einer Abschlussrunde stellten die Tandems vor der gesamten Gruppe ihr Tandem-Motto vor. Insgesamt nahmen sieben der 14 Tandems an der Zwischenbilanz teil. Zwei Mentees nahmen ohne ihren Tandempartner an der Veranstaltung teil.

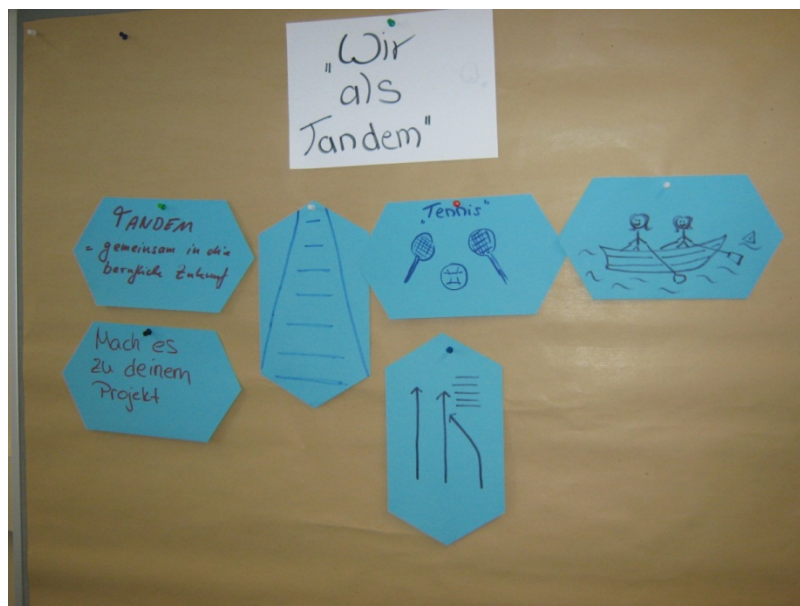


Abbildung 4 Visualisierte Mottos der Tandems zur Zwischenbilanz

4.3.7 Abschlussveranstaltung

Planung der Veranstaltung

Die Abschlussveranstaltung des Projektes wurde genutzt, um das Projekt mit allen Projektbeteiligten abzuschließen. Dafür wurde wieder der feierliche Rahmen in einem Bielefelder Hotel genutzt. Eingeladen waren neben den Mentees und Mentor|inn|en des Projektes auch der Kooperationspartner (AFW) und die Kode®-Trainer. Die Veranstaltung wurde genutzt, um das Projekt abschließend zu evaluieren und einen Rückblick auf die vergangenen Monate vorzunehmen. Die Tandems bekamen Raum für einen abschließenden Austausch. In getrennten Workshops für Mentees und Mentor|inn|en wurde das Programm aus Sicht der beiden Gruppen im Rahmen einer leitfadengeführten Durchführung

stützten Gruppendiskussion statt. Zum Abschluss erhielten die anwesenden Mentor|inn|en und Mentees ein Präsent. Die Mentees erhielten eine Teilnahmebescheinigung, welche für spätere Bewerbungen genutzt werden könnte.



Abbildung 5 Mentor|inn|en, Mentees und das Projektteam bei der Abschlussveranstaltung



Abbildung 6 Die Steuerungsgruppe des Projektes (v.l.): Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst, Ina Struckmann, Christel Lagemann, Verena Grütter, Christa Bruns

4.3.8 Öffentlichkeitsarbeit

Um eine hochschulinterne und -externe Identifizierung des Projekts zu gewährleisten, wurde der Projektname „MentoS“ und das dazugehörige Projektlogo entwickelt. Es wurden ein Projektflyer und eine offizielle Briefvorlage erstellt.



Abbildung 6 Projektlogo

Das Projekt wurde auf der Homepage der Fachhochschule unter der Rubrik „Forschung und Publikation“ hinzugefügt. Es wurde zudem ein Email-Newsletter eingerichtet, der die Mentees in regelmäßigen Abständen über den Stand der Entwicklungen im Projekt informiert.

Das Projekt wurde hochschulintern wie -extern vorgestellt. Es wurde ein wissenschaftliches Projektposter angefertigt, welches bei verschiedenen Veranstaltungen der Fachhochschule, der Lehrinheit und KomPASS (Fachtagungen, Alumni-Treffen, Informationsveranstaltungen) ausgehängt und vorgestellt wurde. Die Projektleitung nutzte die erstellten Flyer bei Außenterminen. Ebenfalls vorgestellt wurde das Projekt auf dem Fachkongress „WoMenPower“ im Jahr 2009 in Hannover. Hier gab es einen Gemeinschaftsstand mit Mentoring-Projekten anderer Hochschulen. Zu den Projektveranstaltungen wurden Berichte mit Fotos für die Homepage der Lehrinheit angefertigt. Die Seminare und Workshops wurden mit Aushängen, Rundmails und Ankündigungen auf der Lernplattform beworben.

Für die externe Öffentlichkeitsarbeit wurden die Pressereferenten der Kliniken der Stadt Köln gGmbH und der Fachhochschule hinzugezogen.

Das Projekt wurde in einer Lehrveranstaltung zum Thema „Mentoring“ vorgestellt. Ebenso wurde es im KomPASS-Jahresbericht 2009 vorgestellt.

5 Forschung

5.1 Kompetenzforschung

5.1.1 Beschreibung der Verfahren Kode® und Kode® X

Zur Diagnostik und Entwicklung von Kompetenzen wurden in den vergangenen Jahren viele Verfahren und Assessments entwickelt, die sich auch in der Personalentwicklung einsetzen lassen (vgl. Erpenbeck, 2007).

Für die Zielsetzungen des Projektes stellten sich die Verfahren von Kode® und Kode® X als besonders geeignet dar. Beide Instrumente wurden von Heyse und Erpenbeck entwickelt. Kode® bedeutet so viel wie Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. Es besteht in erster Linie aus einem Online-Self-Assessment, d.h. einem Fragebogen zur Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz. In einem Satzergänzungsverfahren wird das momentane Ist-Kompetenzprofil des Probanden mit seinen Stärken und Schwächen in den Kompetenzbereichen personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenz erhoben. Darüber hinaus wird im gleichen Verfahren parallel die Teamrolle des Probanden erfasst. Es ist ebenfalls möglich, zusätzlich eine oder mehrere Fremdbeurteilungen in die Diagnostik zu integrieren. Beim automatischen Auswertungsverfahren stehen verschiedene Visualisierungsmöglichkeiten zur Verfügung, welche die Kompetenzausprägungen in den verschiedenen Bereichen darstellen. Dabei werden die vier oben genannten Kompetenzbereiche in bis zu 64 Einzelkompetenzen aufgegliedert, um eine differenziertere Aussage zu erreichen. Heyse und Erpenbeck stellen diese 64 Kompetenzbereiche in Form eines Kompetenzatlas dar.

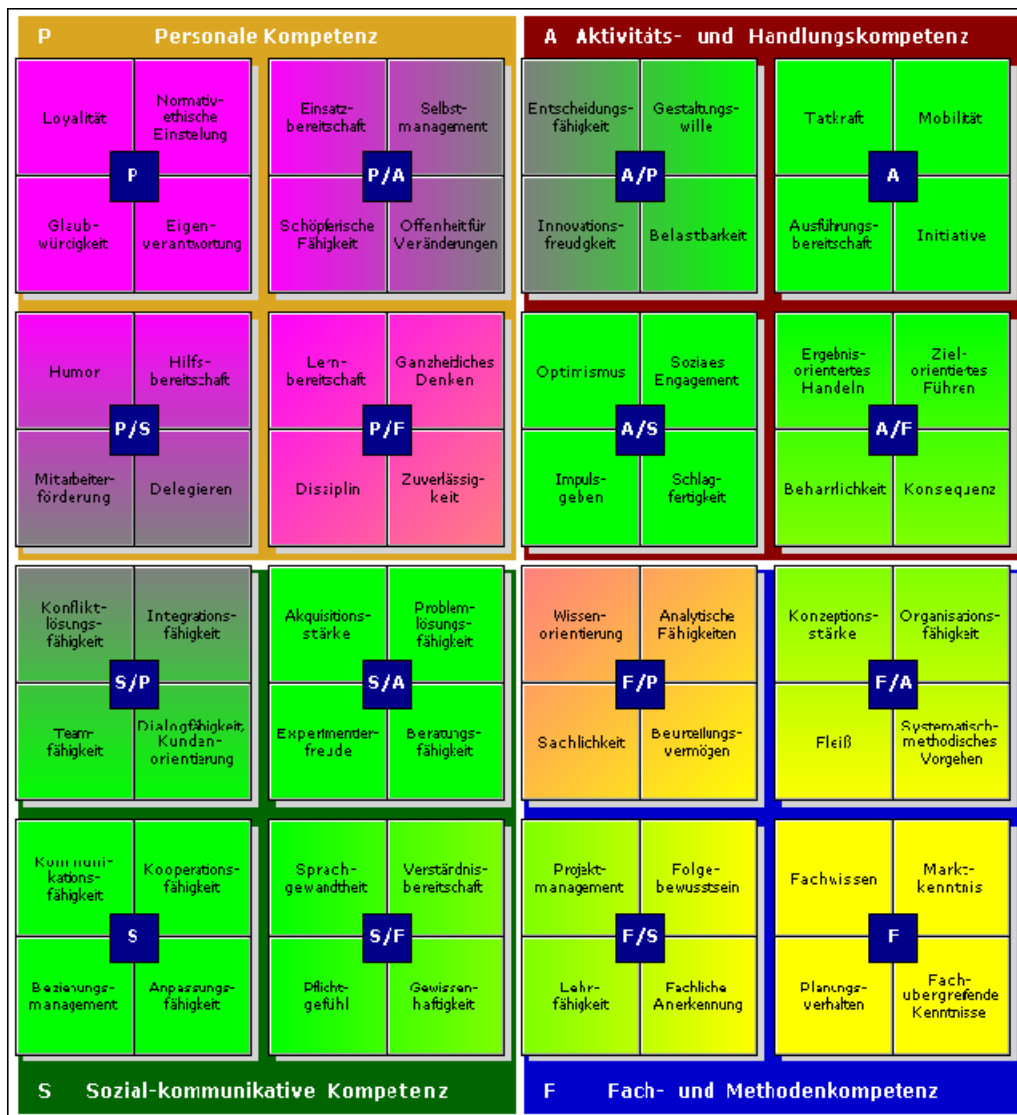


Abbildung 7 Kompetenzatlas nach Heyse und Erpenbeck
(Quelle: Competenzia)

In der Auswertung werden Stärken und Schwächen des Probanden aufgezeigt. Im Anschluss wird ein Beratungsgespräch mit einem lizenzierten Kode®-Trainer empfohlen, in welchem die Stärken und Schwächen aufgegriffen und Trainingsmaßnahmen zur Kompetenzentwicklung besprochen werden.

Kode® X (Kompetenz-Explorer) erweitert die Selbst- bzw. Fremdeinschätzung durch die Entwicklung eines individuellen Soll-Profiles für eine bestimmte Tätigkeit. In einem Workshop wird ein Soll-Kompetenzprofil aus der Gewichtung der 64 Einzelkompetenzen erstellt. Es stellt das ideale Kompetenzbild für einen Mitarbeiter dar, der diese Tätigkeit ausüben soll. Das durch Kode® erstellte Ist-Kompetenzprofil des Probanden kann nun mit dem Soll-Kompetenzprofil für die angestrebte Tätigkeit abgeglichen und ein positives oder negatives Matching sichtbar gemacht werden (vgl. ebd.). Die Studentinnen aus der Mentee-Gruppe sollten die Selbsteinschätzung durch Kode® durchlaufen und somit ihr persönliches Ist-Kompetenzprofil erhalten. Im Anschluss an die Auswertung der Selbsteinschätzung sollten für sie eine Beratung und ein Training zur Kompetenzentwicklung stattfinden. Durch Kode® X wurde im Vorfeld ein Soll-Kompetenzprofil für eine leitende Tätigkeit im Gesundheitswesen erstellt.

5.1.2 Das Soll-Profil

Der erste konzeptionelle Schritt in der Zusammenarbeit von Konkret Consult Ruhr, elementM und dem Projektteam war die Erstellung eines Soll-Profiles. In diesem Soll-Profil sollen die Kernkompetenzen einer Leitungskraft im Gesundheitswesen und deren Ausprägung festgehalten werden. Zur Erstellung des Soll-Profiles fand im Januar 2009 in den Räumlichkeiten der Fachhochschule, unter Anleitung zweier Kode-Trainer der Kooperationspartner KCR und elementM, ein Workshop statt. Hierfür wurden zwei Experten aus der Berufspraxis eingeladen. Der Geschäftsführer des Kompetenzzentrums für Sport und gesunde Lebensführung sowie der Pflegedirektor eines Bielefelder Krankenhauses erklärten sich bereit das Projektteam bei der Erstellung eines Anforderungsprofils für eine Leitungskraft zu unterstützen. Dafür filterten sie aus den 64 Einzelkompetenzen, welche das Instrument beinhaltet, die 17 Kompetenzen heraus, welche ihnen in ihrer leitenden Funktion am wichtigsten erschienen. Diese 17 Einzelkompetenzen wurden von ihnen in einem zweiten Schritt gewichtet (Kompetenzausprägung) (s. Tabelle 4).

Tabelle 4 Soll-Kompetenzprofil einer Leitungskraft im Gesundheitswesen

ausgewählte Kompetenzen	MW	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Analytische Fähigkeiten													
Belastbarkeit													
Delegieren													
Dialogfähigkeit Kundenorientierung													
Eigenverantwortung													
Entscheidungsfähigkeit													
Ergebnisorientiertes Handeln													
Glaubwürdigkeit													
Kommunikationsfähigkeit													
Konzeptionsstärke													
Kooperationsfähigkeit													
Organisationsfähigkeit													
Problemlösungsfähigkeit													
Projektmanagement													
Selbstmanagement													
Zielorientiertes Führen													
Zuverlässigkeit													

Die gelben Markierungen in Tabelle 4 zeigen die Kompetenzkorridore. In diesem markierten Bereich sollte sich die Kompetenzausprägung einer Leitungskraft idealerweise bewegen. Vorgabe der Kode-Trainer war, einen Korridor festzulegen, welcher sich zwischen den Werten 2 (schwache Kompetenzausprägung) und 11 (sehr starke Kompetenzausprägung) bewegt. Die Werte 1 und 12 wurden nach Anweisung der Kode-Trainer bei dieser Festlegung außer Acht gelassen. Der Korridor sollte sich über mindestens drei und höchstens fünf Werte erstrecken. Nach Festlegung der Korridore für die ausgewählten Einzelkompetenzen wurden in einem nächsten Schritt die Definitionen aller 17 Kompetenzen bearbeitet und dem Verständnis der Experten angepasst. Mit dem Soll-Profil wurden die Ergebnisse der Kompetenzmessung der Probandinnen im späteren Messverfahren verglichen (Soll-Ist-Abgleich).

5.1.3 Ergebnisse der 1. Kompetenzmessung

Die erste Kompetenzmessung bei den Probandinnen (Mentees) fand Anfang März 2009 statt. Alle Mentees erhielten via Email Zugangscodes für die Selbsteinschätzungen in Kode® und Kode® X.

Nach der Durchführung der beiden Selbsteinschätzungen bekamen alle Probandinnen eine schriftliche und graphische Auswertung, ebenfalls via Email, zugesandt. Die Kompetenzmessungen der Kontrollgruppe fanden nach deren Akquise im April 2009 statt. Alle drei Probandinnen durchliefen die Selbsteinschätzungen von Kode® und Kode® X. Da die Fallzahl für eine Fremdeinschätzung zu gering war und zudem Kosten und Nutzen in keiner Relation standen, wurden die Fremdeinschätzungen für die Kontrollgruppe ausgelassen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes aus Kode® und Kode® X zusammenfassend vorgestellt. Hierbei wird zum einen zwischen den beiden Messinstrumenten und zum anderen zwischen der Interventionsgruppe der Mentees und der Kontrollgruppe unterschieden.

Ergebnisse der Mentees aus Kode® (T1)

An der ersten Kompetenzmessung nahmen 14 Mentees teil (N = 14). Die Ergebnisse der Gesamtkohorte der Mentees werden in Abbildung 8 abgebildet. Die erreichten Punktwerte werden auf einer Skala von 12 Punkten (geringste Kompetenzausprägung) bis 48 (stärkste Kompetenzausprägung) für Situationen mit günstigen und ungünstigen Bedingungen (Konflikt- und Stresssituationen) und als Mittelwert dargestellt. Die farbigen Leisten stellen die vier Kompetenzdimensionen dar:

- personale Kompetenz (gelbe Leiste, „P“),
- Aktivitäts- und Handlungskompetenz (rote Leiste, „A“)
- Fach- und Methodenkompetenz (blaue Leiste, „F“)
- und sozial-kommunikative Kompetenz (grüne Leiste, „S“).

Innerhalb der farbigen Säulen markieren die hellblauen Korridore den Range. Die darin erkennbaren Zahlen zeigen die erreichten Punktwerte der Mentees. Die dunkelblauen Balken kennzeichnen den Mittelwert der jeweiligen Kompetenzdimension.

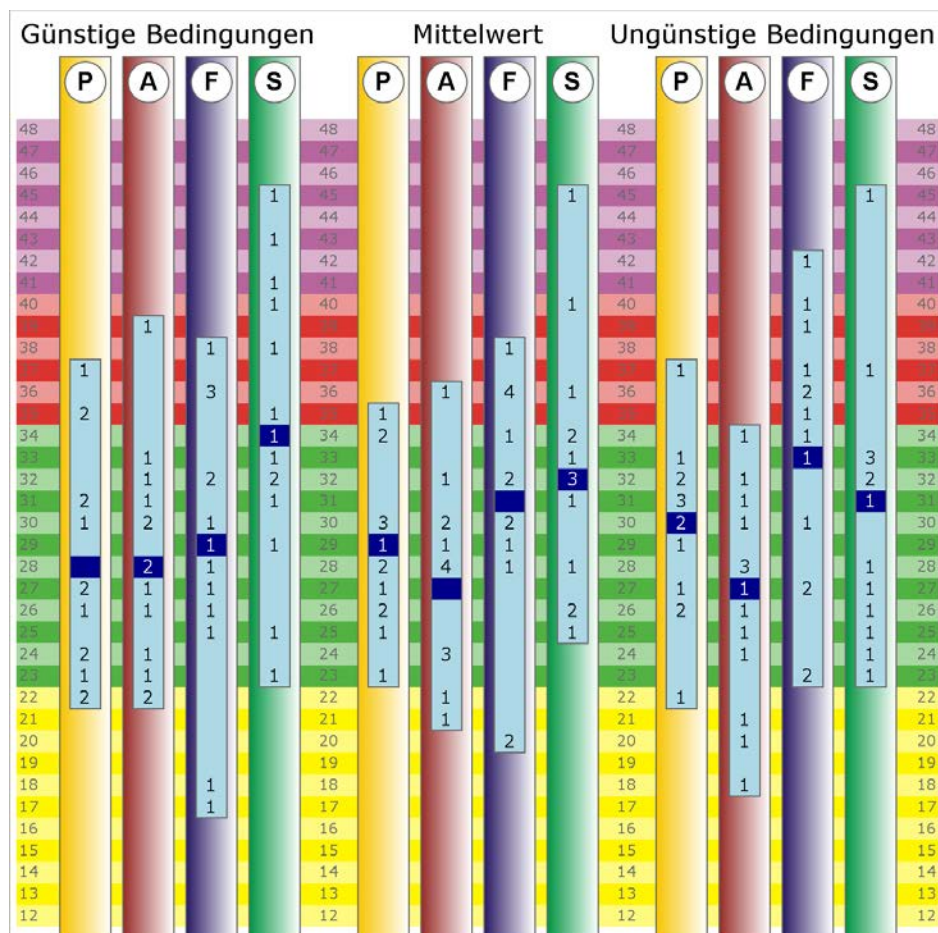


Abbildung 8 Zusammenfassung der Ergebnisse (T1) aus Kode® aller Probandinnen

Zusammenfassend ergaben die Selbsteinschätzungen in Kode® der Mentees, dass bei den Probandinnen eine mittlere Ausprägung der Personalkompetenz vorliegt, die sich konstant unter günstigen wie auch unter ungünstigen Bedingungen hält. Der Mittelwert steigt in ungünstigen Situationen nur um zwei Punkte. Die Varianz verringert sich von 25,824 unter günstigen Bedingungen auf 12,725 unter ungünstigen Bedingungen. Die Personalkompetenz ist demnach ein stabiler Faktor und im Wesentlichen unabhängig von äußeren Gegebenheiten.

Die Aktivitäts- und Handlungskompetenz verschlechtert sich unter ungünstigen Bedingungen. Hier befinden sich mehr Probandinnen im Bereich der schwachen Kompetenzausprägung. Der Mittelwert fällt um einen Punkt, die Varianz bleibt nahezu konstant. Dies lässt verschiedene Interpretationsmöglichkeiten zu. Eine Möglichkeit wäre, dass diese Probandinnen sich in Stress- und Konfliktsituationen in ihrer Aktivität mehr zurück nehmen und evtl. ihre Aufgaben delegieren.

Im Bereich der Fach- und Methodenkompetenz verstärkt sich die Kompetenzausprägung der Probandinnen in Stresssituationen hingegen. Der Mittelwert steigt um vier Punkte bei geringen Schwankungen in der Varianz. Die Mentees greifen bei Konflikten auf ihr Fach- und Methodenwissen zurück, um die Situation zu meistern.

Die Probandinnen zeigen sehr starke Kompetenzausprägungen in ihrer sozial-kommunikativen Kompetenz. Unter günstigen Bedingungen ist der Mittelwert hier mit 34 Punkten am höchsten (im Vgl. zu den anderen Dimensionen). Dies ist evtl. auf ihre berufliche Vorbildung im therapeutischen und pflegerischen Bereich zurückzuführen. Der Umgang mit Patienten und Klienten wird hier stark fokussiert und geschult, so dass dieser Kompetenzbereich in der Ausbildung und der Berufspraxis gewollt stärker ausgeprägt wird. Eine andere Hypothese ist die, dass Menschen, die diese Berufszweige wählen, bereits eine starke sozial-kommunikative Kompetenz besitzen.

Unter ungünstigen Bedingungen sinkt der Mittelwert in diesem Kompetenzbereich um drei Punkte. Range, Minimum und Maximum verändern sich jedoch nicht. Bis auf zwei Ausnahmen befinden sich nun alle Probandinnen im Bereich der mittleren Ausprägung. Die Varianz verringert sich von 42,093 unter günstigen Bedingungen, auf 34,093 unter ungünstigen Bedingungen. In Konflikt- und Stresssituationen agieren die Probandinnen weniger sozial und kommunikativ.

Ergebnisse der Kontrollgruppe aus Kode® (T1)

Verglichen mit den Ergebnissen der Probandengruppe der Mentees, lassen sich Ähnlichkeiten bei den Ergebnissen der Selbsteinschätzung in Kode® feststellen:

Die Veränderung der Fach- und Methodenkompetenz sowie der sozial-kommunikativen Kompetenz in ungünstigen Situationen, verhalten sich in beiden Gruppen gleich. Beide Probandengruppen erfahren eine Stärkung ihrer Fach- und Methodenkompetenz und eine Schwächung ihrer sozial-kommunikativen Kompetenz, wenn es zu Stress und Konflikten kommt.

Ergebnisse der Mentees aus Kode® X (T1)

In Kode® X wurden die Probandinnen nach ihren Kompetenzen im Leitungsbereich befragt. Hier werden die Ausprägungen der 17 Einzelkompetenzen gemessen, welche von den Experten im Workshop zur Soll-Profil-Erstellung ausgewählt und gewichtet wurden. Die Ergebnisse (s. Abbildung 9) zeigen also die momentane Kompetenzausprägung (Ist-Wert) der Probandinnen im Vergleich zum Anforderungsprofil (Soll-Bereich) einer leitenden Tätigkeit.

Zu den 17 Kompetenzen wird eine Skala von 1 (wenig ausgeprägte Kompetenz) bis 12 (übermäßig ausgeprägte Kompetenz) angewendet. Der gelbe Korridor markiert den im Workshop festgelegten Soll-Wert der jeweiligen Kompetenz. Die hellblaue Zahlenreihe stellt die momentane Kompetenzausprägung der Probandinnen dar. Der dunkelblaue Balken markiert den Mittelwert.

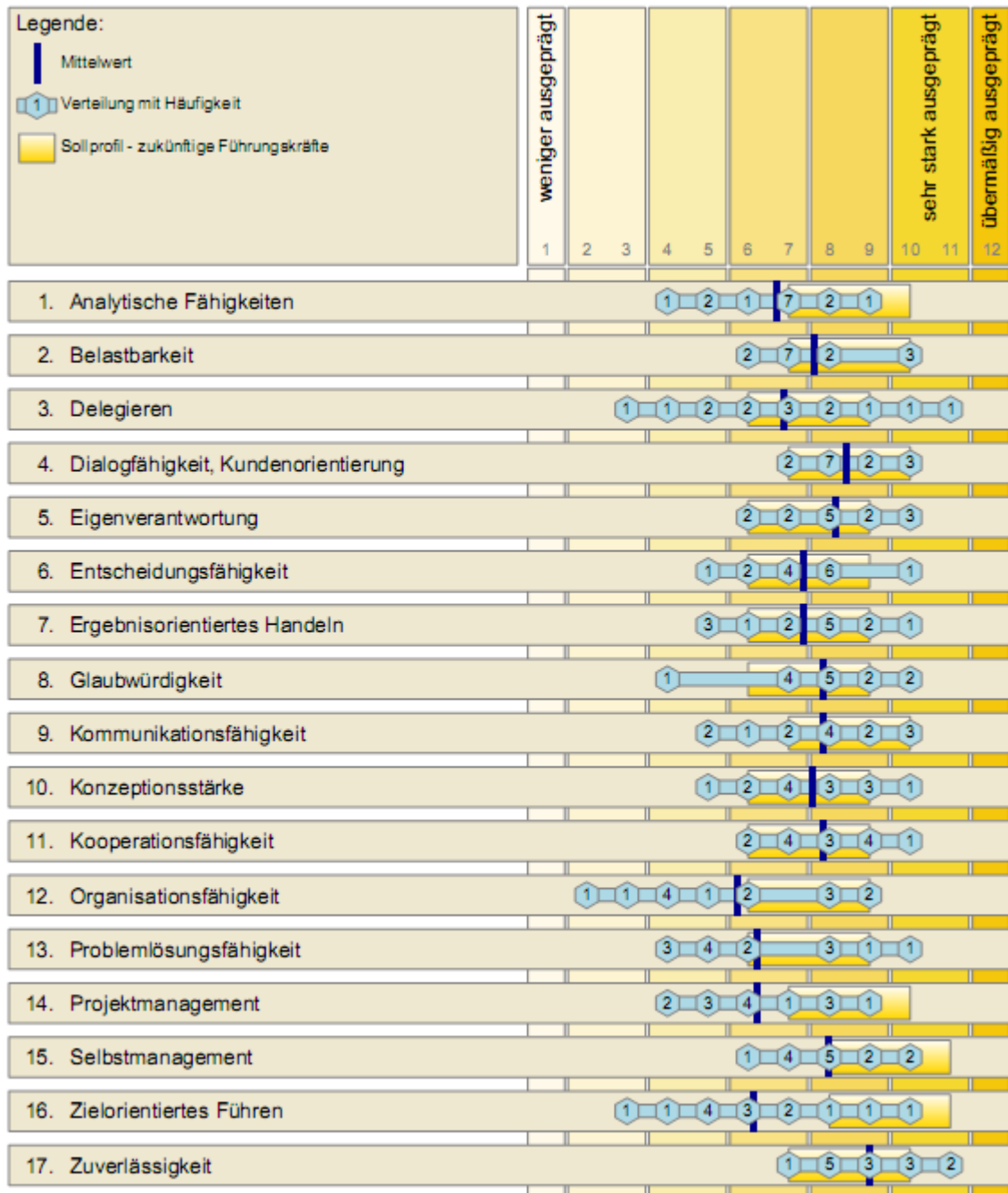


Abbildung 9 Ergebnisse von Kode® X der Mentees (T1)

Der Mittelwert liegt bei 13 Einzelkompetenzen innerhalb des Soll-Korridors. Bei den Einzelkompetenzen „analytische Fähigkeiten“, „Organisationsfähigkeit“, „Projektmanagement“ und „zielorientiertes Führen“, erreicht der Mittelwert in vier Fällen den Korridor nicht und liegt im schwächeren Ausprägungsbereich. Die geringsten Kompetenzausprägungen (bei Werten von 2 oder 3) sind bei den Kompetenzen „Delegieren“, „Organisationsfähigkeit“ und „zielorientiertes Führen“ zu finden.

Sehr starke Ausprägungen gibt es hauptsächlich bei den Einzelkompetenzen

- Belastbarkeit,
- Dialogfähigkeit, Kundenorientierung,
- Eigenverantwortung,
- Glaubwürdigkeit,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Selbstmanagement und
- Zuverlässigkeit.

Hier erreichen zwei oder mehr Probandinnen Werte von 10 und 11.

Auffällig ist, dass es sich bei den Einzelkompetenzen, bei denen der Mittelwert den Soll-Korridor nicht erreicht und bei denen die schwächsten Ausprägungen vorliegen, um die Kompetenzbereiche handelt, welche Erfahrungswissen im Leitungsbereich voraussetzen. Die meisten Studierenden der Lehrereinheit verfügen über keine Erfahrungen im Leitungsbereich. In ihren bisherigen Tätigkeiten wurde das Delegieren von Aufgaben, Projektmanagement, analytische Fähigkeiten, Organisationsfähigkeit und zielorientiertes Führen nicht abgefragt. Die Wenigsten haben in diesem Bereich bisher Erfahrungswerte sammeln können. Die Einzelkompetenzen der Probandinnen, die bei Kode® X sehr stark ausgeprägt waren hingegen, sind Kompetenzen, die vermutlich im bisherigen Berufsalltag relevant waren. In den Tätigkeiten als Gesundheits- und Krankenpflegerinnen oder Ergo- und Physiotherapeutinnen benötigt man im Umgang mit Patienten Dialog- und Kommunikationsfähigkeit, Zuverlässigkeit und Belastbarkeit. Man trägt ein hohes Maß an Eigenverantwortung in der Gestaltung der Therapie und Pflege der Patienten und benötigt deswegen ein gutes Selbstmanagement.

Ergebnisse der Kontrollgruppe aus Kode® X (T1)

Die Mittelwerte der 17 Einzelkompetenzen liegen bei 15 Einzelkompetenzen im Bereich des festgelegten Soll-Korridors. Zwei Ausnahmen bilden die Einzelkompetenzen „Selbstmanagement“ und „Zielorientiertes Führen“. Hier erreicht der Mittelwert den Soll-Korridor nicht. Die Kompetenzausprägung in diesen Einzelkompetenzen ist bei den drei Probandinnen schwächer ausgeprägt als das festgesetzte Soll-Maß.

Auffällig ist, dass die drei Probandinnen der Kontrollgruppe im Vergleich zu der Gruppe der Mentees auch bei den Kompetenzen, die Erfahrung im Leitungsbereich voraussetzen Werte im Soll-Korridor erreichen, wie z.B. bei „Delegieren“, „Analytische Fähigkeiten“, „Ergebnisorientiertes Handeln“ und „Organisationsfähigkeit“. Dieses könnte an den individuellen Vorerfahrungen der Probandinnen liegen, welche in Bezug auf die Messung nicht erfragt wurden.

Evaluation der 1. Kompetenzmessung

Im Nachgang der ersten Kompetenzmessung fand eine Beratung mit den Kode®-Trainern statt. Sie führten mit jeder Mentee ein zweistündiges Gespräch, in dem das Ergebnis der Messung erläutert und Entwicklungsmöglichkeiten angedacht wurden. Eine Woche nach den Beratungen durch die Kode®-Trainer wurde das Verfahren mit den Probandinnen (Gruppe der Mentees) im Rahmen einer schriftlichen und mündlichen Befragung evaluiert. Es nahmen 13 Probandinnen an der Befragung teil.

Dazu wurden drei Kleingruppen gebildet. In den Kleingruppen wurde zunächst ein Fragebogen mit drei offenen Fragen ausgeteilt. Im Anschluss fand eine Gruppendiskussion nach einem Interviewleitfaden statt. Alle Aussagen wurden protokolliert, analysiert und geclustert. Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

Für den Großteil der Kohorte war es eine positive Erfahrung, durch die Selbsteinschätzungen in Kode® und Kode® X sich selbst zu reflektieren. Ihnen wurden ihre Stärken bewusst gemacht und sie wurden motiviert, an ihren Kompetenzen zu arbeiten. Ihr Kompetenzprofil empfand ein großer Teil der Kohorte als stimmig und passend mit einem hohen Wiedererkennungswert. Ein Teil der Kohorte äußerte sich jedoch auch kritisch und bezeichnete das Profil als realitätsfern und zu verallgemeinert.

Zur der Qualität der Beratung durch die Kode-Trainer gab es ebenfalls ein heterogenes Meinungsbild. Kritische Stimmen wünschten sich mehr Tiefgang bei der Beratung und konnten keinen Lernerfolg verzeichnen. Andere wiederum beschrieben die Atmosphäre als sehr wertschätzend.

Zum Zeitpunkt der Befragung lagen bereits 11 von 14 Fremdeinschätzungen vor. Die Probandinnen empfanden es als unproblematisch, wichtig und hilfreich zur weiteren Reflexion, von einer anderen Person (z.B. dem Arbeitgeber) eingeschätzt zu werden.

Kritik wurde vor allem zu organisatorischen und technischen Punkten geäußert, die im Laufe des Verfahrens, z.B. beim Email-Verkehr mit den Kode-Trainern oder beim online-Zugang, entstanden.

Bei Kode® X bemängelten alle Probandinnen, dass die vorgegebenen Items sich zu sehr auf eine leitende Tätigkeit bezogen. Die Probandinnen sollten ihre Kompetenzen in Leitungsaufgaben einschätzen. Dieses war für alle schwierig und nur hypothetisch möglich, da keine von ihnen Erfahrungen im Leitungsbereich hatte. Es wurde ebenfalls vorgeschlagen, auf Kode® X beim nächsten Messzeitpunkt zu verzichten.

5.1.4 Ergebnisse der 2. Kompetenzmessung

Im Dezember 2009/Januar 2010 durchliefen die Probandinnen der Gruppe der Mentees und die Kontrollgruppe die Assessments Kode® und Kode® X zum zweiten Mal (2. Messzeitpunkt, T2). Im Anschluss der Messung erhielt die Gruppe der Mentees eine Beratung durch zwei Kode-Trainer. Die Inhalte und Struktur der Beratung wurden aufgrund der Evaluationsergebnisse der Beratung vom 1. Messzeitpunkt nach den Wünschen der Mentees adaptiert. Eine Probandin nahm nicht an der 2. Messung teil.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der zweiten Kompetenzmessung dargestellt.

Ergebnisse der Mentees aus Kode® (T2)

Im Überblick über die Kompetenzausprägungen aller 13 Probandinnen in den vier Kompetenzbereichen personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, Fach- und Methodenkompetenz und sozial-kommunikative Kompetenz ergaben sich unter normalen sowie unter schwierigen Bedingungen (Konflikt- oder Stresssituationen) folgende relevante Ergebnisse (s. Abbildung 10 Zusammenfassung der Ergebnisse (T2) aus Kode® aller Probandinnen).

KODE®-Zusammenfassung 2. Messung

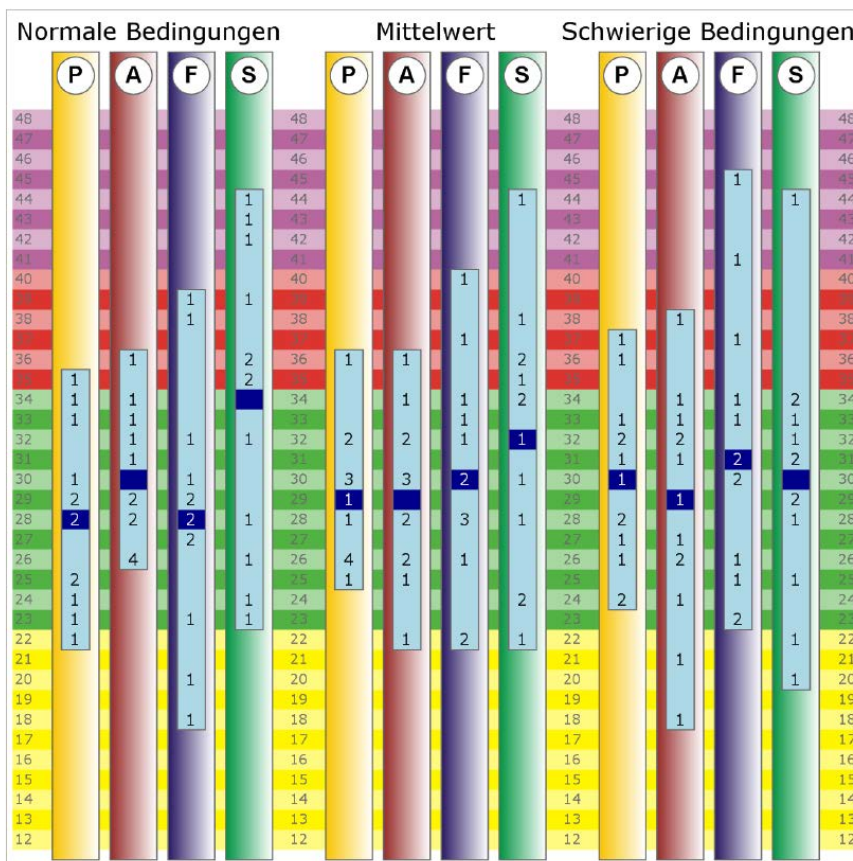


Abbildung 10 Zusammenfassung der Ergebnisse (T2) aus Kode® aller Probandinnen

Zusammenfassend ergab die Selbsteinschätzungen in Kode® der Mentees bei der zweiten Messung, dass die personale sowie die Aktivitäts- und Handlungskompetenz unter günstigen wie ungünstigen Bedingungen relativ konstant bleibt. Die Differenz der Mittelwerte (günstige und ungünstige Bedingungen) beträgt bei der personalen Kompetenz zwei Punktwerte, bei nahezu gleicher Varianz (17,577 unter günstigen, 17,308 unter ungünstigen Bedingungen). Die Differenz der Mittelwerte der Aktivitäts- und Handlungskompetenz beträgt lediglich einen Punktwert. Hier steigt die Varianz unter ungünstigen Bedingungen jedoch von 11,436 unter günstigen Bedingungen auf 31,103. Die starke Zunahme der Varianz könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Mentees in stressigen und konfliktreichen Situationen in diesem Kompetenzbereich sehr unterschiedliche Verhaltensmuster und Strategien anwenden.

Stärkere Mittelwerts- und Varianzschwankungen sind bei der Fach- und Methodenkompetenz sowie bei der sozial-kommunikativen Kompetenz zu verzeichnen. Im Mittelwertvergleich bei der Fach- und Methodenkompetenz unter günstigen und ungünstigen Bedingungen entsteht eine Mittelwertdifferenz von 3 Punkten bei einer Varianzschwankung von 36,064 unter günstigen und 44,436 unter ungünstigen Bedingungen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Mentees in stressigen und konfliktreichen Situationen auf ihr Fach- und Methodenwissen zurückgreifen, um Probleme zu lösen. Dieses Problemlöseverhalten geht scheinbar auf Kosten der sozial-kommunikativen Kompetenz. Unter ungünstigen Bedingungen fällt der Mittelwert um vier Punkte. Die Varianz liegt unter

günstigen Bedingungen bei 50,410 und unter ungünstigen Bedingungen bei 36,474. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Mentees in stressigen und konfliktreichen Situationen weniger sozial und kommunikativ agieren.

Vergleich und Interpretation der Ergebnisse der Mentees aus Kode® (T1 und T2)

In der Gegenüberstellung der Messergebnisse aus T1 und T2 zeigen sich auf der Gesamtübersicht wenige Entwicklungen. Bei dem direkten Vergleich der Mittelwerte aus der 1. und 2. Messung (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**abelle 4) wird deutlich, dass es nur geringe Mittelwertschwankungen gibt. Die Gesamtkohorte betrachtet, gibt es somit keine auffällige Kompetenzentwicklung.

Tabelle 4 Vergleich der Mittelwerte aus T1 und T2

	Mittelwert unter günstigen normalen Bedingungen				Mittelwert Absolut				Mittelwert unter ungünstigen schwierigen Bedingungen			
	P	A	F	S	P	A	F	S	P	A	F	S
Messung 1	28	28	29	34	29	27	31	32	30	27	33	31
Messung 2	28	30	28	34	29	29	30	32	30	29	31	30
Differenz	0	2	-1	0	0	2	-1	0	0	2	-2	-1

Aus diesem Grund wurde eine Einzelfallanalyse der 14 Probandinnen vorgenommen. Eine Probandin konnte dabei nicht berücksichtigt werden, da sie aus unbekanntem Gründen nicht an der 2. Messung teilgenommen hat. Bei der Einzelfallanalyse fiel auf, dass sich die vier Kompetenzdimensionen der Probandinnen im Zeitraum zwischen der 1. und 2. Messung sehr unterschiedlich entwickelt haben. Es gab sowohl Stärkungen als auch Schwächungen der Kompetenzausprägungen. Einige Probandinnen entwickelten sich in bestimmten Kompetenzbereichen zurück, bauten dafür aber einen anderen Bereich aus. Es fand eine Art *Verlagerung* statt, aber nur in wenigen Fällen eine deutliche *Verbesserung*. Daraus könnte man schließen, dass sich die Proband|inn|en nach der 1. Messung in beruflichen Alltagssituationen andere Herangehensweisen und Handlungsmuster angeeignet haben. Eine, in der 2. Messung, schwächer ausgeprägte Kompetenzdimension bedeutet nicht, dass eine Probandin weniger kompetent ist. Es ist allerdings möglich, dass diese sich nach der 1. Messung und dem Beratungsgespräch neue Handlungsstrategien angeeignet oder im Rahmen des Studiums, der beruflichen Tätigkeit oder des Mentoring-Programmes neue Handlungswege und Sichtweisen für sich entwickelt hat.

In Einzelfälle aufgeschlüsselt, lassen sich die Entwicklungen (Stärkungen und Schwächungen der Kompetenzausprägungen) in den vier Kompetenzdimensionen der Gesamtgruppe darstellen. Dafür wurden die markantesten Stärkungen und Schwächungen (≥ 4 Punkte Differenz zur 1. Messung) der Kompetenzausprägungen der Mentees erfasst, aufgelistet und gezählt. Die Übersicht zeigt, dass die Veränderungen in den Kompetenzdimensionen von Mentee zu Mentee sehr unterschiedlich sind. Es lässt sich nicht vereinheitlicht feststellen, in welchen Dimensionen die Kohorte eine Stärkung oder Schwächung der Ausprägung der Kompetenzdimension aufzeigt. Beispielsweise liegt bei 7 der 13 Probandinnen (Probandin 10, welche nicht an der Messung teilnahm, wird nicht berücksichtigt) eine Stärkung der Aktivitäts- und Handlungskompetenz vor. In ebenfalls sieben Fällen ist diese Kompetenzdimension aber auch schwächer ausgeprägt als bei der 1. Messung. Ebenso verhält es sich bei den drei übrigen Kompetenzdimensionen.

Es lässt sich keine verallgemeinernde Aussage für die gesamte Kohorte treffen.

Dies zeigt, dass sich jede Mentee während des Projektzeitraumes durch die verschiedenen Impulse im Studium und im Mentoring-Programm individuell entwickelt hat.

Ergebnisse der Kontrollgruppe aus Kode® (T2)

Beim zweiten Messzeitpunkt beteiligte sich nur eine Probandin der Kontrollgruppe an der Messung. Die übrigen zwei Probandinnen nahmen nicht an der Messung teil. Es liegen daher keine aussagekräftigen oder vergleichbaren Ergebnisse vor.

Ergebnisse der Mentees aus Kode® X (T2)

Bei der 2. Messung in Kode® X nahmen nur 12 der 14 Probandinnen teil.

Die Mittelwerte der Selbsteinschätzungen liegen in den Soll-Korridoren. Die einzige Ausnahme bildet die Einzelkompetenz „zielorientiertes Führen“. Hier erreicht der Mittelwert den Soll-Korridor nicht. Sieben der zwölf Mentees zeigen hier eine schwächere Kompetenzausprägung als vom Soll-Korridor vorgegeben.

Vergleich und Interpretation der Ergebnisse der Mentees aus Kode® X (T1 und T2)

Der Mittelwertvergleich (s. Abbildung 11 Mittelwertvergleich aus der 1. und 2. Messung mit Kode® X) zeigt, dass sich die Mittelwerte der 17 Einzelkompetenzen nur geringfügig verschoben haben. Die größten Sprünge (0,75-1,5 Punkte Unterschied zur 1. Messung) liegen bei den Kompetenzen *Organisationsfähigkeit* (+0,71 Punkte), *Problemlösefähigkeit* (+0,79), *Projektmanagement* (+0,79), *analytische Fähigkeiten* (+0,71) und *zielorientiertes Führen* (+1,28) vor. Diese waren zum Zeitpunkt der 1. Messung die am schwächsten ausgeprägten Kompetenzen, welche sich nun zum Zeitpunkt der 2. Messung durch die Steigerung leicht angeglichen haben. Trotzdem bleiben *Organisations-* und *Problemlösefähigkeit* sowie die Fähigkeit zum *Projektmanagement*, die am schwächsten ausgeprägten Kompetenzen. Die Fähigkeit zielorientiert zu führen, hat sich am stärksten entwickelt. Ihr Mittelwert befindet sich nun im oberen Punktemittelfeld.

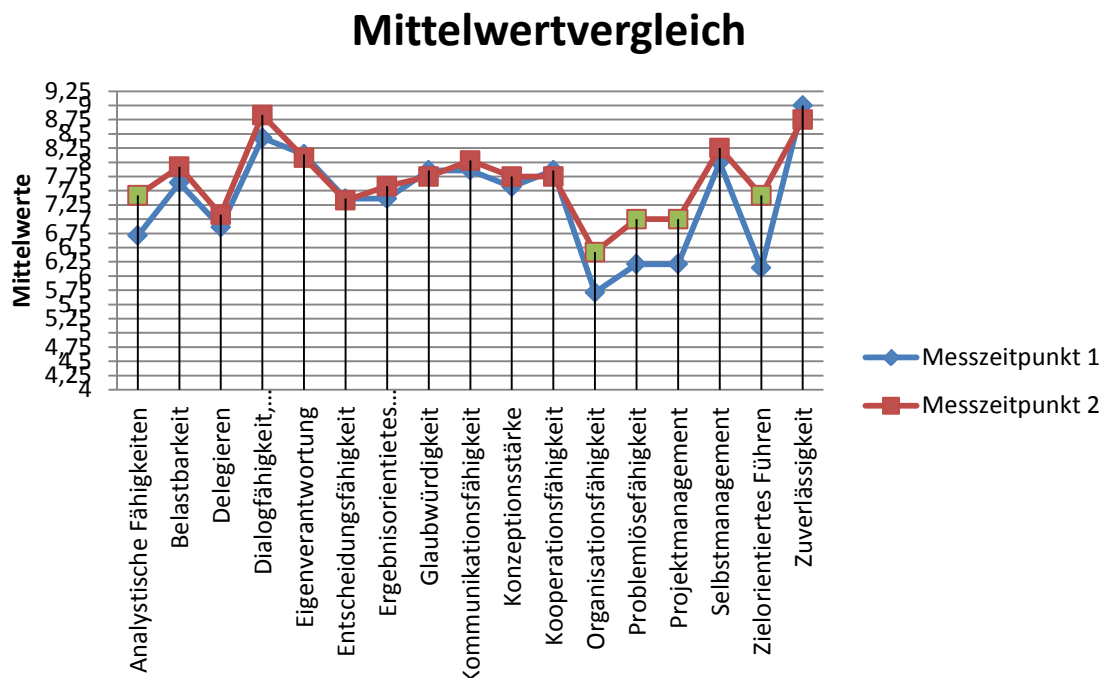


Abbildung 11 Mittelwertvergleich aus der 1. und 2. Messung mit Kode® X

Da eine Gesamtdarstellung der Kohorte keine Schlüsse auf die individuelle Kompetenzentwicklung schließen lässt, wurde eine Einzelfallanalyse vorgenommen. In dieser Analyse wurden nur die Einzelkompetenzen betrachtet, bei welchen sich im Vergleich der Ergebnisse der 1. und 2. Messung eine Differenz ≥ 2 zeigte. Die Übersicht zeigt, dass deutliche Veränderungen in der Kompetenzausprägung beim Einzelfallvergleich in den folgenden Einzelkompetenzen vorzufinden sind:

- Glaubwürdigkeit,
- Konzeptionsstärke,
- Organisationsfähigkeit,
- Problemlösefähigkeit,
- Projektmanagement und
- Zielorientiertes Führen.

Diese Kompetenzen sind bei einzelnen Mentees stärker ausgeprägt als noch bei der 1. Messung. Hier liegt also eine positive Kompetenzentwicklung vor. Eine Ausnahme bildet die Glaubwürdigkeit. Sie fällt bei einzelnen Mentees schwächer aus, als noch bei der 1. Messung.

Die Validität und Reliabilität der Ergebnisse von Kode® X wurden nicht statistisch überprüft. Jedoch sollte die statistische Validität auch beim 2. Messzeitpunkt kritisch betrachtet werden, da das Problem für die Probandinnen, Fragen zu Leitungsaufgaben ohne Leitungserfahrung beantworten zu müssen, bestehen blieb. Die Probandinnen beantworteten die Fragen zur Selbsteinschätzung wiederholt hypothetisch oder nach einem Idealbild. Hier kann es zu Verzerrungseffekten kommen. Hinzu kommt, dass einige Probandinnen, laut eigener Aussage, versucht hätten das Ergebnis zu manipulieren. Sie wüssten, welche Antworten sie bei der 1. Messung gegeben hätten (Fragen waren bei T2 identisch), und hätten diese nun so zu verändern/manipulieren versucht, dass sie einen höheren Punktwert erzielen.

5.1.5 Gesamtfazit zur Kompetenzmessung

Die Interpretation und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse war aus verschiedenen Gründen schwierig. Zum einen lagen dem Projekt weder der Fragebogen noch die Datensätze und Berechnungswege für die Werte vor. Die Nachvollziehbarkeit und kritische Diskussion der Ergebnisse war daher nicht möglich. Die Interpretation der Ergebnisse war nur spekulativ möglich. Hinzu kommt das hypothetische Antwortverhalten der Probandinnen bei Kode® X. Da die Mentees Fragen zu Leitungsaufgaben nicht aus ihren Erfahrungen heraus beantworten konnten, verzerrte und verfälschte dies die Ergebnisse. Auf welche Faktoren diese Entwicklung zurückzuführen ist, bildet das Instrument ebenfalls nicht ab.

Die Motivation der Probandinnen, an der Messung und den Beratungen teilzunehmen, schwand bei der zweiten Messung, was sich an der geringen Beteiligung zeigt. Eine Probandin nahm nicht mehr teil, einige beantworteten nur die Fragen in Kode®, nicht aber die von Kode® X. An der zweiten Beratung nahm nur die Hälfte der Probandinnen teil. So konnte keine komplette Gegenüberstellung der Ergebnisse vorgenommen werden. Außerdem wurde aus diesem Grund auf eine dritte Messung verzichtet.

Eine Kontrollstudie war nicht durchführbar, da die Kontrollgruppe bei der zweiten Messung nicht mehr zu erreichen war. Es lagen keine Ergebnisse vor, die einen Vergleich möglich gemacht hätten. Die Auswirkungen des Mentoring-Programmes auf die Kompetenzentwicklung der Mentees konnten auf diesem Wege nicht nachgewiesen werden. Eine Kompetenzentwicklung oder -verlagerung kann ebenfalls auf die Erfahrungen und Erfolge im Studium oder berufliche Herausforderungen neben dem Studium zurückgeführt werden.

5.2 Programmevaluation

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluation zum Projektstrang „Mentoring“ vorgestellt. Die Erhebungen fanden während eines Mentor|inn|enworkshops (s. Kapitel 4.3.5), zur Projekthalbzeit, anlässlich einer Zwischenbilanz und der darauf folgenden Zwischenbilanz-Veranstaltung statt, zum anderen zum Abschluss des Projektes.

5.2.1 Ergebnisse des Mentor|inn|enworkshops und der Zwischenevaluation

Um für die Zwischenbilanz-Veranstaltung konkrete inhaltliche Schwerpunkte setzen zu können und, um einen ersten Zwischenstand im Mentoring zu erfragen, wurden 11 Mentor|inn|en und 11 Mentees des Projektes zwei Monate vor der Veranstaltung telefonisch befragt.

Die strukturierten Interviews wurden mit Hilfe eines Leitfadens geführt, welcher offene und geschlossene Fragen beinhaltete (s. Anhang A). Ein Pre-Test wurde mit der Mentorin aus der Steuerungsgruppe durchgeführt. Da der Pre-Test erfolgreich verlief, mussten keine Veränderungen am Fragebogen vorgenommen werden. Hier soll nun eine Zusammenfassung vorgenommen und die Ergebnisse des Business-Cafés des Mentor|inn|enworkshops eingeflochten werden.

Rückmeldung zum Projekt und Stand in den Tandems

Zu Beginn des Interviews wurden Mentor|inn|en und Mentees zu **positiven und negativen Erfahrungen** im Mentoring-Programm befragt. Die Mentor|inn|en empfanden den Kontakt und den Austausch mit den engagierten und interessierten Mentees als positiv. Die Mentees wiederum bewerteten den Einblick in das Berufsleben ihrer Mentor|inn|en als positive Erfahrung und hoben z.T. die gute zwischenmenschliche Basis im Tandem lobend hervor.

Als schwierig oder negativ wurde von den Mentor|inn|en die mangelnde Leitungserfahrung der Mentees empfunden. Die inhaltliche Gestaltung, der Austausch und die Klärung des Unterstützungsbedarfes wurden dadurch erschwert. Die Mentees äußerten zu diesem Punkt, dass die Gestaltung der Tandembeziehung aufgrund von großer räumlicher Distanz (Mentor|inn|en aus Köln und Rheinland-Pfalz) und Zeitproblemen auf beiden Seiten schwierig sei.

Trotz dieser kritischen Äußerungen, waren acht der befragten Mentees und zehn der befragten Mentor|inn|en zufrieden oder sehr zufrieden. Lediglich drei Mentor|inn|en und eine Mentee sind weniger zufrieden mit ihrer Tandem Paarung.

Das **Gesprächsklima** bewerteten die Mentor|inn|en und Mentees überwiegend als „offen und vertrauensvoll“.

An der **Haltung ihrer Mentee** schätzten die Mentor|inn|en das Interesse, Engagement und die Eigeninitiative, Zielorientiertheit und Persönlichkeit der Mentee. Einige Mentor|inn|en vermissten diese Eigenschaften jedoch bei der Mentee und merkten an, dass diese das Mentoring-Programm nicht als Ressource begreife. An ihren Mentor|inn|en schätzen die Mentees, dass sie|er offen für die Wünsche und Ziele der Mentee seien und ihr und ihrem Studium Interesse entgegen bringen.

Im Rahmen der Interviews hatten die Proband|inn|en die Möglichkeit, sich auch kritisch zum Mentoring-Programm und ihrer Tandembeziehung zu äußern. Auffällig war, dass es in vielen Tandems **Kommunikationsprobleme** verschiedener Art gab. Vor allem waren diese räumlich bedingt. Da einige Mentor|inn|en aus Köln und Rheinland-Pfalz kamen, war es für die Mentees schwierig, hier einen regelmäßigen Kontakt und regelmäßige Treffen zu organisieren. In diesen und anderen Fällen kritisierten die Mentor|inn|en das fehlende Engagement und die mangelnde Motivation der Mentees.

Die Tandems nutzten die Zwischenbilanz-Veranstaltung, um sich wieder einander anzunähern. Einige hatten seit Wochen oder Monaten keinen oder nur wenig Kontakt zueinander. Einige fanden die angesetzte Stunde für den Austausch im Tandem zu kurz und hatten noch mehr Gesprächsbedarf. Zu Beginn der Veranstaltung war die Kommunikationsbarriere, welche auch in der fernmündlichen Befragung sehr deutlich wurde, spürbar. Mentor|inn|en und Mentees nahmen im Veranstaltungsraum nicht in ihren Tandems Platz, sondern getrennt. Es fanden kaum Gespräche in den Tandems statt.

In den Telefoninterviews wurde angemerkt, dass es in manchen Tandems an **Gesprächsthemen** fehlte. Hierfür sahen Mentor|inn|en und Mentees jedoch verschiedene Ursprünge. Aus Sicht der Mentor|inn|en war es aufgrund des Alters und der fehlenden Berufserfahrung der Mentees in Leitungsbereichen schwierig, über Leitungsthemen zu sprechen. Die Mentees hätten hier noch keine Fragehaltung entwickelt und könnten Dinge noch nicht kritisch hinterfragen oder reflektieren. Es sei auch schwierig, unter diesen Rahmenbedingungen den Unterstützungsbedarf der Mentee z.B. für die Planung ihrer beruflichen Laufbahn oder ihrer Kompetenzentwicklung festzulegen und darauf aufbauend, Maßnahmen zu ergreifen. Einige Mentees hätten noch keine klare Zukunftsvorstellung. Dieses erschwere den Austausch („Man hat sich nichts zu erzählen“). Einige Mentor|inn|en äußerten, dass sie sich von dem Austausch und der Förderung der Mentee mehr erhofft hatten. Ihre **Erwartungen** seien mit den Erwartungen der Mentee nicht kongruent. Es wurde deutlich, dass Mentees wie auch Mentor|inn|en zu Beginn die Tandembeziehung durch Hospitationen, Teilnahme an Sitzungen und die Reflexion, zur Karriereplanung und zur Persönlichkeitsentwicklung der Mentee nutzen wollten. Die Mentees nahmen in der Anfangsphase die Angebote der Mentor|inn|en, Hospitationen in ihren Einrichtungen durchzuführen und an Sitzungen teilzunehmen, zwar an, alle weiteren Optionen wurden jedoch wenig in Anspruch genommen. Gerade die Themen Persönlichkeitsentwicklung, Karriereplanung, Erfolgsfaktoren der Führung und Reflexion, erfordern eine gute partnerschaftliche und kommunikative Basis im Tandem.

In der Zwischenbilanz-Veranstaltung wurde deutlich, dass einige Tandems bereits in der Lage waren, ihre Ziele und Erwartungshaltungen anzupassen und einen Kurswechsel vorzunehmen. In der Mentor|inn|en-Runde wurde auch das Thema „Wertschätzung“ und „Dankbarkeit der Mentee“ angesprochen. Aus Sicht der Mentor|inn|en ist der Einblick in den Berufsalltag ein Geschenk für die Mentee, wofür die Mentor|inn|en eine gewisse Wertschätzung oder ein Dankeschön, z.B. in Form einer Reflexion der Hospitation oder Rückmeldung zur Arbeitsweise des|r Mentors|Mentorin, erwartet.

Aus den offenen Antworten der Befragung wurden zudem folgende Aspekte deutlich: Aus Sicht der Mentees lag der Ursprung der Kommunikationsbarriere vor allem im **hierarchischen Gefälle**. Auch wenn die Beziehung im Tandem in einem Mentoring-Programm partnerschaftlich gestaltet werden sollte, so dass sich Mentee und Mentor|in auf gleicher Augenhöhe begegnen, war es aufgrund der Unerfahrenheit und des Alters der Mentees scheinbar schwierig, diese Augenhöhe mit einer Leitungskraft zu erreichen. Die Mentees sahen den|die Mentor|in vermutlich in seiner|ihrer leitenden Position und hielten die Hierarchie unbewusst aufrecht. Die Mentees fühlten sich eventuell in ihrer Fragehaltung gehemmt, trauten sich nicht, bestimmte Themen anzusprechen, was scheinbar zu großer Unsicherheit auf Seiten der Mentees führte. Diese Unsicherheit war den Mentor|inn|en wahrscheinlich nicht bewusst, so dass sie die Verslossenheit und wenig kommunikative Art der Mentee eventuell fehlinterpretierten.

Die Schwierigkeiten in der Kommunikation zeigten sich auch bei den Aussagen zur Frage nach **Feedbacksituationen** in Tandems. Die wenigsten Tandems nutzten bei ihren Treffen die Gelegenheit, sich gegenseitig ein konstruktives Feedback zu geben. Reflexionen fanden, bis zum Zeitpunkt der Befragung, nur in Zusammenhang mit Beobachtungssituationen während der Hospitationen statt. Die Mentees wurden aufgefordert, das Erlebte und Beobachtete zu reflektieren und zu hinterfragen. Vier Mentor|inn|en regten ihre Mentee darüber hinaus an, Arbeitsweisen zu hinterfragen und einen Theorie-Praxis-Transfer herzustellen. Die Mentor|inn|en erhielten so einen anderen Blick auf ihr Handeln. Dies wurde von den Mentor|inn|en als hilfreich und wertvoll bewertet. Nur in einem Fall wurde Feedback in einem destruktiven Rahmen gegeben. Hier empfand die Mentee die Kritik des Mentors als verletzend und negativ.

Die meisten Tandems trafen sich bis zum Zeitpunkt des Telefoninterviews, im Zeitraum von Dezember 2008 bis September 2009, durchschnittlich 3 Mal (Mittelwert 3,09). Die **Treffen** fanden überwiegend am Arbeitsplatz des|r Mentors|Mentorin statt. Bis zum Zeitpunkt der Interviews befanden sich alle Tandems noch in der Kennenlernphase. Während erster Gespräche und Hospitationen lernte sich das Tandem besser kennen, konnte eine gemeinsame zwischenmenschliche und vertrauensvolle Basis herstellen und erste Ziele und Meilensteine für die Gestaltung der Tandembeziehung festlegen. Bei den Hospitationen lernten die Mentees die Institution und das Tätigkeitsfeld des|r Mentors|Mentorin kennen. Es wurde über Führungsthemen und die Kompetenzmessung im Projekt gesprochen. Die Mentees wurden zur Reflexion angeregt. Im Rahmen der Hospitationen erhielten einige Mentees die Möglichkeit, an internen Veranstaltungen und Terminen des|r Mentors|Mentorin und an Einstellungsgesprächen teilzunehmen. Einige Mentor|inn|en gaben an, dass sie ihrer Mentee bereits Zugang zu den eigenen Netzwerken ermöglicht haben.

Nach dieser **Kennenlernphase** konnten die Tandems in die **Arbeitsphase** übergehen. In dieser Phase konnte an konkreten Themen gearbeitet oder konkrete Interventionen zur Kompetenzförderung der Mentee durchgeführt werden. Evtl. aufgrund der Kommunikationsbarriere, fiel es den Tandems schwer, an diesem Punkt die Beziehung inhaltlich weiter zu gestalten und intensiver miteinander zu arbeiten. Mentor|inn|en wie Mentees wünschten sich mehr Hinweise von Seiten der Projektorganisation, z.B. in Form von Leitfäden, Themenchecklisten oder regelmäßigeren Austauschrunden. Vor allem die Mentees wünschten sich eine stärkere Vernetzung in ihrer eigenen Gruppe und die Möglichkeit, sich formell und informell öfter zu einem Austausch zu treffen.

Die Mentor|inn|en schlugen vor, die **Auswahl der Mentees** sorgfältiger vorzunehmen und die Motivation und Leitungserfahrung zu hinterfragen. Ebenfalls hielten sie eine intensivere **Vorbereitung der Mentees** in der Einstiegsphase für sinnvoll, um für sie den Nutzen und die Möglichkeiten, die ihnen ein Mentoring-Programm eröffnet, deutlicher zu machen. Für sich selbst wünschten sich die Mentor|inn|en von Seiten der Hochschule mehr Hinweise zu Interventionen zur **Förderung der Kompetenzentwicklung** der Mentees. Hier herrschte noch Ratlosigkeit in einigen Tandems.

Sechs der befragten Mentor|inn|en gaben an, die Themen „Kompetenz“ und „Kompetenzentwicklung“ bislang nicht thematisiert zu haben oder es als schwierig zu empfinden, daran zu arbeiten. Andere Mentor|inn|en hingegen nutzten bereits konkrete Strategien. Einige Mentor|inn|en regten die Mentee zur Selbst- und Fremdrelexion, z.B. in und nach Beobachtungssituationen, an. Anhand des Kompetenzprofils, welches in der ersten Kompetenzmessung mit Kode® und Kode® X entstand, wurden Stärken und Schwächen thematisiert. In zwei Tandems wurde das Verfahren aber auch kritisch diskutiert und die Richtigkeit der Ergebnisse in Frage gestellt. Ein|e Mentor|in versuchte mit der Mentee, die Einzelkompetenzen auf verschiedene Tätigkeiten in ihren|seinen Führungsalltag zu übertragen. In zwei Tandems wurden die personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen der Mentee und Entwicklungsgrenzen und -möglichkeiten, welche es bei der jeweiligen Mentee gibt, thematisiert. Des Weiteren nutzten die Mentor|inn|en das Lernen am Modell als Strategie, indem sie die Mentee an ihrem Berufsleben teilhaben ließen. Den Mentees waren diese Strategien jedoch nicht bewusst. Sechs der befragten Mentees gaben an, die Strategien des|r Mentors|Mentorin nicht zu kennen.

Aussagen zur Führungsaufgabe

Welche Kompetenzen für eine Führungsaufgabe wichtig sind und in welche Richtung eine Kompetenzentwicklung bei der jüngeren Führungsgeneration wichtig wäre, zeigen die Antworten der Mentor|inn|en auf die Fragen „Wie würden Sie Ihr Führungsverständnis beschreiben?“ und „Was möchten Sie an die kommende Führungsgeneration weitergeben?“. Auffällig war, dass die Mentor|inn|en ihre Führungsrolle sehr partizipativ und mitarbeiterorientiert auslegten. Es war ihnen wichtig, einen guten Dialog mit den Mitarbeitern auf einer guten Ebene zu führen. Sie analysierten die Stärken ihrer Mitarbeiter und möchten die Kompetenzen soweit entwickeln, dass jedem Mitarbeiter ein höchst mögliches Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung innerhalb seines Tätigkeitsbereiches zukommt. Hierzu werden auch Zielvereinbarungsgespräche geführt. Um diese Entwicklung bei den Mitarbeitern fördern zu können, sei es aber auch Aufgabe der Führungskraft, entsprechende Rahmenbedingungen für diese Entwicklung zu schaffen. Des Weiteren seien Entscheidungsfreude, Offenheit, Transparenz und die Fähigkeit, Kritik zu äußern, für eine Führungskraft wichtig.

Für die jüngere Führungsgeneration seien darüber hinaus die Fähigkeit zur Selbstreflexion und lebenslangem Lernen wichtig. Eine Führungskraft müsse Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz mitbringen und das Wissen, das Führen zwar Spaß machen kann, aber auch einsam macht. Für Frauen in Führungspositionen seien Beziehungsmanagement und das Wissen über Macht und informelle Spielregeln wichtig, um sich gegen männliche Führungskräfte behaupten zu können. Kommunikative Fähigkeiten auf verschiedenen Ebenen wurden auch für wichtig erachtet. Man müsse mit Mitarbeitern auf gleicher Augenhöhe kommunizieren, aber auch auf sein äußeres Erscheinungsbild und Präsenz achten. Zudem sei es für frisch gebackene Führungskräfte wichtig, sich zunächst in der eigenen Rolle wiederzufinden und zu überlegen, wie man sie auskleiden möchte.

Als Herausforderung für die jetzige und kommende Führungsgeneration in zukunftsfähigen Einrichtungen des Gesundheitswesens, sahen die Mentor|inn|en vor allem den derzeit vorherrschenden Fachkräftemangel. Aus ökonomischen Gründen würde minderqualifiziertes Personal eingestellt, welches aber möglichst qualitativ hochwertige Arbeit nach dem neusten Stand der Wissenschaft leisten soll. Führungskräfte müssten jetzt und in Zukunft zwischen Ökonomie und Qualität abwägen. Zudem seien neue Personalbindungskonzepte wichtig, um gutes Personal langfristig an das Unternehmen zu binden. Eine andere Herausforderung seien, die ständig wechselnden Rahmenbedingungen im Gesundheitswesen. Führungskräfte müssen zum einen immer auf dem aktuellen Stand der Entwicklungen sein und ein Gespür dafür entwickeln, welche Veränderungen auf sie zukommen. Dieses setze eine hohe Flexibilität und Innovationsfreude bei den jetzigen und kommenden Führungsgenerationen voraus. Es sei andererseits aber auch wichtig, trotz der ständigen Veränderungen und dem wachsenden Wettbewerbs-, Innovations- und Zeitdruck, seinen Mitarbeitern ein gewisses Maß an Stabilität zu gewährleisten und Transparenz zu schaffen.

5.2.2 Ergebnisse der Abschlussevaluation

Zur abschließenden Evaluation des Projektes MentoS wurden Mentees und Mentor|inn|en im Rahmen zweier Erhebungsbögen befragt. Der Abschlussbericht bestand aus offenen Fragen. Die

Abschlussbefragung bestand aus einem Fragebogen aus offenen wie auch geschlossenen Fragen. Abgefragt wurden die Erfahrungen, Meinungen und Verbesserungsvorschläge zum Mentoring-Projekt und seinen Bausteinen (Mentoring, Kompetenzdiagnostik- und Entwicklung, begleitende Veranstaltungen und Seminare). Die Fragebögen wurden per Post und per Email als Datei versandt.

Zum Abschluss des Projektes liegen die Abschlussberichte und Abschlussfragebögen von fünf Mentees (n=5), einer Mentorin und einem Mentor (n=2) zur Auswertung vor. Da die Fallzahl auf Mentor|inn|enseite zu gering ist, um solide Aussagen treffen zu können, wurden die Mentor|inn|en bei der Auswertung ausgeklammert. Um die Fallzahl auf Seiten der Mentees zu erhöhen, wurden zusätzlich die Ergebnisse des Mentee-Workshops, welcher im Rahmen der Abschlussveranstaltung stattfand, hinzugezogen. Auch hier wurde das Projekt mit seinen Bausteinen im Rahmen eines leitfadengestützten Gruppeninterviews evaluiert. Am Gruppeninterview nahmen fünf Mentees teil. Drei von ihnen nahmen zusätzlich an der Befragung teil. Es liegen demnach Aussagen von acht Mentees (von insgesamt 14 Mentees) vor.

In der folgenden Ergebnisdarstellung wird zwischen Aussagen zum ersten Projektstrang, dem Mentoring-Programm, und dem zweiten Projektstrang, der Kompetenzdiagnostik und –entwicklung, unterschieden.

Rückmeldung zum Programm

Zum Projektstrang „Mentoring“ trafen die Mentees in der Abschlussbefragung und im Mentee-Workshop im Rahmen der Abschlussveranstaltung folgende Aussagen:

Der Kontakt in einzelnen Tandems ließ im Verlauf des Projektes nach. Die **Regelmäßigkeit und Intensität der Tandemtreffen** variierte bis zum Schluss stark. Einige Tandems trafen sich monatlich, wiederum andere trafen sich nur einmalig während der gesamten Projektlaufzeit. Der|die Mentor|in wurde von den Mentees unterschiedlich genutzt und nahm unterschiedliche **Rollen** ein. Er|Sie war Kontaktvermittler|in zu Netzwerken, Ansprechpartner|in mit Erfahrung bei Fragen und Problemen, Informand|in bei aktuellen Themen und Unterstützer|in im Studium. Entsprechend gestalteten sich die Themen in den Tandems. Man tauschte sich über aktuelle (berufspolitische) Themen und Inhalte des Studiums aus, hospitierte am Arbeitsplatz des|r Mentors|Mentorin und reflektierte kritisch die Transferierbarkeit der Theorie in die Praxis. So sehen die Mentees ihren **persönlichen Nutzen** des Mentoring-Programmes, bzw. der Tandembeziehung in folgenden Punkten:

- Sie erhielten einen Einblick in den (realistischen) Berufsalltag einer Leitungskraft.
- Sie gewannen einen Ansprechpartner, an den sie sich auch nach ihrem Studium bei Fragen und Anliegen wenden können.
- Sie erhielten vom|von der Mentor|in Unterstützung im Studium.
- Sie erhielten durch den|die Mentor|in Zugang zu Netzwerken und knüpften nützliche Kontakte.
- Das Programm lieferte einen Beitrag zur beruflichen Orientierung und zur Bestätigung der Studienwahl.
- Durch die Hospitationen bekamen sie die Möglichkeit, am Modell zu lernen und einen Theorie-Praxis-Transfer anzubahnen.
- Sie nahmen an projektbegleitenden Workshops teil.

Bei der Frage, ob das Mentoring-Programm die **Karriereplanung** beeinflusst hat, antworteten vier Mentees mit ja, nur eine Mentee antwortete mit nein.

In der Befragung wurden die Mentees aufgefordert einzuschätzen, welcher der **Projektbausteine**, (Tandembeziehung, Seminare, Projektveranstaltungen) für sie am wertvollsten war. Für die Mentees war die Tandembeziehung am wertvollsten. An zweiter Stelle folgen die Projektveranstaltungen (Auftakt-, Abschlussveranstaltung, Zwischenbilanztreffen). An letzter Stelle wurden die Seminare und Workshops genannt. Bei der Abschlussveranstaltung thematisierten die Mentees die mangelnde Teilnahme an den angebotenen Seminaren. Aus Sicht der Mentees lag dies an der mangelnden Motivation mancher Studierenden, sich neben dem normalen Veranstaltungsangebot ihres Studiums an zusätzlichen Angeboten zu beteiligen. Da die meisten Mentees neben ihrem Studium berufstätig waren, sei es für viele schwierig, zweitägige Angebote wahrzunehmen. Generell seien Zusatzangebote zu den Themen „Gehaltsverhandlungen, Gehaltsvorstellungen“, „Arbeitsrecht und

Tarifverträge“ sowie „praktisches Know-How zum Berufseinstieg“ für die Mentees interessant, da diese Themen in den regulären Lehrveranstaltungen nicht thematisiert werden.

Es wurden auch **Kritik und Verbesserungsvorschläge** geäußert. Mehrfach betont wurde die Schwierigkeit der örtlichen Distanz zum |r Mentor|in. Hospitationen bei Mentor|inn|en in Köln und Rheinland-Pfalz seien zeitintensiver und schwieriger, mit dem Alltag zu koordinieren. Der Kontakt war dadurch seltener und weniger intensiv.

- Eine geringe örtliche Distanz der Tandempartner ist für das Gelingen der Tandembeziehung wichtig.

Wie auch bereits in der Zwischenbilanzbefragung, merkten die Mentees auch hier an, dass eine zentrale Schwierigkeit des Gesamtprogrammes in der nicht vorhandenen Leitungserfahrung der Mentees lag.

- Ein Mentoring-Programm ist erst mit direktem Praxisbezug, also im Projektsemester oder zum Berufseinstieg sinnvoll. Ohne Leitungserfahrung können die Mentees kein Problembewusstsein und keine Fragehaltung entwickeln.

Um die Verbindlichkeit des gesamten Programmes zu steigern, wurden verschiedene Verbesserungsvorschläge gemacht. Zum einen müsse das Projekt in ein Gesamtkonzept mit allen Bausteinen stärker an das Studium gebunden werden und verpflichtend für alle Studierenden sein. Es müsse eine ständige Begleitung durch eine leitungserfahrene Lehrperson gegeben sein, welche individuelle Entwicklungsprozesse unterstützen und begleiten kann. Eine andere Idee war es, den Mentees Arbeitsfragen|-aufträge für die Hospitationen zu geben, welche bei regelmäßigen Treffen besprochen und reflektiert würden, um den Lernerfolg zu steigern.

- Das Mentoring-Programm muss stärker an die Lehrveranstaltung gekoppelt werden und fester Bestandteil des Studiums werden, um Verbindlichkeit und Motivation der Mentees zu stärken.

Rückmeldung zur Kompetenzforschung

Das Verfahren zur Kompetenzdiagnostik und -entwicklung wurde während der Projektlaufzeit von den Mentees oft kontrovers diskutiert. Inwieweit ein Kompetenzzuwachs auf das Mentoring zurück zu führen ist, lässt sich nicht gesichert feststellen.

Die Mentees nutzten die Messung als Anlass zur Selbstreflexion, zum Sammeln neuer Selbsterkenntnisse und um sich, schon bekannter Kompetenzen wieder bewusst zu werden. Auf der Metaebene befähigte sie die Auseinandersetzung mit dem Thema, bei der Analyse von Tätigkeiten zu überlegen, welche Kompetenzen nötig sind, welche Kompetenzen der|die Mentor|in anwendet, bzw. welche er|sie benötigen würde.

Durch die Messung haben sich Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit, sowie allgemein die aktivitäts- und handlungsbezogenen Kompetenzen entwickelt. Die Mentees hinterfragten dabei, ob die Kompetenzentwicklung auf das Mentoring-Programm oder die Teilnahme am Messverfahren zurückzuführen ist. Für sie ist diese Entwicklung, eher auf das Studium an sich zurück zu führen; auf das Projektsemester, den Wissenszuwachs im Allgemeinen und auf Prüfungserfolge. Sie hätten jetzt mehr Selbstvertrauen und gingen mit einem besseren Standing in bestimmte Situationen als noch vor ihrem Studium. Die Mentees vermuten, dass sich Leitungskompetenzen erst mit dem Berufseinstieg herausbilden.

Ausblick und Perspektiven

Bemängelt wurde auch der fehlende Praxisbezug in den ergänzenden Workshop-angeboten. Hier wünschten sich die Mentees mehr Erfahrungsberichte und praktischen Input zu diesen Themen:

- Arbeitsrecht
- Bewerbungsgespräche führen als Leitungskraft
- Schlagfertigkeitstraining
- Umgang mit Macht
- Karrierechancen für Frauen im Gesundheitswesen
- Informationen und Tipps zum Berufseinstieg
- Gehaltsverhandlungen führen, realistische Gehaltsvorstellungen entwickeln.

Fünf der befragten Mentees gaben an, welche Perspektiven sie nach ihrem Studium haben. Drei der Mentees gaben an, sich für verschiedene Master-Studiengänge zu bewerben. Eine Mentee wird in den Mutterschutz und in die Elternzeit übergehen. Eine Mentee hat noch keine Perspektive ent-

wickelt, da sie sich für ihren Herkunftsberuf nun überqualifiziert, für die Übernahme einer Leitungsfunktion jedoch noch nicht bereit fühlt.

6 Ergebnisdiskussion und Fazit

Im Mittelpunkt des Projektes standen folgende Fragestellungen:

1. *Wie kann die Implementierung eines Mentoring-Programmes dazu beitragen Studentinnen, die eine Leitungsposition im Gesundheitswesen anstreben, in der Entwicklung ihrer Leitungskompetenzen zur Ausübung von Führungstätigkeiten zu stärken?*
2. *In welcher Form trägt ein Mentoring-Programm dazu bei, die Motivation, eine Leitungsposition in der beruflichen Praxis einzunehmen, zu steigern?*

Aufgrund der unsicheren Datenlage, kann auf die erste Frage, welche sich eher auf den Projektstrang „Kompetenzdiagnostik und -entwicklung“ bezieht, keine klare Antwort gefunden werden. Zum einen liegen unvollständige Ergebnisse der Kontrollgruppe vor. Eine Kontrollstudie ist somit nicht mehr leistbar. Die vorliegenden Ergebnisse sind z.T. durch ein hypothetisches Antwortverhalten verfälscht und aufgrund der nicht vorliegenden Berechnungsformeln und Fragebögen, schwer zu interpretieren. Eine klare Entwicklung der Leitungskompetenzen konnte durch das Verfahren nicht abgebildet werden. Es fand eher eine Kompetenzverlagerung als eine deutliche Entwicklung statt. Nach dem Ansatz von Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) entwickeln sich Kompetenzen erst im Handlungsbezug. Da die Mentees neben dem Studium keine Leitungserfahrung gesammelt haben, konnten sich, folgt man diesem Ansatz, keine Leitungskompetenzen entwickeln. Auch von Seiten der Mentees wurde dieses angemerkt. Sie fühlen sich am Ende des Studiums selbstbewusster, führen dies jedoch eher auf Prüfungserfolge und Erfahrungen im Projektsemester zurück, als auf Erfahrungen im Mentoring-Programm.

Für die Implementierung des Programmes ergaben sich retrospektiv folgende Diskussionspunkte:

Die Art der Akquisition von Mentees und Mentoren überdenken

Im Projekt MentoS wurden zunächst die Mentees im Rahmen einer Informationsveranstaltung angesprochen. Interessierte Studentinnen meldeten sich daraufhin zur Teilnahme an und wurden vom Projekt einem |r, den Zielvorstellungen der Mentee passenden, Mentor|in zugeordnet. Dieses formelle Matching erwies sich in Einzelfällen als unpassend und störungsanfällig. Diese Fälle bestätigen die Annahme von Armstrong, Allinson & Hayes (2002), dass formell entstandene Mentoring-Beziehungen wenig effektiv für die Entwicklung der Mentee sind.

Für das Folgeprogramm ist zu überlegen, ob die erste Aufgabe jeder interessierten Studentin die selbstständige Akquisition eines Tandempartners sein sollte. Auf diesem Weg könnte dem Vorschlag von Armstrong, Allinson & Hayes (ebd.) nachgekommen werden, Tandembeziehungen auf informellem Weg entstehen zu lassen. Diese Variante hätte verschiedene Vorteile. Zum einen kann die Mentee ihre |n Mentor|in nach Sympathie, Ortsnähe bzw. Erreichbarkeit und dem Aufgabenfeld auswählen, welches sie interessiert. Da die Ansprache und das Gewinnen eines |r Mentors| Mentorin eine zeitaufwändige Aufgabe ist und auch Überwindung und Geschick benötigt, muss die Mentee von Beginn an zeigen, dass sie über Selbst-Kompetenzen (z.B. Selbstmanagement, Selbst-Marketing) verfügt. Diese sind laut Kastner & Gerlmeier (1999) Fähigkeiten, die den Arbeitnehmer dazu befähigen, sich in Zeiten der befristeten Beschäftigung immer neu zu orientieren, sich neue Ziele zu setzen und Perspektiven zu eröffnen. Der informelle Charakter des Matchings hätte auch den Vorteil, dass die Beziehungsgestaltung von Anfang an in der Verantwortung der Tandempartner liegt – und nicht in der Programmverantwortung. So mutet die Beziehungsgestaltung weniger künstlich an, weil sie auf der Entscheidung beider Partner beruht, miteinander zu arbeiten. Die Auswahl des |r Mentors| Mentorin und Initiation der Beziehung setzt auf Seiten der Mentee auch ein intrinsisch motiviertes Interesse an der Beziehung selbst voraus. Durch dieses Interesse entwickelt die Mentee vermutlich einfacher eine eigene Fragehaltung und Zielvorstellungen. Dies wiederum erleichtert den Tandems nach der Kennenlernphase den Übergang in die Initiationsphase (nach Kram, 1983) und macht sie an diesem Punkt weiterhin arbeitsfähig.

Lernprozesse im Mentoring-Programm bewusst gestalten

Bei der Gestaltung von Mentoring-Programmen darf nicht außer Acht gelassen werden, dass in den Tandems Lernprozesse geschehen. Zum einen auf Seiten der Mentee, die ihrerseits das Erfah-

lungswissen des |r Mentors |Mentorin nutzen möchte und – falls sie in ihm ein Vorbild gefunden hat – das Lernen am Modell praktiziert. Zum anderen durchläuft auch der |die Mentor |in einen Lernprozess, indem er versucht sich und sein Handeln zu reflektieren und sich implizitem Wissen – z.B. über informelles Betriebswissen oder Erfahrungswissen – bewusst zu werden, um dieses gegenüber der Mentee zu explizieren.

Für die studierende Mentee ist die Rolle der Lernenden keine neue. Der |die Mentor |in hingegen hat in seiner leitenden Tätigkeit selten die Aufgabe, sein Handeln und seine Denkprozesse zu reflektieren. Personen in Führungspositionen werden vergleichsweise selten von Praktikanten oder Schülern begleitet. Diese Aufgabe obliegt eher den Angestellten. Auch wenn sie mit Personalentwicklungsaufgaben betraut sind, ist das Verhältnis zu Mitarbeitern – z.B. im Rahmen von Zielvereinbarungsgesprächen – ein anderes, distanzierteres. Leitungskräfte müssen hier zum einen keine Selbstreflexion leisten. Zum anderen sind sie meist nicht selbst für den Entwicklungsprozess des Mitarbeiters verantwortlich, sondern delegieren diesen an Institutionen der Fort- und Weiterbildung oder an den Mitarbeiter selbst. Im Mentoring trägt der |die Mentor |in diese Verantwortung für den Lernprozess der Mentee mit und muss Ideen entwickeln, wie beispielsweise Lernszenarien gestaltet und Entwicklungsprozesse begleitet werden können.

Im Zuge der Zwischenbilanz wiesen die Mentor |inn |en des Projektes auf diesen Aspekt hin und wünschten sich von Seiten der Projektorganisation Hilfen und Anleitungen, um mit der Mentees in der Initiationsphase arbeiten zu können. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Mentor |inn |en im Rahmen von Workshops und Schulungen kurzfristig auf diese komplexe Aufgabe der Lernbegleitung vorbereitet werden können. Die Lehrereinheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld bietet zur Vorbereitung auf diese Aufgaben einen kompletten sechssemestrigen Studiengang (Bachelorstudiengang Anleitung und Mentoring) an. Denkbar wäre jedoch eine stärkere Anbindung der Mentor |inn |en an Lehrveranstaltungen der Hochschule. Sie könnten als Experten aus der Praxis ihr Erfahrungswissen einbringen, z.B. in Veranstaltungen, in denen Zielvereinbarungsgespräche, Projektmanagement oder die Gestaltung der Führungsrolle thematisiert werden.

Überwindbare Hierarchien in den Tandems

Allen Tandempartnern wurde bei der Auftaktveranstaltung die Vorstellung vermittelt, eine Tandembeziehung zu entwickeln, in denen beide Partner auf Augenhöhe miteinander interagieren – so wie es die Beziehung zwischen Telemachos und seinem Mentor suggeriert. Die Gestaltung einer partnerschaftlichen Beziehung gestaltete sich zwischen den Studentinnen und den erfahrenen Leitungskräften jedoch schwierig. Sie wurden in diesen beiden Rollen bewusst für das Programm angesprochen und sollten auch in diesen agieren. Somit wurde automatisch ein hierarchisches Gefälle produziert. Hierbei ist zu bedenken, dass zum Zeitpunkt des Projektes ein großer Teil der Mentees noch in ihren Herkunftsberufen tätig waren. Sie befanden sich dort in Angestelltenverhältnissen. Der |die Mentor |in bekleidete nicht selten die Position ihrer Vorgesetzten.

Für die Mentees des Projektes war dieses Rollenverhältnis bis zum Schluss spürbar und die hierarchische Distanz nicht zu überwinden. Dies hemmte die Fragehaltung und Offenheit der Mentee. Die Ergebnisse der Studie von Beech und Brockbank (1999) lassen sich somit auch auf dieses Mentoring-Programm übertragen. Auch wenn in der Studie der beiden Autoren Machtbeziehungen in Tandems, die organisationsintern gebildet wurden, untersucht wurden, welche in diesem Beziehungskontext sicherlich extremere hierarchische Unterschiede aufwiesen als im hier beschriebenen Projekt MentoS. Hier wurde eher Unsicherheit durch das hierarchische Gefälle produziert, als ein destruktives Machtverhältnis. Die Konsequenz der veränderten und gehemmten Kommunikationsstruktur ist dennoch vergleichbar. Aus Sicht der Mentor |inn |en, waren die Unsicherheit und Unerfahrenheit der Mentees, Ursache für fehlende Gesprächsthemen, Zielsetzung sowie mangelnde Reflexionsmöglichkeiten. In der Zwischenevaluation zeigte sich auch, dass die Tandempartner die Erwartungen an die Beziehung verschieden hoch ansetzen. Die Mentor |inn |en steckten höhere Ziele und sahen mehr Potenzial in der Tandembeziehung als die Mentees. Dieses Missverhältnis ließ sich, selbst durch die zu Beginn geschlossene Tandemvereinbarung nicht umgehen, in welcher die Tandems schriftlich fixierten, welches Ziel sie verfolgen und wie sie die Beziehung gestalten möchten.

Diese Aspekte ließen sich umgehen, wenn die Mentee – wie oben bereits beschrieben – sich ihren Tandempartner selbst sucht. Dieser Prozess setzt voraus, dass die Mentee sich aktiv mit ihren Zielvorstellungen auseinandersetzt und im besten Fall, schon vor der Kontaktaufnahme zum |r Mentor |in, weiß, was sie erreichen, erfahren oder lernen möchte. Sie wählt ihre |n Mentor |in zum ei-

nen nach Sympathie, zum anderen aus strategischen Gründen (welche|r Mentor|in ermöglicht ihr diese Erfahrungen und Lernmomente am besten?). Diese Herangehensweise setzt Offenheit voraus, die im weiteren Verlauf die Kommunikation und Reflexion erleichtern. Störungen in der Kommunikation sind dennoch so nicht völlig auszuschließen.

Stärkung der Zukunftsperspektive „Leitungsposition“ durch ein Mentoring-Programm

Die zweite Frage bezieht sich eher auf den Projektbaustein „Mentoring“. Inwieweit das Programm die Mentees in ihrer Motivation bestärkt hat, nach dem Studium eine Leitungsposition einzunehmen, hängt zum einen von der Qualität und dem Verlauf der Tandembeziehung ab und zum anderen von den persönlichen Voraussetzungen und Interessen der Mentee. Hier zog jede ihr eigenes, individuelles Fazit zum Ende der Tandembeziehung. Ob die Mentees nach dem Studium eine Leitungsposition eingenommen haben, und welche Perspektiven sich nach dem Studium für sie durch das Mentoring entwickelt haben, sollte in einer Befragung, sechs Monate nach dem Abschluss des Studiums, erfragt werden. Um zu diesem späten Zeitpunkt die Kontaktaufnahme zu den Mentees gewährleisten zu können, wurden diese gebeten Änderungen ihrer Anschrift und Email-Adresse mitzuteilen. Dieser Aufforderung kam jedoch keine Mentee nach, so dass die Einladung zur Teilnahme an der Befragung nicht zugestellt werden konnte. Die zweite Forschungsfrage kann aus diesem Grund nicht für die Gesamtkohorte beantwortet werden.

7 Ausblick

Nach Projektende wurde der Einsatz des Mentoring-Programmes in der Lehrerbildung diskutiert. Konkret sollen die Studierenden im Masterstudiengang Berufspädagogik für Gesundheitsberufe in den Praxissemestern mit ihren Praxisanleiter|innen in den Berufsfachschulen als Tandem durch ein Angebot der Hochschule unterstützt werden. Hierzu wurden im Rahmen des Projektes Gelingende Transitionen erste Voranfragen und Gespräche mit Studierenden und Praxisanleiter|inne|n geführt, welche Interesse an einem Mentoring-Programm bekundeten.

Im Zuge der vorgenommenen Curriculumsrevision für die konsekutive Bachelor-Master-Abfolge, ist eine Neuausrichtung des Praxissemesters in Planung. Im Zuge dieser Umgestaltung werden die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Mentoring-Projekt genutzt, um ein adaptiertes Programm zu entwickeln.

Literatur

- Armstrong, S. J., Allinson, C. W. & Hayes, J. (2002). Formal Mentoring systems: an examination of the effects of Mentor. Protégé cognitive styles on the Mentoring Process. In: *Journal of Management Studies*, Bd. 39, H. 8, S. 1111-1137.
- Beech, N. & Brockbank, A. (1999). Power | knowledge and Psychosocial Dynamics in Mentoring. In: *Management learning: the journal of managerial and organizational learning*. Bd. 30, H. 1, S. 7-25.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006). Frauen in Deutschland. Von der Frauen- zur Gleichstellungspolitik. Berlin.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (Hrsg.). (2000). Frauen leben. Eine Studie zu Lebensläufen und Familienplanung. Band 19. Köln.
- Dolff, M. & Hansen, K. (2002). Mentoring: *Internationale Erfahrungen und aktuelle Ansätze in der Praxis: Ergebnisse einer Literaturanalyse*. Düsseldorf: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2007). (Hrsg.). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Frey, A., Jäger, R. S. & Renold, U. (Hrsg.). (2005). *Kompetenzdiagnostik - Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Gillen, J. (2006). Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004). *Kompetenztraining*. Stuttgart: Verlag Schäffer-Poeschel.
- Höyng, St. & Lange, R. (2004). Gender Mainstreaming – ein Ansatz zur Auflösung männerbündischer Arbeits- und Organisationskultur? In: M. Meuser & C. Neusüß (Hrsg.). *Gender Mainstreaming. Konzepte – Handlungsfelder – Instrumente*. Schriftenreihe Band 4/8. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, Berlin.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (2006). 2. *Bilanz Chancengleichheit. Frauen in Führungspositionen*. Berlin. Datum des Abrufs: 27. November 2007
http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/bilanz-chancengleichheit_property=pdf,bereich=.sprache=de,rwb=true.pdf
- Kastner, M. & Gerlmaier, A (1999). Die Balance von Arbeit und Leben fördern. In: *Personalführung Plus*. Bd. 2, 6-15.
- Knauf, H. (2003). Das Konzept Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Eine Einführung in das Thema. In: H. Knauf & M. Knauf. *Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen*. Bielefeld: Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bd. 11.
- Kopel, M. & Engelbrech, G. (2007). Geschlechtsspezifische Statistik ist ein notwendiges Mittel zur Analyse von Gleichstellung und Chancengleichheit. In: Hans Böckler

Stiftung (Hrsg.). *Arbeitspapier 136. Gender - Index – eine Landkarte für Deutschland. Machbarkeitsstudie*. Düsseldorf. Abgerufen am 27.09.2011
www.boeckler.de/pdf/p_arbp_136.pdf

Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. In: *Academy of Management journal: AMJ*. Bd. 26, H. 4, 608-625.

Landeskonzferenz der Gleichstellungsbeauftragten an den wissenschaftlichen Hochschulen Baden-Württembergs (2010). Akademische Mentoring-Programme in Deutschland. Überblick über die deutschlandweite Online-Erhebung im Rahmen des Projekts „Aufwind im Mentoring“ [pdf]. Abgerufen am 27.09.2011 von www.aufwind-mit-mentoring.de/ Unter: Projekt | Ergebnisse.

Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW. (2008). *KIM – Kompetenz im Management*. Mentoring für Frauen in Nordrhein-Westfalen.

Peters, S. (2004). Flankierende Personalentwicklung: Soziales Kapital durch Mentoring. In: S. Peters, S. Schmicker & S. Weinert (Hrsg.). *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring*. München/Mering: Rainer Hampp.

Rompeltien, B. (2004). Mentoring an der Schnittstelle Studium – Beruf: flankierende Personalentwicklung. In: S. Peters, S. Schmicker & S. Weinert (Hrsg.). *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring*. München/Mering: Rainer Hampp.

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

Sewtz, S. (2006). *Karrieren im Gesundheitswesen. Eine geschlechtervergleichende Analyse der Professionen Medizin und Pflege*. München: Juventa.

Walkenhorst, U. & Bruns, Ch. (2005). Mentoring als Personalentwicklungsinstrument. In: U. Walkenhorst & H. Burchert, (Hrsg.). (2005). *Management in der Ergotherapie*. (S. 189–206). Berlin: Springer.

Wissenschaftsrat. (Hrsg.). (1998). *Empfehlungen zur Chancengleichheit von Frauen in Wissenschaft und Forschung*. Köln: Hilgers & Marx.

Internetquellen

Competenzia (2012). Kode®KompetenzAtlas. Abgerufen am 23.11.2012 unter http://www.competenzia.de/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=52

Fachhochschule Hannover. Zentrum für Weiterbildung und Technologietransfer. *Career Center. Men-toringprogramm*. Abgerufen am 27.09.2011 von <http://www.fh-hannover.de/zwt/career-center/mentoringprogramm/index.html>

RWTH Aachen. *Mentoring-Programm. TANDEM*. Abgerufen am 27.09.2011 unter <http://www.igad.rwth-aachen.de/tandem>

Universität Bielefeld. *Mentoring-Portal. Movement*. Abgerufen am 27.09.2011 unter <http://www.uni-bielefeld.de/mentoring/movement/programm.html>

Anhang

Entwickelte Materialien und Erhebungsinstrumente



Profil Mentor

Titel, Vor-, Nachname

Position

Profession/ Beruf/ Tätigkeitsfeld

Kontaktdaten (geschäftlich):

Telefon: _____

Anschrift: _____

Email: _____

Meine Motivation am Mentoring-Projekt teilzunehmen:

Meine Erwartungen an dieses Projekt:

Diese Ziele habe ich mir selbst für das Projekt gesetzt:

Vereinbarungen für die Tandembeziehung

Der Mentor/ die Mentorin _____

und die Mentee _____

beschließen für die Dauer von _____ bis _____

folgende Tandem-Vereinbarung:

Ziel:

Die Förderung der Mentee durch die Mentorin/ den Mentor im Hinblick auf ihre berufliche und persönliche Entwicklung.

Inhalte:

Die Mentorin/ der Mentor und die Mentee treffen sich im Abstand von _____ Wochen für die Dauer von ca. _____ Stunden zum Tandem-Gespräch.

Außerdem werden folgende Kontaktmöglichkeiten in Betracht gezogen:

- Telefonate und Email-Kontakt
- Hospitationen am Arbeitsplatz der Mentorin/ des Mentors
- Praktika in der Einrichtung der Mentorin/ des Mentors
- Sonstiges: _____

Die Interessen, Themen und Ziele werden beim ersten Treffen besprochen und vereinbart. Aktuelle Themen und Fragestellungen werden in die laufende Tandembeziehung eingebunden.

Außerhalb der persönlichen Treffen sind Mentorin/Mentor und Mentee wie folgt zu erreichen:

Mentorin/ Mentor _____

Mentee: _____

Vertraulichkeit und Datenschutz

Alle besprochenen Themen werden vertraulich behandelt, Ausnahmen werden jeweils untereinander abgeklärt. Die Mentee unterliegt den Datenschutzbedingungen der Einrichtung, in welcher die Mentorin/ der Mentor tätig ist. Entsprechende Vereinbarungen sind dort einrichtungsintern zu klären.

Vorzeitige Beendigung der Tandembeziehung

Wenn der Aufbau der Tandembeziehung nicht gelingt, oder nicht fortzusetzen ist., wird ein Gespräch mit der Projektverantwortlichen und ggf. weiteren Personen gesucht. Sollte es trotz der Bemühungen beider Parteien nicht möglich sein, die Tandem-Beziehung fortzuführen, besteht die Möglichkeit, diese Vereinbarung vorzeitig zu lösen.

Der Anspruch auf Vertraulichkeit bleibt weiterhin bestehen.

Ort, Datum _____

Ort, Datum _____

Unterschrift Mentee

Unterschrift Mentorin/ Mentor

Dokumentationsbogen für Tandemgespräche

Datum:

Uhrzeit:

Art des Kontaktes: persönliches Treffen

 Telefongespräch

 Briefkontakt

 E-mail-Kontakt

 sonstiges

Was war die Zielsetzung des Kontaktes?

Wie wurde der Kontakt gestaltet?

Was waren wichtige Inhalte des Kontaktes?

Welche Vereinbarungen wurden ggf. getroffen?

Leitfaden für die fernmündliche Befragung der Tandems

Fernmündliche Befragung der Mentees

A) Eigene Erfahrungen

Welche Erfahrungen hast du bisher im Mentoring-Programm gemacht?

Positive:

Negative:

B) Erwartungen an die Mentorin/den Mentor

Welche Haltung, welche Fähigkeiten bringt deine Mentorin/dein Mentor für die positive Gestaltung eurer Tandembeziehung mit?

Wie zufrieden bist du mit der Tandem-Paarung?

- sehr zufrieden
- zufrieden
- weniger zufrieden
- unzufrieden

Wie ist das Gesprächsklima?

- offen
- vertrauensvoll
- neutral
- distanziert

Was darf im Hinblick auf die Gestaltung der Mentoring-Beziehung auf keinen Fall geschehen?

Wo siehst du Konfliktstoff?

Welche Erfahrungen hast du bei Feedbacksituationen mit deiner Mentorin/deinem Mentor gemacht? Gab es bereits Situationen, in denen du kritische Rückmeldung gegeben oder bekommen hast? Wenn ja, wie hat sich diese auf eure Beziehung ausgewirkt?

C) Angebot der Mentorin/des Mentors

Wie oft hast du dich mit deiner Mentorin/deinem Mentor seit der Auftaktveranstaltung getroffen?

Wie gestaltet sich der Kontakt?

Wie haltet ihr jenseits der Treffen Kontakt?

- per Mail
- per Telefon
- per Post
-

Was sollte sie/er dir ermöglichen? Was hast/hattest du dir vorgenommen?

- Teilnahme an Sitzungen
- Begleitung zu Tagungen oder Kongressen
- Hospitationen in Ihrem Haus
- Vorträge
- Karriereplanung und -steuerung
- Reflexion von Probleme des Berufslebens
- Erfolgsfaktoren der Führung
- Persönlichkeitsentwicklung
- ...

Welche Möglichkeiten hast du bereits genutzt?

- Teilnahme an Sitzungen
- Begleitung zu Tagungen oder Kongressen
- Hospitationen in Ihrem Haus
- Vorträge
- Karriereplanung und -steuerung
- Reflexion von Probleme des Berufslebens
- Erfolgsfaktoren der Führung
- Persönlichkeitsentwicklung
- ...

Wie hat sich die Tandembeziehung im Laufe der Zeit entwickelt? Hat sich deine Initiative und dein Interesse verändert?

Inwieweit sind die Begriffe „Kompetenz“ und „Kompetenzentwicklung“ Gegenstand der Tandembeziehung?

Welche Strategien zur Kompetenzförderung hat deine Mentorin/dein Mentor genutzt?

Was hat deine Mentorin/dein Mentor bisher aus der Beziehung gewinnen können?

D) Vernetzungsgedanke

Hast du in den letzten Monaten die Netzwerke und Kontakte deiner Mentorin/deines Mentors für dich genutzt?

Wenn ja, wie:

Wie wichtig ist dir der Austausch mit den anderen Mentees?

- sehr wichtig
- wichtig
- weniger wichtig
- unwichtig

E) Unterstützungswünsche an die Steuerungsgruppe

Welche Anregungen und Hinweise möchtest du der Steuerungsgruppe geben?

Fernmündliche Befragung der Mentor | inn | en

F) Eigene Erfahrungen

Welche Erfahrungen hast du bisher im Mentoring-Programm gemacht?

Positive:

Negative:

G) Erwartungen an die Mentorin/den Mentor

Welche Haltung, welche Fähigkeiten bringt deine Mentorin/dein Mentor für die positive Gestaltung eurer Tandembeziehung mit?

Wie zufrieden bist du mit der Tandem-Paarung?

- sehr zufrieden
- zufrieden
- weniger zufrieden
- unzufrieden

Wie ist das Gesprächsklima?

- offen
- vertrauensvoll
- neutral
- distanziert

Was darf im Hinblick auf die Gestaltung der Mentoring-Beziehung auf keinen Fall geschehen?

Wo siehst du Konfliktstoff?

Welche Erfahrungen hast du bei Feedbacksituationen mit deiner Mentorin/deinem Mentor gemacht? Gab es bereits Situationen, in denen du kritische Rückmeldung gegeben oder bekommen hast? Wenn ja, wie hat sich diese auf eure Beziehung ausgewirkt?

H) Angebot der Mentorin/des Mentors

Wie oft hast du dich mit deiner Mentorin/deinem Mentor seit der Auftaktveranstaltung getroffen?

Wie gestaltet sich der Kontakt?

Wie haltet ihr jenseits der Treffen Kontakt?

- per Mail
- per Telefon
- per Post
-

Was sollte sie/er dir ermöglichen? Was hast/hattest du dir vorgenommen?

- Teilnahme an Sitzungen
- Begleitung zu Tagungen oder Kongressen
- Hospitationen in Ihrem Haus
- Vorträge
- Karriereplanung und -steuerung
- Reflexion von Probleme des Berufslebens
- Erfolgsfaktoren der Führung
- Persönlichkeitsentwicklung
- ...

Welche Möglichkeiten hast du bereits genutzt?

- Teilnahme an Sitzungen
- Begleitung zu Tagungen oder Kongressen
- Hospitationen in Ihrem Haus
- Vorträge
- Karriereplanung und -steuerung
- Reflexion von Probleme des Berufslebens
- Erfolgsfaktoren der Führung
- Persönlichkeitsentwicklung
- ...

Wie hat sich die Tandembeziehung im Laufe der Zeit entwickelt? Hat sich deine Initiative und dein Interesse verändert?

Inwieweit sind die Begriffe „Kompetenz“ und „Kompetenzentwicklung“ Gegenstand der Tandembeziehung?

Welche Strategien zur Kompetenzförderung hat deine Mentorin/dein Mentor genutzt?

Was hat deine Mentorin/dein Mentor bisher aus der Beziehung gewinnen können?

I) Vernetzungsgedanke

Hast du in den letzten Monaten die Netzwerke und Kontakte deiner Mentorin/deines Mentors für dich genutzt?

Wenn ja, wie:

Wie wichtig ist dir der Austausch mit den anderen Mentees?

- sehr wichtig
- wichtig
- weniger wichtig
- unwichtig

J) Unterstützungswünsche an die Steuerungsgruppe

Welche Anregungen und Hinweise möchtest du der Steuerungsgruppe geben?

Abschlussbefragung der Mentees

A) Das Mentoring-Programm hat mich in Folgendem unterstützt:

1.

2.

3.

4.

5.

6.

B) Inwieweit sind Ihre Erwartungen an das Mentoring-Programm erfüllt worden?

C) Auch nach Abschluss des Mentoring-Programmes werde ich meine Tandembeziehung fortsetzen.

ja

nein

Wenn ja, in welcher Art und Weise?

Wenn nein, bitte kurz erläutern:

A) Ich kann mir vorstellen selbst Mentorin zu werden.

- ja
- nein

Wenn ja, in welcher Art und Weise, für wen und wann?

B) Ich habe durch das Programm folgende formelle und informelle Netzwerke genutzt:

Netzwerk	Zweck/Ziel
----------	------------

C) Welchen Bestandteil des Mentoring-Programmes empfanden Sie für sich am wertvollsten? Bitte nehmen Sie ein Ranking (Platz 1 [am wertvollsten] bis 3 [am wenigsten wertvoll]) vor und tragen Sie die Nummern in die vorstehenden Felder ein.

Veranstaltungen (Aufaktveranstaltung, Zwischenbilanz)

Workshops (Business-Knigge, Selbstpräsentation/Selbst-PR)

Tandembeziehung

D) Welche Fortbildungen oder Seminare hätten Sie sich als Mentee noch gewünscht?

E) Wie hoch schätzen Sie Ihren Erkenntnisgewinn im Rahmen der Kompetenzmessungen ein? Bitte wählen Sie einen Wert auf der Skala.

kein Erkenntnisgewinn	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Sehr hoher Erkenntnisgewinn
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

F) Die Lehrinheit Pflege und Gesundheit möchte das Mentoring-Programm auch für kommende Semester anbieten. Welche Ideen, Verbesserungsvorschläge und Anmerkungen haben Sie für die Implementierung?

G) Was bewerten Sie als Erfolg im Rahmen des Mentoring-Programmes?

H) Inwiefern hat sich Ihr Bild vom Profil einer Leitungsperson im Laufe des Mentoring-Programmes verändert?

I) Hatte das Mentoring-Programm Auswirkungen auf Ihre Karriereplanung, bzw. haben sich Ihre beruflichen Zukunftsperspektiven verändert?

- ja
- nein

Wenn ja, inwiefern

J) Was möchten Sie zukünftigen Mentees mit auf den Weg geben?

Hier ist Platz für sonstige Anmerkungen:

Abschlussbefragung der Mentor | inn | en

A) Was war Bestandteil/Kennzeichen Ihrer Rolle als MentorIn? Wie haben Sie sich selbst in dieser Rolle gesehen? Wo lagen Ihre Möglichkeiten und Grenzen?

B) Durch die Arbeit mit meiner Mentee habe ich folgende Denkanstöße/Anregung erhalten (bitte kurz erläutern).

- In Bezug auf meinen Führungsstil
- In Bezug auf meinen Berufsweg
- In Bezug auf die Veränderungen von Berufslaufbahnen
- In Bezug auf das Thema Vereinbarkeit (Privat und Beruf)
- In Bezug auf

Erläuterung:

C) Ich werde meine Tandembeziehung auch nach Ende des Programmes fortsetzen.

- ja
- nein

Wenn ja, in welcher Art und Weise?

Wenn nein, bitte kurz erläutern.

D) Ich kann mir vorstellen als MentorIn bei einer neuen Mentoring-Kohorte mitzuwirken.

- ja
- nein

E) Inwieweit sind Ihre Erwartungen an das Mentoring-Programm erfüllt worden?

F) Wenn Sie an die späteren beruflichen Perspektiven/Pläne Ihrer Mentee denken: Welche studienbegleitenden, kompetenzfördernden Maßnahmen und Interventionen benötigen die Studierenden (die Mentee) aus Ihrer Sicht, um nach dem Studium erfolgreich zu sein?

G) Die Lehrereinheit Pflege und Gesundheit möchte das Mentoring-Programm auch für kommende Semester anbieten. Welche Ideen, Verbesserungsvorschläge und Anmerkungen haben Sie für die Implementierung?

H) Was möchten Sie zukünftigen Mentor|inn|en mit auf den Weg geben?

Hier ist Platz für sonstige Anmerkungen: