

KarrierePortal Nordschwarzwald – Steigen Sie ein!



www.karriereportal-nordschwarzwald.de

Die Online-Börse für Studierende / Absolventen der Hochschule Pforzheim und Unternehmen der Region Nordschwarzwald:

- Praktika
- Abschlussarbeiten
- Semesterarbeiten
- Studentenjobs
- Trainee-Programme
- befristete Verträge
- Festanstellungen

Zukunft
beginnt heute!

HOCHSCHULE PFORZHEIM 



MENTORING

Ein Konzept zur Begleitung handlungsorientierten Lernens

>> von Fritz Gairing, Günther Bergmann und Brigitte Burkart > Die europaweite Umsetzung des Bologna-Prozesses und die damit verbundene Forderung nach berufsqualifizierenden Kompetenzen hat die Bedeutung der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Lehre deutlich erhöht (vgl. z.B. Heierle 2006 und Knauf 2003). Zudem kann durch den bildungspolitischen Wandel, der eine Antwort auf komplexe gesellschaftspolitische Veränderungen ist, die bis heute z.T. immer noch bestehende Trennung von „Wissenserwerb“ (Hochschule) und „Wissensanwendung“ (erste Berufsjahre) nicht mehr beibehalten werden (vgl. Heierle 2006, S. 36). Aber nicht nur bildungspolitische Änderungen, sondern auch die Erfahrungen aus der jüngsten Finanz- und Wirtschaftskrise machen eine Erweiterung der Hochschulausbildung über die rein fachliche Wissensvermittlung hinaus zu einer kritisch-nachdenklichen Reflexionsfähigkeit und zu einem verantwortlichen Managementverhalten für angehende kaufmännische und technische Führungskräfte, also BWL- und Technik-Studenten, unabdingbar: Es geht um den permanenten Abgleich zwischen den funktionalen Herausforderungen der beruflichen Praxis und dem eigenen Kompetenzprofil. Um Studierende auf diese Lernhaltung auszurichten, ist die Anwendung selbstgesteuerter Lernmethoden schon an der Hochschule von zentraler Bedeutung.

Die Hochschulen stehen vor der Aufgabe, geeignete Wege zu finden, wie der Erwerb von Fachwissen mit der Aneignung von Schlüsselqualifikationen kombiniert erfolgen kann. Einen Beitrag dazu leistet das Konzept der fachnahen Schlüsselqualifikationen (Heierle 2006, S. 36), bei dem sowohl Fachwissen vermittelt, als auch mit diesen fachwissenschaftlichen Lerninhalten integrativ verbundene weiterführende Fertigkeiten gefördert werden. Es geht um die Entwicklung des richtigen Verhaltens in einer erlebten oder erlebbaren Situation (vgl. Müller 2006, S. 102). Die Schlüsselkompetenzen umfassen (in Anlehnung an die Definition von Knauf 2003) die Bereiche Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz. Bei deren Förderung hat das aktive Lernen der Studierenden eine zentrale Bedeutung. Die Lernenden eignen sich die Lerngegenstände durch selbständiges Handeln an – am besten in kleinen Gruppen und an realen Praxisaufgaben.

Hierzu formuliert Dubs (1995, S. 890) die folgenden didaktischen Merkmale:

- Lernen ist als aktiver Prozess zu verstehen.
- Bei Lernprozessen kommt dem kollektiven Lernen große Bedeutung zu.
- Fehler können für die Lernprogression produktiv genutzt werden.
- Vorerfahrungen und Interessen des Lernenden sind einzubeziehen.
- Das Lernen beschränkt sich nicht nur auf die kognitiven Aspekte. Gefühle sowie persönliche Identifikation mit den Lerninhalten sind bedeutsam.
- Die Evaluation des Lernerfolgs ist sowohl auf die Lernprodukte als auch auf die Lernprozesse zu richten.

Diese Forderungen sind durchaus nicht neu. Allerdings stellt sich die Frage, mit welchem methodischen Instrumentarium solche Lernprozesse initiiert und begleitet werden können. Dazu kann das Mentoringmodell einen Beitrag leisten. Mentoring bietet die Möglichkeit, Lernprozesse, die sich an lebens- und berufsnahe Problembereichen orientieren, zu reflektieren und auf Basis von Fehleranalysen für den Lernfortschritt zu nutzen.

1. Mentoring in Unternehmen

Bei der Entwicklung von Nachwuchskräften stellt sich regelmäßig die Frage, wie diese erfolgreich in eine Fach- oder Führungsverantwortung gelangen können. Hinsichtlich des benötigten expliziten Wissens (formelles Wissen oder auch Fachwissen) stellt das in der Regel kein Problem dar. Viel schwieriger ist die Weitergabe von informellem Wissen, z.B. wie man Karriere macht, welche ungeschriebenen Regeln im Unternehmen gelten, wie mit Hierarchie und Konkurrenz umzugehen ist und wie Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben hergestellt werden kann. Zur Unterstützung hinsichtlich solcher Themen eignet sich die Methode des Mentoring. In der betrieblichen Praxis sind unterschiedliche Formen anzutreffen. Sie reichen von der dyadischen Interaktion einer erfahrenen Führungskraft mit einem jüngeren Kollegen* bis zu ausgefeilten Mentoringprogrammen mit Auswahlverfahren, Zuordnung der Partner und Begleitseminaren. Allen diesen Anwendungsformen gemeinsam ist eine zeitlich befristete Beratungs- und Entwicklungsbeziehung zwischen einer in der Regel ranghöheren, erfahrenen Person, dem Mentor, und einer zu entwickelnden Person, dem Mentee. Ziel des Mentoring ist sowohl die persönliche als auch die berufliche Weiterentwicklung des Mentees. Der Mentor nimmt dabei eine „Sparrings- und Promotorenrolle“ ein, er unterstützt und fördert die Entwicklung seines „Schützlings“ und steht ihm beratend zur Seite.

Ziele von Mentoring-Programmen innerhalb einer Organisation können die Personalentwicklung von Führungsnachwuchskräften sein, die Unterstützung des bereichs- und hierarchieübergreifenden Wissensmanagements sowie die Förderung von Diversity und insbesondere von Frauen in Führungspositionen. Daneben gibt es auch organisationsübergreifende Mentoring-Programme, die von Berufsverbänden, Parteien oder anderen Institutionen organisiert werden und sich nicht auf ein bestimmtes Unternehmen beschränken.

Folgende Arten von Mentoring werden unterschieden (vgl. Haasen 2001, S. 20-22):

- *Informelles Mentoring.* Dabei beruht die Mentoring-Beziehung ausschließlich auf einer Vereinbarung zwischen Mentor und Mentee, ohne dass ein formelles Mentoring-Programm besteht.
- *Formelles Mentoring.* Die Mentoring-Beziehung beruht auf der Vermittlung einer Institution auf der Grundlage eines formellen Mentoring-Programms.
- *Internes Mentoring.* Mentor und Mentee gehören beide der gleichen Institution bzw. dem gleichen Unternehmen an.
- *Externes Mentoring.* Mentor und Mentee gehören unterschiedlichen Institutionen an und wurden durch eine externe Einrichtung zusammengebracht.
- *Cross-Mentoring.* Verschiedene Unternehmen schließen sich für ein Mentoring-Programm zusammen. Mentor und Mentee sind in unterschiedlichen Unternehmen tätig.
- *Sponsorship.* Eine spezielle Art des Mentoring, welches die Unternehmenskultur der Firma widerspiegelt. Dort wird die Führungsfunktion auf zwei Funktionen/Personen aufgeteilt: den Business Leader als fachliche Führungskraft und den Sponsor, der für die Entwicklung des Mitarbeiters im Unternehmen Verantwortung trägt. Letzterer fungiert als Mentor im oben genannten Sinn, allerdings mit deutlich mehr Kompetenzen.

Der Erfolg von Mentoring-Programmen hängt von der Einhaltung verschiedener Qualitätskriterien ab (vgl. Lukoschat/Kletzing 2006, S. 97-100):

- *Konzeption.* Die Ziele, Methoden und Maßnahmen eines Mentoring-Programms müssen auf die spezifischen Strukturen der Organisation abgestimmt werden.
- *Vorbereitung.* Auf die Auswahl und Zuordnung der Mentees und der Mentoren sollte besonderer Wert gelegt werden. Nicht jede Führungskraft ist als Mentor geeignet. Eine Qualifikation der Mentoren kann die Qualität des Programms zusätzlich erhöhen. Bei der Zuordnung der Mentees zu einem Mentor sollten Präferenzen und Erwartungen beider Seiten berücksichtigt werden.
- *Durchführung.* Zu Beginn der Mentoring-Beziehung sollten die Zielsetzungen und Erwartungen geklärt werden. Die Wahrung des Vertrauens ist ebenso wichtig wie die Einhaltung einer adäquaten Distanz zwischen Mentor und Mentee.
- *Begleitung und Auswertung des Programms.* Um die Qualität eines Programms dauerhaft zu erhalten, ist eine kontinuierliche Begleitung und Evaluation des Programms wichtig. Verbesserungspotenziale sollten laufend ermittelt und umgesetzt werden.

Mentoring im betrieblichen Umfeld wird in Zukunft wichtiger, da vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung ein noch stärkerer Mangel an jungen Führungskräften zu erwarten ist. Für die Nachwuchskräfte ist es eine große Chance, außerhalb der Hierarchien mit einer erfahrenen Führungskraft ins Gespräch zu kommen und wertvolle Tipps für das individuelle berufliche Fortkommen zu erhalten. Auf diese Art können Mentees Einblicke erhalten insbesondere in organisationsdynamische und mikropolitische Aspekte der Unternehmenskultur, die sie in ihrer aktuellen Funktion normalerweise nicht erfahren hätten. Des Weiteren stellen die emotionale Unterstützung durch den Mentor und das Lernen im Handlungskontext wichtige Komponenten des Mentoring dar. Die zuletzt genannten Faktoren können auch im universitären Umfeld genutzt werden und den Übergang vom Studium in den Beruf erleichtern. >

* In diesem Beitrag wird der Einfachheit halber darauf verzichtet, jeweils weibliche und männliche Bezeichnungen anzugeben. Bei allen Personenbeschreibungen wie Mitarbeiter, Kollegen, Mentoren, etc. sind immer beide Geschlechter gemeint.

2. Mentoring an Hochschulen

An Hochschulen werden heute verschiedene Mentoring-Formen und -Programme angeboten. Grundsätzlich können dabei vier Arten von Mentoring-Beziehungen unterschieden werden:

- Mentoring zwischen Professoren und Studierenden.
- Peer-Mentoring. Studierende aus höheren Semestern fungieren als Mentoren für Erst- oder Zweitsemester.
- Mentoring für neue Professoren.
- Mentoring zwischen Berufstätigen und Studierenden.

Je nach Modell hat der Mentor in diesem Beratungs-Arrangement unterschiedliche Funktionen. Professoren oder auch ihre Assistenten nehmen als Mentoren von Studierenden eher die Rolle eines Lernprozessbegleiters ein. Dies kann sowohl in Form einer dyadischen Beziehung als auch in Form eines Gruppen-Mentoring stattfinden. Da es bei der erstgenannten Form schnell zu Kapazitätsengpässen kommt, wird diese Form höchstens für besonders zu fördernde Studierende angeboten – das Gruppen-Mentoring ist wesentlich weiter verbreitet. Beim Peer-Mentoring sollen erfahrene Studierende den neuen Studierenden den Start in der Hochschule erleichtern. Sie können den Neulingen Tipps geben, die diese lieber von Gleichrangigen annehmen als von Mitarbeitern oder Professoren. In ähnlicher Weise funktioniert auch das Mentoring für neue Professoren: Neu berufenen Professoren wird im ersten Jahr an der Hochschule ein erfahrener Kollege zur Seite gestellt, der als Berater und Begleiter Tipps für die Organisation des Hochschulalltags geben kann. Beim Mentoring zwischen Berufstätigen und Studierenden geht es dagegen eher darum, den Bezug zwischen der Hochschule und der Berufspraxis herzustellen. Als Mentoren werden häufig Alumni eingesetzt, die den Studierenden Einblicke in das spätere Berufsleben geben und sie auf die vielfältigen Anforderungen in den Unternehmen vorbereiten sollen.

Praxisbeispiel: Mentoring als studienbegleitende Maßnahme

Mit der Einführung der neuen Bachelor-Studiengänge im Wintersemester 2006/07 wurde an der Fakultät für Wirtschaft und Recht ein Programm zur Förderung der Sozial-, Methoden- und interkulturellen Kompetenz (SIK) und ein studienbegleitendes Mentoring-Programm eingeführt. Ziel der Programme ist es, die Studierenden vom Beginn ihres Studiums bis zum Berufseinstieg kontinuierlich zu begleiten und ihre persönliche Entwicklung durch die integrative Förderung von Schlüsselkompetenzen zu fördern (vgl. Bergmann 2009).

Die Begleitung erfolgt in zwei Stufen. Im ersten Semester wird das Mentoring-Programm im Rahmen des SIK-Programms organisiert. Als Mentoren werden Studierende aus höheren Semestern eingesetzt (Peer-Mentoring). In der zweiten Stufe wird das Mentoring-Programm von den einzelnen Studiengängen organisiert und mit Professoren oder Assistenten als Mentoren durchgeführt. Das Mentoring-Programm für Erstsemester startet bereits in der ersten Studienwoche mit einem mehrtägigen Training sozialer Kompetenzen in Kleingruppen. Dabei werden alle Studierenden in Gruppen von 10-14 Studierenden entsprechend ihres Studiengangs eingeteilt und – idealerweise – von einem studentischen Tutor des gleichen Studiengangs betreut. Bei den Tutoren handelt es sich um Studierende aus höheren Semestern, die das SIK-Programm selbst absolviert haben und die über soziale und didaktische Kompetenzen verfügen. Die Tutoren werden in einem dreitägigen Multiplikatorentraining auf ihre Aufgabe vorbereitet. Sie begleiten die Studienanfänger während des gesamten ersten Semesters. Die studentischen Kleingruppen treffen ihren Tutor in der ersten Semesterwoche an zwei Tagen zum Training von Kommunikation und Teamarbeit, in der Mitte des Semesters zur Bearbeitung einer BWL-Fallstudie sowie am Ende des Semesters zu einem 1,5-tägigen Präsentationstraining (siehe Abb. 1).

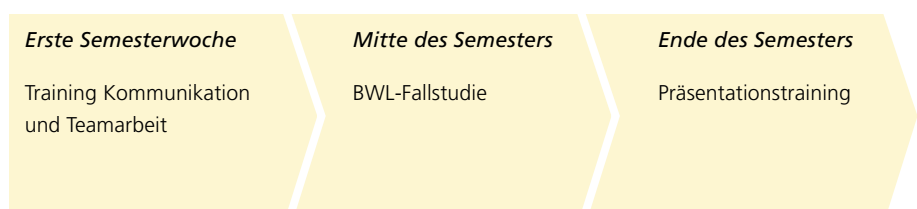
Mit der BWL-Fallstudie wird die Idee des handlungsorientierten Lernens umgesetzt. Während in den ersten beiden Semestern klassische Vorlesungen dominieren, erarbeiten die Studierenden in Kleingruppen à 5-6 Personen einen Businessplan zu einer selbst gewählten Geschäftsidee. Selbstorganisiertes Lernen wird hierdurch inhaltlich und organisatorisch stimuliert. Die Aufgabe der Tutoren ist es, diese Arbeitsform zu unterstützen. Im Einzelnen beinhaltet die Mentorenfunktion der Tutoren folgende Aufgaben:

- Förderung des Kennenlernens der Gruppenmitglieder untereinander.
- Vermittlung von Trainingsinhalten – vor allem durch verhaltenorientierte Übungen.
- Tipps zur Studienorganisation, Erstellung des Stundenplans, Prüferauswahl, Klausurvorbereitung.
- Berichte über eigene Erfahrungen im Studium.
- Tipps für Präsentationen an der Hochschule.

Die Tutoren sollen sich während der Trainings bewusst Zeit nehmen, offen auf Fragen der Teilnehmer zum Studium einzugehen. Dabei soll jeder Tutor authentisch seinen eigenen Stil der Beratung entwickeln. Dieser Aspekt wird von den Teilnehmern des SIK-Programms immer wieder sehr positiv hervorgehoben. Die Erstsemester begrüßen es ausdrücklich, dass die Kleingruppen von einem studentischen Tutor geleitet werden und nicht von einem Professor. Gegenüber Gleichgestellten trauen sie sich eher, Fragen zu stellen und sich Tipps geben zu lassen. Viele Studierende berichten auch, dass sie die Beziehung zu ihrem studentischen Mentor über viele Semester aufrecht gehalten haben und er ihnen auch im Verlauf des weiteren Studiums mit Rat und Tat zur Seite stand. Studierende, die selbst solche positiven Erlebnisse hatten, melden sich auch gerne später als Tutoren, um ihre Erfahrungen an die neuen Studierenden weiterzugeben.

Abbildung 1 – Peer-Mentoring im SIK-Programm

1. SEMESTER



Themen für Mentoring-Treffen

- Persönliche Situation im Studium, insbesondere Studienfortschritt.
- Allgemeine Besonderheiten / Schwierigkeiten, die alle Studierenden im Studiengang betreffen.
- Gegenseitiges Kennenlernen und Austausch innerhalb der Kleingruppe.
- Möglichkeiten der Unterstützung durch die Mentoren oder durch die Studierenden untereinander.
- Diskussion über Lernstrategien, Studienorganisation, persönliches Zeitmanagement usw.
- Informationen zu Auslandsstudium, Praxissemester, Praxiskontakte.
- Außercurriculare Aktivitäten an der Hochschule oder außerhalb des Studiums, die zur Förderung von Schlüsselkompetenzen hilfreich sind (z.B. Engagement in studentischen Organisationen, Werkstudententätigkeit, Praktika, ehrenamtliches Engagement).
- Entwicklung von persönlichen Lernzielen.

Im weiteren Verlauf des Studiums setzt das Mentoring-Programm der einzelnen Studiengänge die Betreuung der Studierenden fort. Die Mentoring-Treffen zwischen Kleingruppen (6-8 Studierende) und den Professoren bzw. Assistenten finden in der Regel einmal pro Semester statt. Dabei werden den Studierenden Hinweise zu wichtigen Themen wie Praxissemester und Auslandsstudium gegeben. Für die einzelnen Treffen der Mentoring-Gruppen sind – je nach Studienfortschritt der Gruppe – unterschiedliche Schwerpunktthemen vorgesehen (siehe *Abb. 2*).

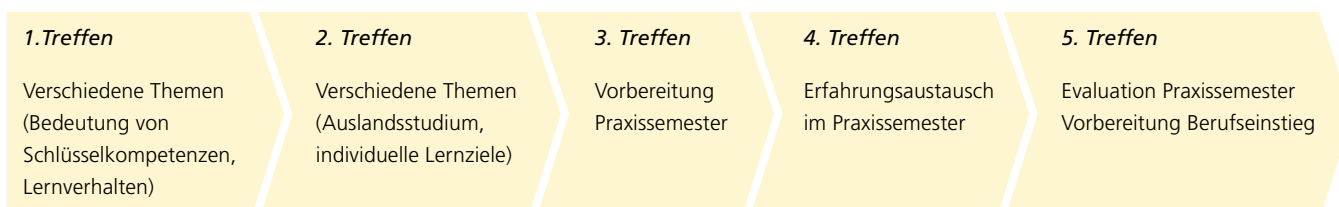
Bei den ersten Treffen stehen – neben anderen möglichen Themen (siehe Kästen) – das Kennenlernen und die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen für die berufliche Entwicklung im Vordergrund. Dabei geht es darum zu erläutern, dass es Aufgabe jedes Einzelnen ist, seine persönlichen Fähigkeiten – im Sinne von Employability – auch außerhalb des Studiums weiter zu entwickeln. Dies kann im ehrenamtlichen Engagement bei Vereinen oder sozialen bzw. kirchlichen Einrichtungen, studentischen Initiativen oder auch durch „sinnvolle“ Werkstudenten-Jobs im eigenen Fachgebiet erreicht werden. Ein anderer, sehr wichtiger Themenbereich für Mentoring-Gruppen ist das individuelle Lernverhalten der Studierenden. Die kritische Reflexion des Lernverhaltens in der Mentoring-Gruppe kann den Studierenden helfen, Verbesserungspotenziale im Lernverhalten zu erkennen und umzusetzen.

In den Mentoring-Treffen – wiederum in Kleingruppen – im vierten bis sechsten Semester stehen die Vorbereitung, Begleitung und Evaluation des Praxissemesters im Vordergrund. Die studentischen Teilnehmer werden aufgefordert, für ihr Praxissemester persönliche Lernziele mit Focus auf soziale und methodische Kompetenzen zu formulieren. Diese Lernziele werden während und nach dem Praxissemester gemeinsam besprochen und evaluiert. Darüber hinaus werden die Erfahrungen der Studierenden im Praxissemester bezüglich der Erkenntnisse für die spätere Berufswahl ausgewertet. Dabei spielt auch der Austausch der Praxissemester-Erfahrungen unter den Studierenden eine große Rolle, so dass die Teilnehmer der Mentoring-Gruppen auch von den Erfahrungen ihrer Kommilitonen profitieren können.

Viele Studierende erkennen bereits beim ersten Treffen, dass die Mentoring-Gruppe hilfreich für ihr Studium sein kann. Durch die Form des Gruppen-Mentoring werden die gegenseitige Unterstützung und der Austausch der Studierenden untereinander gefördert. Da die Gruppen unabhängig von den individuellen Peer-Groups zusammengestellt sind, vertieft sich der Kontakt der Studierenden untereinander. Wichtig ist dies auch für die Integration von Studiengangwechslern. >

Abbildung 2 – Studienbegleitendes Mentoring, Schwerpunktthemen

2. – 7. SEMESTER



Von den Mentoren wird positiv erwähnt, dass ihre Kenntnisse über die Studierenden, über ihre persönlichen Vorerfahrungen, ihre persönlichen Interessen und über ihre z.T. höchst interessanten Nebentätigkeiten deutlich zunehmen. Diese Kenntnisse können zudem eine neue Qualität in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden schaffen, die einen wichtigen positiven Einfluss auf die weitere Lehr-/Lernarbeit im Studium hat. Zudem kann in dieser Mentoringarbeit auch auf die aktive Gestaltung des weiteren Studienverlaufs (Auslandsstudium, Praktika, studentische Initiativen etc.) hingewiesen werden. Dies ist wegen der Verkürzung des Studiums besonders wichtig, da die Vorbereitungsphase für z.B. ein Auslandssemester frühzeitig angegangen werden muss.

Eine wesentliche Aufgabe im Mentoring ist die Übernahme von Verantwortung für den Lernprozess durch die Studierenden. Studierende, die kein Interesse und keine Eigenmotivation aufbringen, profitieren deutlich weniger als andere. Mentoring ist weder eine Lehrveranstaltung noch ein direktes Nachbohren und auch kein moralisierendes Controlling des Studienerfolgs. Die methodisch-didaktische Grundhaltung des Mentors zeigt sich in erster Linie durch Zuhören und Nachfragen. Dadurch werden die studentischen Teilnehmer zur kritischen Reflexion des eigenen Verhaltens angeregt. Hinzu kommt der Erfahrungsaustausch der Studierenden untereinander.

3. Mentoring im Kontext von Projektseminaren

In den bisherigen Ausführungen wurde Mentoring vor allem als Begleitung von Studierenden in ihrem Studium dargestellt. Im Folgenden wird Mentoring als begleitende Methode für die Arbeit und das Lernen in Projektseminaren beschrieben. Im Rahmen des Hochschulstudiums können solche Projektseminare durch eine zeitlich begrenzte Arbeit in Praxisprojekten gestaltet werden, bei denen Studierende in Kleingruppen gemeinsam an einer konkreten Aufgabe arbeiten. Damit wären die Dubs'schen Kriterien für die integrierte Förderung von Schlüsselkompetenzen (siehe Einleitung) erfüllt. Die Mentoringarbeit bei einem solchen Projekt hat nun die Aufgabe, die in der Projektpraxis gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse lernfördernd zu reflektieren. Dazu muss eine zeitlich-räumliche Plattform – eine Metaebene – definiert werden, die es möglich macht, den Lern-

prozess zu reflektieren. Erfahrungs- und Handlungslernen heißt, den Handlungs-, Kommunikations- und Interaktionsprozess der Gruppe so zu gestalten, dass bei größtmöglicher Selbstverantwortung der Gruppe in einem günstigen Falle fachliche, methodische, soziale Kompetenzerfahrungen von den Lernenden gemacht werden können. Denn „... durch die Rückmeldung über die Effekte eigenen Handelns erwirbt ein Individuum eine Einschätzung der eigenen Fähigkeit, Situationen zu bewältigen“ (Sembill 1992, S. 111). Der Mentor, ob Professor, Lehrbeauftragter oder Tutor, kann dort durch öffnende Fragen zum Projekt, zum Lernprozess, zu möglichen Schwierigkeiten, zur eigenen Rolle und zum Verhalten die Studierenden zum Nachdenken, zur kritischen Reflexion über ihre eigene Arbeit und damit zum „Lernen“ veranlassen.

Um diese Form des Lernens zu ermöglichen, bedarf es allerdings einer „Lehrhaltung“, die sich durch größtmögliche Zurückhaltung und behutsame Interventionen auszeichnet, damit die Verantwortung für das Lerngeschehen und damit auch für die Chance, an Erfahrungen zu lernen, bei den Gruppenmitgliedern bleibt. Selbstgesteuerte Erfahrungen der Lernenden finden häufig nicht statt, weil „technokratisch“ geplantes und durchgeführtes Lehren die Neugier der Lernenden in zumeist rigide lehrerzentrierte Kanäle zwingt und dadurch unterminiert. Zur Gestaltung offener Lernprozesse scheint es vielmehr nötig zu sein, die Gruppe mit einer angemessenen Empathie für die reale Situation und die anwesenden Teilnehmer sensibel wahrzunehmen, den sozialpsychologischen Prozess innerhalb der Arbeitsgruppe zu verstehen und zu begleiten und, wenn nötig, mit spar- und behutsamen Interventionen die Selbstreflexionsfähigkeit der Arbeitsgruppe „konstruktiv irritierend“ anzuregen (vgl. Gairing 2008, S. 233 ff).

Die Projekt-Methode ist als Lehr-/Lernmethode vielfach in der Literatur beschrieben und in der Bildungspraxis fest etabliert. Allerdings werden Projekte vorwiegend als „modernes“ Vehikel für die Vermittlung von fachlichen Lerninhalten genutzt. Die eigentliche Chance und der Nutzen von projektorientierter Arbeit liegt jedoch darin, dass eine Gruppe von Lernenden gemeinsam (soziale Dimension) durch ein selbstgewähltes, selbstverantwortetes und vielleicht sogar selbstentwickeltes Vorgehen (methodische Dimension) zu einem bestimmten Ergebnis oder „Produkt“ gelangt. Fritz Simon bringt diese didaktische Erkennt-

nis folgendermaßen auf den Punkt: „Aus der Tatsache, dass Lernen ein Aspekt der Koevolution von Individuum und Umwelt ist und seine Funktion aus seiner Nützlichkeit fürs Überleben des Individuums bezieht, lässt sich folgern, dass nicht so sehr die expliziten Lehrinhalte bestimmen, was gelernt wird, sondern die in der konkreten Interaktion impliziten Regeln, d.h. die individuell erlebten Spielregeln des sozialen Überlebens“ (Simon 2010, S.153). (siehe Abb. 3)

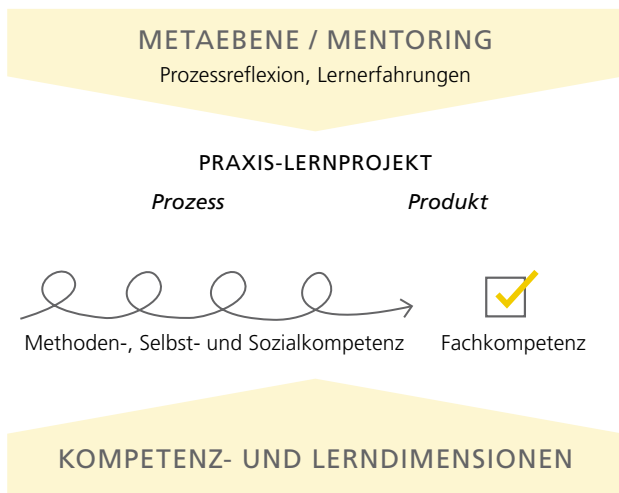
Das Augenmerk des Lehrenden wird also nicht vorrangig oder gar ausschließlich auf dem Projektergebnis liegen, sondern die Zusammenarbeit der Projektgruppe, die verwendeten Arbeitsmethoden sowie die Auswahl oder Entwicklung dieser Methoden sollen als relevante Lernfaktoren durch geeignete Reflexionsfragen bearbeitet werden. Mit dem Projekt selbst werden zunächst lediglich die fachlichen und intellektuellen Lern-Dimensionen repräsentiert – also die Fachkompetenz. Demgegenüber bietet die Auseinandersetzung mit dem Prozess der Projektbearbeitung die Möglichkeit, die sozialen und methodischen Dimensionen des Lernens zu fördern. Die Reflexion der Zusammenarbeit in der Gruppe, die Frage nach Konflikten und nach den gruppenspezifischen Interaktionen in der Arbeitsgruppe bieten hervorragende Möglichkeiten, um das soziale Verhalten des Einzelnen in einem „realen“ Gruppen-Prozess zu reflektieren und lernträchtig zu thematisieren. Auch die Möglichkeit des experimentellen Erprobens von unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen zur Erreichung eines Projektziels sowie Erfahrungen mit möglichen (dys-) funktionalen Handlungsoptionen bieten exzellente Möglichkeiten für Erfahrungslernen. Die Projektmethode stellt eine ausgesprochen fruchtbare Möglichkeit für „ganzheitliches“ Lernen dar, wenn denn die Balance von Prozess und Produkt bei der pädagogischen Anlage und Auswertung des Projekts angemessen berücksichtigt wird (vgl. Gairing 2008, S. 234).

4. Fazit

Mentoring ist eine methodische Form der Beratung und Entwicklungsbegleitung, die aus dem Bereich betrieblicher Personalentwicklung kaum mehr wegzudenken ist. Auch im Kontext des universitären Lernens hat sich Mentoring einen festen Platz im Repertoire hochschuldidaktischer Arbeitsformen erobert. Jenseits des klassischen Mentoring finden heute zunehmend weitere Formen des Mentoring Anwendung. So bietet Kleingruppen-Mentoring die Möglichkeit, durch kritische Reflexion und daraus abgeleitete Lernkonsequenzen die Gestaltung der eigenen Laufbahn, ob im Studium oder im Beruf, aktiv-konstruktiv zu gestalten. Zur integrierten Förderung von Schlüsselkompetenzen sind zudem Projektseminare und Praxisprojekte besonders geeignet. Im Kontext dieser Lernform kann Mentoring als impulsgebende Beratung zur Reflexion des eigenen Verhaltens sowohl die Selbst-, Sozial- wie auch Methodenkompetenz verzahnt mit fachlichen Themenstellungen fördern. Diese non-direktive Lehr- und Lernform, die als Prozessreflexion auf einer Metaebene auch im Action-Learning Ansatz zum Tragen kommt, bietet damit beste Möglichkeiten für eine integrierte Förderung von Schlüsselkompetenzen auch im Hochschulbereich.

Dr. Fritz Gairing und Dr. Günther Bergmann
sind Professoren und lehren Personalmanagement im Human Resources Competence Center (HRCC), im Bachelor-Studiengang und im MBA-Studiengang Human Resources Management & Consulting.
Dipl. Psychologin Brigitte Burkart
leitet das Programm zur Förderung von sozialen, methodischen und interkulturellen Kompetenzen (SIK).

Abbildung 3 – Mentoring in Projektseminaren



Literatur:

Argyris, C.
On Organizational Learning.
 Boston, MA, 1992.

Argyris, C. & Schön, D.
Organizational Learning: A Theory of Action Perspective.
 Reading, MA, 1978.

Arnold, R. / Müller, H.-J. (Hrsg.)
Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung.
 Hohengehren, 2006.

Bergmann, G.
Integrierte Förderung der sozialen Kompetenz in der Hochschulausbildung.
 In C.Y. Robertson-von Trotha (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft, Karlsruhe 2009, [S. 255–276].

Butsch, W./ Gairing, F./ Peterssen, W./ Riedl, A.
Ausbildung im Wandel: Konsequenzen für Selbstverständnis und Aufgabe des Ausbilders. Weinheim 1991.

Coghlan, D. / Brannick, T.
Doing Action Research in your own Organization.
 London 2009.

Dilworth, R.L. / Boshyk, Y. (Eds.)
Action Learning and its Applications.
 New York 2010.

Dromgoogle, T.
Developing managers not analyst. Action learning degree programmes for managers.
 In: D. Coghlan, T. Dromgoogle, P. Joynt & P. Sorensen (Eds.): *Managers Learning in Action.* London 2004, [pp. 147 – 157].

Dubs, R.
Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung.
 In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995), [S. 889 – 903].

Gairing, F.
Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen.
 4. Aufl., Weinheim 2008.

Haasen, N.
Mentoring.
 München 2006.

Hauser, B.
Action Learning im Management Development.
 München 2008.

Heierle, L.
Schlüsselqualifikationen in der universitären Lehre am Beispiel des Fachs Geographie – Theorie, empirische Untersuchung und konzeptionelle Überlegungen.
 Diss. Universität Basel, 2006.

Knauf, H.
Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema.
 In: Knauf, H / Knauf, M. (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Blickpunkt Hochschuldidaktik.* Bielefeld 2003, [S. 11 – 30].

Lukoschat, H. / Kletzing, U. (2006):
Mentoring revisited – Ziele, Effekte und künftige Herausforderungen.
 In: Peters, S./Genge, F./Willenius, Y. (Hrsg.): *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II.* München 2006.

Müller, H.-J.
Erschließen durch Versprachlichen. Zur Didaktisierung von Schlüsselqualifikationen im Kontext des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens.
 In: Arnold, R. / Müller, H.-J. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung.* Hohengehren 2006, [S. 87 – 136].

Pätzold, G./ Wortmann, E. (2006):
Didaktische Handlungsmöglichkeiten zur Ausbildung von Schlüsselqualifikationen.
 In: Arnold, R. / Müller, H.-J. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung,* Hohengehren, [S. 151 – 168]

Pedler, M.
Action Learning for Managers.
 Aldershot, Hampshire 2008.

Revans, R.W.
The Origins and Growth of Action Learning.
 Bromley, Kent 1982.

Revans, R.W.
ABC of Action Learning.
 London 1998.

Sembill, D.
Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit.
 Göttingen 1992.

Simon, F.
Die Kunst nicht zu lernen.
 5. Aufl., Heidelberg 2010.