

REFLEKTIERTE PRAXIS

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 118, 2022/3, 538–577

DOI 10.25162/ZBW-2022-0020

KATHARINA DI LEGGE / SIMONE JUDITH FESENMEIER /
STEFANIE VIGERSKE

Das Mentoring IngPäd im Rahmen des Projekts FACE – Berufliches Lehramt¹

Teilnahmemotive und Wirksamkeit hinsichtlich einer Stabilisierung
der Studien- und Berufswahlentscheidung im Studium für das Höhere Lehramt
an beruflichen Schulen (gewerblich-technische Mangelfächer)

The Mentoring IngPäd within the Framework of the Projekts FACE – Berufliches Lehramt

Participation Motives and Effectiveness with Regard to a Stabilization
of the Study and Career Choice Decision in the Study for the Higher Teaching
Profession at Vocational Schools (Industrial-Technical Shortage Subjects)

KURZFASSUNG: Um dem deutschlandweiten Lehrkräftemangel für das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen entgegenzuwirken wurde in den Kooperationsstudiengängen zwischen der PH Freiburg und der HAW Offenburg das kaskadierende Mentoring-Programm IngPäd zur Stabilisierung der Studien- und Berufswahlentscheidung – insbesondere in den gewerblich-technischen Mangelfächern – entwickelt. Im vorliegenden Beitrag wird das Programm vorgestellt und Ergebnisse aus qualitativen Studien zu den Teilnahmemotiven der Studierenden sowie der Wirksamkeit des Programms präsentiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden sich durch die Teilnahme u. a. psychosozialen Beistand erhoffen und dass das Mentoring-Programm von den Mentees und Mentor*innen positiv und unterstützend wahrgenommen wird. *Schlagworte:* Mentoring, Lehrer*innenausbildung, berufliche Schulen, gewerblich-technische Mangelfächer, höheres Lehramt, Unterstützungsstrukturen

ABSTRACT: In order to counteract the deficit of teachers for the higher teaching profession at vocational schools in Germany, the cascading mentoring program IngPäd was developed in the cooperative study programs between the PH Freiburg and the HAW Offenburg to stabilize the decision to study and choose a profession – especially in the industrial-technical shortage sub-

¹ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2007 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

jects. In this paper, the program is introduced and results from qualitative studies on students' motives for participating and the effectiveness of the program are presented. The results show that students hope to receive psychosocial support through participation and that the mentoring program is perceived positively and supportively by mentees and mentors.

Keywords: mentoring, teacher education, vocational schools, industrial-technical shortage subjects, higher teacher education, support structures

1. Einleitung

Deutschlandweit besteht ein großer Bedarf an qualifizierten Lehrkräften für berufsbildende Schulen, insbesondere im gewerblich-technischen Bereich. Eine Modellrechnung des MINISTERIUMS FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2019) zeigt, dass in den Jahren 2020 bis 2030 jährlich ein Mangel von 100 bis 350 Lehrkräften für das Lehramt an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg besteht (Abb. 1). Insbesondere in den beruflichen Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik gibt es auch künftig bundesweit hohe Einstellungsbedarfe (MONITOR LEHRERBILDUNG, 2017, S. 13; SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, 2020, S. 28).

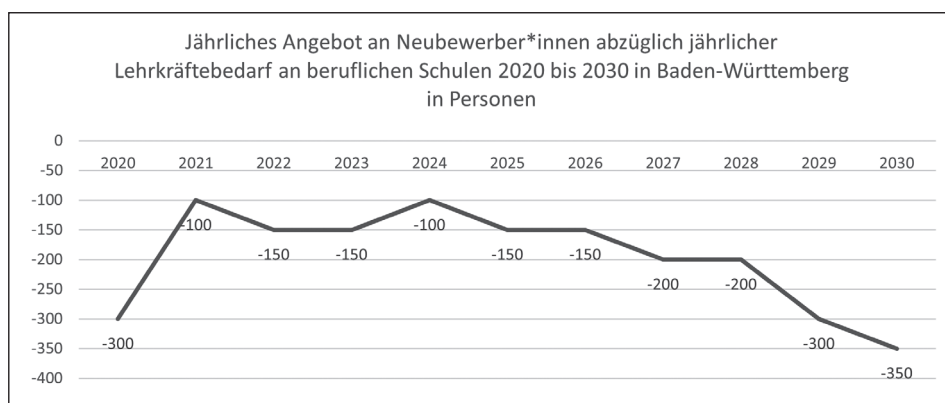


Abb. 1: Modellrechnung zum Lehrkräftebedarf an beruflichen Schulen in den Jahren 2020 bis 2030 in Baden-Württemberg (Quelle: MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG, 2019)

Diese bundesweit vorzufindende Datenlage lässt sich auf den Studienstandort Freiburg/Offenburg übertragen: Die Pädagogische Hochschule Freiburg (PH Freiburg) und die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Offenburg (HAW Offenburg) bieten seit dem Jahr 2003 Bachelor- und Masterstudiengänge an, deren Besonderheiten neben der kooperativen Durchführung die erhebliche Polyvalenz sowie der konsekutive Studienaufbau sind. Mit Abschluss eines der fünf Bachelor-Studiengänge (B. Eng. Elektrotechnik/Informationstechnik plus, B. Eng. Mechatronik plus, B. Eng. Medien-

technik/Wirtschaft plus, B. Sc. Wirtschaftsinformatik plus, B. Eng. Elektrische Energietechnik/Physik [auslaufend]) bieten sich den Absolvent*innen verschiedene Berufsperspektiven: So können sie entscheiden, ob sie ein Master-Studium (M. Ed.) mit dem Ziel „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen“ oder ein Master-Studium (M. Eng.) in der entsprechenden Fachwissenschaft antreten möchten. Daneben können sie nach dem Bachelor einen Berufseinstieg als Ingenieur*innen oder im betrieblichen Personal-/Bildungswesen anstreben (RICHTER, 2019, S. 8). Fällt die Entscheidung zugunsten eines der konsekutiven Masterstudiengänge, so stehen den Absolvent*innen nach erfolgreichem Abschluss erneut mehrere Berufsperspektiven offen: Sie können in den Vorbereitungsdienst für das „Höhere Lehramt an beruflichen Schulen“ einsteigen, sich für einen Berufseinstieg entweder im betrieblichen Bildungs- und Personalwesen, in der beruflichen Weiterbildung oder in der Bildungsverwaltung, im Bildungsmanagement oder in der Bildungspolitik entscheiden oder eine Promotion in den Erziehungswissenschaften anstreben. Die Polyvalenz der von der PH Freiburg und der HAW Offenburg angebotenen kooperativen Studiengänge mit der Option „Höheres Lehramt“ im gewerblich-technischen Bereich stellt einen enormen Vorteil für die Studierenden dar, da sie im Verlauf des Studiums die Gelegenheit haben, ihre Affinität für verschiedene Berufsrichtungen zu erproben und so zu einer fundierten Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf zu gelangen. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass es mit diesem Studienangebot erstmals für Studienbewerber*innen bereits mit einer Fachhochschulreife möglich ist, sich in einem Studiengang für das „Höhere Lehramt an beruflichen Schulen“ direkt einzuschreiben. So verfügen lediglich 71,1 % der Studierenden am Standort über die allgemeine Hochschulreife (LANGE/FROMMBERGER, 2022, S. 8).

Nicht nur die geringe Anzahl an Studienanfänger*innen, sondern auch das vergleichsweise hohe Niveau an Studienabbrüchen in der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften verschärfen auch künftig die Mangelsituation an Lehrkräften für die gewerblich-technischen Fachrichtungen an beruflichen Schulen (HEUBLEIN/HUTZSCH/SCHREIBER/SOMMER/BESUCH, 2010, 8 f.; HEUBLEIN/RICHTER/SCHMELZER, 2020). Eine deutschlandweite, repräsentative Untersuchung aus dem Jahr 2008 zeigt, dass häufige Ursachen für einen Studienabbruch Leistungsprobleme im Studium (20 %), eine mangelnde Studienmotivation und Identifikation mit dem Studienfach sowie falsche Erwartungen (18 %) oder unzureichende Studienbedingungen (12 %) sind (HEUBLEIN ET AL., 2010, S. IV–V). Die Studienlage spricht dafür, dass der Faktor der leistungsbezogenen Überforderung im Studium auch innerhalb der Gruppe der Lehramtsstudierenden in den gewerblich-technischen Fachrichtungen primär ausschlaggebend für eine Entscheidung zum Studienabbruch ist. Standortbezogene Daten aus dem LBS-Monitor der Universität Osnabrück zeigen, dass die Studierenden (N=38) den Faktor Überforderung/Schwierigkeit auf einer Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 4 (trifft völlig zu) im Mittel mit 2,7 (SD=0,8) bewerten, was als eher hoch eingestuft werden kann (LANGE/FROMMBERGER, 2022, S. 14). Bundesweit sind zudem u. a. geänderte berufliche Interessen sowie der als zu gering wahrgenommene Praxisbezug im Lehramtsstudium bedeutsam für die Entscheidung, das Studium abzubrechen (WYRWAL/ZINN, 2018, S. 21). Hinzu kommt eine insgesamt vergleichsweise erhöhte „Schwund-

quote“ bei Studierenden mit Fachhochschulreife gegenüber Studierenden mit einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung (HELL/LINSNER/KURZ, 2008, S. 165). Am Studienstandort Freiburg/Offenburg vereinfacht zudem die polyvalente Ausrichtung der Studiengänge den Studierenden zu verschiedenen Zeitpunkten des Studienverlaufs eine Entscheidung zu Ungunsten einer Laufbahn als Lehrkraft an beruflichen Schulen. Darüber hinaus sind diese Studiengänge und der Beruf „Lehrkraft an beruflichen Schulen“ eher unbekannt (MONITOR LEHRERBILDUNG, 2017, S. 14)

Um dem Mangel an Lehrkräften an berufsbildenden Schulen entgegenzuwirken und Studienabbrüchen bzw. einer möglichen Revidierung der Entscheidung zugunsten des Lehrerberufs bereits in der Ausbildungsphase der angehenden Lehrkräfte entgegenzuwirken, ist es sinnvoll, Maßnahmen zur Stabilisierung einschlägiger Berufs- und Studienentscheidungen zu treffen. Vor diesem Hintergrund wurde das Projekt FACE (Freiburg Advanced Center of Education): Strukturentwicklung und Rekrutierung im Beruflichen Lehramt (gewerblich-technische Mangelfächer), kurz FACE – Berufliches Lehramt initiiert. Die primären Ziele des Projektes sind, die beruflichen Lehramtsstudiengänge in den gewerblich-technischen Fachrichtungen strukturell weiterzuentwickeln, eine größere Anzahl an Studierenden für die gewerblich-technischen Lehramtsstudiengänge zu gewinnen sowie die Studien- und Berufsentscheidung zugunsten des Höheren Lehramts an beruflichen Schulen zu unterstützen und zu stabilisieren. Dabei stellt das Mentoring-Programm in den ingenieulpädagogischen Studienfächern „Mentoring IngPäd“ seit dem Wintersemester 2020/21 ein wesentliches Unterstützungselement zur Stabilisierung der Studien- und Berufswahlentscheidung im Studium für das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen (gewerblich-technische Mangelfächer) dar.

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse der Begleitforschung zum Mentoring IngPäd vorgestellt und diskutiert, wobei wesentliche Elemente der Wirksamkeit herausgestellt werden. Zunächst wird ein Überblick zum Stand der Forschung zu Mentoring im hochschulischen Kontext gegeben (Kapitel 2). Daran anknüpfend werden der Aufbau und die Inhalte des Mentoring IngPäd vorgestellt (Kapitel 3) sowie die Intentionen der Begleitforschung im Rahmen des Mentoring-Programms IngPäd erläutert und auf das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung eingegangen (Kapitel 4), bevor die Ergebnisse ausführlich präsentiert werden (Kapitel 5). Die Kapitel 6 und 7 beinhalten eine Zusammenfassung sowie eine Diskussion und einen Ausblick.

2. Überblick zum Stand der Forschung

Mentoring ist in verschiedenen Phasen der Lehrer*innen(aus)bildung ein vielfach genutztes und erprobtes Instrument, das mit den unterschiedlichsten Zielsetzungen eingesetzt werden kann. Viele Vorteile werden mit der Teilnahme an Mentoring-Programmen assoziiert. So zeigen empirische Studien eine erhöhte Studienzufriedenheit der Teilnehmenden sowie eine Effizienzsteigerung im Studienbetrieb hinsichtlich organisatorischer Aspekte (LEIDENFROST/STRASSNIG/SCHABMANN/CARBON, 2009). Daneben zeigen sich positive Effekte auf die Studienleistungen und die professionelle

Entwicklung (CAMPBELL/CAMPBELL, 1997; EHRICH/HANSFORD/TENNENT, 2004; LUNSFORD/CRISP/DOLAN/WUETHERICK, 2017) sowie das Kompetenzerleben der Mentees (ERICHSEN/KUHL, 2020). Die Teilnahme an Mentoring-Programmen konnte zudem mit geringeren Fluktuationsquoten, einem höheren Maß der Integration an der Hochschule sowie Identifikation mit dem Studienfach für Studienanfänger*innen in Zusammenhang gebracht werden (COLLINGS/SWANSON/WATKINS, 2014; THOMAS, 2012; WIENS/CHOU/VALLETT/BECK, 2019). Weiterhin zeigt sich ein positiver Einfluss von Peer-Konstellationen auf die Studienmotivation (TANG/WONG/CHENG, 2015) sowie eine verbesserte Stressbewältigung bei Lehramtsstudierenden (HOFERICHTER, 2019). Die Mentor*innen fungieren für die Mentees als Vorbilder auf Augenhöhe (MARABLE/RAIMONDI, 2007, 35 f.) und die Teilnehmenden erleben eine Unterstützung auf vertrauensvoller, psychologisch-emotionaler Ebene (ABELL/DILLON/HOPKINS/MCINERNEY/O'BRIEN, 1995, 185 f.; RICHTER/KUNTER/LÜDTKE/KLUSMANN/BAUMERT, 2011; RISQUEZ /SANCHEZ-GARCIA, 2012).

Nicht nur die Mentees, sondern auch die Mentor*innen profitieren von der Teilnahme am Mentoring: Studien weisen darauf hin, dass die Tätigkeit als Mentor*in einen positiven Effekt auf die professionelle und persönliche Entwicklung haben kann (ADERIBIGBE/GRAY/COLUCCI-GRAY, 2018; BELTMAN/SCHAEBEN, 2012; LOPEZ-REAL/KWAN, 2005; MARSHALL/DOBBS-OATES/KUNBERGER/GREENE, 2021; MOOR ET AL., 2005; SIMPSON/HASTINGS/HILL, 2007). Insbesondere die Reflexion der eigenen Handlungspraxis im Rahmen des Mentorings sowie der Austausch mit anderen über Lehren und Lernen trägt zur Entwicklung der Mentor*innen bei (ABELL ET AL., 1995; HEIRDSFIELD/WALKER/WALSH/WILSS, 2008; LOPEZ-REAL/KWAN, 2005; SIMPSON ET AL., 2007). Außerdem wird in Studien berichtet, dass Mentor*innen davon profitieren, neue Anregungen und Perspektiven durch das Mentoring zu erhalten, auch hinsichtlich ihrer Lehrstile und -strategien (SIMPSON ET AL., 2007), und dass sie ihre Kommunikations- und Selbstreflexionsfähigkeiten verbessern (DAVIES/BRADY/RODGER/WALL, 1999; MARSHALL ET AL., 2021; MOOR ET AL., 2005) sowie ein größeres Selbstvertrauen gewinnen (LANGDON/WARD, 2015; MARSHALL ET AL., 2021). Daneben geht für viele Mentor*innen ihre Rolle mit Zufriedenheit und Stolz empfinden einher, wenn sie die Entwicklung ihrer Mentees beobachten und ihre Erfolge miterleben können (BECK/KOSNIK, 2000; BELTMAN/SCHAEBEN, 2012). Die Mentor*innenrolle kann zudem zu einer Festigung der eigenen beruflichen Identität als Lehrer*in beitragen (HOBSON/ASHBY/MALDEREZ/TOMLINSON, 2009) und zu einem höheren Motivationsempfinden für den Lehrerberuf führen (MOOR ET AL., 2005). Zudem erleben es die Mentor*innen als positiv, anderen helfen zu können und innerhalb des Mentorings Kontakte zu knüpfen und Freundschaften schließen zu können (BELTMAN/SCHAEBEN, 2012; COLVIN/ASHMAN, 2010).

Ergänzend zu dieser Studienlage existiert eine breite Forschungslandschaft zu den Effekten von Mentoring auf die Institutionen, in deren Kontext die Maßnahme eingebettet ist. Wie bereits oben dargelegt, fördern Mentoring-Programme für angehende Lehrkräfte die Bindung an die Berufswahlentscheidung (INGERSOLL/KRÁLIK, 2004; SMITH/INGERSOLL, 2004). Mentoring-Programme kommen im hochschulischen Be-

reich insbesondere mit zwei Zielsetzungen zum Einsatz: zum einen, um die Betreuung von Studierenden in der Studieneingangsphase sowie im weiteren Studienverlauf zu verbessern und die Studienzufriedenheit zu erhöhen und damit vorzeitige Studienabbrüche zu verringern (HARTUNG, 2012, 21 ff.; HILL/REDDY, 2007; NORA/CRISP, 2007). So steht eine positive Einschätzung der Betreuungssituation im Studium in engem positivem Zusammenhang mit der Studien- und der Fachmotivation sowie dem Studienerfolg; umgekehrt zeigt sich, dass Studierende, die die Betreuungssituation im Studium als unzureichend erlebt haben, häufiger ihr Studium abbrechen (HEUBLEIN ET AL., 2010). Zum anderen können Mentoring-Programme in der Übergangsphase zwischen universitärer Ausbildung und Berufseinstieg unterstützen, indem die Adressat*innen beispielsweise mit externen Mentor*innen zusammengebracht werden, unter anderem, um die berufliche Orientierung zu unterstützen (HARTUNG, 2012, 15 f.). Ein Vorteil beim Einsatz von Peer-Mentoring-Modellen im hochschulischen Bereich besteht zudem darin, dass eine Mehrbelastung des wissenschaftlichen Personals reduziert wird und Lehrende von einer Effizienzsteigerung im Studienbetrieb berichten, da die Klärung allgemeiner organisatorischer Fragen zum Studium innerhalb der Lehrveranstaltungen weniger Zeit beansprucht und die inhaltlichen Aspekte stärker fokussiert werden können (LEIDENFROST ET AL., 2009).

3. Das Mentoring IngPäd

Eine der im Zuge des Projekts FACE – Berufliches Lehramt eingeführten Maßnahmen ist das Mentoring IngPäd, das Studierende in Kaskaden durch verschiedene Studienphasen begleitet und Beratungs- sowie Unterstützungsstrukturen bietet. Basierend auf den Forschungsbefunden ist das übergeordnete Ziel des Mentoring-Programms IngPäd, eine Stabilisierung der Studien- und Berufswahl bei Studierenden herbeizuführen, die ein Bachelor- oder Masterstudium mit dem Ziel „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen“ am Studienstandort Freiburg/Offenburg durchlaufen.

3.1 Definition von Mentoring

Dem Konzept des Mentorings IngPäd liegt ein Verständnis von Mentoring zugrunde, in dem die unterstützende Beziehung zwischen einer erfahrenen (Mentor*in) und einer weniger erfahrenen Person (Mentee) im Fokus steht, wobei das Ziel eine hierarchiefreie, vertrauensvolle Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee mit beiderseitigem Gewinn ist (RISQUEZ/SANCHEZ-GARCIA, 2012, S. 2–3). Es handelt sich um eine kaskadierende Form des Mentorings (Abb. 2, S. 6), das immer im Wintersemester (2. Kaskade) aus einer gegenseitigen Unterstützung und Begleitung unter Gleichgestellten (Peers) besteht, wobei ein/e Mentor*in aus einem höheren Fachsemester eine/n Mentee aus einem niedrigeren Fachsemester (Bachelorstudierende des 3. Semesters) mit dem eigenen Erfahrungswissen beim Übergang in die bildungswissenschaftlichen Studienan-

teile an der PH Freiburg begleitet und unterstützt (WOOLHOUSE/NICHOLSON, 2020, S. 23). Dahinter steht der Gedanke, dass Studierende aus höheren Fachsemestern über direkte und aktuelle Erfahrungsbestände verfügen, die für weniger erfahrene Studierende hilfreich sein können (COLLINGS ET AL., 2014, S. 928). In jedem Sommersemester erhalten Masterstudierende als Mentees Unterstützung in der Studienausgangsphase, auf dem Weg in den Vorbereitungsdienst und in die berufliche Schule von Mentor*innen, die Lehrkräfte bzw. Referendar*innen aus beruflichen Schulen sind (1. Kaskade). Auch hier haben die Mentor*innen basierend auf ihren eigenen Erfahrungen eine beratende Rolle, in der sie auf die Bedürfnisse der Mentees eingehen und sie unterstützen (ADERIBIGBE ET AL., 2018, S. 56; ORLAND-BARAK/WANG, 2021, S. 89–90).

3.2 Zielgruppen und Aufbau des Mentoring-Programms IngPäd

Am Mentoring-Programm IngPäd können Studierende der Kooperationsstudiengänge der PH Freiburg und der HAW Offenburg mit Option für das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen teilnehmen. Dazu gehören die sogenannten „Plusstudiengänge“ im Bachelor und die Ingenieurpädagogikstudiengänge im Master mit den Fächerkombinationen Elektrotechnik/Informationstechnik, Mechatronik, Medientechnik/Wirtschaft, Informatik/Wirtschaft und Elektrische Energietechnik/Physik. Stehen bei den begleitenden Workshops zu lehramtsspezifischen Themen noch freie Plätze zur Verfügung, erhalten auch andere Lehramtsstudierende der PH Freiburg und der Universität Freiburg die Möglichkeit zur Teilnahme. Dadurch können sich die Teilnehmenden auch mit angehenden Lehrkräften anderer Schultypen austauschen.

Insgesamt soll den Studierenden auf ihrem Weg in die berufliche Schule ein breit gefächertes Unterstützungsangebot an die Hand gegeben werden. Wesentliche Aspekte sind:

- Die professionelle Begleitung der Studierenden an zwei entscheidenden Übergängen: 1. Bachelorstudierende besuchen im 3. Semester zum ersten Mal bildungswissenschaftliche und in späteren Semestern auch fachdidaktische Lehrveranstaltungen an der PH Freiburg, die ersten zwei Semester bestehen ausschließlich aus fachwissenschaftlichen Inhalten, die an der HAW Offenburg gelehrt werden. 2. Masterstudierende erhalten an der Schwelle zum Vorbereitungsdienst Unterstützung von Lehrkräften und Referendar*innen aus beruflichen Schulen.
- Angebote von Vernetzungsmöglichkeiten: Bachelor- und Masterstudierende erhalten im Rahmen des Mentorings IngPäd die Gelegenheit, sich mit anderen Lehramtsstudierenden, Referendar*innen und Lehrkräften über die Semester und Fächer hinweg zu vernetzen, Informationen auszutauschen und so von den Wissensbeständen anderer zu profitieren.
- Förderung lehramtsspezifischer Interessen: Im Rahmenprogramm des Mentorings IngPäd existieren diverse Workshopangebote für Interessierte, die für die Interessenslagen und Bedarfe der Zielgruppe konzipiert werden.

- Stärken-Schwächen-Analyse: Die Mentees erhalten im Rahmen des Mentoring-Programms die Gelegenheit, ihre Lebens-, Berufs- und Karriereziele hinsichtlich des Lehrberufs zu formulieren und zu reflektieren sowie Feedback durch die Mentor*innen zu erhalten, zudem findet eine begleitete Arbeit am eigenen Karriereweg statt.

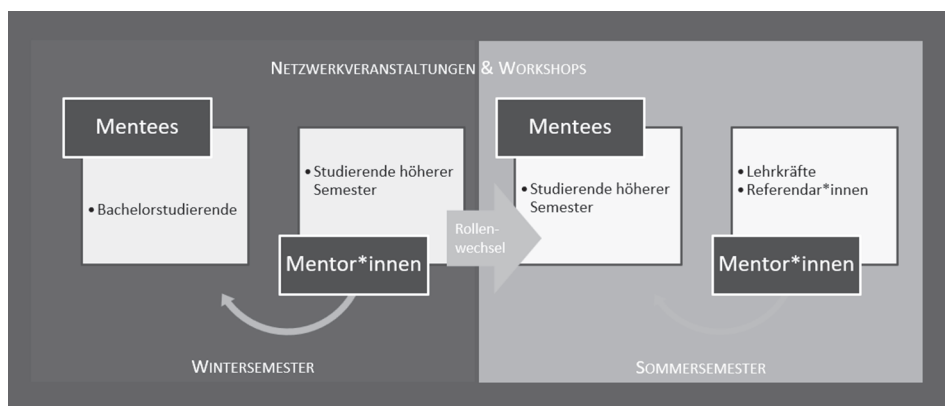


Abb. 2: Kaskadenmodell im Mentoring IngPäd (Agostini/Fesenmeier 2020)

Im entsprechenden Semester werden die jeweiligen Zielpersonen in Eins-zu-eins- oder Kleingruppentandems vom Mentoringteam gematcht. Als Matchingkriterium wird die Übereinstimmung des Studien- bzw. Unterrichtsfachs festgelegt.

Die Teilnehmenden können in verschiedenen Rollen mehrmals im Programm mitwirken und so die erworbenen Kenntnisse weiterreichen: Bachelorstudierende im 3. Semester sind ausschließlich Mentees, im höheren Semester können die Studierenden sowohl Mentor*innen als auch Mentees sein, im Referendariat und als Lehrkräfte sind sie Mentor*innen.

Alle Teilnehmenden der aktuellen und vergangenen Staffeln können an Netzwerkveranstaltungen, z. B. an Workshops zu lehramtsspezifischen Themen teilnehmen. Die Trainer*innen sind vorwiegend Lehrkräfte aus beruflichen und allgemeinbildenden Schulen. In Peergruppentreffen können sich die Mentees bzw. Mentor*innen untereinander austauschen und Fragen zu ihren speziellen Rollen, zum Mentoring und zum Studium besprechen sowie sich auf persönlicher Ebene besser kennenlernen.

Aus diesem kaskadierenden Aufbau ergeben sich im Winter- und Sommersemester unterschiedliche Zielgruppen, Zusammensetzungen und Zielsetzungen, die sich im methodischen Aufbau der Studie widerspiegeln.

4. Begleitforschung und methodisches Vorgehen im Rahmen des Mentoring-Programms IngPäd

Das Mentoring IngPäd wird seit seiner Einführung im Wintersemester 2020/2021 wissenschaftlich begleitet. Dazu wurden bisher zwei Erhebungen durchgeführt. Die erste

Erhebung – Bedarfs- und Zielgruppenanalyse zur Einführung des Mentorings IngPäd (Kapitel 4.1) – bezog sich zunächst auf eine Zielgruppenanalyse im Hinblick auf die Zusammensetzung, die Teilnahmemotivation sowie die Erwartungen der Mentees und Mentor*innen. Die zweite Erhebung – periodische Begleitforschung im Mentoring IngPäd (Kapitel 4.2) – nimmt insbesondere die Teilnahmemotivation, die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Programms sowie die Beziehung zwischen den Mentees und Mentor*innen und das Marketing des Programms in den Blick. Im Folgenden werden die Forschungsfragen der jeweiligen Untersuchungen und das methodische Vorgehen genauer vorgestellt.

4.1 Bedarfs- und Zielgruppenanalyse zur Einführung des Mentorings IngPäd

Zur Einführung des Mentoring-Programms IngPäd im Wintersemester 2020/21 spiegelt sich in den Forschungsfragen das Anliegen wider, die Zielgruppe zu analysieren sowie Bedarfe und Teilnahmemotivation von Mentees und Mentor*innen zu erfassen. Folgende Forschungsfragen wurden formuliert:

- 1) Wie setzt sich die Zielgruppe des Mentorings IngPäd in den gewerblich-technischen Kooperationsstudiengängen zusammen?
- 2) Aus welchem Anlass/welchen Anlässen haben sich die Mentees dazu entschieden, an dem Programm teilzunehmen?
- 3) Aus welchen Gründen haben sich die Mentor*innen entschieden, sich als solche zu melden?
- 4) Welche Erwartungen haben die Mentoren und Mentor*innen sowie die Mentees an das Mentoring IngPäd?

4.1.1 Instrumente der Bedarfs- und Zielgruppenanalyse

Verschiedene Erwägungen wurden hinsichtlich der Standortbesonderheiten sowie der Studienmodellbesonderheiten (Kooperationsmodell, Y-Modell²), der Spezifika und besonderen Interessensstrukturen von Studierenden in den gewerblich-technischen Fachrichtungen (LEON/BEHRENDT/NICKOLAUS, 2018) und bezüglich der Tatsache angestellt, dass es bislang wenige systematische Erkenntnisse über die Zielgruppe am Standort gibt. Hinzu kommen die Programmspezifika des Mentorings IngPäd, welches erst im dritten Bachelor-Semester mit dem Einstieg in die Studienphase an der PH Freiburg ansetzt, sodass es sich nicht um ein klassisches Studieneinstiegs-Mentoringmodell

- 2 Die gewerblich-technischen Lehramtsstudiengänge am Standort Freiburg/Offenburg zeichnen sich durch ihre erhebliche Polyvalenz aus: das grundständig-konsequente Regelstudienmodell in Kooperation der beiden Hochschulstandorte bietet den Studierenden nach dem Bachelor sowohl die Möglichkeit eines Masterstudiums mit dem Ziel „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen“ als auch eines Masterstudiums in der studierten Fachwissenschaft mit dem beruflichen Ziel einer Ingenieurstätigkeit (Y-Modell).

handelt. Von diesen Überlegungen ausgehend wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt, wobei mit den teilnehmenden Mentor*innen und Mentees aus dem Wintersemester 2020/21 Einzelinterviews zur Sondierung des Forschungsfeldes und detaillierten Abfrage der Einzelbedarfe sowie Erwartungen hinsichtlich des Mentorings IngPäd geführt wurden. Zudem wurde die Mentoring-Staffel zum Abschluss mündlich und anhand eines Online-Fragebogens, der auf der Lernplattform ILIAS realisiert wurde, summativ evaluiert.

Für die Interviews mit den Mentor*innen und Mentees wurden zwei Interviewleitfäden entwickelt, die sich an den unterschiedlichen Rollen und Erfahrungsständen der Mentor*innen und Mentees orientierten. Diese Interviewleitfäden wurden gemäß des SPSS-Prinzips von HELFFERICH (2011) entwickelt, wobei sich die folgenden Themenblöcke in beiden Leitfäden wiederfanden, die Leitfragen jedoch gemäß der jeweils adressierten Zielgruppe formuliert waren:

- Erfahrungen im bisherigen Studium (Mentees/Mentor*innen),
- Sicht auf das Studium an der PH (Mentees/Mentor*innen),
- Mentoring-Programm: Motivation zur Teilnahme und Erwartungen (Mentees/Mentor*innen),
- Aktuelle Sichtweise auf die Studien- und Berufswahlentscheidung (Mentees/Mentor*innen).

Zu diesen Themenblöcken wurden jeweils Haupt- sowie Unterfragen entwickelt. Neben den Interviewleitfäden wurde ein Kurzfragebogen zur Erfassung von soziodemographischen Daten und Hintergrundvariablen entwickelt. Dieser Kurzfragebogen kam sowohl für die Mentor*innen als auch für die Mentees zum Einsatz.

Zudem kam zum Ende der Mentoring-Staffel ein Evaluationsbogen zum Einsatz, der im Wesentlichen folgende Inhalte abdeckte:

- Gesamtbewertung des Mentorings IngPäd
- Gründe zur Teilnahme am Mentoring
- Erfüllung der Erwartungen der Mentees
- Beurteilung der Begleitveranstaltungen.

An der summativen Evaluation nahmen sowohl diejenigen Mentor*innen und Mentees teil, die sich auch für Einzelinterviews bereit erklärten, als auch diejenigen, die sich an der Begleitforschung nicht beteiligten. Im Rahmen einer mündlichen Evaluation hatten die Teilnehmenden zudem die Möglichkeit, einzelne Aspekte des Programms hinsichtlich ihres Mehrwerts zu beurteilen.

4.1.2 Rekrutierung im Rahmen der Bedarfs- und Zielgruppenanalyse

Die am Mentoring IngPäd teilnehmenden Studierenden wurden in den Einführungsveranstaltungen für die Mentor*innen und Mentees auf die Begleitforschung aufmerksam gemacht. Die Mentor*innen und Mentees wurden über die Zielsetzungen der

leitfadengestützten Interviews informiert und erhielten Rahmeninformation hinsichtlich des Forschungsinteresses und des voraussichtlichen Zeitaufwands. Als Incentive zur Teilnahme wurde ein Gutschein eines Onlineversandhandels angeboten. Zudem erfolgte eine ausführliche Aufklärung hinsichtlich der Anonymisierung und des Datenschutzes. Aufgrund der pandemischen Lage wurden die Interviews mithilfe des Webkonferenztools AdobeConnect geführt und anhand der integrierten Aufnahmefunktion aufgezeichnet. Damit konnte auch eine hohe örtliche und terminliche Flexibilität realisiert werden. Die Terminabsprache mit den Teilnehmenden erfolgte individuell. Vorab erhielten die Teilnehmenden per E-Mail Informationen zu Maßnahmen zum Datenschutz sowie eine Einwilligungserklärung in Form eines PDF-Formulars mit einer Kurzanleitung zum digitalen Signieren von Dokumenten. Zudem wurden die Teilnehmenden gebeten, den Kurzfragebogen auszufüllen, der im geschlossenen Kurs auf der Lernplattform ILIAS als Umfrage realisiert war.

4.1.3 Durchführung der Bedarfs- und Zielgruppenanalyse

Die leitfadengestützten Interviews mit den Mentees und den Mentor*innen fanden zwischen 10.11.2020 und 30.11.2020 statt. Nachdem sich die Interviewpersonen im virtuellen Raum eingefunden hatten, fand eine erneute Aufklärung hinsichtlich der Ziele und der Aufzeichnung der Interviews statt. Es wurde erneut das Einverständnis zur Aufzeichnung des Gesprächs gegeben. Anschließend wurde die Aufnahmefunktion von AdobeConnect gestartet und das gesamte Gespräch aufgezeichnet. Die leitfadengestützten Interviews mit den Mentor*innen und Mentees dauerten zwischen 15 und 31 Minuten, wobei die Interviewpersonen den Leitfaden vor dem Interview nicht erhielten. Im Verlauf der Interviews wurden die oben dargestellten Themenblöcke angesprochen sowie Fragen intuitiv und gemäß des Gesprächsverlaufs angepasst.

4.2 Periodische Begleitforschung im Mentoring IngPäd

Im Rahmen der ersten Kaskade im Mentoring IngPäd im Sommersemester 2021 wurden in der weiterführenden Begleitforschung als Zielgruppe die Mentees fokussiert: Da das Ziel des Mentoring IngPäd die Stabilisierung der Studien- und Berufswahlentscheidung innerhalb des Studiums ist, werden die Referendar*innen bzw. Lehrkräfte an beruflichen Schulen, die in dieser Kaskade als Mentor*innen fungieren, nicht weiter betrachtet. Folgende Forschungsfragen wurden formuliert:

- 1) Wie erleben die Teilnehmenden die Qualität des Mentorings IngPäd?
- 2) Aus welchem Anlass/welchen Anlässen haben sich die Mentees dazu entschieden, an dem Programm teilzunehmen?
- 3) Wie wird die Beziehung zwischen Mentees und Mentor*innen beschrieben?
- 4) Wie erleben die Mentees die Nachhaltigkeit des Mentorings IngPäd?
- 5) Wie erleben die Mentees das Marketing im Rahmen des Mentorings IngPäd?

4.2.1 Instrumente der periodischen Begleitforschung

Für die weitere periodische Begleitforschung nach Abschluss der Bedarfs- und Zielgruppenanalyse zur Einführung des Mentorings IngPäd wurde sich für die Durchführung von Fokusgruppen entschieden. Diese Entscheidung wurde zum einen aus methodischen Gründen getroffen, denn u. a.:

- ist die Fokusgruppe aufgrund kollektiven Wissens leistungsfähiger,
- können durch spontane Äußerungen neue Ideen stimuliert werden,
- können aufgrund der Gruppengröße Moderator*inneneffekte minimiert werden,
- haben die Teilnehmer*innen die Möglichkeit, zwischen aktiver/passiver Teilnahme zu wechseln,
- ist es für einzelne Teilnehmer*innen schwieriger, sozial erwünschte Meinungen beharrlich vor einer Gruppe zu vertreten und
- beeinflussen die gruppendynamischen Effekte die Auskunftsbereitschaft meist positiv (SCHULZ, 2012, 12 f.)

Zum anderen fiel der ökonomische Aspekt bei der Entscheidung für die Durchführung einer Fokusgruppe ins Gewicht, da deutlich weniger Ressourcen im Vergleich zu Einzelinterviews bei der Durchführung benötigt werden. So werden Fokusgruppen auch als „quick and easy“ bezeichnet (SCHULZ, 2012; S. 12). In Anlehnung an den Interviewleitfaden aus 2020 wurde der Interviewleitfaden für die Fokusgruppe entwickelt. So wurden zum einen Teilbereiche aus dem Interviewleitfaden von 2020 übernommen, um eine Vergleichbarkeit herzustellen, zum anderen wurden die Fragen auch an die neue Interviewform und an die andere Zielgruppe der Staffel im Sommersemester angepasst. Zukünftig soll der entwickelte Interviewleitfaden für die kommenden Kaskaden fortgeführt und eingesetzt werden. Der entwickelte Leitfaden wurde in einer Expertenrunde überarbeitet und einem Review-Prozess unterzogen.

Insgesamt enthält der Interviewleitfaden fünf Themenblöcke:

- Qualität des Mentoring-Programms,
- die Motivation zur Teilnahme am Mentoring-Programm,
- die Beziehung zwischen den Mentor*innen und den Mentees,
- die Nachhaltigkeit des Mentoring-Programms,
- das Marketing im Rahmen des Mentoring-Programms.

Zu den Themenblöcken wurden Haupt- sowie Unterfragen entwickelt. Der abschließende Interviewleitfaden enthielt Leitfragen zu den oben aufgeführten Themenblöcken. Neben dem Interviewleitfaden wurde ein Kurzfragebogen zur Erfassung soziodemographischer Daten entwickelt. Zudem wurde die Mentoring-Staffel zum Abschluss von allen Teilnehmenden anhand eines Online-Fragebogens, der auf der Lernplattform ILIAS realisiert wurde, evaluiert. Der Evaluationsbogen deckte im Wesentlichen folgende Inhalte ab:

- Gesamtbewertung des Mentorings IngPäd,
- Gründe zur Teilnahme am Mentoring,

- Erfüllung der Erwartungen der Mentees,
- Beurteilung der Begleitveranstaltungen.

An der summativen Evaluation konnten alle Mentor*innen und Mentees der Staffel teilnehmen.

4.2.2 Rekrutierung im Rahmen der periodischen Begleitforschung

Alle am Mentoring-Programm beteiligten Mentees im Sommersemester 2021 wurden bei der Schulung über die geplante Fokusgruppendifkussion informiert und per E-Mail dazu eingeladen. In dieser E-Mail wurden die Mentees über Sinn und Zweck sowie die Zielsetzung der Fokusgruppendifkussion informiert und um Beteiligung gebeten. Aufgrund der pandemischen Lage sowie auf Wunsch der Teilnehmenden wurde die Fokusgruppendifkussion online mithilfe des Webkonferenztools Zoom abgehalten. Als Incentive wurde ein Gutschein einer Drogeriekette vereinbart. Die Terminfindung fand gemeinsam bei einem Netzwerktreffen für Mentees statt. Ebenso wurde in dieser E-Mail über die Durchführung, die Anonymisierung und die weitere Verwendung der Ergebnisse informiert. Die Fokusgruppe war einmalig auf zwei bis drei Stunden ausgelegt und wurde sowohl durch die Aufnahmefunktion des Tools Audacity als auch händisch protokolliert. Die Teilnehmenden wurden gebeten, vorab eine Einwilligungserklärung zur Aufzeichnung und Verarbeitung der Fokusgruppe zu unterzeichnen und der Forschungsgruppe zukommen zu lassen. Diese sowie ein Kurzfragebogen zur Erfassung soziodemografischer Daten wurden den Teilnehmenden in der Einladungsmail zugesandt. Weiterhin erhielten die Teilnehmenden mit dieser E-Mail ein Informationsblatt zum Ablauf des Fokusgruppengesprächs sowie ein Dokument zur Bestätigung des Erhalts der Aufwandsentschädigung mit der Bitte um Rückversand.

4.2.3 Durchführung der periodischen Begleitforschung

Nach der gemeinsamen Terminfindung konnte die Fokusgruppe am 28.07.2021 realisiert werden. Nachdem sich alle Teilnehmenden im virtuellen Raum eingefunden hatten, wurden die Mentees nach der Begrüßung nochmals über die Ziele und Aufzeichnung der Diskussion informiert. Von allen Teilnehmenden wurde erneut das Einverständnis zur Aufzeichnung der Diskussion durch Handzeichen bestätigt. Anschließend wurde die Aufnahmefunktion von Zoom gestartet und die gesamte Diskussion aufgezeichnet. Die Durchführung der Fokusgruppendifkussion nahm insgesamt eine Stunde und 14 Minuten in Anspruch, wobei die Mentees den Leitfaden vor der Diskussion nicht erhielten. Im Verlauf der Fokusgruppendifkussion wurden die Themenblöcke thematisiert, aber auch Fragen intuitiv und entsprechend dem Gesprächsverlauf angepasst.

4.3 Auswertung beider Erhebungen

Die Mitschnitte aus den Videokonferenzen (Einzelinterviews und Fokusgruppendifkussion) wurden bearbeitet, sodass Bild- und Tonspur getrennt vorlagen. Lediglich die Tonspur wurde zur weiteren Auswertung hinzugezogen. Dies diente der Anonymisierung der Interviewpersonen. Die MP3-Dateien wurden in Anlehnung an LAMNEK/KRELL (2016) transkribiert. Die Transkription erfolgte vollständig und wortgetreu, wobei die Daten faktisch und formal anonymisiert wurden (GEBEL ET AL., 2015), sodass direkte Identifikationsmerkmale sowie Daten in den Transkripten, die Rückschlüsse auf Einzelpersonen erlauben könnten, entfernt beziehungsweise pseudonymisiert wurden.

Die Auswertung der Transkripte erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008). Bei der Auswertung wurde das Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse und deren Regeln berücksichtigt und ein Kategoriensystem entwickelt. Bei der Entwicklung des Kategoriensystems wurde ein induktives Vorgehen gewählt und die Kategorien direkt aus dem Interviewmaterial abgeleitet (MAYRING, 2008). Die Daten aus den Evaluations- und Kurzfragebögen wurden deskriptiv mithilfe des Programms Microsoft Excel ausgewertet.

5. Ergebnisse der Begleitforschung im Rahmen des Mentoring-Programms IngPäd

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse beider Untersuchungen vorgestellt. Zunächst werden die Ergebnisse der Bedarfs- und Zielgruppenanalyse zur Einführung des Mentorings IngPäd aufgezeigt und anschließend auf die Ergebnisse der periodischen Begleitforschung eingegangen.

5.1 Ergebnisse der Bedarfs- und Zielgruppenanalyse zur Einführung des Mentorings IngPäd

5.1.1 Stichprobe

Von insgesamt 20 Mentees und vier Mentor*innen im Mentoring IngPäd im Wintersemester 20/21 beteiligten sich sieben Personen an den leitfadengestützten Einzelinterviews, davon zwei in ihrer Rolle als Mentor*innen (2. bzw. 4. Fachsemester Masterstudium) und fünf als Mentees (3. Fachsemester). Vier der Teilnehmenden waren weiblich, drei männlich.

Hinsichtlich der Altersstruktur der befragten Mentor*innen und Mentees ($n=7$) zeigt sich ein heterogenes Bild: Der Altersdurchschnitt liegt bei 26,4 Jahren ($SD=9,81$), die Altersrange bei 29, wobei die älteste Person 48 und die jüngste Person 19 Jahre alt ist. Keine der befragten Personen hat Kinder. Jeweils drei Personen geben an, vor dem Studium für das „Höhere Lehramt an beruflichen Schulen“ ein fachfremdes Studium

begonnen, aber nicht abgeschlossen zu haben bzw. vor Beginn des Studiums eine Berufsausbildung absolviert zu haben. Der Zugang zu dem Studium führte fast ebenso häufig über die Fachhochschulreife am Berufskolleg ($n=3$) wie über die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung ($n=4$). Insgesamt handelt es sich vorwiegend um Personen aus Nichtakademiker*innenhaushalten, wie die folgende Tabelle zeigt:

Tabelle 1: Berufsabschluss der Eltern ($n=7$)

Berufsabschluss der Eltern	Mutter	Vater
Volks-/Hauptschulabschluss (8./9. Klasse)	1	0
Lehre bzw. Facharbeiterabschluss	4	3
Abitur oder sonstige Hochschulreife	0	1
Fachhochschulabschluss	0	1
Sonstiges	2	2

Fünf von sieben Personen haben bereits in einem anderen Kontext an einem Mentoringprogramm in der Rolle als Mentee/Mentor*in teilgenommen, zwei bringen keinerlei Vorerfahrungen im Mentoring mit.

5.1.2 Gründe für die Berufswahlentscheidung

Auf die Frage nach Gründen für die Studienwahl zeigt sich, dass die Vielfalt der Studieninhalte einen Anreiz für viele der Studierenden darstellt:

C: Ähm, mir gefällt besonders gut die Vielfalt, also quasi man hat nicht eins so komplett überlastend, sondern man hat sehr viel Abwechslung drin. Vor allem freu ich mich dann jetzt aber auch auf das Hauptstudium, wenn auch diese, ähm, ja, diese Einheiten von [Fachwissenschaften] dann wirklich wegfallen und man sie nur noch, quasi nur noch als WAHL-Option wählen kann und, ähm, ja. Das wird bei mir – ((lacht)) – das wird bei MIR wahrscheinlich nicht der Fall sein. (Interview 2204, Z. 35–41)

Einige der Interviewten beschreiben auch, dass sie im privaten, beruflichen oder ehrenamtlichen Kontext bereits Erfahrungen aus den Berufsfeldern sammeln konnten, die mit Abschluss des Studiums offenstehen, und dabei den Spaß an den entsprechenden Inhalten entdeckten. Gleichzeitig wird deutlich, dass es vielen Studierenden schwerfällt, zu diesem Zeitpunkt eine Entscheidung für einen bestimmten Beruf zu fällen, und dass sie die polyvalente Ausrichtung als Möglichkeit sehen, die Berufswahl für oder gegen den Lehrerberuf zu einem späteren Zeitpunkt zu treffen beziehungsweise die berufliche Entscheidung zu revidieren:

D: Und ich find halt so, wenn man halt in der Wirtschaft arbeitet und dann doch nicht (.) da weiterarbeiten will, hat man noch so einen Ersatz, dass man Lehrer sein kann und auch andersrum, wenn

man Lehrer ist und dann (.) das Gefühl hat, man hat (.) kein großes Interesse mehr, dass man auch da wechseln kann. (Interview 2205, Z. 10–14)

Die Möglichkeit, sich einerseits mit den interessierenden fachwissenschaftlichen Inhalten zu befassen und sich gleichzeitig pädagogische Kompetenzen anzueignen, ohne sich dabei mit der Studienwahl beruflich stärker einschränken zu müssen, sehen die Interviewten als gewinnbringend:

C: Ähm, also zum einen halt eben diesen technischen Bereich zu vertiefen und trotzdem aber auch, ähm, dieses Verständnis zu entwickeln, wie genau bring ich das jemand anderem, ähm, (.) kompakt rüber. Also einfach auch dieses Erklären besser zu erlernen und halt einfach, ähm, den Umgang mit Menschen und das kann ja (.) nicht nur für den, nicht nur fürs Lehramt praktisch sein, sondern generell auch für den Berufsalltag. (Interview 2204, Z. 12–19)

Hinzu kommt die örtliche Nähe des Studienortes zum bisherigen Wohnort, die ebenfalls als wesentlicher Faktor bei der Studienwahl genannt wurde. Auf den Studiengang aufmerksam wurden die Studierenden entweder durch den Studieninformationstag an der Hochschule Offenburg oder durch eigenständige Recherche:

G: Ähm, ich habe recherchiert, ähm, was ich so in der Gegend studieren kann und mit Fachhochschulreife ist es nicht ganz so leicht [...] und deshalb hab ich nach Hochschulen in Südbaden recherchiert, was es da so gibt und so bin ich auf den Studiengang aufmerksam geworden. (Interview 2107; Z. 13–17)

Ebenfalls wurde einigen Studierenden von dem Studiengang berichtet oder sie sind zufällig auf den Studiengang aufmerksam geworden:

A: Ja, als es dann um die Studiumsbewerbung ging, hab ich DEN Studiengang gar nicht gefunden, erstmal, ich hab mich ursprünglich erst für was anderes beworben, hatte dann zufällig noch irgendwie am Rand mitbekommen, dass es da wohl so ne Kombi gibt und hab mich beworben. (Interview 1103, Z. 22–24)

Hinsichtlich der späteren Berufsentscheidung zeigt sich, dass die meisten Mentees sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht entschieden haben, ob sie Lehrkraft an einer beruflichen Schule werden wollen. Vielmehr sollen bis zu dieser Entscheidung zunächst andere Hürden überwunden werden (Bachelorabschluss, Schulpraxis, Einstellungs Voraussetzungen) und es besteht der Wunsch, zunächst für einige Zeit andere Möglichkeiten wahrzunehmen und anschließend gegebenenfalls das Masterstudium zu absolvieren. Bei den Mentor*innen und einigen der Mentees zeigt sich klar die Entscheidung für das Lehramt, sowohl aufgrund positiver Erfahrungen und Rollenbilder als auch aufgrund des festen Berufsziels, Lehrkraft zu werden. Lediglich die formalen Voraussetzungen für den Übergang in den Vorbereitungsdienst (52-wöchige betriebliche Praxis auf Facharbeiterebene) stehen diesem Entschluss bei einem*r Mentor*in im Wege. Abbildung 3 zeigt die wesentlichen Aspekte der Entscheidung für oder wider die Berufswahl als Lehrkraft an einer beruflichen Schule:

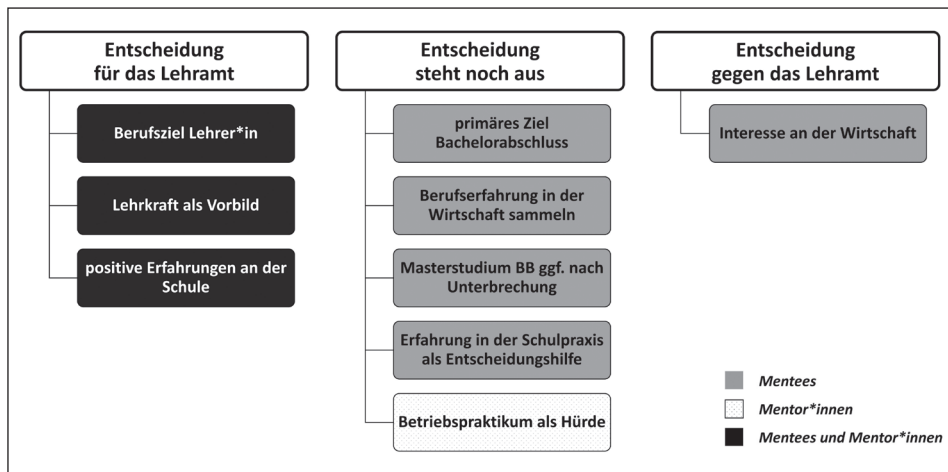


Abb. 3: Faktoren der Berufswahlentscheidung bei den Mentees und Mentor*innen

5.1.3 Teilnahmemotivation der Mentees am Mentoring „IngPäd“

In den Interviews wurden die Mentees nach ihrer Teilnahmemotivation am Mentoring IngPäd gefragt. Es zeigten sich vielfältige Bedarfe und Wünsche der Mentees, die sie dazu bewogen, dieses Beratungs- und Unterstützungsangebot anzunehmen. Einige der Befragten gaben an, dass sie sich auf die Empfehlung von Kommiliton*innen bei dem Mentoring angemeldet hatten. Ein wesentlicher Aspekt war es, mithilfe des Mentorings IngPäd den Studieneinstieg an der PH Freiburg zu erleichtern, wobei das Mentoring insbesondere als Informationsquelle gesehen wurde, um Unterstützung zu inhaltlichen Fragen, zur Schulpraxis oder zur technischen Infrastruktur an der PH Freiburg zu erhalten und in Austausch mit erfahreneren Studierenden zu kommen:

C: Einfach um halt besser ein, ähm, Onboarding zu haben oder besser an der PH anzukommen und einfach halt auch wissen, WO findet was statt, WO kann ich mir welche Info einholen, wie funktioniert das, weil wir haben jetzt ja auch eine neue Lernplattform, Ilias, nicht mehr Moodle, sich da erst mal dran zu gewöhnen, dann natürlich eine zweite Mailadresse, wie ist alles strukturiert, ähm (.) wie sind die Professoren, also einfach auch um Erfahrungsberichte zu haben und Austausch zu haben mit (.) ja, sei's jetzt Masterstudenten oder Studenten in den höheren Semestern, einfach da auch die Kontakte zu pflegen, weil man ja doch vielleicht ein ähnliches Ziel verfolgt. (Interview 2204; Z. 174–180)

Zudem geht die Umstellung auf eine neue Hochschule mit Unsicherheiten einher, zu denen sich die Mentees Unterstützung wünschen. Hinzu kam die Pandemielage, sodass die Mentees nicht die Möglichkeit hatten, vor Ort Rückfragen zu stellen und die Gelegenheit zum Austausch wichtig fanden:

B: Also, zum einen, weil man halt nicht weiß, wie das Ganze an der PH abläuft, ich war da am Anfang auch ein bisschen überfordert, weil da irgendwas mit Losverfahren und Anmelden für die Kurse

war, weil (.) in Offenburg war das ganz [anders] da wusste ich erstmal gar nicht, wie funktioniert das jetzt alles- [...] und zum anderen war auch Corona ein Grund, weil halt viel mehr jetzt online ist und nicht einfach vor Ort jemanden fragen kann. (Interview 1202; Z. 154–162)

Außerdem bestanden bereits positive Vorerfahrungen mit hochschulinternen Mentoring-Angeboten, sodass die Mentees darin bestärkt waren, sich beim Mentoring anzumelden und dieses Unterstützungsangebot zu nutzen.

Zusammenfassend zeigt Abb. 4 die herausgearbeiteten Faktoren zur Teilnahmemotivation der Mentees am Mentoring IngPäd:

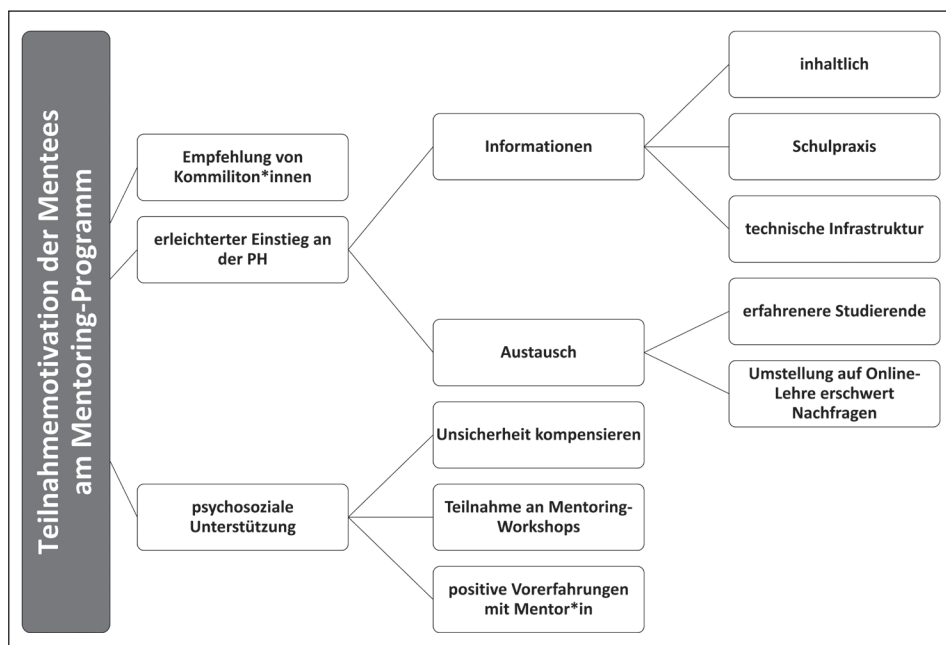


Abb. 4: Teilnahmemotivation der Mentees am Mentoring IngPäd

5.1.4 Teilnahmemotivation der Mentor*innen am Mentoring IngPäd

Auch die Mentor*innen wurden gefragt, welche Aspekte sie zu einer Teilnahme am Mentoring IngPäd bewegt hatten. Neben dem Wunsch, das eigene Erfahrungswissen zu teilen und im Mentoring neue Kontakte zu knüpfen, spielten hier die eigenen Erfahrungen zum Studienbeginn an der PH Freiburg eine wesentliche Rolle. In der Retrospektive betrachtet sagten die Mentor*innen über ihre Situation im dritten Bachelorsemester, dass sie über wenige Informationen hinsichtlich der Studienorganisation oder der Orientierung an der PH Freiburg verfügten:

E: [...] wir [...] mussten uns ja dann trotzdem in dieses LSF von Freiburg nochmal einwählen, um uns da unsere Veranstaltungen rauszusuchen, was ja ein ganz anderer Prozess war, ähm, wie in Offenburg, weil da gibt's sowas nicht, [...] da hätte ich mir dann schon auch so ein bisschen eine Einführung einfach gewünscht, wie das denn funktioniert [...]. (Interview 2101, Z. 83–87)

Auch hinsichtlich der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung der Schulpraxis oder formaler Voraussetzungen für das Referendariat verfügten sie nicht über hinreichende Informationen:

A: [...] und haben halt auch ganz arg die Komponente zu tragen, dass wir des auch sehr spät erst erfahren haben, also uns hat das auch gar keiner gesagt an der PH, dass [die einjährige Betriebspraxis] die Voraussetzung ist für's Lehramt [...] das war halt auch so ne Sache, die negativ war. SEHR negativ sogar. (Interview 1103, Z. 117–125)

Hinzu kam die mangelnde psychosoziale Unterstützung bei Studienbeginn an der PH Freiburg. So wird von einem Gefühl des „Nicht-Angenommen-Werdens“ und unterschiedlichen Hochschulkulturen an den beiden Studienstandorten berichtet:

A: Denn es war ne komplett andere Umgebung, es war auch (-) so vom Gefühl her einfach n anderes Feeling vom Campus-Erleben her auch. Man hatte immer so das Gefühl, der Offenburg Campus ist irgendwie was komplett anderes als der Campus an der PH und man hatte (--) ne, ich, meine Kommilitonen, wir hatten am Anfang auch irgendwie so den Eindruck (-) und das war n ziemlich schlimmer Eindruck, dass wir da nicht willkommen sind. (Interview 1103, Z. 162–166)

E: Und natürlich, klar, die Studierenden an der PH und Offenburg und das ist natürlich auch was ganz anderes, also sind halt ganz andere, ist ein ganz anderes, ähm (.), ja, Klientel, würde ich jetzt sagen, also Lehramtsstudenten sind glaub ich immer ein bisschen unterschiedlich, äh, in Offenburg, wo dann mehr Technik (.) ähm, Maschinenbau oder Informatik, ähm, ja, ist was ganz anderes. (Interview 2101, Z. 168–171)

Insgesamt haben die Mentor*innen den Wunsch, mit ihrem Engagement im Mentoring einer nachfolgenden Studierendenkohorte mit ihrem Erfahrungswissen helfen zu können, sowohl hinsichtlich praktischer Tipps beispielsweise zur Reduktion des Arbeitspensums und zur Klausurvorbereitung als auch hinsichtlich psychosozialer Aspekte:

E: Also wenn ich jetzt nochmal [im Bachelor] wär, dann würd ich mir auch wünschen, dass da jemand wäre, oder mich so ein bisschen an die Hand genommen hätte, und gesagt hätte, du das ist gar kein Problem, komm nach Freiburg und dann komm ich da hin und dann fügt sich das alles so, ähm, mit der Zeit, wie es dann ja auch bei uns dann war, aber so die ersten, (.) ja, Ängste oder Zweifel, die man dann vielleicht auch entwickelt, weil eben nicht alles so flüssig verläuft, ähm, das ist dann schon ganz schön, wenn man da einen Ansprechpartner einfach hat. (Interview 2101, Z. 179–185)

In der folgenden Abb. 5 werden die Aspekte zur Teilnahmemotivation der Mentor*innen am Mentoring IngPäd nochmals zusammenfassend dargestellt:

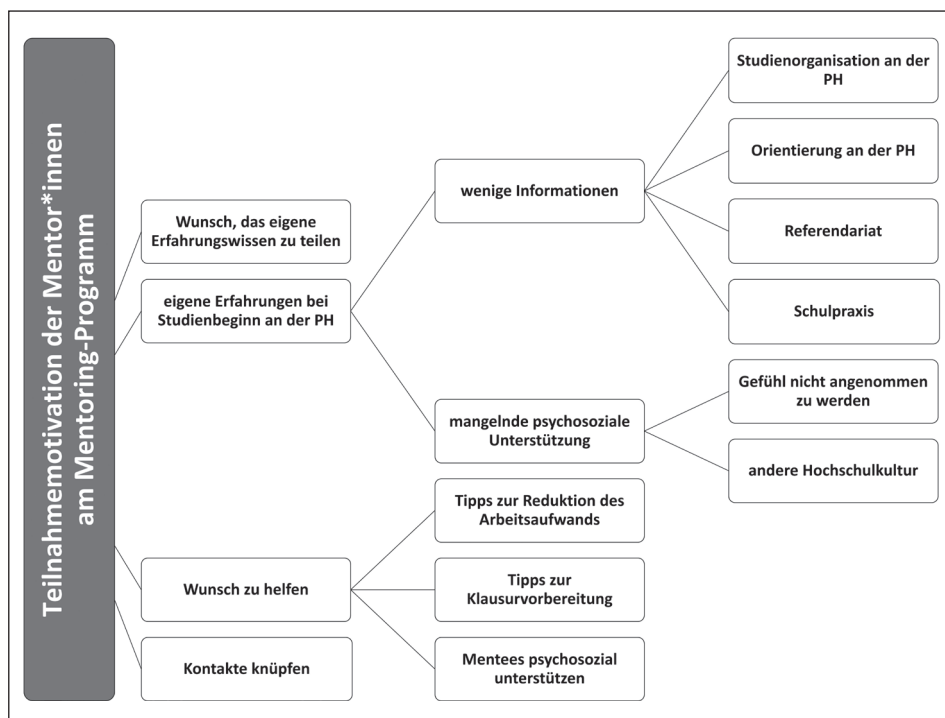


Abb. 5: Teilnahmemotivation der Mentor*innen am Mentoring IngPäd

5.1.5 Erwartungen der Mentees und Mentor*innen an das Mentoring IngPäd

Die Mentor*innen und Mentees wurden in den Interviews zu ihren Erwartungen an das Mentoring IngPäd befragt. So wurden die Mentees gebeten, zunächst allgemein zu schildern, mit welchen Erwartungen sie sich für das Mentoring angemeldet hatten. Hier zeigen sich zwei wesentliche Hauptaspekte: Zum einen erhoffen sich die Mentees hilfreiche Informationen aus den Kontakten zu den Studierenden aus höheren Semestern und aus den Workshops innerhalb des Rahmenprogramms des Mentorings IngPäd. Zum anderen wünschen sie sich Unterstützung und Rat von den Studierenden aus den höheren Semestern, wobei die Leistungserbringung im Rahmen des Studiums sowie Fragen zur Organisation der Online-Lehre und zu technischen Aspekten im Fokus stehen. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Aussicht auf die erste Schulpraxisphase nach dem dritten Semester. Dabei erhoffen sich die Mentees Hinweise zur Herangehensweise an das Unterrichten und auch psychosoziale Unterstützung durch die Mentor*innen:

*C: Ähm, also ich denke in Richtung Schulpraxissemester könnte es noch ne mentale Unterstützung vor allem sein, einfach, um quasi uns ein bisschen, ja, die Aufregung zu nehmen und, ähm, und so ein bisschen mental vorzubereiten, ähm, und einfach, ja, so ein bisschen Erfahrungsberichte quasi zu erhaschen von unseren Mentor*innen. (Interview 2204; Z. 194–198)*

Im Überblick sind die Erwartungen der Mentees an das Mentoring in Abbildung 6 dargestellt:

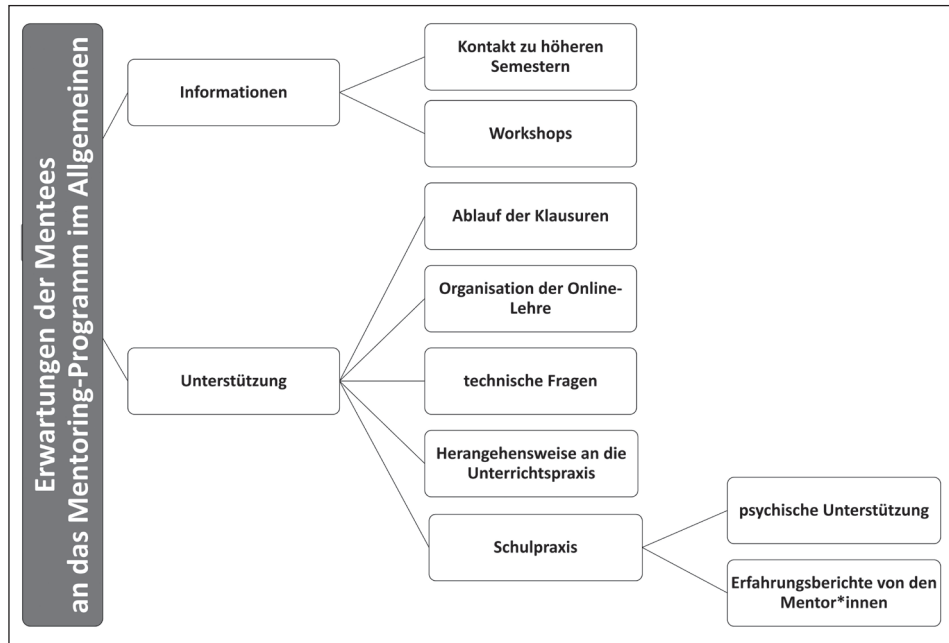


Abb. 6: Erwartungen der Mentees an das Mentoring IngPäd

Die Rollenerwartungen, welche die Mentees an die Mentor*innen haben, decken sich weitestgehend mit den dargestellten Wünschen und Erwartungen an das Mentoring. Neben Hilfestellungen bei der räumlichen Orientierung an der PH Freiburg und der emotionalen Unterstützung wünschen sich die Mentees vor allem eine Ansprechperson bei Fragen, Informationen zur Leistungserbringung und zu organisatorischen Fragen sowie eine Teilhabe am Erfahrungswissen der Mentor*innen:

G: [...] zur Verfügung stehen, sobald man Fragen hat und ja, vielleicht ganz am Anfang bei so Organisationen wie bei der Vorstellung über ihre eigenen Erfahrungen, ähm. Sprechen oder auch bei anderen Veranstaltungen (Interview 2107; Z. 174–176)

Neben diesen organisatorischen und inhaltlichen Komponenten wird zudem der Wunsch nach psychosozialer Unterstützung geäußert. So wünschen sich die Mentees Tipps zur zeitlichen Selbstorganisation im Studium und zur inhaltlichen Orientierung. Zudem erhoffen sie sich eine Unterstützung bei der Erziehung zu selbstständigen Studierenden sowie, dass der/die Mentor*in eine motivierende Funktion einnimmt:

F: [...] Die Mentoren (-). Ich hab den Wunsch, dass die Mentoren sich mehr, äh, uns intensiver, ähm, mit ihren Mentees auseinandersetzen und auch nicht nur drauf warten, dass wir Mentees nachfragen, sondern auch, dass uns einen richtigen Anstoß geben. Ähm. Im Sinne von, drauf lupfen, NICHT die

Arbeit übernehmen, sondern, so, wie wär's wenn ihr das und das mal euch überlegen würdet. (Interview 2206; Z. 400–404)

Die Wünsche der Mentees an die Mentor*innen sind zusammenfassend in Abbildung 7 dargestellt:

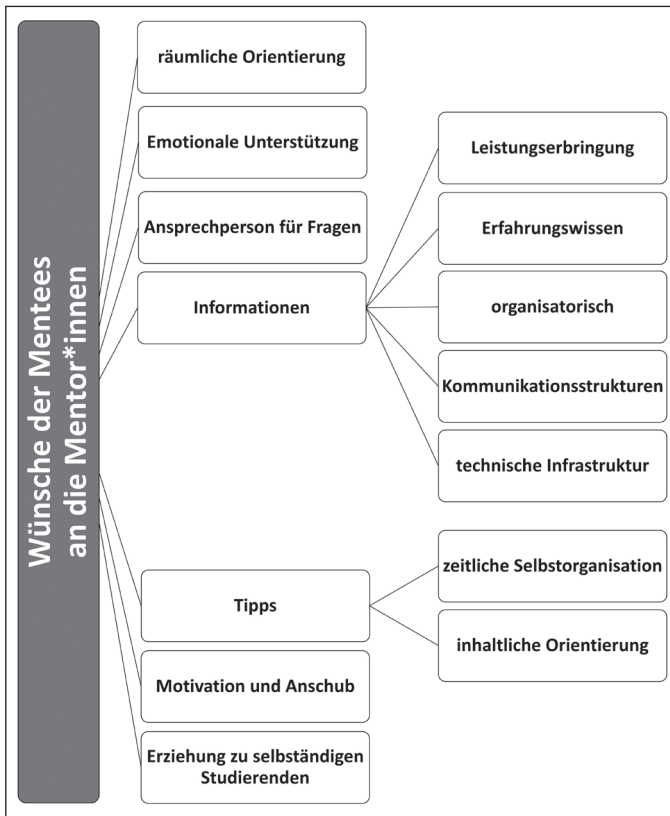


Abb. 7: Wünsche der Mentees an die Mentor*innen

Die Mentor*innen sehen ihre Rolle im Rahmen des Mentorings IngPäd insbesondere dadurch geprägt, für die Mentees eine Beratungsfunktion einzunehmen. Ihre Aufgabe sehen sie darin, Handlungsempfehlungen auszusprechen:

A: Ich seh mich da wie gesagt nur als Berater, der ne Empfehlung geben KANN, an wen man sich wenden kann, aber dass es nicht heißen muss, dass das wirklich de facto dann so ist [...] (Interview 1103, Z. 284–284)

In ihrer Rolle als Mentor*innen wünschen sie sich ein gutes Verhältnis zu ihren Mentees und möchten auf Augenhöhe mit ihnen wahrgenommen werden:

E: [...] bin da schon eigentlich im Umgang auf Augenhöhe, ähm, also ich weiß noch, die eine Mentee hat mich angeschrieben und hat mich dann gleich mal gesiezt und, äh, das war wirklich, also da hab ich dann gleich gesagt, nee, das will ich auf keinen Fall, weil das ja, ähm, doch irgendwie auch, Kommilitonen sind [...] (Interview 2101, Z. 225–229)

Einen wichtigen Aspekt ihrer Rolle als Mentor*innen sehen sie darin, die Mentees psychosozial zu unterstützen und ihnen die Ängste zu nehmen. Ebenfalls wichtig ist ihnen die inhaltliche Unterstützung der Mentees hinsichtlich organisatorischer Fragen und Fragen zum Schulpraktikum:

E: Hm, also so grundsätzlich so Organisatorisches, aber natürlich auch mit dem Schulpraktikum, da kamen ja jetzt auch schon ein paar Fragen von den Mentees, ähm, weil ich ja jetzt schon alle drei Module fertig hab, ähm, da bin ich glaub ich auch, kann ich auch gut, gut, dabei weiterhelfen. (Interview 2101, Z. 210–212)

Zusammenfassend zeigt Abbildung 8 die Erwartungen der Mentor*innen an das Mentoring IngPäd:

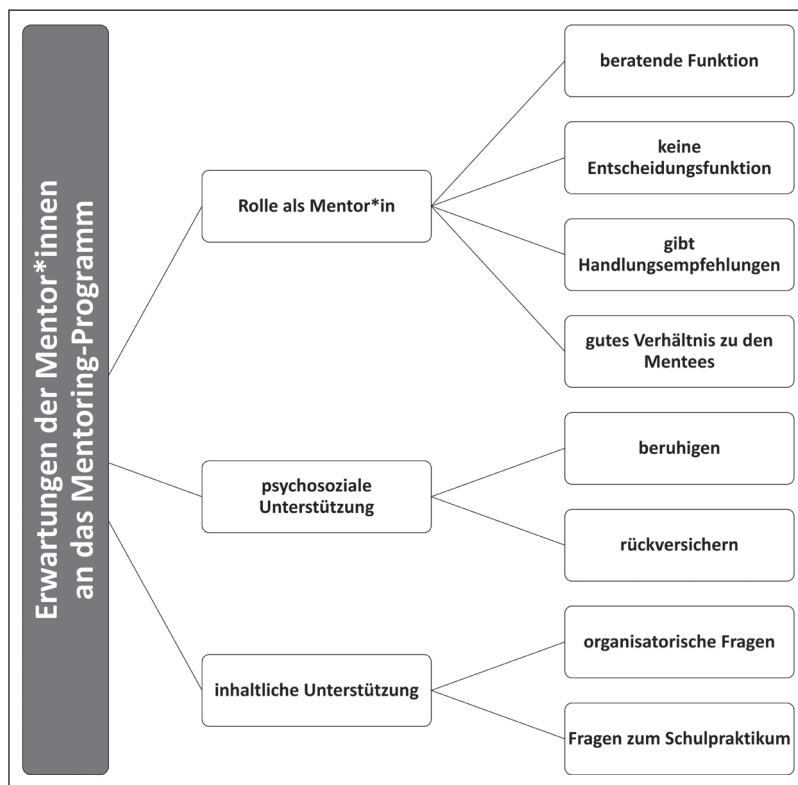


Abb. 8: Erwartungen der Mentor*innen an das Mentoring

5.1.6 Ergebnisse der summativen Gesamtevaluation nach Einführung des Mentorings IngPäd

Die summative Gesamtevaluation der Staffel fand am Ende des Wintersemesters 20/21 statt und wurde über die Lernplattform ILIAS realisiert. Dabei zeigten sich sehr gute Ergebnisse: alle Mentees und fast alle Mentor*innen beurteilten das Mentoring auf einer vierstufigen Skala („sehr gut“, „gut“, „befriedigend“, „mangelhaft“) mit der Schulnote „sehr gut“ oder „gut“, lediglich ein*e Mentor*in gab das Urteil „befriedigend“ ab. Wie in Abbildung 9 ersichtlich wird, stimmten die Mentees der Frage, ob die Mentor*in eine wichtige Kontaktperson war und sie unterstützen konnte, (völlig) zu. Hinsichtlich der Gründe zur Teilnahme am Mentoring zeigt sich das gleiche Bild wie in den Einzelinterviews: besonders wichtig waren den Mentees Fragen zu den Schulpraktika sowie fachlicher Art, gefolgt von Campusfragen zur PH Freiburg. 67 % der Befragten stimmten (völlig) zu, dass sie durch das Mentoring ihr Netzwerk erweitern und neue Kontakte knüpfen konnten:

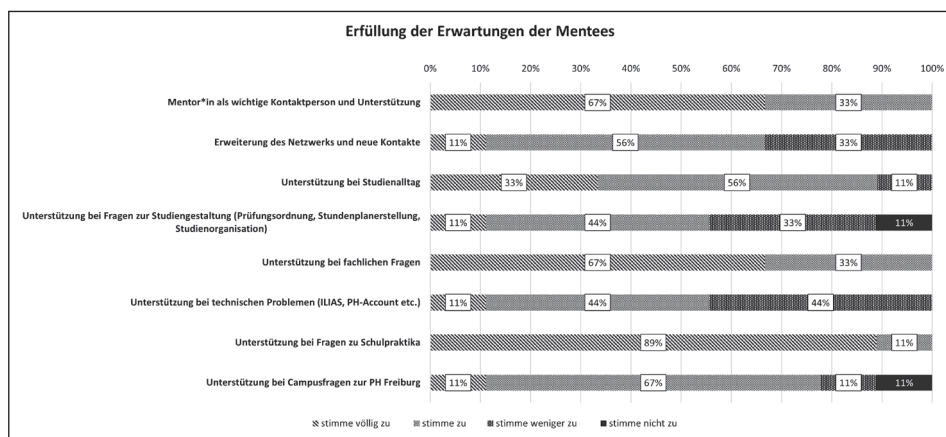


Abb. 9: Erfüllung der Erwartungen der Mentees im Wintersemester 20/21 (n=9)

Hinsichtlich der Begleitveranstaltungen und Workshops im Rahmen des Mentorings IngPäd bewerteten die Teilnehmenden insbesondere die Informationsveranstaltung zum ersten Schulpraktikum, die ausdrücklich vonseiten der Studierenden gewünscht wurde, als sehr wichtig (78 % stimme völlig zu, 22 % stimme zu).

5.2 Ergebnisse der periodischen Begleitforschung im Mentoring IngPäd

5.2.1 Stichprobe

Insgesamt beteiligten sich vier von fünf Mentees, die im Sommersemester 2021 am Mentoring IngPäd teilnahmen, an der Fokusgruppendifkussion. Das Geschlechterverhältnis war ausgeglichen (zwei Frauen, zwei Männer). Das Durchschnittsalter der Men-

tees betrug 25,3 Jahre ($SD=1,64$). Eine*r der Mentees studierte im ersten Fachsemester, zwei gaben an, im dritten Fachsemester zu studieren und ein*e Mentee gab an, sich im zehnten Fachsemester zu befinden. Diese Diskrepanz resultiert vermutlich aus einer unterschiedlichen Zählweise (Fach- bzw. Studiensemester). Zwei der Befragten hatten vor ihrem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen. Ihren Hochschulzugang erwarteten zwei der Mentees durch die Fachgebundene Hochschulreife, eine*r der Befragten gab die Allgemeine Hochschulreife an, ein*e weitere*r gab an, die Hochschulreife über ein Berufskolleg erworben zu haben. Zur Frage nach dem Berufsabschluss der Eltern ergab sich folgendes Bild:

Tabelle 2: Berufsabschluss der Eltern ($N=4$)

Berufsabschluss der Eltern	Mutter	Vater
Volks-/Hauptschulabschluss (8./9. Klasse)	2	1
Lehre bzw. Facharbeiterabschluss	1	1
Abitur oder sonstige Hochschulreife	1	-
Fachhochschulabschluss	-	1
Sonstiges	-	1

5.2.2 Qualität des Mentorings IngPäd

Im Rahmen der Fokusgruppendifkussion wurde die Qualität des Mentoring IngPäd thematisiert. Hier gaben die befragten Mentees u. a. an, dass sie das Mentoring-Programm gut in ihren studentischen Alltag integrieren konnten. Als vorteilhaft wurde das Online-Format hervorgehoben, da somit keine zusätzlichen Anfahrtswege an die PH Freiburg notwendig waren. Treffen in Präsenz hätten individueller geplant werden müssen. Als hilfreich empfanden die Befragten die Formulierung langfristiger Ziele in Kooperation mit dem Mentoring-Team. Dadurch wurden sich die Mentees darüber klar, welche Fragen für sie wichtig sind und welche Fragen sie an die Mentor*innen haben:

B: Ähm, oder ich fand schon gut, dass wir mal die Ziele, so ja am Anfang, weil, was haben wir denn für langfristige Ziele und wie können die Mentoren uns dabei irgendwie unterstützen, das war dann schon auch nochmal gut, sich da Gedanken zu machen, mit welcher Fragestellung man eigentlich an die Mentoren rangeht. (B, Zeile 330–333)

Das vom Mentoring-Team zur Verfügung gestellte Schulungsmaterial wurde insgesamt als gut von den Mentees beschrieben. Dennoch wurde es von den Mentees eher weniger genutzt und Fragen auf direktem Wege geklärt. Die Workshops mit lehramtspezifischen Themen wurden ebenso als positiv und hilfreich empfunden.

Zur Verbesserung/Erweiterung des Mentoring-Programms äußerten die Mentees den Wunsch nach einem Austausch zwischen den Bachelor- und Masterstudierenden. Dies hätte zum Vorteil, dass sich die Bachelorstudierenden bei den Masterstudieren-

den über das Lehramt informieren können. So kann Vorbehalten entgegengewirkt und Ängste genommen werden:

B: [Als ich] mich für mein Studium beworben hab, da hätte ich eigentlich genau so ein Gespräch gern mit jemandem gehabt, der schon ein Jahr weiter ist, um einfach zu wissen, wie der Master abläuft, ob das jetzt viel schwieriger wird, was da genau auf einen zukommt. (B, Zeile 32–34)

Der Austausch bezieht sich auch auf Informationen zum Ablauf des Studiums an der Pädagogischen Hochschule Freiburg sowie zu generellen Aspekten des Masterstudiums (z. B. Bewerbungsfristen, Berufspraktikum). Dabei wünschen sich die befragten Mentees für die Bachelorstudierenden eine feste Ansprechperson aus dem Master, welche bereits in einem höheren Fachsemester ist, um Informationen auszutauschen.

Des Weiteren gaben die Befragten an, dass sie sich im Rahmen des Mentoring-Programms ein weiteres Treffen zwischen Mentor*innen und Mentees zwischen der Einführungsveranstaltung und der Abschlussveranstaltung wünschen. Ein Zwischentreffen würde dazu beitragen, in der Gruppe ins Gespräch zu kommen, ggf. weitere Fragen stellen zu können und weitere Kontakte zu knüpfen. Außerdem wurde der Wunsch nach einer besseren Möglichkeit der Kommunikation untereinander im Mentoring geäußert. Die befragten Mentees wünschen sich eine gemeinsame Kommunikationsplattform für alle am Mentoring Beteiligten. In ILIAS gibt es zwar einen Mentoring-Kurs, jedoch bestehen von Seiten der Studierenden Vorbehalte gegenüber der Plattform, da diese an der Hochschule Offenburg Moodle nutzen. Als weitere Möglichkeit zur Nutzung einer gemeinsamen Kommunikationsplattform wurde WhatsApp genannt.

Im Folgenden werden die herausgearbeiteten Faktoren zur Qualität des Mentoring-Programms nochmals grafisch zusammengefasst dargestellt (vgl. Abb. 10).

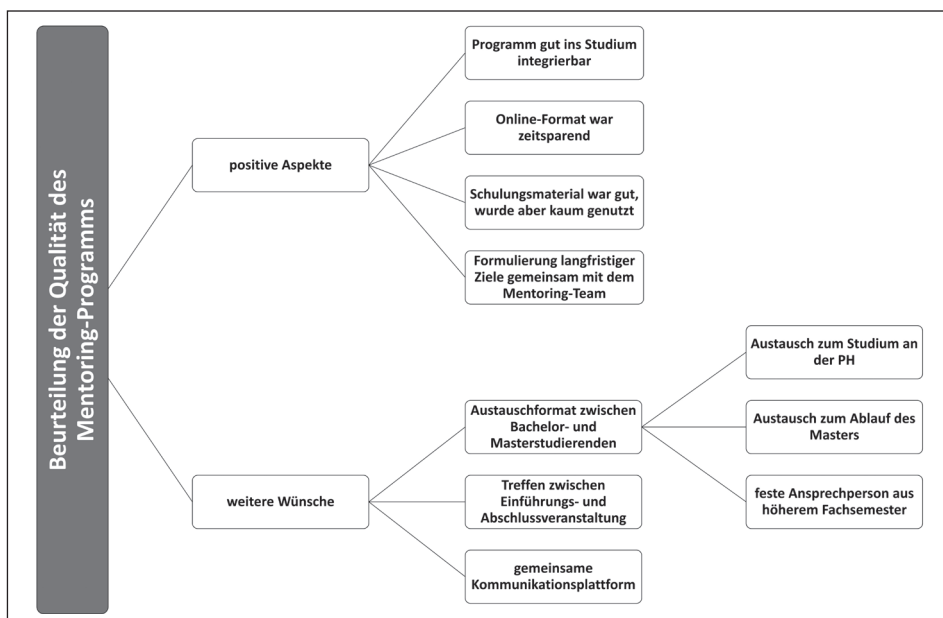


Abb. 10: Qualität des Mentoring-Programms

5.2.3 Teilnahmemotivation am Mentoring IngPäd

Als Motiv zur Teilnahme am Mentoring-Programm nannten die Mentees, dass die Möglichkeit besteht, Kontakte zu schließen. Dies bezieht sich zum einen auf den Kontakt zu „gleichgesinnten“ Studierenden, zum anderen auf hilfreiche Kontakte zu Lehrenden an Schulen, welche sich sogar als nachhaltig herausgestellt haben:

A: Also ich fand's auf jeden Fall eine gute Möglichkeit, Kontakte eben zu schließen, grad an die Schule, an Lehrer und die haben uns auch echt viele Hilfe angeboten, also jetzt auch über das Mentoring hinaus, also auch wenn wir irgendwie in Zukunft mal Fragen haben, können wir uns immer wieder gerne in dieser WhatsApp-Gruppe melden und das ist eigentlich echt gut, also ich seh da eigentlich keinen Nachteil, in sowas, von dem her war ich eigentlich schon motiviert, das durchzuziehen. (A; Zeile 171–175)

Ein weiteres Motiv war, dass die Inhalte des Mentoring-Programms als interessant empfunden wurden. Außerdem wurde als Motivation zur Teilnahme auch die Vorbereitung auf das Referendariat genannt.

D: Ähm, also ich glaub meine Motivation, die sieht eher so aus, also ich nenn's jetzt mal Überforderung, überspitzt dargestellt, weil ich wusste, für's Ref da muss man fünfzigtausend Sachen ausfüllen, da war ich so ein bisschen überfordert mit der Gesamtsituation. Ich bin halt so einer, ich bin, ich frag dann lieber fünfzig Mal als einmal zu wenig, da hab ich halt gedacht, das ist vielleicht eine gute Möglichkeit, vor allem weil ich das ja auch als, als Mentee, heißt das so? Also aus der anderen Richtung gesehen hab, dass das helfen kann, aber ich hab dann auch sehr schnell gemerkt, dass es dann für so viel mehr nützlich ist als nur dieses, ok ich weiß jetzt wie das ist, grade was auch schon gesagt wurde, dass noch Hilfe angeboten wurde drüber hinaus, das hat's dann auch mehr zu einer intrinsischen Motivation werden lassen im Laufe der Zeit. (D; Zeile 198–206).

Ein*e Mentee entschied sich aufgrund der positiven Rückmeldung durch vorherige Kaskaden des Mentorings zur Teilnahme. Drei der Mentees, die bei der Fokusgruppendifkussion dabei waren, hatten sich auch schon im Wintersemester davor als Mentee bzw. Mentor*in engagiert.

Neben Motiven zur Teilnahme nannten die Mentees auch Vorbehalte, am Mentoring teilzunehmen. Diese Vorbehalte bezogen sich auf den zu groß eingeschätzten Zeitaufwand sowie eine damit verbundene hohe Arbeitsbelastung:

D: [...] also mir ging es so, also man ist bei der Arbeitsbelastung sowieso schon ganz oben am Anschlag, wenn nicht sogar schon drüber und dann ist man wahrscheinlich im ersten Moment reflexartig so, oh Gott ne, sorry, das ist, das ist zu viel, das pack ich nicht. (D; Zeile 226–229)

Um diesen Vorbehalten entgegenzuwirken, sollte die Kommunikation bzw. die Informationen zum Mentoring-Programm transparenter im Hinblick auf den Workload gestaltet werden.

B: Und ja, das könnte man dann vielleicht auch noch ein bisschen transparenter machen, dass sich wirklich zeitlich alles in Grenzen hält, dass die Workshops freiwillig sind, dass es wirklich eigentlich

nur eine Einführungsveranstaltung und eine, äh, Abschlussveranstaltung und vielleicht noch eine zwischendrin, aber dass es nicht so, ähm, ja, Ausmaße dann annimmt. (B; Zeile 221–224)

In der folgenden Abbildung werden die Aspekte zur Teilnahmemotivation zusammengefasst dargestellt (vgl. Abb. 11).

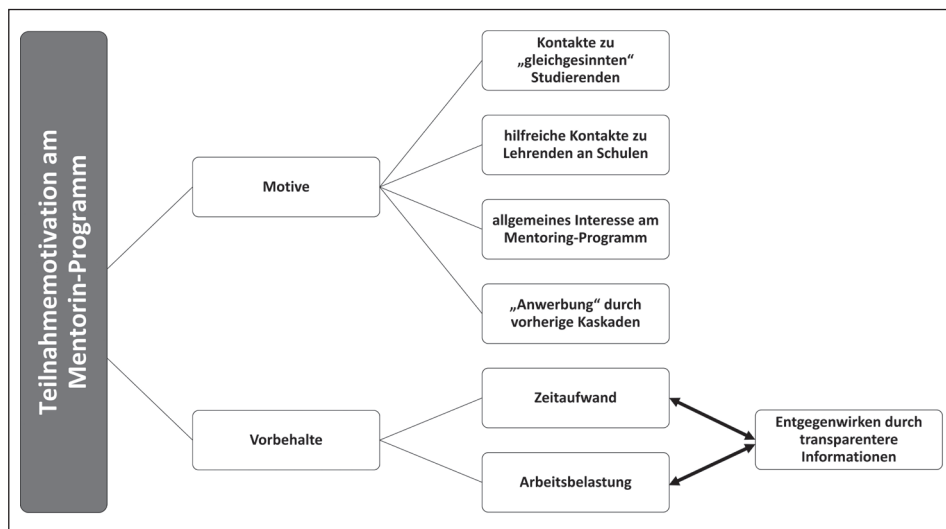


Abb. 11: Teilnahmemotivation am Mentoring IngPäd

5.2.4 Beziehung zwischen den Mentees und Mentor*innen

Die Mentees beschreiben die Beziehung zu ihren Mentor*innen auf Augenhöhe. Die Mentor*innen wurden als sympathisch, freundlich und offen beschrieben:

A: Also ich erinnere mich noch an das erste Gespräch, das war ja Winter, es war abends, es war recht spät, wo er angerufen hat und so und dann auch das Kind, das Kind war dann im Hintergrund wo geheult hat und so, also es war schon alles, sehr locker, freundlich, also auf Augenhöhe, das Du hat er mir eigentlich auch direkt angeboten, also der wollte jetzt nicht irgendwie, dass ich ihn sieze oder so, das war eigentlich schon, ja, sehr vertraulich auch, also er hat auch, ja, eben halt ganz ehrlich seine Meinung gesagt, wie so die Chancen sind in [Ort], wie die Schule in [Ort] ist, wie der Schulleiter so tickt, der hat da sehr offen eigentlich auch zu mir gesprochen. (A; Zeile 251–257)

Zudem fühlten sich die Mentees integriert und hatten keine Bedenken, Fragen zu stellen:

D: Ja, also das, das war so persönlich, ich, da hatte man nie irgendwie Berührungspunkte, irgendwas zu fragen, auch wenn es einem noch so bescheuert kam, man wusste, man wusste, man wird da nicht

ausgelacht, es ist alles locker, easy. Und dementsprechend hat sich das durch den ganzen Prozess durchgezogen. (D; Zeile 276–279)

Die Anzahl der Treffen zwischen den Mentees und Mentor*innen empfanden die Befragten im Hinblick auf die Frequenz als genau richtig, um gezielt Fragen stellen zu können. Dennoch wurde der Wunsch nach einem gemeinsamen Zwischentreffen geäußert. Des Weiteren empfanden es die Mentees als sehr hilfreich, dass sie die Möglichkeit hatten, den Mentor*innen jederzeit Fragen zu stellen und auch kurzfristige Rückmeldung zu erhalten. Insbesondere Informationen von den Mentor*innen zu bestimmten Themen, wie z. B. zum Vorbereitungsdienst oder zum Bewerbungsverfahren an Schulen, empfanden die Mentees als hilfreich.

Zusammenfassend beschreiben folgende Aspekte die Beziehung zwischen den Mentees und Mentor*innen (vgl. Abb. 12):

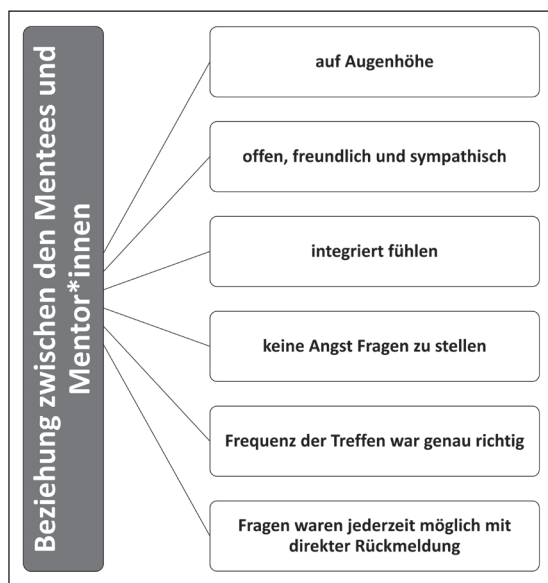


Abb. 12: Beziehung zwischen Mentees und Mentor*innen

5.2.5 Nachhaltigkeit des Mentorings IngPäd

Insgesamt wird deutlich, dass das Mentoring keinen Einfluss auf die Entscheidungsfindung der Mentees im Hinblick auf den Lehrerberuf hat. Diese Erwartung hatten die Mentees aber auch nicht an das Programm:

D: Und ich hatte jetzt auch wie [Name] eigentlich auch keine Erwartung, dass das Mentoring mich nochmal in eine Richtung geschubst hätte, weil das sowieso schon klar war, irgendwo in meinem Kopf. (D; Zeile 388–398)

Die Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf entwickelt sich den Befragten nach im Laufe des Studiums und wird durch die persönlichen Erfahrungen in der Schulpraxis beeinflusst, „weil da merkt man dann live, okay, könnte das vielleicht was sein.“ (D; Zeile 381–382). Die Entscheidungsfindung bzgl. des Berufs als Lehrer*in könnte im Laufe des Studiums durch das thematisierte Austauschformat zwischen Bachelor- und Masterstudierenden positiv beeinflusst werden und möglichen Vorbehalten entgegenwirken:

A: [Aber ich glaub], dass das grad bei Bachelor-Studierenden schon vielleicht nochmal was bewirken kann, wenn die dann eben mit Masterstudierenden verbunden werden, die das machen und die dafür jetzt vielleicht nochmal aus Studentenperspektive da nochmal drüber reden, sag ich jetzt mal, also das hört sich vielleicht nochmal bisschen anders an, wenn der Professor drüber redet oder keine Ahnung oder die Studierenden stellen auch ganz andere Fragen, wo jetzt der Professor oder die Lehrperson nicht fragen würde und ich glaub, für die wär das vielleicht schon sinnvoll, dass man denen schon nochmal so einen Schubser geben kann, dass sie das Lehramt doch mal probieren sollen oder, keine Ahnung, oder zumindest den Vorbereitungsdienst oder den Master. (A; Zeile 395–404)

Als Vorbehalte werden hier Stress und zu wenig Privatleben genannt. Der Ruf des Lehramtsmasters wurde als vorwiegend nicht gut bewertet. Damit ist die „Option Master“ zumeist negativ behaftet:

B: Ja, also bei uns im Bachelorstudium, weil wir von der einen Seite, oder auch von anderen Dozierenden, die eher Richtung Lehramt, äh, gepusht wurden und sehr, ja das sei ja super Bezahlung und Freizeit und flexibel und was weiß ich, ähm, also wurde da mehr die Vorteile, aber dann gab's halt auch wieder Stimmen, wo uns halt total, oh, das Referendariat, das ist so stressig und das ist wirklich kaum kein Privatleben, also, als wir uns, also, im Bachelor, wenn man sich da schon eigentlich für's Lehramt entschieden hatte, ähm, da musste man da erst mal dagegen ankämpfen, gegen diese Stimmen, da musste man durch. Das war gar nicht so, ähm, einfach, also das hat sehr dazu beigetragen, dass dann viele, halt viele gesagt haben, Lehramt kommt für sie nicht in Frage. (B; Zeile 422–431)

Um der negativen Einstellung gegenüber dem Masterstudium entgegenzuwirken, schlagen die befragten Mentees eine „Werbeveranstaltung“ für den Lehrerberuf vor, in der die Vorteile des Berufs hervorgehoben werden, ein Bewusstsein für den Master geschaffen wird und diese Informationen transparenter gestaltet werden. Insbesondere unter diesem Aspekt empfinden die Befragten den persönlichen Kontakt zu Lehrer*innen im Rahmen des Mentoring-Programms als unterstützend. Hier erhalten die Befragten Informationen über den Alltag des Lehrerberufs und z. B. auch über die Work-Life-Balance:

D: Ähm, was halt, wie gesagt, auch ganz nett ist, halt immer von Lehrern zu hören, wie die das denn machen, grad mit Work-Life-Balance, aber so, aber viel wichtiger ist, wie gesagt, einfach das Persönliche, was man halt vielleicht schon mal irgendwo mitgekriegt hat. (D; Zeile 390–392)

Im Hinblick auf die Nachhaltigkeit des Mentoring-Programms wurden die Mentees auch gefragt, ob sie sich vorstellen könnten, selbst als Mentor*innen tätig zu werden. Dies wurde durchweg positiv beantwortet.

B: Ja, also ich könnte mir auf jeden Fall da wieder vorstellen, auch teilzunehmen. Weil ich es eben selber auch sehr bereichernd fand und ähm, ja ich das dann auch schön finde, wenn, wenn möglich, ähm, wenn da eben da so ne Community entsteht, weil, ich finde einfach, wir haben in unserem Studiengang viel zu wenig, äh, irgendwie, Austausch mit anderen Studierenden. (B; Zeile 473–477)

Zusammenfassend ergeben sich folgende Aspekte (vgl. Abb. 13):

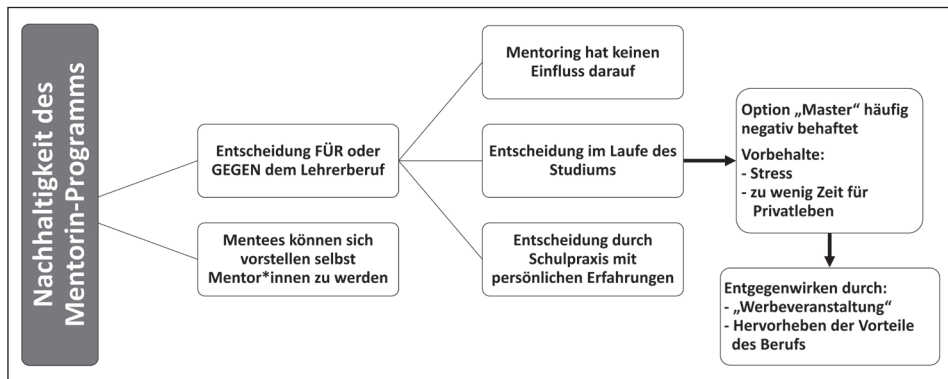


Abb. 13: Nachhaltigkeit des Mentorings IngPäd

5.2.6 Marketing im Rahmen des Mentoring IngPäd

Generell würden die befragten Mentees das Mentoring-Programm weiterempfehlen, da es den Lehrerberuf genauer fokussiert und die Möglichkeit besteht, entsprechende Fragen zu stellen:

B: Ja. Weil gerade im Master braucht man dann ja, da sind's dann ja die Lehrkräfte als Mentor*innen, ne. Und grad da braucht man ja die Unterstützung wegen eben Vorbereitungsdienst, Bewerbung, weil man sich da ja nochmal viel, viel mehr wirklich da fokussiert auf den Lehrerberuf, also da würd ich auf jeden Fall sagen, das ist auf jeden Fall wichtig. (B; Zeile 504–510)

Zur Anwerbung weiterer Mentees befürworten die Befragten eine persönliche Vorstellung des Programms vom Mentoring-Team direkt in Studienveranstaltungen an der Hochschule Offenburg Anfang Juni und Anfang Oktober (für die Staffel im Wintersemester) und Mitte November nach dem 3. Schulpraktikum und nach der Erstellung der Schulpraxisberichte (für die Staffel im Sommersemester) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. In der Abb. 14 werden die herausgestellten Punkte nochmals dargestellt.

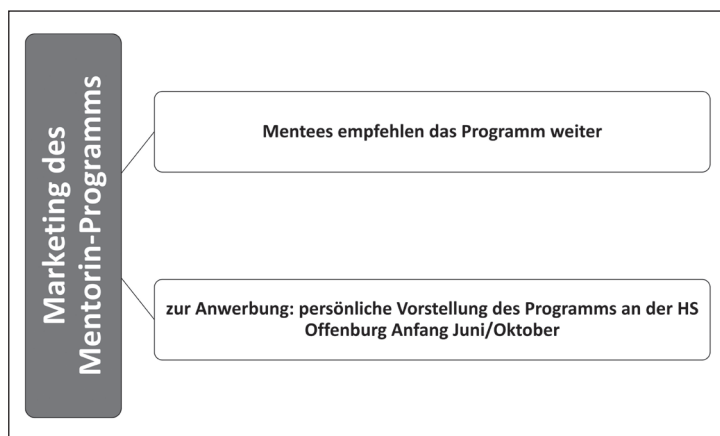


Abb. 14: Marketing im Mentoring-Programm

6. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Zielgruppenanalyse im Rahmen der Begleitforschung zum Mentoring IngPäd zeigt, dass es sich bei den Teilnehmenden vorwiegend um Studierende aus Nichtakademiker*innenhaushalten mit heterogenen bildungs- und berufsbiografischen Vorerfahrungen handelt. Ein wesentlicher Grund der Teilnehmenden für die Entscheidung zu diesem Studienangebot ist zunächst die Polyvalenz, die es gestattet, sich eine vergleichsweise große Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der beruflichen Orientierung offenzuhalten und zudem Berührungspunkte mit verschiedenen Berufsrichtungen ermöglicht, ohne eine Festlegung zu diesem Zeitpunkt zu verlangen. Hinzu kommen bei vielen der interviewten Mentor*innen und Mentees biografische Erfahrungen, die positive Berührungspunkte mit pädagogischen Berufsfeldern beinhalteten und damit zur Wahl dieses Studiums beitrugen. Hinsichtlich der Gründe für die Teilnahme am Mentoring zeigen sich bei den Mentees beider Kaskaden durchaus ähnliche Bedarfe dahingehend, mehr Informationen und Unterstützung zu erhalten um die Übergänge (an die neue Hochschule / in den Beruf) zu bewältigen, denen sie gegenüberstehen. Hinzu kommt der Wunsch nach neuen Kontakten und psychosozialer Unterstützung. Diese Bedarfe möchten auch die Masterstudierenden in der Rolle als Mentor*innen decken, hinzu kommt, bedingt durch die eigenen Erfahrungen in der Studieneingangsphase an der PH Freiburg, der Wunsch, das eigene Erfahrungswissen zu teilen und damit anderen bei diesem Übergang zu helfen.

Hinsichtlich des übergeordneten Ziels des Mentorings IngPäd, die Studien- und Berufswahlentscheidung der Teilnehmenden zu unterstützen, zeigt sich bei den Bachelorstudierenden, dass die Entscheidung hinsichtlich des weiteren Ausbildungs- und Berufsweges bei den meisten noch nicht gefestigt ist, aber durchaus Interesse am Lehrerberuf besteht. Die Masterstudierenden in der Rolle als Mentees äußern, dass das Mentoring keinen Einfluss auf die Entscheidungsfindung im Hinblick auf den Lehrer-

beruf hat, sondern vielmehr die schulpraktischen Erfahrungen hier ausschlaggebend sind. Einen Austausch zwischen Bachelor- und Masterstudierenden beziehungsweise eine Werbeveranstaltung für das Masterstudium sowie den Lehrerberuf erachten die Masterstudierenden in der Rolle als Mentees für sinnvoll, um die Entscheidungsfindung zugunsten des Lehrerberufs zu beeinflussen. Dies kann auch dazu dienen, den schlechten Ruf des Masterstudiums und den daraus resultierenden sozialen Druck für die Studierenden, diesen Weg nicht einzuschlagen, zu reduzieren. Insgesamt zeigt sich bei den Masterstudierenden in der Rolle als Mentees eine große Bereitschaft, selbst während des Referendariats oder später als Lehrkraft an einer beruflichen Schule als Mentor*in für spätere Staffeln zur Verfügung zu stehen. Insgesamt wird deutlich, dass das Mentoring IngPäd von den Teilnehmenden überaus positiv angenommen wurde. Viele derjenigen Bachelorstudierende als Mentees, die an der Begleitforschung teilnahmen, gaben an, dass sie Vorerfahrungen mit Mentoring hatten. Zudem ergaben sich überaus positive Evaluationsergebnisse im Wintersemester 20/21. Auch die Masterstudierenden in der Rolle als Mentees, die sich an der Fokusgruppendifkussion beteiligten, äußerten sich durchweg positiv hinsichtlich des Mentorings und empfanden dieses als gelungen hinsichtlich der Integration in den studentischen Alltag, der Unterstützungsangebote sowie der Austauschmöglichkeiten. Insgesamt zeigt sich ein starker Wunsch nach Austausch und Kontakten zu erfahrungsalteren Personen.

Die Erwartungen der Mentees und Mentor*innen, die sich zu Interviews in der zweiten Kaskade bereitklärten, deckten sich weitestgehend, als besonders wichtig sahen beide Gruppen die Weitergabe hilfreicher, studienrelevanter Informationen und die inhaltliche und psychosoziale Beratung und Unterstützung der Mentees durch die Mentor*innen. Die Mentor*innen betonen ihren Wunsch nach einem guten Verhältnis auf Augenhöhe zu ihren Mentees. Die Masterstudierenden in der Rolle als Mentees beurteilen die Beziehung zu den Mentor*innen als überaus positiv und offen. Besonders hilfreich fanden sie Informationen zum Vorbereitungsdienst. Das Mentoring IngPäd würden sie uneingeschränkt weiterempfehlen.

7. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der Begleitforschung zum Mentoring IngPäd verweisen auf viele Aspekte, die sich auch in bisherigen Studien teilweise wiederfinden, sowohl hinsichtlich des Lehrkräftemangels an beruflichen Schulen als auch hinsichtlich des Mentorings. Bezüglich des Lehrkräftemangels haben insbesondere die Einzelinterviews deutlich auf die Problematik verwiesen, dass das Studium mit dem Ziel „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen“ nicht hinreichend bekannt ist (MONITOR LEHRERBILDUNG, 2017). Vielmehr berichten die interviewten Mentor*innen und Mentees, zufällig oder über Umwege von dieser Studienmöglichkeit erfahren zu haben. Dementsprechend erscheint es sinnvoll, die Rekrutierungsbemühungen an der ersten Schwelle zu verstärken. Neben klassischen Informationsveranstaltungen innerhalb der beteiligten Hochschulen und der Präsenz auf Berufs- und Studienorientierungstagen müssen auch die In-

formations- und Suchstrategien von Adoleszenten und jungen Erwachsenen stärker in den Fokus rücken, was beispielsweise eine verstärkte Präsenz auf sozialen Netzwerken oder die zielgruppengerechte Gestaltung von Internetauftritten für Studieninteressierte bedeutet (HOFFER/ZHIVKOVICH/SMYTH, 2020). Innerhalb des Projekts FACE – Berufliches Lehramt wird aktuell eine Technikerlebenswelt pilotiert, um insbesondere junge Menschen während ihrer Schulzeit für eine Kombination aus technischen Berufen und pädagogischen Aufgaben zu interessieren. Zudem wurde zu Beginn des Jahres 2022 ein Instagramkanal mit Fokus auf die ingenieurpädagogischen Studiengänge eröffnet. Gerade für die Rekrutierung von Studierenden kann auch die Werbung mit der polyvalenten Ausrichtung sinnvoll sein, wobei nach Studieneintritt die Identifikation und Bindung an das Berufsbild „Lehrkraft an beruflichen Schulen“ aktiv gestärkt werden sollte, um die spätere Abwanderung in ingenieurwissenschaftliche Berufsfelder zu verringern. Dass von den Studierenden zum Zeitpunkt der Studieneinstiegsphase noch keine Festlegung hinsichtlich der späteren Berufswahl erwartet wird, ist insofern sinnvoll, als dass Studien zeigen, dass sich das Interesse am Lehramt für berufsbildende Schulen erst nach der Schulzeit herauskristallisiert (WYRWAL/ZINN, 2018), sodass sich die Berufswahlentscheidung bildungsbiografisch gesehen nach hinten verlagert. Für die befragten Bachelorstudierenden ist die Polyvalenz der gewerblich-technischen Studiengänge ein sehr wichtiges Kriterium bei der Studienentscheidung. Dies spiegelt möglicherweise auch den Druck wider, den sie von Seiten des Arbeitsmarktes wahrnehmen, eine Bildungsbiografie mit möglichst wenigen Brüchen und Wechseln vorweisen zu können. Die polyvalente Ausrichtung der gewerblich-technischen Kooperationsstudiengänge am Standort Freiburg/Offenburg ermöglicht, sich unterschiedliche Berufsfelder offenzuhalten und die Entscheidung zu einem bestimmten Berufsfeld später zu treffen als dies bei anderen Studiengängen der Fall ist.

Ein weiterer Aspekt ist die Wahrnehmung, über wenige Informationen zu den formalen und organisatorischen Rahmungen und Anforderungen (insbesondere hinsichtlich der Schulpraxis, der Organisation und Anforderungen des Studiums an der PH Freiburg und des späteren Vorbereitungsdienstes) zu verfügen. Eine Erhebung zur individuellen Kohärenzwahrnehmung unter Studierenden der gewerblich-technischen Studiengänge an der PH Freiburg unterstützt dieses Ergebnis (AGOSTINI/GORSKI/HELLMANN/LANGE/STEINBACH, 2022). Hinzu kommen standortspezifische Besonderheiten, sodass die Studierenden erst im dritten Bachelorsemester zum ersten Mal bildungswissenschaftliche Veranstaltungen an der PH Freiburg besuchen. Um Unsicherheiten der Studierenden frühestmöglich abzubauen bzw. idealerweise nicht entstehen zu lassen, sollte die Information der Studierenden hinsichtlich studien- und berufsrelevanter Aspekte sowie bezüglich der Schulpraxis verstärkt werden. Letzterer Aspekt erscheint insbesondere unter dem Gesichtspunkt zentral, als dass sowohl die Masterstudierenden in der Rolle als Mentees als auch Studien (z. B. HAAS, 2021, S. 12) übereinstimmend berichten, dass die Erfahrungen in der Schulpraxis wesentlich für die Berufswahlentscheidung von Lehramtsstudierenden sind. Diesbezüglich sind Überlegungen sinnvoll, inwieweit verstärkte Unterstützungsangebote der Studierenden vor, während und nach den schulpraktischen Phasen von hochschulischer Seite realisierbar

und sinnvoll sind. Als Folge der hier vorgestellten Ergebnisse wurde erstmals zu Beginn des Wintersemesters 21/22 eine Begrüßungs- und Informationsveranstaltung für Studierende im dritten Semester der gewerblich-technischen Studiengänge angeboten, in der wesentliche Fragen zu Studieninhalten und -organisation, Ansprechpersonen und zur räumlichen Orientierung beantwortet wurden und auf das Mentoring IngPäd aufmerksam gemacht wurde. Weiterhin fanden bereits zwei Informationsveranstaltungen für die Studierenden in der Ausgangsphase des Bachelorstudiums statt, in der das Masterstudium der Ingenieurpädagogik sowie eine Entscheidung zugunsten des Berufswegs als Lehrer*in an beruflichen Schulen beworben, wesentliche Fragen beantwortet und Informationen zum Mentoring IngPäd gegeben wurden.

Der im Bachelorverlauf späte Übergang an die PH Freiburg könnte auch eine Ursache dafür sein, dass die Masterstudierenden in der Rolle als Mentees berichteten, der Ruf des Masterstudiums an der PH Freiburg sei unter den Studierenden im Bachelorstudium nicht gut. Es ist denkbar, dass die hochschulinterne Sozialisation bereits im Laufe der ersten beiden Semester an der HAW Offenburg so weit gediehen ist, dass sich die Studierenden zum Zeitpunkt des Übergangs an die PH Freiburg bereits vornehmlich mit dem ingenieurwissenschaftlichen Berufsbild identifizieren und somit alternativen Berufswegen und der PH Freiburg gegenüber eine ablehnende Haltung entwickeln. Hier sind Untersuchungen zur Frage der hochschulischen und fachspezifischen Sozialisation insbesondere in kooperativ angelegten Studiengängen wünschenswert.

Eine wesentliche Erkenntnis, die aus den Ergebnissen der Begleitforschung im Mentoring IngPäd hervorging, ist, dass es sich bei den Personen, die sich an der Begleitforschung beteiligten, vornehmlich um sogenannte „Erstakademiker*innen“ handelt. Damit sind Personen gemeint, die als erste aus ihrem näheren familiären Umfeld eine akademische Laufbahn einschlagen (NEUMEYER/ALESI, 2018). Bei vielen der Befragten zeigte sich zudem, dass sie nicht über den „klassischen“ Zugangsweg der allgemeinen Hochschulreife und direkt anschließendem Studium in das Studium mit der Option „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen“ einmündeten, sondern dass viele bildungsbiografisch betrachtet heterogene Berufs- und Bildungsverläufe mitbringen, die von Brüchen und Richtungswechseln gekennzeichnet sind. Ergebnisse aus dem LBS Monitor zeigen, dass 39,5 % der Studierenden am Studienstandort Freiburg/Offenburg vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert haben. Über eine von der Ausbildung unabhängige Berufserfahrung verfügen 55,3 % der Studierenden (LANGE/FROMMBERGER, 2022, S. 9). Es ist möglich, dass insbesondere die Teilgruppe der Erstakademiker*innen bzw. derjenigen, die im Vergleich mit durchschnittlichen Akademiker*innen über heterogene Berufs- und Bildungsbiografien verfügen, einen erhöhten Unterstützungsbedarf im Studium haben und somit häufiger im Mentoring IngPäd repräsentiert waren. So zeigen bisherige Forschungsbefunde, dass Erstakademiker*innen eine sehr viel höhere Abbruchwahrscheinlichkeit im Laufe ihres Studiums haben und andere Formen von Unterstützungsangeboten als hilfreich erachten als andere Studierende (HOCHSCHULBILDUNGSREPORT, 2020).

Hinsichtlich des Mentorings IngPäd zeigt sich, dass es gelungen ist, mit dem kaskadierenden Modell eine gegenseitige Unterstützung und Begleitung für die Studierenden

in der Studieneingangs- und Ausgangsphase zu schaffen, wobei die Kriterien der Hierarchiefreiheit und der vertrauensvollen Beziehung zwischen Mentees und Mentor*innen nach den Aussagen in den Interviews und in der Fokusgruppendifkussion gegeben waren (ABELL ET AL., 1995, 185 f.; RICHTER ET AL., 2011; RISQUEZ/SANCHEZ-GARCIA, 2012, S. 2–3; WOOLHOUSE/NICHOLSON, 2020, S. 23). Den Austausch und die Weitergabe von Informationen zwischen erfahrungsalteren und erfahrungsjüngerer Teilnehmenden (COLLINGS ET AL., 2014, S. 928) beschrieben alle Befragten als überaus gewinnbringend und rückversichernd. Ebenfalls bestätigte sich, dass die Möglichkeit zur Unterstützung und zum Knüpfen neuer Kontakte im Zuge der Mentoringtätigkeit von den Mentor*innen als befriedigend wahrgenommen wird (BECK/KOSNIK, 2000; BELTMAN/SCHAELEN, 2012; COLVIN/ASHMAN, 2010).

Entgegen der Ausführungen in der Literatur zu den Effekten von Mentoring im hochschulischen Kontext (HARTUNG, 2012, 15 f.) nehmen die befragten Masterstudierenden in der Rolle als Mentees nicht wahr, dass das Mentoring ihre Berufswahlentscheidung beeinflusst habe. Vielmehr sei diese zum Zeitpunkt der Entscheidung zum Masterstudium bereits getroffen und insbesondere von den Erfahrungen in der Schulpraxis beeinflusst worden. Es bedarf weiterer Studien, um feststellen zu können, inwieweit das Mentoring IngPäd im Laufe des (Master-)Studiums zu einer höheren Identifikation oder Bindung zu dem Berufsbild Lehrkraft an beruflichen Schulen beiträgt. Zudem sollten weiterführende Studien am Studienstandort Freiburg/Offenburg sich mit den Fragen befassen, inwieweit die Teilnahme am Mentoring IngPäd zu einer höheren Zufriedenheit mit der Betreuungssituation im Verlauf des Studiums führt und inwieweit damit die Zahl der Studienabbrüche reduziert werden kann. Zwar liegen am Standort Daten zu den Studierendenzahlen sowie -abbrüchen vor, jedoch lassen sich diese nicht in Verbindung bringen mit der Teilnahme am Mentoring-Angebot beziehungsweise keine kausalen Zusammenhänge zwischen Studienabbruch und Intensivierung der Bemühungen um eine Stabilisierung der Studienentscheidung in den gewerblich-technischen Studiengängen mit der Option „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen“ herstellen.

Das Mentoring IngPäd hat sich als erfolgreiches Modell zur Unterstützung der Studierenden in den gewerblich-technischen Studiengängen am Standort Freiburg/Offenburg erwiesen. Dass die Angebote aufgrund der Pandemie größtenteils online stattfanden, nahmen die befragten Studierenden sogar teilweise als positiv wahr. Da viele der Studierenden ihren Lebensmittelpunkt nicht in Freiburg haben, geht für sie das Online-Format mit einer deutlich erhöhten Integrierbarkeit in den studentischen Alltag einher, da sie sich zum Teil lange Pendelstrecken ersparen. Für die Zukunft ist insbesondere in Bezug auf die Zielgruppe des Mentorings IngPäd am Standort Freiburg/Offenburg abzuwägen, inwieweit dies in die künftige Konzeption des Mentorings einfließt und eine Verstetigung im Hybridformat geplant wird.

In den kommenden Semestern wird die Begleitforschung zum Mentoring IngPäd fortgeführt. Geplant sind Fokusgruppendifkussionen zum Ende des jeweiligen Semesters mit den Bachelorstudierenden als Mentees, den Studierenden höherer Semester als Mentor*innen sowie den Masterstudierenden in der Rolle als Mentees.

8. Literaturverzeichnis

- ABELL, S. K. / DILLON, D. R. / HOPKINS, C. J. / MCINERNEY, W. D. / O'BRIEN, D. G. (1995). „Somebody to count on“: Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173–188. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00025-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00025-2).
- ADERIBIGBE, S. / GRAY, D. S. / COLUCCI-GRAY, L. (2018). Understanding the nature of mentoring experiences between teachers and student teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 54–71. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0028>.
- AGOSTINI, K. / GORSKI, S. / HELLMANN, K. / LANGE, C. / STEINBACH, M. (2022). Stärkung von Kohärenz in den Kooperationsstudiengängen für das gewerblich-technische Lehramt. *Bildung und Beruf*, 5, 86–92.
- BECK, C. / KOSNIK, C. (2000). Associate Teachers in Pre-service Education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207–224. <https://doi.org/10.1080/713676888>.
- BELTMAN, S. / SCHAELEN, M. (2012). Institution-wide peer mentoring: Benefits for mentors. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(2), 33–44. Verfügbar unter: <https://espace.curtin.edu.au/handle/20.500.11937/13607>.
- CAMPBELL, T. A. / CAMPBELL, D. E. (1997). Faculty/Student Mentor Program. Effects on Academic Performance and Retention. *Research in Higher Education*, 38(6), 727–742. <https://doi.org/10.1023/A:1024911904627>.
- COLLINGS, R. / SWANSON, V. / WATKINS, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68(6), 927–942. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>.
- COLVIN, J. W. / ASHMAN, M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121–134. <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>.
- DAVIES, M. A. / BRADY, M. / RODGER, E. / WALL, P. (1999). Mentors and School-Based Partnership: Ingredients for Professional Growth. *Action in Teacher Education*, 21(1), 85–96. <https://doi.org/10.1080/01626620.1999.10462949>.
- EHRICH, L. C. / HANSFORD, B. / TENNENT, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518–540. <https://doi.org/10.1177/0013161X04267118>.
- ERICHSEN, S. / KUHLMANN, P. (2020). Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum. In HESSE, F. / LÜTGERT, W. (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 107–128). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- GEBEL, T. / GRENZER, M. / KREUSCH, J. / LIEBIG, S. / SCHUSTER, H. / TSCHERWINKA, M. (2015). Verboten ist, was nicht ausdrücklich erlaubt ist: Datenschutz in qualitativen Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung* Vol 16, Nr. 2. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.2.2266>.
- HAAS, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrerinnenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika* (Klinkhardt forschung, 1st ed.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781559073>.
- HARTUNG, A. B. (2012). *Studie zum Einsatz von Mentoring-Programmen als Instrument struktureller Förderung für Studierende an deutschen Universitäten* (Arbeitspapier 243). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/handle/10419/116702>.
- HEIRDSFIELD, A. M. / WALKER, S. / WALSH, K. / WILSS, L. (2008). Peer mentoring for first-year teacher education students: the mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 109–124. <https://doi.org/10.1080/13611260801916135>.

- HELFFERICH, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HELL, B. / LINSNER, M. / KURZ, G. (2008). Prognose des Studienerfolgs. In M. Rentschler (Hrsg.), *Studieneignung und Studierendenauswahl. Untersuchungen und Erfahrungsberichte* (Report – Beiträge zur Hochschuldidaktik, Bd. 42, S. 132–177). Aachen: Shaker.
- HEUBLEIN, U. / HUTZSCH, C. / SCHREIBER, J. / SOMMER, D. / BESUCH, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08* (Forum Hochschule, Bd. 2). Hannover: HIS. Verfügbar unter: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1944.pdf>.
- HEUBLEIN, U. / RICHTER, J. / SCHMELZER, R. (2020). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland* (DZHW-Brief#Bd.#2020,03). Hannover. Verfügbar unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_03_2020.pdf.
- HILL, R. / REDDY, P. (2007). Undergraduate Peer Mentoring: An Investigation into Processes, Activities and Outcomes. *Psychology Learning & Teaching*, 6(2), 98–103. <https://doi.org/10.2304/plat.2007.6.2.98>.
- HOBSON, A. J. / ASHBY, P. / MALDEREZ, A. / TOMLINSON, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>.
- HOCHSCHULBILDUNGSREPORT (Hrsg.). (2020). *Chancen für Nichtakademikerkinder. Von der Grundschule bis zur Promotion – soziale (Selbst-) Selektion benachteiligt Nichtakademikerkinder*. Zugriff am 24.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.hochschulbildungsreport2020.de/chancen-fuer-nichtakademikerkinder>.
- HOFER, A.-R. / ZHIVKOVICH, A. / SMYTH, R. (2020). *OECD Education Working Papers* (vol. 229). OECD. <https://doi.org/10.1787/59bbaco6-en>.
- HOFRICHTER, F. (2019). Stressbewältigung durch Mentoring bei Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19. <https://doi.org/10.25656/01:18155>.
- INGERSOLL, R. / KRÁLIK, M. (2004). The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says. Verfügbar unter: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Impact-of-Mentoring-on-Teacher-Retention%3A-What-Ingersoll-Kr%C3%A1lik/2fd01a07df0715f3a36711841a169c6bde7dbeo>.
- LAMNEK, S. / KRELL, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1116682>.
- LANGDON, F. / WARD, L. (2015). Educative mentoring: a way forward. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(4), 240–254. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2015-0006>.
- LANGE, S. / FROMMBERGER, D. (2022). *SUF LBS-Monitor: 1. Erhebungswelle. Standortspezifische Rückmeldung: PH Freiburg*. Unveröffentlicht.
- LEIDENFROST, B. / STRASSNIG, B. / SCHABMANN, A. / CARBON, C.-C. (2009). Verbesserung der Studiensituation für StudienanfängerInnen durch Cascaded Blended Mentoring. *Psychologische Rundschau*, 60(2), 99–106. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.60.2.99>.
- LEON, A. / BEHRENDT, S. / NICKOLAUS, R. (2018). Interessenstrukturen von Studierenden und damit verbundene Potentiale für die Gewinnung von Lehramtsstudierenden. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 6(2), 39–54.
- LOPEZ-REAL, F. / KWAN, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15–24. <https://doi.org/10.1080/02607470500043532>.
- LUNSFORD, L. G. / CRISP, G. / DOLAN, E. L. / WUETHERICK, B. (2017). Mentoring in Higher Education. In CLUTTERBUCK, D. / KOCHAN, F. K. / LUNSFORD, L. G. / DOMÍNGUEZ, N. / HADDOCK-MILLAR, J. (Eds.), *The SAGE handbook of mentoring* (S. 316–332). London, United Kingdom: SAGE Publications. Verfügbar unter: https://www.academia.edu/32618243/Mentoring_in_Higher_Education?auto=citations&from=cover_page.

- MARABLE, M. A. / RAIMONDI, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37. <https://doi.org/10.1080/13611260601037355>.
- MARSHALL, M. / DOBBS-OATES, J. / KUNBERGER, T. / GREENE, J. (2021). The peer mentor experience: benefits and challenges in undergraduate programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 89–109. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1899587>.
- MAYRING, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG. (2019). *Lehrerbedarf 2020–2030*. Zugriff am 12.02.2021. Verfügbar unter: https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-819122152/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Pressemitteilungen/Pressemitteilungen%202019/2019%2002%2020%20Anlage%20Modellrechnung%20Lehrerbedarf_2020_2030.pdf.
- MONITOR LEHRERBILDUNG (Hrsg.). (2017). *Attraktiv und zukunftsorientiert?! – Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fächern für die beruflichen Schulen*. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. Zugriff am 25.10.2021. Verfügbar unter: https://2020.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Broschuere-Lehrerbildung-in-den-gewerblich-technischen-Faechern_final.pdf.
- MOOR, H. / HALSEY, K. / JONES, M. / MARTIN, K. / STOTT, A. / BROWN, C. (2005). *Professional Development for Teachers Early in Their Careers: An Evaluation of the Early Professional Development Pilot Scheme*. (National Foundation for Educational Research, Hrsg.).
- NEUMEYER, S. / ALESI, B. (2018). *Soziale Ungleichheiten nach Studienabschluss? Wie sich die Bildungsherkunft auf weitere Bildungsübergänge und den erfolgreichen Berufseinstieg von Hochschulabsolventen auswirkt*. Kassel. Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/56005>.
- NORA, A. / CRISP, G. (2007). Mentoring Students: Conceptualizing and Validating the Multi-Dimensions of a Support System. *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, 9(3), 337–356. <https://doi.org/10.2190/CS.9.3.e>.
- ORLAND-BARAK, L. / WANG, J. (2021). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86–99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>.
- RICHTER, A. (2019). Höheres Lehramt an beruflichen Schulen. Kooperative Bachelor- und Masterstudiengänge. *Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg*, 8–11. Zugriff am 23.11.2021. Verfügbar unter: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Zentral/Pubs/PH-FR/ph-fr_19.pdf.
- RICHTER, D. / KUNTER, M. / LÜDTKE, O. / KLUSMANN, U. / BAUMERT, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>.
- RISQUEZ, A. / SANCHEZ-GARCIA, M. (2012). The jury is still out: Psychoemotional support in peer e-mentoring for transition to university. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 213–221. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.003>.
- SCHULZ, M. (2012). Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In SCHULZ, M. / MACK, B. / RENN, O. (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 9–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7_1.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.). (2020, 10. Dezember). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020–2030. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Zugriff am 25.10.2021.

- Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_226_Bericht_LEB_LEA_2020.pdf.
- SIMPSON, T. / HASTINGS, W. / HILL, B. (2007). ‚I knew that she was watching me‘: the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching*, 13(5), 481–498. <https://doi.org/10.1080/13540600701561695>.
- SMITH, T. M. / INGERSOLL, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>.
- TANG, S. Y. F. / WONG, A. K. Y. / CHENG, M. M. H. (2015). The Preparation of Highly Motivated and Professionally Competent Teachers in Initial Teacher Education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 41(2), 128–144 (17 Seiten). <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1010875>.
- THOMAS, L. (2012). *Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change*. What Works? Student Retention & Success programme. Verfügbar unter: <https://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/What-Works-report-final.pdf>.
- WIENS, P. D. / CHOU, A. / VALLETT, D. / BECK, J. S. (2019). New Teacher Mentoring and Teacher Retention: Examining the Peer Assistance and Review Program. *Educational Research: Theory and Practice*, 30(2), 103–110 (8 Seiten).
- WOOLHOUSE, C. / NICHOLSON, L. (Eds.). (2020). *Mentoring in Higher Education. Case Studies of Peer Learning and Pedagogical Development*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-46890-3>.
- WYRWAL, M. / ZINN, B. (2018). Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 6(2), 9–23.

DR. KATHARINA DI LEGGE

Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; KG 1,
Raum 309, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, katharina.agostini@ph-freiburg.de

M. A. SIMONE JUDITH FESENMEIER

Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; KA 204,
Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, simone.fesenmeier@ph-freiburg.de

DR. STEFANIE VIGERSKE

Pädagogische Hochschule Freiburg, Abteilung Bildungsforschung und Schulpädagogik,
School of Education FACE; KG 2, Raum -113, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg,
stefanie.vigerske@ph-freiburg.de