Friedrich-Alexander-Universität
Rechts- und Wirtschafts-
wissenschaftliche Fakultät

Geflüchtete in der dualen Ausbildung

Gründe für vorzeitige Vertragslösungen und die Gestaltung von Mentoring als Intervention

Florian Kirchhöfer

Texte zur Wirtschaftspädagogik
und Personalentwicklung

Herausgegeben von Karl Wilbers

Band 30

www.wirtschaftspaedagogik.de

Geflüchtete in der dualen Ausbildung

Gründe für vorzeitige Vertragslösungen und die Gestaltung von Mentoring als Intervention

Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät

Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

zur

Erlangung des Doktorgrades Dr. rer. pol.

vorgelegt von

Florian Kirchhöfer

aus Schwabach

Als Dissertation genehmigt

von der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät vom **Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften** der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Tag der mündlichen Prüfung: 27.06.2022

Gutachter/in: Prof. Dr. Karl Wilbers

Prof. Dr. Nicole Kimmelmann

Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Herausgegeben von Karl Wilbers
Band 30

Florian Kirchhöfer

Geflüchtete und Neuzugewanderte in der dualen Ausbildung

Gründe für vorzeitige Vertragslösungen und die Gestaltung von Mentoring als Intervention

Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Band 30

Herausgeber
Prof. Dr. Karl Wilbers
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lange Gasse 20 | D-90403 Nürnberg
karl.wilbers@fau.de | www.wirtschaftspaedagogik.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

© Florian Kirchhöfer, 2022. Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ „Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 3.0 Unported“ zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung
Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.



Keine kommerzielle Nutzung
Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



Keine Bearbeitung
Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Druck und Verlag
epubli GmbH, Berlin, 2022
www.epubli.de

ISBN 978-3-756524-69-3

Geleit

Die Unterstützung von Geflüchteten in der Dualen Berufsausbildung kann unter zwei Perspektiven betrachtet werden. Eine politische Perspektive: Die soziale Integration und das im Grundgesetz verankerten Grundrecht auf Asyl. Eine wirtschaftliche Perspektive: Die wirtschaftliche Integration von Facharbeiterinnen und Facharbeitern nach der Berufsausbildung als Beitrag zur Lösung des Fachkräfteproblems. Berufliche Bildung erfüllt immer schon mehrere Funktionen, die hier nochmals deutlich werden. Gleichwohl stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen die Integration von Geflüchteten in und durch Berufsbildung gelingen kann.

1949 wurde im Grundgesetz verankert, dass politisch Verfolgte Asylrecht genießen. Seit dieser Zeit kommen Geflüchtete nach Deutschland. In der Vergangenheit war die Zahl dieser Menschen immer wieder sehr unterschiedlich. Gerade sog. Wellen haben immer wieder zu politischen Reaktionen geführt, etwa der sprunghafte Anstieg in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren zum sog. Asylkompromiss 1993. Und dies hat immer auch die Berufsbildung herausgefordert.

Die vorliegende Arbeit von Florian Kirchhöfer steht im Kontext der europäischen Flüchtlingskrise von 2015/16, in der über eine Million Menschen nach Deutschland kam und dies krisenhaft, d. h. unvorbereitet, unerwartet und im großen Maßstab.

Der Autor entwickelt die Abbruchsforschung vor diesem Hintergrund weiter. Er rekonzeptualisiert die Forschung und liefert zu einer Zielgruppe neue empirische Befunden. Parallel dazu wird das Mentoring ebendieser Zielgruppe durch Studierende entwickelt und erforscht.

Vor diesem Hintergrund kann das Werk zwei Zielgruppen empfohlen werden: Personen aus Wissenschaft und Praxis, die sich für Abbrüche bzw. vorzeitige Vertragslösungen im Dualen System interessieren. Und: Personen aus Wissenschaft und Praxis, die sich für Mentoring interessieren. Beide Gruppen werden das Werk mit Gewinn lesen.

Prof. Dr. Karl Wilbers

Zusammenfassung

Die Eingliederung von Geflüchteten in den deutschen Arbeitsmarkt stellt einen der zentralen Aspekte gelungener Integration dar. Gerade der dualen Ausbildung kommt dabei eine zentrale Rolle zu, um nicht nur grundsätzlich den Weg in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen, sondern gleichzeitig die Sicherung qualifizierter Fachkräfte zu unterstützen.

Vor dem Hintergrund der im Vergleich zu Auszubildenden mit deutscher Staatangehörigkeit hohen Quote vorzeitiger Vertragslösungen von geflüchteten Auszubildenden besteht Handlungsbedarf, diesen Prozess mit Blick auf die individuellen Ausbildungsverläufe zu unterstützen und die Auszubildenden zielgerichtet zu fördern. Die vorliegende Dissertation verfolgt das Ziel, gleichzeitig einen Einblick in die Herausforderungen in der dualen Ausbildung von Geflüchteten mit einem Fokus auf vorzeitige Vertragslösungen zu geben und durch das Design eines Mentoringkonzepts Impulse für die Gestaltung von Unterstützungsmaßnahmen zu liefern. Die Arbeit vertieft dazu in der theoretischen Auseinandersetzung die Hintergründe von vorzeitigen Vertragslösungen, präzisiert durch Erkenntnisse der Belastungs- und Stressforschung, sowie die Rahmenbedingungen, bisherigen Forschungsergebnisse und Gestaltungsansätze von Jugendmentoring.

Der empirische Teil der Arbeit ist in zwei Bereiche unterteilt. Der erste Teil beschäftigt sich mit den Belastungen und Problemstellungen von Geflüchteten während der dualen Ausbildung sowie explizit im Rahmen von individuellen Prozessen der Vertragslösung. Gleichzeitig findet eine Reflexion des Einflusses von Fluchthintergrund und Stressbewältigungsstrategien statt. Der zweite Teil fokussiert die Entwicklung einer Mentoringmaßnahme im Sinne des Design-Based-Reseach-Ansatzes. In diesem Zusammenhang werden zunächst prototypische Gestaltungskriterien der Intervention entwickelt und in einem mehrstufigen, zyklischen Verfahren durch die Umsetzung in einem realen Kontext formativ evaluiert und weiterentwickelt.

Am Ende des Forschungsprozesses steht ein vertieftes Verständnis der individuellen Dynamik von vorzeitigen Vertragslösungsprozessen von geflüchteten Auszubildenden sowie ein Kanon von Gestaltungsprinzipien für das Design von Mentoringmaßnahmen im relevanten Kontext, ergänzt um eine Diskussion der Übertragbarkeit in andere Settings.

Schlüsselwörter: Mentoring, Geflüchtete, duale Ausbildung, vorzeitige Vertragslösung, Ausbildungsabbruch, Design-Based Research, Stressbewältigung, Arbeitsmarktintegration

Inhalt

Inhalt ... **11**
Abbildungsverzeichnis ... **17**
Tabellenverzeichnis ... **21**
Abkürzungsverzeichnis ... **27**
1 Zielsetzung und Forschungsfragen der Arbeit ... **29**
1.1 Die Bedeutung der dualen Ausbildung und vorzeitiger Vertragslösungen im Kontext der Fluchtmigration ... 29
1.2 Zielsetzung, Forschungsfragen und Aufbau der Arbeit ... 31
2 Design-Based Research als Forschungsmethodische Grundlage und Aufbau der Arbeit ... **34**
2.1 Aufbau der Arbeit-Darstellung des übergeordneten Forschungsansatzes ... 34
2.1.1 Design-Based Research: Grundlagen des Forschungsansatzes ... 34
2.1.2 Design-Based Research: Zentrale Merkmale ... 36
2.1.3 Abgrenzung der Design-Based Research gegenüber anderen Forschungsansätzen ... 38
2.1.4 Ablauf und Prozess-Modell ... 40
2.2 Wissenschaftliches Erkenntnisinteresse von Design-Based Research ... 45
2.3 Kontext der Forschungsarbeit ... 48
2.4 Einordnung des Forschungsprojektes in den DBR-Ansatz ... 55
3 Forschungsstand zu vorzeitigen Vertragslösungen der Zielgruppe und Mentoring ... **59**
3.1 Präzisierung der Zielgruppe-Geflüchtete in Deutschland und auf dem deutschen Arbeitsmarkt ... 59
3.1.1 Entwicklung der Fluchtmigration ... 59
3.1.2 Rechtliche Situation-Schutzstatus ... 68
3.1.3 Geflüchtete auf dem Arbeitsmarkt ... 72
3.1.3.1 Perspektive des deutschen Arbeitsmarktes ... 72
3.1.3.2 Geflüchtete in der dualen Ausbildung ... 75
3.1.3.3 Bildungsaspiration von Geflüchteten ... 75
3.1.3.4 Geflüchtete auf dem Ausbildungsmarkt-Zahlen und Entwicklung ... 77
3.1.3.5 Vorzeitige Vertragslösungen von Geflüchteten in der dualen Ausbildung und bestehende Unterstützungsangebote ... 80
3.2 Präzisierung der Problemstellung-vorzeitige Vertragslösungen ... 85
3.2.1 Vorzeitige Vertragslösung und Ausbildungsabbruch ... 85
3.2.2 Vertragslösungshäufigkeit und zeitlicher Verlauf der dualen Ausbildung ... 89
3.2.3 Gründe für eine vorzeitige Vertragslösung ... 90
3.2.3.1 Historische Einordnung der Vertragslösungsforschung ... 90
3.2.3.2 Entwicklung der modernen Betrachtung von Vertragslösungsgründen ... 95

3.2.3.2.1 Systematik von Lösungsgründen nach Weiß 95
3.2.3.2.2 Systematik von Vertragslösungsgründen nach Hensge 99
3.2.3.2.3 Die Vertragslösung als Prozess jenseits konkreter Lösungsgründe 103
3.2.3.2.4 Problemstellungen in der dualen Ausbildung aus der Perspektive der Ausbildungszufriedenheit 106
3.2.3.2.5 Problemstellungen in der dualen Ausbildung aus Sicht der Arbeits- und Organisationspsychologie 107
3.2.3.3 Ergänzung des Vertragslösungsprozesses um die Perspektive der Stressforschung 109
3.2.3.3.1 Der Lösungsprozess als Stressreaktion: das transaktionale Stressmodell nach Lazarus & Folkman 109
3.2.3.3.2 Adaptive und Maladaptive Coping-Strategien 117
3.2.3.4 Strukturelle Entwicklung einer allgemeinen Systematik für die Verortung von Problemstellungen in der dualen Ausbildung 120
3.2.3.4.1 Grundlegender Aufbau 120
3.2.3.4.2 Ableitung allgemeiner Problembereiche auf mittlerem Abstraktionsniveau 126
3.2.3.5 Zielgruppenorientierte Präzisierung der Systematik: Herausforderungen von Geflüchteten in der dualen Ausbildung 131
3.2.3.5.1 Bisherige Forschung zu vorzeitigen Vertragslösungen von Geflüchteten .. 131
3.2.3.5.2 Erweiterung der Systematik um antizipierte Problemstellungen der Zielgruppe 140
3.3 Präzisierung der Intervention: Mentoring als Förderansatz 145
3.3.1 Mentoring-Begriffsdefinition und Abgrenzung 145
3.3.1.1 Allgemeine Definition des Mentoringansatzes 145
3.3.1.2 Abgrenzung zu anderen 1-zu-1-Förderkonzepten 150
3.3.1.3 Die Variante Jugendmentoring als Basis der Intervention 152
3.3.1.4 Qualitätskriterien der Mentoringbeziehung 155
3.3.2 Bisherige Evaluationsstudien zur Effektivität von Mentoring und Jugendmentoring 161
3.3.2.1 Meta-Analyse von Eby et al. 162
3.3.2.2 Meta-Analysen von DuBois et al. 167
3.3.2.3 Evaluation des Mentoringprojekts “Rock your Life“ 172
3.3.2.4 Evaluation „Mentoring für Geflüchtete-Arbeitsmarktintegration“ 177
3.3.3 Entwicklung des Nürnberger Mentoringmodells 182
3.3.3.1 Basis: Jugendmentoringmodell nach Jean Rhodes 182
3.3.3.2 Ergänzung 1: Externe Einflussfaktoren auf die Mentoringdyade nach Ehlers 188
3.3.3.3 Ergänzung 2: Individuelle Förderung als didaktischer Handlungsrahmen . 194
3.3.3.4 Ergänzung 3: Auswirkungen auf die Mentorinnen/die Mentoren 197
3.3.3.5 Das Nürnberger Mentoringmodell 200

4 Vertiefung der Gestaltungsbereiche von Mentoring und Entwicklung vorläufiger Gestaltungsprinzipien 201

4.1 Gestaltungsbereiche innerhalb der „Programmkultur“ 201
4.1.1 „Programmkultur“ Einflussbereich: Mentoringdyade 201

4.1.1.1 Beziehungsverständnis ... 201
4.1.1.2 Auswahl der Mentorinnen/Mentees ... 210
4.1.1.3 Matching der Tandems ... 215
4.1.2 „Programmkultur“ Einflussbereich: Mentoringaktivitäten ... 220
4.1.2.1 Projektzielsetzung ... 220
4.1.2.2 Organisatorische Rahmenbedingungen der Treffen ... 223
4.1.2.3 Unterstützungsmaterial für Planung & Durchführung ... 225
4.2 Gestaltungsbereiche innerhalb der „Personalentwicklung“ ... 227
4.2.1 Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren ... 227
4.2.2 Persönliche Betreuung ... 234
4.3 Gestaltungsbereiche innerhalb der „Kooperation und Koordination“ ... 236
4.3.1 Identifizierung relevanter externer Institutionen ... 236
4.3.2 Integration der externen Institutionen in das Projekt ... 238
5 Aufbau des Forschungsdesigns ... 242
5.1 Empirische Sozialforschung als Rahmen für das konkrete Forschungsdesign ... 242
5.1.1 Empirische Sozialforschung: Begriffsbestimmung und Definition ... 242
5.1.2 Quantitative Sozialforschung ... 246
5.1.2.1 Hintergrund und Definition ... 246
5.1.2.2 Gütekriterien der quantitativen Sozialforschung ... 247
5.1.3 Qualitative Sozialforschung ... 251
5.1.3.1 Hintergrund und Definition ... 251
5.1.3.2 Die „13 Säulen“ des qualitativen Denkens ... 252
5.1.3.3 Gütekriterien der qualitativen Forschung ... 255
5.1.4 Der Mixed Methods Ansatz ... 257
5.1.4.1 Hintergründe und Abgrenzung zu Triangulation ... 257
5.1.4.2 Mixed Methods Designs - Systematik und Gestaltungsansätze ... 259
5.1.4.3 Mixed Methods Sampling und Datenanalyse ... 262
5.1.5 Kritische Würdigung der empirischen Sozialforschung und Einordnung in den Kontext des Design-Based Research Ansatzes ... 264
5.2 Grundsätzliche Überlegungen zum Forschungsdesign ... 266
5.2.1 Anlage des Forschungsdesigns und grundlegende Annahmen der Umsetzbarkeit ... 266
5.2.1.1 Abweichungen von typischen Design-Based Research Ablauf ... 266
5.2.1.2 Kontextbezogene Einschränkungen des Forschungsvorhabens ... 269
5.2.1.3 Annahmen zum Erkenntnisgewinn im Kontext vorzeitiger Vertragslösungen ... 270
5.2.1.4 Annahmen zum Erkenntnisgewinn im Kontext der Intervention ... 272
5.2.2 Systematische Darstellung der Forschungskontexte als Mixed Methods-Ansätze ... 274
5.2.2.1 Forschungskonzept im Kontext vorzeitiger Vertragslösungen ... 274
5.2.2.2 Forschungskonzept im Kontext des Interventionsdesigns ... 276

5.3 Quantitative Methodik 282
5.3.1 Quantitative Erhebungsmethoden 282
5.3.1.1 Fragebogendesign Mentoren 282
5.3.1.2 Fragebogendesign Mentees 298
5.3.1.3 Praktische Umsetzung & Erhebungszeitpunkte für das Fragebogendesign 301
5.3.1.4 Strukturierte Beobachtung 303
5.3.2 Auswahlverfahren 306
5.3.3 Methodik der Datenauswertung 308
5.3.4 Reflexion der Gütekriterien 311
5.4 Qualitative Methodik 316
5.4.1 Erhebungsmethoden 316
5.4.1.1 Halbstrukturierte Schriftliche Befragung 316
5.4.1.2 Teilstrukturierte Befragung: Interviews 319
5.4.1.3 Teilstrukturierte teilnehmende Beobachtung 322
5.4.2 Auswahlverfahren - Samplingstrategie 324
5.4.3 Methodik der Datenauswertung 326
5.4.4 Reflexion der Gütekriterien 330
6 Problemstellungen der Zielgruppe und ihre Relevanz im regulären Ausbildungsprozess 332
6.1.1 In den ersten 4 Monaten der dualen Ausbildung 332
6.1.1.1 Herausforderungen im Bereich der beruflichen Schule 332
6.1.1.2 Herausforderungen im Bereich des Ausbildungsbetriebs 344
6.1.1.3 Herausforderungen im Privatleben 348
6.1.1.4 Auswertung der qualitativen schriftlichen Befragung der Mentees 351
6.1.2 Nach Ende der Probezeit innerhalb des ersten Jahres 354
6.1.2.1 Herausforderungen im Bereich der beruflichen Schule 354
6.1.2.2 Herausforderungen im Bereich des Ausbildungsbetriebs 357
6.1.2.3 Herausforderungen im Privatleben 359
6.1.2.4 Auswertung der qualitativen schriftlichen Befragung der Mentees 360
6.1.3 Im zweiten Ausbildungsjahr 362
6.1.3.1 Herausforderungen im Bereich der beruflichen Schule 362
6.1.3.2 Herausforderungen im Bereich des Ausbildungsbetriebs 366
6.1.3.3 Herausforderungen im Privatleben 367
6.1.3.4 Auswertung der qualitativen schriftlichen Befragung der Mentees 368
6.1.4 Reflexion von Problemstellungen mit konkretem Bezug zum Fluchthintergrund 370
6.1.5 Problemstellungen aus Sicht der befragten Lehrkräfte und Ausbildenden 379
6.1.5.1 Absolute Nennungen auf Ebene der einzelnen Interviewpartner 379
6.1.5.2 Problemstellungen aus Sicht der Ausbildenden 383
6.1.5.3 Problemstellungen aus Sicht der Lehrkräfte 388
6.2 Problemstellungen als Auslöser von kritischen Situationen 391

6.2.1 Vertragslösungsprozess Variante 1: Kein nachhaltiges Problem 391
6.2.2 Vertragslösungsprozess Variante 2: Nachhaltiges Problem ohne Vertragslösung 396
6.2.3 Vertragslösungsprozess Variante 3: Nachhaltiges Problem mit Vertragslösung nach unten 399
6.2.4 Vertragslösungsprozess Variante 4: Nachhaltiges Problem mit Vertragslösung nach oben oder in eine andere Ausbildung 403
6.2.5 Vertragslösungsprozess Variante 5: Kündigung durch den Betrieb 406
6.2.6 Exkurs: Abbrüche außerhalb der betrachteten Gruppe 408
6.3 Copingstrategien als passive Problemquelle im Vertragslösungsprozess 410
6.3.1 Allgemeine Rückschlüsse auf Problemstellungen im Coping-Prozess aus den bisher beschriebenen Stressoren im Ausbildungsverlauf 410
6.3.2 Coping-Strategien bei den Vertragslösungsprozessvarianten 1 413
6.3.3 Coping-Strategien bei den Vertragslösungsprozessvarianten 2 413
6.3.4 Coping-Strategien bei den Vertragslösungsprozessvarianten 3 416
6.3.5 Coping-Strategien bei den Vertragslösungsprozessvarianten 4 418
6.3.6 Coping-Strategien bei den Vertragslösungsprozessvarianten 5 419
6.4 Fazit der Forschung (I) im Kontext vorzeitiger Vertragslösungen und Problemstellungen während der dualen Ausbildung 420
6.4.1 Forschungsfrage 1.1: Gesamtüberblick über alle allgemeinen und zielgruppenspezifischen Problemstellungen während der dualen Ausbildung 420
6.4.2 Forschungsfrage 1.2: Konkrete Problemstellungen als Auslöser von Vertragslösungsprozessen 423
6.4.3 Forschungsfrage 1.3: Einfluss von Stressbewältigungsstrategien während des Vertragslösungsprozesses 426

7 Empirische Erkenntnisse zum Design von Mentoringprogrammen im Kontext der dualen Ausbildung von Geflüchteten 429

7.1 Formative Evaluation der Intervention und iterative Entwicklungsschritte 429
7.1.1 Exkurs COVID-19 I: Grundsätzliche Reaktion auf die Kontext-Veränderung durch die COVID-19-Pandemie 429
7.1.2 Formative Evaluation: Kohorte 1, Jahr 1 432
7.1.2.1 Diskussion der Evaluationsergebnisse: zentrale Gestaltungsdimension „Beziehungsverständnis“ 432
7.1.2.2 Diskussion der Evaluationsergebnisse: untergeordnete Gestaltungsdimensionen und Ableitung iterativer Weiterentwicklungsbedarfe 454
7.1.3 Formative Evaluation: Kohorte 1, Jahr 2 476
7.1.3.1 Diskussion der Evaluationsergebnisse: zentrale Gestaltungsdimension „Beziehungsverständnis“ 476
7.1.3.2 Diskussion der Evaluationsergebnisse: untergeordnete Gestaltungsdimensionen und Ableitung iterativer Weiterentwicklungsbedarfe 490
7.1.4 Formative Evaluation: Kohorte 2, Jahr 1 501

7.1.4.1 Diskussion der Evaluationsergebnisse: zentrale Gestaltungsdimension „Beziehungsverständnis“ 501
7.1.4.2 Diskussion der Evaluationsergebnisse: untergeordnete Gestaltungsdimensionen und Ableitung iterativer Weiterentwicklungsbedarfe 513
7.1.5 Formative Evaluation: Kohorte 2, Jahr 2 521
7.1.5.1 Diskussion der Evaluationsergebnisse: zentrale Gestaltungsdimension „Beziehungsverständnis“ 521
7.1.5.2 Diskussion der Evaluationsergebnisse: untergeordnete Gestaltungsdimensionen und Ableitung iterativer Weiterentwicklungsbedarfe 531
7.1.6 Exkurs COVID-19 II: Prototypische Gestaltung von zusätzlichen Gestaltungskriterien für hybrides Mentoring 533
7.1.7 Formative Evaluation: Kohorte 3, Jahr 1 536
7.1.7.1 Diskussion der Evaluationsergebnisse: zentrale Gestaltungsdimension „Beziehungsverständnis“ 536
7.1.7.2 Diskussion der Evaluationsergebnisse: untergeordnete Gestaltungsdimensionen und Ableitung iterativer Weiterentwicklungsbedarfe 552
7.2 Summative Evaluation der Intervention 559
7.2.1 Summative Evaluation der Mentoringbeziehung durch die Mentees 559
7.2.2 Summative Evaluation der Auswirkung der Intervention auf Vertragslösungsprozesse 568
7.2.2.1 Einflussvariante A 568
7.2.2.2 Einflussvariante B 573
7.2.2.3 Einflussvariante C 573
7.2.2.4 Fälle ohne Einbezug der Mentorin/des Mentors 578
7.3 Fazit der Forschung (II) im Kontext der Gestaltung und Wirkung der hier betrachteten Intervention 581
7.3.1 Forschungsfragen 2.1 und 2.2: Gestaltungskriterien der Intervention und deren Umsetzung 581
7.3.2 Forschungsfrage 2.3: Auswirkung der Intervention auf vorzeitige Vertragslösungen 583
7.3.3 Überlegungen zur Übertragbarkeit in andere Kontexte 585
8 Ausblick 589
9 Literaturverzeichnis 593
10 Anhang 645

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungs- und Entwicklungszyklus im Design Research Kontext (Euler, 2014, S. 20), aus dem Englischen übersetzt in Raatz, 2016, S. 44. 41
Abbildung 2: Matrix-Darstellung von Interventionsreife und Evaluationsstrategie. Dunkelgrau = typischerweise sinnvoll, hellgrau = je nach Umständen eventuell sinnvoll (McKenney & Reeves, 2014, S. 145) 43
Abbildung 3: Schematische Darstellung des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses (eigene Darstellung nach Plomp, 2010, S. 18) 46
Abbildung 4: Bestand von Teilnehmenden in ausgewählten arbeitsmarktpolitischen Instrumenten (eigene Darstellung nach: Dionisius et al., 2018, S. 22; BIBB, 2020, S. 292) .. 51
Abbildung 5: Asylanträge nach Alter seit 2015 (eigene Darstellung nach BAMF; 2021a; S. 7 & BPB; 2021) 65
Abbildung 6: Geschlechterverteilung Asylsuchender im Jahr 2020 (eigene Darstellung nach BAMF; 2020, S. 8) 66
Abbildung 7: Häufigste Herkunftsländer bei Asylerstanträgen in absoluten Zahlen (eigene Darstellung nach BAMF, 2021a, S. 3 & BPB, 2021) 67
Abbildung 8: Entscheidungen über Asylanträge seit 2012 (BAMF, 2021b, S. 2) 71
Abbildung 9: Unbesetzte Ausbildungsstellen in Prozent (eigene Darstellung nach BA, 2020b, S. 17) 73
Abbildung 10: Berufswünsche von Geflüchteten (BA, 2020b, S. 23) 76
Abbildung 11: Weitere Bildungswege der Schülerinnen und Schüler in bayerischen BIK (Gschwind & Kron-Sperl, 2018, S. 17) 78
Abbildung 12: Beschäftigungsarten von Geflüchteten 2016 und 2019 (eigene Darstellung nach Pierenkemper & Heuer, 2020, S. 8) 79
Abbildung 13: Vertragslösungen vs. Abbrüche (eigene Darstellung nach Uhly, 2015, S. 12) 86
Abbildung 14: Typologie von Ausbildungsabbrüchen (eigene Darstellung nach Faßmann, 1998, S. 3) 87
Abbildung 15: Übersicht über die Lösungsgründe (eigene Darstellung nach Weiß, 1982, S. 215) 96
Abbildung 16: Einflussgrößen des Vertragslösungsrisikos (Uhly, 2015, S. 22) 104
Abbildung 17: Prozess vorzeitiger Vertragslösungen nach Klaus (2014, S. 419 & 420; eigene Abbildung) 105
Abbildung 18: Überblick über Stressmodelle (Busse et al., 2006, S. 64) 112
Abbildung 19: Das transaktionale Stressmodell (eigene Darstellung nach Semmer & Zapf, 2017, S. 32) 114
Abbildung 20: Qualitätsmodell der dualen Ausbildung (Beicht et al., 2009, S. 33) 128
Abbildung 21: Erweitertes kognitives Motivationsmodell (eigene Darstellung nach Heckhausen & Rheinberg, 1980, S. 16) 141
Abbildung 22: Unterstützung durch Eltern nach sozioökonomischem Hintergrund (Resnjanskij et al., 2021, S. 35) 173

Abbildung 23: Effekte des Mentoringprogramms auf die Arbeitsmarktaussichten von stark benachteiligten Jugendlichen (Resnjanskij et al., 2021, S. 35) 175
Abbildung 24: Auswirkung der Mentoring-Teilnahme im Vergleich zur Kontrollgruppe (Mansson & Delander, 2017, S. 55) 179
Abbildung 25: Gesamtübersicht über Einflüsse von Mentee- und Mentoringvariablen auf den Erwerb eines Einkommens über 4280 € (Outcome 4) (Mansson & Delander, 2017, S. 57). 180
Abbildung 26: Jugendmentoringmodell nach Jean Rhodes (eigene Darstellung nach Rhodes, 2004, S. 36) 183
Abbildung 27: Erweiterung um externe Einflussfaktoren (eigene Darstellung nach Ehlers, 2007, S. 107-120) 189
Abbildung 28: Systemebenen nach Bronfenbrenner (eigene Darstellung nach Ehlers, 2007, S. 73 & 83; Bronfenbrenner, 1981, S. 26) 190
Abbildung 29: Erweiterung um den Ansatz der individuellen Förderung (eigene Darstellung nach Espert & Schnadt, 2000, S. 69) 195
Abbildung 30: Vorgehensweise im Rahmen der individuellen Förderplanung (eigene Darstellung nach Espert & Schnadt, 2000, S. 69) 196
Abbildung 31: Ergänzung um Auswirkungen auf die Mentorinnen/Mentoren (eigene Darstellung) 198
Abbildung 32: Vollständiges Mentoringmodell (eigene Darstellung) 203
Abbildung 33: Beziehungstypen von Jugendmentoring (Lorenzen, 2016, S. 106) 204
Abbildung 34: Vollständiges Mentoringmodell (eigene Darstellung) 220
Abbildung 35: Vollständiges Mentoringmodell (eigene Darstellung) 227
Abbildung 36: Nürnberger Mentoringmodell (eigene Darstellung) 236
Abbildung 37: Prozess der empirischen Sozialforschung (eigene Darstellung nach Stein, 2019, S. 125-140) 244
Abbildung 38: Systematik der Gütekriterien quantitativer Sozialforschung (nach Raithel, 2008, S. 45) 247
Abbildung 39: Mixed Methods als Kontinuum zwischen QUAL und QUAN Integration (eigene Darstellung nach Tashakkori et al., 2021, S. 43) 258
Abbildung 40: Grafische Darstellung des Forschungsansatzes 268
Abbildung 41: Zeitliche Einschränkung der Problembeobachtung (eigene Darstellung) 271
Abbildung 42: Mögliche Einflüsse der Intervention auf den Vertragslösungsprozess (eigne Darstellung) 272
Abbildung 43: Mixed Methods-Konzept für die Beantwortung der Forschungsfragen im Themenfeld „vorzeitige Vertragslösungen“ (Eigene Darstellung, vgl. Lazarus & Folkman, 1984 & Tashakkori et al., 2021) 274
Abbildung 44: Mixed Methods-Konzept für die Beantwortung der Forschungsfragen im Themenfeld „DBR Intervention / Mentoring“ (eigene Darstellung, vgl. Euler, 2014; Tashakkori et al., 2021) 278
Abbildung 45: Interaktiver Support im Fragebogen für die Auszubildenden (Screenshot; Fragebogen Evaluation WEICHENSTELLUNG Mentees K3 SoSe21) 302

Abbildung 46: Systematische Darstellung der strukturierten Beobachtung im Kontext der Interventionsqualität 305
Abbildung 47: Rücklauf der strukturierten Online-Befragung zu allen betrachteten Erhebungszeitpunkten (eigene Darstellung) 307
Abbildung 48: Auszug aus der deskriptiven Auswertung des Mentorinnen/Mentoren-Fragebogens zum Erhebungszeitpunkt Z1_S1 310
Abbildung 49: Systematik der Gütekriterien quantitativer Sozialforschung (nach Raithel, 2008, S. 45) 311
Abbildung 50: Betrachtete Zeitabstände und Problembereiche (eigene Darstellung) 332
Abbildung 51: Das transaktionale Stressmodell (eigene Darstellung nach Semmer & Zapf, 2017, S. 32) 334
Abbildung 52: Das transaktionale Stressmodell (eigene Darstellung nach Semmer & Zapf, 2017, S. 32) 392
Abbildung 53: Mixed Methods-Konzept für die Beantwortung der Forschungsfragen im Themenfeld „DBR Intervention / Mentoring“ (eigene Darstellung, vgl. Euler, 2014; Tashakkori et al., 2021) 433
Abbildung 54: Auszug aus der Lehrveranstaltungsevaluation (blau: FAU-Durchschnitt, rot: Begleitseminar) (Z1_S1) 467
Abbildung 55: Ergebnisse der schriftlichen Befragung (Z1_S1 & Z1_S2) 473
Abbildung 56: Das transaktionale Stressmodell (eigene Darstellung nach Semmer & Zapf, 2017, S. 32) 569
Abbildung 57: Das transaktionale Stressmodell (eigene Darstellung nach Semmer & Zapf, 2017, S. 32) 574
Abbildung 58: Kategorien der Anforderungen, Herausforderungen und Probleme der Auszubildenden in der dualen Berufsausbildung (Lange, 2019, S. 136-138) 665

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Unterscheidung zwischen Validation Studies und Development Studies (Plomp, 2010, S. 24; Übersetzung des Autors) 47
Tabelle 2: Förderprojekte für Geflüchtete im Großraum Nürnberg-Zeithorizont 2017/2018 .. 53
Tabelle 3: Förderprojekte für Geflüchtete im Großraum Nürnberg-Zeithorizont 2021 54
Tabelle 4: In Deutschland gestellte Asylanträge in absoluten Zahlen (eigene Darstellung nach BAMF, 2021a, S. 6) 62
Tabelle 5: Vergleich der Asylanträge und Registrierungen im EASY-System (eigene Darstellung nach: Bundesagentur für Arbeit, 2017, S. 5) 63
Tabelle 6: Vertragslösungsquoten nach Personenmerkmalen (eigene Darstellung nach BMBF, 2020, S. 147) 81
Tabelle 7: Vertragslösungsquoten nach Herkunftsländern (eigene Darstellung nach: Deutsche Bundesregierung, 2020, S. 36, 37 & 38) 83
Tabelle 8: Vorzeitige Vertragslösungen nach Zeitpunkt der Vertragslösung im Berichtsjahr 2018 (eigene Darstellung nach BIBB, 2020, S. 143) 90
Tabelle 9: Lösungsgründe aus der Sicht der Ausbildungsabbrecher (eigene Darstellung nach Weiß, 1982, S. 212) 97
Tabelle 10: Betriebliche Vertragslösungsgründe (eigene Darstellung nach Hensge, 1987, S. 69) 101
Tabelle 11: Berufsschulische Vertragslösungsgründe (eigene Darstellung nach Hensge, 1987, S. 71) 102
Tabelle 12: Berufswahlbezogene Vertragslösungsgründe (eigene Darstellung nach Hensge, 1987, S. 72) 102
Tabelle 13: Stressoren am Arbeitsplatz (eigene Darstellung nach Lange, 2019, S. 129 & 130) 108
Tabelle 14: Beispiele unterschiedlicher Kennzeichnungen verschiedener Stress-Definitionen (Erdman & Janke, 2008, S. 20; ergänzt um zusätzliche Stressdefinitionen; eigenee Darstellung) 111
Tabelle 15: Adaptive und Maladaptive Coping-Strategien (Erdman & Janke, 2008, S. 65-66, Satow, 2012) 120
Tabelle 16: Grundlegende Spalten- und Zeilenstruktur der Systematik für Problemstellungen in der dualen Ausbildung 123
Tabelle 17: Grundlegende Spalten- und Zeilenstruktur der Systematik für Problemstellungen in der dualen Ausbildung im Zeitverlauf 125
Tabelle 18: Struktur der Systematik von abstrakten Problembereichen in der dualen Ausbildung vor Ergänzung um konkrete Problemstellungen (eigene Darstellung)..... 130
Tabelle 19: Systematik von Problembereichen in der dualen Ausbildung erweitert um erste erwartete Problemstellungen der Zielgruppe (eigene Darstellung) 144
Tabelle 20: Mentoringansätze (eigene Darstellung nach Ehlers, 2007, S. 22; Löther, 2003, S. 21; Popoff, 2005, S. 45ff.; Kruse, 2007, S. 157; Ziegler, 2009, S. 10) 148
Tabelle 21: Mentoring und Coaching: Unterschiede (eigene Darstellung nach Rotering-Steinberg, 2012, S. 47; Niermeyer, 2007, S. 21; Stein, 2012, S. 140) 150

Tabelle 22: Abgrenzung Patenschaften und Mentoring (EMBEP, 2015, S. 10) 151
Tabelle 23: Multilevel-Konzept von Jugendmentoring (DuBois & Karcher, 2014, S. 4-5).... 155
Tabelle 24: Übersicht über Dimensionen und Teildimensionen der Mentoringbeziehungs-Qualität (Übersetzt aus dem Englischen nach Nakkula & Harris, 2014, S. 47) 157
Tabelle 25: Operationalisierte Outcomes der Meta-Analyse (eigene Darstellung nach Eby et al., 2008, S. 261)..... 164
Tabelle 26: Vollständiges Nürnberger Mentoringmodell 200
Tabelle 27: Gestaltungsprinzipien Mentoringbeziehung / Beziehungsverständnis..... 209
Tabelle 28: Konzeptionelles Modell zur Anwendung der Akkulturationstheorie auf Mentoring mit geflüchteten Jugendlichen (eigene Darstellung nach Birman & Morland, 2014, S. 357) 210
Tabelle 29: Gestaltungsprinzipien Auswahl der Mentorinnen/Mentoren und Mentees..... 213
Tabelle 30: Gestaltungsprinzipien Matching..... 218
Tabelle 31: Gestaltungsprinzipien Projektziele..... 221
Tabelle 32: Gestaltungsprinzipien Organisatorische Rahmenbedingungen..... 224
Tabelle 33: Gestaltungsprinzipien Unterstützungsmaterialien 226
Tabelle 34: Gestaltungsprinzipien Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren 229
Tabelle 35: Gestaltungsprinzipien Persönliche Betreuung 235
Tabelle 36: Gestaltungsprinzipien Identifizierung relevanter externer Institutionen..... 237
Tabelle 37: Gestaltungsprinzipien Integration externer Institutionen 239
Tabelle 38: 13 Säulen qualitativen Denkens nach Mayring (2016, S. 26)..... 253
Tabelle 39: Mixed Methods-Systematik (eigene Darstellung nach Tashakkori et al., 2021, S.130)..... 260
Tabelle 40: Übersicht über Dimensionen und Teildimensionen der Mentoringbeziehungsqualität (Übersetzt aus dem Englischen nach Nakkula & Harris, 2014, S. 47) 284
Tabelle 41: Weiterentwicklung des MCQ zur Abdeckung aller Bereiche des Nürnberger Mentoringmodells (eigene Darstellung)..... 288
Tabelle 42: Beispielitem mit Einordnung in das Qualitätsmodell von Nakkula & Harris (2014, S. 47) und der prototypischen Gestaltungsdimensionen (Kapitel 4 in dieser Arbeit)..... 289
Tabelle 43: Fragendreischritt am Beispiel der Fachkompetenz 293
Tabelle 44: Vergleich der Items zur Teilqualitätsdimension „persönliche Beziehung – Zufriedenheit“ zwischen Mentorinnen/Mentoren und Mentee Fragebogen 299
Tabelle 45: Zuordnung der Items zur Systematik relevanter Problemstellungen; Mentee-Fragebogen im letzten Projektsemester..... 300
Tabelle 46: Struktureller Unterschied zwischen den Fragebögen..... 301
Tabelle 47: Überblick über die halbstrukturierten schriftlichen Befragungen 318
Tabelle 48: Darstellung der Sampling-Strategie 326
Tabelle 49: Absolute Nennung von Problemstellungen in den drei übergeordneten Dimensionen während der ersten beiden Jahre der dualen Ausbildung (eigene Darstellung) 335
Tabelle 50: Absolute Nennung von Problemstellungen in den drei übergeordneten Dimensionen während der ersten 4 Monate der dualen Ausbildung (eigene Darstellung).. 335

Tabelle 51: Relevanteste Problemstellungen aus Sicht der Mentees (Deskriptive Darstellung der in den Mentee-Fragebögen gebildeten Kategorien zu den Erhebungszeitpunkten Z1_S1; Z2_S1 und Z3_S1) 351

Tabelle 52: Absolute Nennung von Problemstellungen in den drei übergeordneten Dimensionen in den Ausbildungsmonaten 5 bis einschließlich 12 (eigene Darstellung) 354

Tabelle 53: Relevanteste Problemstellungen aus Sicht der Mentees (Deskriptive Darstellung der in den Mentee-Fragebögen gebildeten Kategorien zu den Erhebungszeitpunkten Z1_S2; Z2_S2 und Z3_S2) 360

Tabelle 54: Absolute Nennung von Problemstellungen in den drei übergeordneten Dimensionen während der ersten 4 Monate der dualen Ausbildung (eigene Darstellung ohne K3) 362

Tabelle 55: Absolute Nennung von Problemstellungen in den drei übergeordneten Dimensionen in den Ausbildungsmonaten 5 bis einschließlich 12 (eigene Darstellung ohne K3) 362

Tabelle 56: Absolute Nennung von Problemstellungen in den drei übergeordneten Dimensionen im zweiten Ausbildungsjahr (eigene Darstellung, ohne Kohorte 3) 363

Tabelle 57: Relevanteste Problemstellungen aus Sicht der Mentees (Deskriptive Darstellung der in den Mentee-Fragebögen gebildeten Kategorien zu den Erhebungszeitpunkten Z1_S3; Z1_S4; Z2_3 & Z2_S4) 369

Tabelle 58: Problemstellungen aus Sicht der befragten Lehrkräfte und Ausbildenden (eigene Darstellung, absolute Nennungen aus 14 Interviews mit Ausbildenden und 6 Interviews mit Lehrkräften) 379

Tabelle 59: Problemnennungen durch die befragten Ausbildungsbetriebe 380

Tabelle 60: Problemnennungen durch die befragten Lehrkräfte 381

Tabelle 61: Übersicht über beobachtete Varianten der Vertragslösungsdynamik 393

Tabelle 62: Auslösende Problemstellungen für nicht nachhaltig bestehende Vertragslösungsgedanken 394

Tabelle 63: Auslösende Probleme für nachhaltige Lösungsprozesse ohne endgültige Vertragslösung 397

Tabelle 64: Auslösende Probleme für nachhaltige Lösungsprozesse mit Vertragslösung nach unten 399

Tabelle 65: Auslösende Probleme für nachhaltige Lösungsprozesse mit Vertragslösung nach oben oder in eine andere Ausbildung 403

Tabelle 66: Auslösende Probleme für Kündigungen durch den Ausbildungsbetrieb 406

Tabelle 67: Problemstellungen aus Auslöser bei Vertragslösungen außerhalb der Projektkohorten 409

Tabelle 68: Grad des Einflusses der COVID-19-Maßnahmen auf die Möglichkeit zu Präsenztreffen (eigene Darstellung) 430

Tabelle 69: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z1_S1 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension) 435

Tabelle 70: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z1_S2 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension) 438

Tabelle 71: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z1_S1 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension) 442
Tabelle 72: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z1_S1)..... 444
Tabelle 73: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z1_S2 (Mentorinnen /Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension) 448
Tabelle 74: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z1_S2)..... 449
Tabelle 75: Passung der Förderdimensionen (Z1_S2 & Z1_S2) 458
Tabelle 76 : Ergebnisse des Qualitätskonstruktes "Logistik der Mentoring Tätigkeit" (Z1_S1 & Z1_S2)..... 460
Tabelle 77: Qualität der Begleitseminare (Z1_S1 & Z1_S2) 466
Tabelle 78: Evaluation der persönlichen Betreuung (Auswertung Fragebogen Z1_S1 & Z1_S2) 470
Tabelle 79: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z1_S3 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension) 477
Tabelle 80: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z1_S4 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension) 479
Tabelle 81: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z1_S3 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension) 482
Tabelle 82: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z1_S3)..... 483
Tabelle 83: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z1_S4 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension) 485
Tabelle 84: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z1_S4)..... 486
Tabelle 85: Ergebnisse des Qualitätskonstrukts "Logistik der Mentoring Tätigkeit" (Z1_S3 & Z1_S4)..... 492
Tabelle 86: Quantitative Veränderung der protokollierten Ziele und Erfolge nach Weiterentwicklung der Protokollvorlage 495
Tabelle 87: Qualität des Begleitseminars (Z1_S3) 496
Tabelle 88: Evaluation der persönlichen Betreuung (Auswertung Fragebogen Z1_S3 & Z1_S4) 497
Tabelle 89: Ergebnisse der schriftlichen Befragung (Z1_S3 & Z1_S4) 499
Tabelle 90: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z2_S1 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension) 502

Tabelle 91: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z2_S1 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension) 504

Tabelle 92: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z2_S1 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension) 506

Tabelle 93: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z2_S1)..... 507

Tabelle 94: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z2_S2 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension) 509

Tabelle 95: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z2_S2)..... 510

Tabelle 96: Passung der Förderdimensionen (Z2_S1 & Z2_S2) 515

Tabelle 97: Qualität der Begleitseminare (Z2_S1 & Z2_S2) 517

Tabelle 98: Evaluation der persönlichen Betreuung (Auswertung Fragebogen Z2_S1 & Z2_S2) 518

Tabelle 99: Ergebnisse der schriftlichen Befragung (Z2_S1 & Z2_S2) 519

Tabelle 100: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z2_S3 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension) 521

Tabelle 101: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z2_S4 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension) 523

Tabelle 102: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z2_S3 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension) 525

Tabelle 103: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z2_S3) 526

Tabelle 104: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z2_S4 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension 527

Tabelle 105: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z2_S4) 528

Tabelle 106: Qualität des Begleitseminars (Z2_S4) 532

Tabelle 107: Evaluation der persönlichen Betreuung (Auswertung Fragebogen Z2_S3 & Z2_S4)..... 532

Tabelle 108: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z3_S1 im Vergleich zu Z1_S1 und Z2_S1 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension) 536

Tabelle 109: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z3_S2 im Vergleich zu Z1_S1 und Z2_S1 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension) 539

Tabelle 110: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z3_S1 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension) 542

Tabelle 111: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z3_S1) 543

Tabelle 112: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z3_S2 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension) 546

Tabelle 113: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z3_S2) 547

Tabelle 114: Zufriedenheit mit dem Matching-Kohortenüberblick 552

Abkürzungsverzeichnis

AufenthG	Aufenthaltsgesetz
AsA	Assistierte Ausbildung
AsylG	Asylgesetz
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BBBS	Big Brothers Big Sisters
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIK	Berufsintegrationsklasse
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz
BPB	Bundeszentrale für politische Bildung
DBR	Design-Based Research
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EASY	Erstverteilung der Asylsuchenden
EMBEP	European Mentoring and Befriending Exchange Programme
GG	Grundgesetz
HwO	Handwerksordnung
HWK	Handwerkskammer
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
iABE	integrierte Ausbildungsberichterstattung
IHK	Industrie und Handelskammer
ISB	Institut für Schulqualität und Bildungsforschung
KMK	Kultusministerkonferenz
KOFA	Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung
MCQ	Match Characteristics Questionnaire
MM	Mixed Methods
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
PerF	Perspektive für Flüchtlinge
PISA	Programme for International Student Assessment
SGB	Sozialgesetzbuch
SOEP	Sozioökonomisches Panel
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
UN	United Nations
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
VABO	Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf

1 Zielsetzung und Forschungsfragen der Arbeit

1.1 Die Bedeutung der dualen Ausbildung und vorzeitiger Vertragslösungen im Kontext der Fluchtmigration

Spätestens seit dem Anstieg der Fluchtmigration aus dem Nahen und Mittleren Osten in den Nachwehen des arabischen Frühlings beschäftigt der häufig als *Flüchtlingskrise* bezeichnete Zustrom an Asylsuchenden große Teile der gesellschaftlichen und medialen Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland (Haller, 2017, S. 4). Die Integration von Geflüchteten in die duale Ausbildung und den Arbeitsmarkt stellt dabei in doppelter Hinsicht ein zentrales Element erfolgreicher Integrationspolitik dar. Die Ausübung eines Berufes bestimmt dabei zunächst über Teilhabe an der Gesellschaft, sozialen Status und die Grundvoraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben, weshalb die erfolgreiche Eingliederung in den Arbeitsmarkt, also die Arbeitsmigration zentral für eine insgesamt erfolgreiche soziale Integration in die aufnehmende Gesellschaft ist (Esser, 2001, S. 25; Wößmann, 2016, S. 21). Zeitgleich kann die Arbeitsmarktintegration der Zielgruppe eine nachhaltige Möglichkeit darstellen, der stetig wachsenden Herausforderung des Fachkräftemangels zu begegnen (BMAS, 2017; Dettmann et al., 2019, S. 50; Kasrin et al.; 2021, S. 1). In der Praxis kann dieser Effekt jedoch selbst mehrere Jahre nach Beginn der aktuellen Fluchtbewegung nur bedingt beobachtet werden, noch im Jahr 2019 beschäftigten nur 15,8 % der deutschen Unternehmen Personen mit Fluchthintergrund in einem regulären Arbeitsverhältnis, davon entfallen 10,7 % auf die Anstellung als Hilfskraft (KOFA, 2020, S. 8).

Als primärer Weg in den Arbeitsmarkt im Allgemeinen und der Qualifizierung als Fachkraft im Besonderen ist dabei auch für die Zielgruppe der Geflüchteten die duale Ausbildung zu verstehen. Mit Blick auf die für den Eintritt in das deutsche Bildungssystem in der Regel inkompatiblen schulischen und beruflichen Bildungskontexte in den Heimatländern wurden zu diesem Zweck auf Ebene der Bundesländer spezifische Beschulungskonzepte zur Ausbildungsvorbereitung eingerichtet. Zwar ist die Bundesrepublik Deutschland aus Sicht von Experten bereits lange faktisch Einwanderungsland und blickt auf eine umfangreiche Geschichte von Migration und Einwanderung zurück, im Selbstverständnis der deutschen Institutionen ist dieser Umstand aber noch nicht abgebildet und gerade im Bildungssystem wird jeder neuen Migrierenden-Generation mit unterschiedlichen Konzepten und dahinterliegenden Integrationsverständnissen begegnet (vgl. z. B. Schumacher, 1995; Mehrländer & Schultze, 2001; Mein-

Braun & Weber, 2017). Erst die Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes im Jahr 2005 und, darauf aufbauend, der nationale Integrationsplan 2007 verankerten dabei die nachhaltige Bildungsintegration von ausländischen Lernenden in der Bundesrepublik und sind damit als Vorreiter der aktuellen Bildungsmaßnahmen für Geflüchtete und Neuzugewanderte zu verstehen, während frühere Beschulungskonzepte noch von einer Assimilation der Lernenden oder gar einer erwarteten Rückmigration in die Heimatländer ausgingen (z. B. Feidel-Mertz & Grossmann, 1974; Domhof, 1982; Bundesregierung, 2007). In Bayern wird dieser Herausforderung unter bildungspolitischer Perspektive seit 2011 durch die Entwicklung von Berufsintegrationsklassen (BIK) begegnet. Diese definieren im Rahmen eines zweijährigen Beschulungskonzeptes für 16- bis 25-jährige Neuzugewanderte neben dem Erwerb der deutschen Sprache das Erlangen der Ausbildungsreife als zentrales Ziel (ISB, 2017). Während das Konzept der BIK im Kontext der Berufsvorbereitung selbst positiv bewertet wird, sehen die beteiligten Lehrkräfte die Chance eines anschließenden erfolgreichen Abschlusses der dualen Ausbildung kritisch (Riedl & Simml, 2018). Diese Einschätzung deckt sich mit der Quote vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge, welche bei Auszubildenden aus den relevantesten Fluchtländern mit bundesweit 40,5 %, in Bayern mit 39 % im Durchschnitt weit höher liegt als bei Auszubildenden mit deutscher Staatsangehörigkeit und einer Vertragslösungsquote von ca. 25 % (Bundesregierung, 2020, S. 36-38; BMBF, 2020, S. 142). Vorzeitige Vertragslösungen stellen somit eine zentrale Hürde im Kontext der Arbeitsmarktintegration dar. Dabei ergeben sich mit Blick auf die Frage nach entsprechenden Gegenmaßnahmen in zweifacher Hinsicht Herausforderungen.

Zum einen sind Vertragslösungsprozesse bereits ohne die spezifische Betrachtung der Zielgruppe hochindividuell, oft unvorhersehbar und von einer Überschneidung mehrerer auslösender Belastungsfaktoren in der schulischen oder betrieblichen Ausbildungsdimension geprägt (vgl. Uhly, 2015; Lange, 2019). Diese Prozesse sind, insbesondere hinsichtlich der internen Stressbewältigungsperspektive, von außen nur schwer zu beobachten, weshalb sich die bestehende Vertragslösungsforschung meist mit einer rückwirkenden Erhebung der Lösungsgründe, aber nur selten mit einer direkten Prozessbeobachtung befasst (vgl. z. B. Vock, 2000; Bohlinger, 2002; Christ, 2013; Uhly, 2015). Die Dimension des internen Umgangs mit den Problemen, und damit eben jene Stressbewältigungsperspektive, die letztlich die Entscheidung zu einer Flucht aus der stressauslösenden Situation durch einen Abbruch führt, ist dabei kaum erforscht. Zum anderen erfährt die Herausforderung fehlender Informationen über die genauen externen und internen Prozesse von Vertragslösungen im Kontext der Zielgruppe Geflüchtete eine weitere Verschärfung, da diese Gruppe nach Übergang in die duale Ausbildung nicht mehr systematisch erfasst, ihre spezifischen Problemstellungen also bereits auf

der Ebene statistischer Auswertungen nicht mehr explizit betrachtet werden können (vgl. Dionisius et al., 2019, S. 5).

Zusätzlich stellt sich die Frage nach sinnvollen Fördermaßnahmen zur Verhinderung von vorzeitigen Vertragslösungen. Die bereits bestehenden staatlichen und privaten Fördermaßnahmen scheinen mit Blick auf die gleichbleibend hohen Vertragslösungsquoten keinen ausreichenden Effekt zu erzielen und fokussieren zu einem Großteil die Phase der Ausbildungsvorbereitung und –suche, nicht aber die Begleitung während der dualen Ausbildung selbst (vgl. z. B. Zusammenstellungen von Maßnahmen durch: KOFA, n.d.; Stadt Nürnberg, 2021). Eine Fördermaßnahme, die durch eine Kombination aus persönlicher und fachlicher Unterstützung in vielen anderen Bereichen eingesetzt wird und gerade im Jugendbereich unter bestimmten Voraussetzungen hohe Wirksamkeit erzielen kann, stellt Mentoring dar (vgl. Rhodes, 2002; Ehlers, 2007; DuBois et al., 2002; Eby et al., 2008). Mit Blick auf die Umsetzung von Mentoringkonzepten stellt sich hier speziell die Frage, wie ein solches Programm für die betrachtete Zielgruppe und den Kontext der vorzeitigen Vertragslösung in der Praxis umzusetzen ist. Bestehende Handreichungen für Mentoring von Geflüchteten beziehen sich ausschließlich auf die Begleitung von Kindern und fokussieren in der Regel soziale Integration in klar abgegrenzten, meist nicht auf Deutschland bezogenen, Kontexten (Schmidt & Morland, 2006; Kautza, 2013, MENTOR, 2009) und sind demnach für die hier betrachtete Zielgruppe und den Kontext des deutschen dualen Ausbildungssystems kaum als direkte Handlungsempfehlung geeignet. Soll ein entsprechendes Projekt für die hier skizzierten Problemlage umgesetzt werden, muss also zunächst die Frage nach der grundsätzlichen Gestaltung geklärt werden.

1.2 Zielsetzung, Forschungsfragen und Aufbau der Arbeit

Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, besteht das grundlegende Ziel der Arbeit darin, zu erörtern wie vorzeitige Vertragslösungen von Geflüchteten in der dualen Ausbildung verhindert werden können. Zu diesem Zweck wird ein außerbetriebliches Mentoring auf Basis eines eigenen Mentoringmodells entwickelt, wiederholt in der Praxis erprobt und entsprechend der so gewonnenen Erkenntnisse verfeinert und weiterentwickelt. Mit Blick auf das aktuell vorliegende Desiderat an umfassenden Forschungsergebnissen über die auslösenden Problemstellungen von Vertragslösungen bei Geflüchteten wird eine Erörterung dieser Herausforderungen als vorbereitendes Element der praktischen Modellentwicklung verstanden. Entsprechend ergeben sich für diese Arbeit zwei zentrale Forschungsfragen sowie darunterliegende Teilforschungsfragen:

1. **Was sind Gründe für vorzeitige Vertragslösungen während der dualen Ausbildung von Geflüchteten?**
    1. Welche allgemeinen und zielgruppenspezifischen Problemstellungen begegnen den betrachteten Geflüchteten in der dualen Ausbildung?
    2. Welche Problemstellungen werden im Kontext von vorzeitigen Vertragslösungen als besonders relevant erlebt?
    3. Welche Rolle spielen Bewältigungsprozesse im Kontext von vorzeitigen Vertragslösungen?

2. **Wie kann ein Mentoringkonzept für Geflüchtete gestaltet sein, um vorzeitige Vertragslösungen verhindern zu können?**
    1. Welche Gestaltungsdimensionen können für das Design von JungendMentoringprogrammen angelegt werden?
    2. Wie sind die Gestaltungsdimensionen von Mentoringprogrammen für den vorliegenden Kontext und Zielsetzung durch konkrete Gestaltungsprinzipien umzusetzen?
    3. Ist Jugendmentoring geeignet, um vorzeitige Vertragslösungen von Geflüchteten zu verhindern?

Zur Klärung dieser Forschungsfragen folgt die Arbeit dem Konzept des Design-Based Research, welches als eigenständiges Prozessmodell für die Umsetzung von gestaltungsorientierter Forschung fungiert und den Ablauf der Arbeit vorgibt. Entsprechend wird im ersten inhaltlichen Kapitel (Kapitel 2) das *Grundkonzept* des Design-Based Research dargelegt und der weitere Verlauf der Arbeit inhaltlich an diese Methodik angebunden. Dieser forschungsmethodische Teil wird in dieser Arbeit bereits an den Anfang der Ausarbeitung gestellt, da das Design-Based Research Konzept zu großen Teilen die Logik und den Aufbau der Arbeit beeinflusst und daher bereits zu Beginn skizziert werden muss

In Kapitel 3 folgt weiter die theoretische Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Teilbereichen der Forschungsarbeit und dient damit der Vorbereitung der gestalterischen Tätigkeit. Dabei wird zunächst die *Zielgruppe* präzisiert (Kapitel 3.1), danach werden die theoretischen Grundlagen zum Themenkomplex der *vorzeitigen Vertragslösungen* zum einen (Kapitel 3.2) und dem *Förderinstrument Mentoring* zum anderen (Kapitel 3.3) aufbereitet. Als Abschluss des theore-

tischen Teils der Arbeit werden erste *Überlegungen zur Umsetzung* der hier betrachteten Intervention skizziert und durch prototypische Gestaltungsdimensionen und -prinzipien präzisiert (Kapitel 4).

Das *konkrete Forschungsdesign* wird in Kapitel 5 dargestellt. Für die empirische Arbeit kommen dabei sowohl *qualitative* als auch *quantitative* Methoden zum Einsatz. Entsprechend wird zunächst ein allgemeiner Einblick in die beiden großen Bereiche der empirischen Sozialforschung, die quantitative und die qualitative Sozialforschung gegeben und der gemeinsame Einsatz schließlich durch die Linse des *Mixed-Methods-Ansatzes* reflektiert, um den forschungstheoretischen Rahmen der Arbeit zu präzisieren (Kapitel 5.1). Aufbauend darauf werden die *grundsätzlichen Überlegungen* zum in dieser Arbeit möglichen Erkenntnisgewinn formuliert (Kapitel 5.2) und schließlich die konkret eingesetzten quantitativen (Kapitel 5.3) und qualitativen (Kapitel 5.4) *Erhebungsinstrumente* vorgestellt sowie im Kontext der Erfüllung der jeweiligen Gütekriterien reflektiert.

Kapitel 6 und 7 beschäftigen sich schließlich mit der *Darstellung der empirischen Erkenntnisse* in den beiden übergeordneten Forschungsfragen. Kapitel 6 widmet sich dabei den Forschungsergebnissen im Kontext der Forschungsfrage 1 zu Problemstellungen in der dualen Ausbildung und vorzeitigen Vertragslösungen, wobei jede Teilforschungsfrage mit einer dezidierten Darstellung der für die Beantwortung *relevanten empirischen Erkenntnisse* betrachtet wird (Kapitel 6.1 bis Kapitel 6.3). In Kapitel 6.4 werden die empirischen Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 bereits *zusammengefasst und reflektiert*, um den inhaltlichen Rahmen für die nachfolgende Darstellung der gestalterischen Tätigkeit mit Bezug auf die Intervention zu geben.

Die *empirischen Ergebnisse* für die Beantwortung von Forschungsfrage 2 und der dazugehörigen Teilforschungsfragen werden schließlich in Kapitel 7 dargestellt. Entsprechend des Design-Based Research Ansatzes erfolgt hier zunächst eine *formative Evaluation* über die drei Umsetzungszyklen (Kapitel 7.1) mit jeweils anschließender Reflexion der Weiterentwicklungsansätze innerhalb der in Kapitel 4 skizzierten Gestaltungsdimensionen. Danach wird der eigentliche Erfolg der Intervention im Sinne der in Teilforschungsfrage 2.3 formulierten Zielsetzung *summativ evaluiert* (Kapitel 7.3) und bewertet. In Kapitel 7.4 werden schließlich die Forschungsergebnisse zu Forschungsfrage 2 abschließend zusammengefasst, reflektiert und im Sinne des Design-Based Research-Konzeptes auf ihre Übertragbarkeit in andere Anwendungskontexte hin besprochen.

Das abschließende Kapitel 8 befasst sich schließlich nur noch mit einem *Ausblick* auf mögliche Entwicklungspotenziale ausgehend von den hier dargestellten Forschungsergebnissen und rundet die Arbeit damit hinsichtlich einer Überlegung zukünftiger Entwicklungen und Studien ab.

2 Design-Based Research als Forschungsmethodische Grundlage und Aufbau der Arbeit

2.1 Aufbau der Arbeit-Darstellung des übergeordneten Forschungsansatzes

2.1.1 Design-Based Research: Grundlagen des Forschungsansatzes

Das Forschungsparadigma des *Design-Based Research* (DBR) lässt sich nach Euler (2014, S. 16) grundsätzlich mit dem Anspruch beschreiben, die praktische Anwendbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse in den Bildungswissenschaften zu erhöhen, und zwar insofern, als nicht ausschließlich existierende Zusammenhänge herausgearbeitet und beschrieben werden, sondern durch das Entwickeln und Evaluieren von problemorientierten Interventionen „[das] zu entdecken und zu entwickeln, was möglich ist“ (Euler, 2014, S. 16). Der in diesem Konzept verfolgte Ansatz einer Verschränkung von Wissenschaft und Praxis baut primär auf der Erkenntnis auf, dass die Bildungsforschung häufig an der Komplexität der tatsächlichen pädagogischen Praxis scheitert. Der Bedarf an für pädagogische Professionals nutzbarem Wissens kann nicht durch eine bloße Evaluation von Lehr-Lern-Innovationen im Sinne traditioneller Interventionsstudien in zufriedenstellender Weise abgedeckt werden (The Design-Based Research Collective, 2003, S. 5; Anderson & Shattuck, 2012, S. 16). Pointiert bringt Reinmann diese Problematik mit der Frage auf den Punkt, warum die Forschung im Vergleich zu Politik und Wirtschaft keine nennenswerte Rolle bei Innovationen im Bildungskontext zu spielen scheint und ob die einzige Aufgabe der Lehr- und Lernforschung nur darin besteht „(…) Innovationen in der Bildung zu evaluieren“ (Reinmann, 2005, S. 53). Dieser Ansatz des traditionellen, experimentell evaluierenden Forschungsdesigns sieht sich im Kontext der Lehr- und Lernforschung der Kritik ausgesetzt, dass in einem kontrollierten Experiment nicht alle in der Unterrichtspraxis relevanten Einflussfaktoren abgebildet oder kontrolliert werden können. Dies mündet schließlich in für Lehrende nur schwer zu verwendenden, widersprüchlichen oder wenig aussagekräftigen Ergebnissen (Raatz, 2016, S. 37). Abhebend auf dieser Problematik definiert Plomp den Design-Based Research Ansatz (hier unter dem Begriff *educational design research*) wie folgt:

„Educational design research is the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as solutions for complex problems in educational practice, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing them."

(Plomp, 2010, S. 13).

Im Mittelpunkt des DBR-Gedankens steht also die simultane Entwicklung (Design) einer Intervention, welche gezielt eine komplexe Problemstellung zu lösen versucht und simultan die Generierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen über Merkmale und theoretische Hintergründe der jeweiligen Intervention verfolgt (Research).

Wie die Verwendung des Begriffs „educational design research" bereits andeutet, haben sich im angelsächsischen Sprachraum neben Begriff „Design-Based Research" (The Design-Based Research Collective, 2003, S. 5; Anderson & Shattuck, 2012, S. 16) verschiedene andere Begrifflichkeiten für dieses Forschungsparadigma herausgebildet, unter anderem „design-experiments" (Brown, 1992), „development research" (Van der Akker, 1999), „design-based-implementation research" (Fishman, Penuel, Allen, Cheng & Sabelli, 2013) und „educational design research" (McKenney & Reeves, 2012) wobei stets die Entwicklung innovativer Lösungen für praktische pädagogisch-didaktische Problemstellungen in Verbindung mit wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn im Zentrum steht. Euler selbst schlägt dabei „Design Research" als übergeordneten Begriff vor (Euler, 2014, S. 16). Im deutschsprachigen Bereich haben sich neben Design-Based Research auch Begrifflichkeiten wie „gestaltungsbasierte Forschung", „Entwicklungs- und Gestaltungsforschung" oder „entwicklungsorientierte Bildungsforschung" etabliert (Jahn, 2017, S. 1). In dieser Arbeit wird das Forschungsparadigma unter dem Begriff „Design-Based Research" behandelt und folgt damit dem Ansatz von Reinmann (2017), eine unnötige Begriffsdifferenzierung zu vermeiden, um Design-Based Research als Forschungskonzept zu etablieren, anstatt im Zuge einer Fokussierung auf mögliche Unterschiede im Detail der verschiedenen Ansätze und Autorengruppen eine einheitliche Begriffsbildung zu verhindern (Reinmann, 2017, S. 58).

Neben der Bildungswissenschaft kennen auch andere Wissenschaftsdisziplinen ähnlich gelagerte Konzepte der Verschränkung von Gestaltung und Forschung. Nahe verwandt mit dem hier verwendeten Verständnis von Design-Based Research ist beispielsweise die „Design Science Research", ein Forschungsparadigma der Informatik. Auch diese versteht sich im Kern

als Problemlösungs-Paradigma mit dem Ziel, innovative technische Artefakte zu entwickeln und ihre Funktionalität kontinuierlich zu verbessern (Hevner et al., 2004).

2.1.2 Design-Based Research: Zentrale Merkmale

Im nachfolgenden Abschnitt sollen zunächst die für den DBR Ansatz charakteristischen Merkmale herausgearbeitet werden, um diesen anschließend von anderen, ähnlich gelagerten Forschungsansätzen abzugrenzen.

Dabei muss zunächst darauf hingewiesen werden, dass es sich bei DBR nicht um eine eigenständige oder neue Methode im Sinne einer bestimmten Form der Datenerhebung und -auswertung handelt, sondern vielmehr um das für dieses Forschungsparadigma charakteristische Verständnis von Ziel und Ausgangspunkt der Forschung. Das Forschungsziel besteht darin, sowohl theoretische Erkenntnisse zu gewinnen als auch gleichzeitig einen (bildungs-)praktischen Nutzen zu stiften. Den Ausgangspunkt der Forschung stellt dabei ein komplexes (Bildungs-)Problem dar, für welches es noch keine zufriedenstellende Lösung gibt (Reinmann, 2017, S. 50). Kelley (2010) spricht in diesem Zusammenhang von einem „wicked problem“, einer Problemstellung, welche die Kriterien eines offenen Problems erfüllt (unklarer Ausgangspunkt, unklare Zielerwartung, unklare Operatoren zur Zielerreichung oder deren Anwendung) und zudem in einem hochkomplexen und interdependenten Kontext mit häufig nicht ausreichenden Ressourcen verortet ist (Kelley, 2010, S. 74).

Die charakteristischen Merkmale des DBR Ansatzes werden dabei in ihrer Ausprägung von verschiedenen Forschenden und Autorengruppen etwas unterschiedlich dargestellt und systematisiert. Für eine zusammenfassende Darstellung wird hier die Systematisierung der typischen DBR Merkmale nach Anderson und Shattuck (2012) zugrunde gelegt und durch besonders für den deutschen Sprachraum relevante Autoren erweitert, welche auf Basis der am häufigsten zitierten Artikel über DBR herausgearbeitet wurden (Reinmann, 2005, S. 61; Anderson & Shattuck, 2012, S. 16). Die Darstellung der allgemein typischen Merkmale des DBR-Ansatzes ist bewusst kurz gehalten, die Inhalte werden in späteren Unterkapiteln noch weiter vertieft:

Verankerung in einem realen Kontext: DBR ist stets in einem realen Kontext situiert, in welchem die zu lösende Problemstellung auftritt (Anderson & Shattuck, 2012, S. 16). Die Theorien, die durch DBR gewonnen werden, weisen damit ganz gezielt eine „mittlere Reichweite“ (Raatz, 2016, S. 41) auf und es entstehen kontextualisierte bzw. kontextsensitive Erkenntnisse, die für die Anwendung in der Praxis dadurch brauchbar werden, dass bei jedem Schritt

der Forschung das Wechselspiel zwischen Design und spezifischem Anwendungskontext berücksichtigt wird (Raatz, 2016, S. 41).

Design einer Intervention als Mittelpunkt der Forschung: Im Zentrum des DBR-Ansatzes steht die Entwicklung und Evaluation einer innovativen Intervention. Das Design der Intervention ist dabei der Forschung nicht vorgelagert wie beispielsweise bei der Evaluationsforschung, sondern es ist selbst Bestandteil des Forschungsprozesses. Ausgangspunkt für das Design der Intervention ist dabei der lokale Kontext des zu lösenden Problems sowie eine intensive Auseinandersetzung mit relevanter Theorie und Literatur (Anderson & Shattuck, 2012, S. 16; Reinmann, 2005, S. 61). Das kollaborative Entwickeln und Weiterentwickeln der Intervention ist damit zentraler Teil des Forschungsprozesses und dient dabei selbst als Quelle von Theorieentwicklung (Reinmann, 2017, S. 50).

Iterativer Ansatz: Die Entwicklung und Implementierung der Intervention verlaufen in zyklischen, iterativen Prozessen über mehrere Prototypen-Stadien hinweg (Anderson & Shattuck, 2012, S. 17). Dies drückt sich in den für DBR-Modelle typischen Prozessstrukturen aus, welche im Nachfolgenden noch erläutert werden (Raatz, 2016, S. 41). Neben der Orientierung hin zu einem praktischen Nutzen der Intervention weisen DBR-Ansätze also auch eine Prozessorientierung auf, da der Fokus auch auf dem iterativen Optimieren, Weiterentwickeln und Verstehen des Gestaltungsprozesses liegt.

Kollaboration zwischen Forschenden und Praktizierenden: DBR baut auf einer Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Praktizierenden im Kontext der zu entwickelnden Intervention auf. Anders als bei der „Action Research“, bei welcher der Forschende zugleich selbst Lehrender im Kontext der entwickelten Intervention ist, kollaborieren Forschende und Praktiker/-innen im DBR Ansatz. Hinter dieser im Forschungsansatz verankerten Zusammenarbeit liegt die Annahme, dass Forschende eben oft nicht über das für die Entwicklung einer praktikablen Intervention nötige Praxiswissen bezüglich Kontextfaktoren und operativer Eigenheiten des Problemkontextes verfügen. (Anderson & Shattuck, 2012, S. 17). Die Forschenden selbst müssen dabei in der Lage sein, zwischen den Lebenswelten der Wissenschaft und der Praxis zu wechseln (Sloane, 2014, S. 124).

Entwicklung von Design-Prinzipien: Das Design der Intervention beginnt typischerweise mit einer theoriegeleiteten Formulierung von vorläufigen Design-Ansätzen, welche durch iterative Evaluationsprozesse zu praktisch umsetzbaren Design-Prinzipien weiterentwickelt werden (Anderson & Shattuck, 2012, S. 17; Plomp & Nieveen, 2010, S. 14). Plomp & Nieveen (2010) präzisieren die Rolle der Design-Prinzipien im DBR Ansatz weiter und unterscheiden bezüglich

der wissenschaftlichen Zielsetzung von DBR-Projekten grundsätzlich zwischen Validation studies und Development studies, wobei letztgenannte ganz konkret die Generierung von möglichst breit anwendbaren Design-Prinzipien als wissenschaftlichen Output verfolgt (Plomp & Nieveen, 2010, S. 24).

Anwendung von Mixed Methods: Aufgrund ihrer vielfältigen und variantenreichen Ausgestaltung werden DBR-Projekte mit einer Vielzahl an unterschiedlichen Forschungsmethoden beforscht und evaluiert. Forschung im Rahmen von DBR fühlt sich dabei keiner bestimmten erkenntnistheoretischen Ausrichtung verpflichtet, stattdessen werden je nach der spezifischen Kontextrealität und den Fragestellungen des Forschungsprojektes verschiedenen Methoden ausgewählt und eingesetzt (Anderson & Shattuck, 2012, S. 17). Eine bestimmte Methode ist damit weniger kennzeichnend für den Design-Based Research Ansatz, sondern deren „interventionsorientierter Einsatz und die dabei realisierte iterative Vorgehensweise“ (Reinnmann, 2005, S. 62) vor dem Hintergrund einer eher pragmatischen Haltung, die authentische und relevante Ergebnisse in den Vordergrund des Erkenntnisinteresses stellt (Reinmann, 2005, S. 62, Anderson & Shattuck, 2012, S. 17).

Darüber hinaus merkt Reinmann (2005) an, dass Design-Based Research Projekte als Ganzes weniger den klassischen Gütekriterien der Experimentalforschung (Objektivität, Reliabilität und Validität) zu entsprechen haben, sondern „Neuheit, Nützlichkeit und nachhaltige Innovationen“ (Reinmann, 2005, S. 63) erfüllen sollten. Wichtig dabei ist jedoch zu betonen, dass sich diese Kriterien auf den gesamten DBR-Ansatz beziehen, welcher, wie bereits erörtert wurde, keine einzelne konkrete Methode darstellt. Die im Rahmen von Design-Based Research angewendeten Forschungsmethoden und –designs müssen die klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität weiterhin erfüllen (ebd.).

Cobb et al. bringen die wesentlichen Merkmale des Design-Based Research Ansatzes bereits 2003 auf den Punkt mit der Aussage „Design Experiments are extended (iterative), interventionist (innovative and design-based), and theory-oriented enterprises whose ‚theories‘ do real work in practical educational contexts“ (Cobb et al., 2003, S. 13).

2.1.3 Abgrenzung der Design-Based Research gegenüber anderen Forschungsansätzen

Nachdem die grundlegenden Merkmale des DBR-Ansatzes dargestellt wurden, erscheint es sinnvoll, ihn von anderen Forschungsansätzen abzugrenzen. Dabei liegt besonders der Vergleich mit der Aktionsforschung (action research), bzw. der Praxis- und Handlungsforschung

nahe, welche ebenso wie DBR praktische Problemlösung fokussiert und die Forschung in einem realen Setting unter aktiver Teilnahme von Praktizierenden durchführt (Reinmann, 2017, S. 53; Plomp, 2010, S. 32). Die Ansätze unterscheiden sich aber merklich in dem Verhältnis der Rollen von Forschenden und Praktizierenden sowie dem anvisierten wissenschaftlichen Output. In der Aktionsforschung werden die von einem Problem „betroffenen" Akteure der Praxis, z. B. Lehrende, selbst als Forschende aktiv und wenden vergleichsweise einfache Methoden der Untersuchung und Weiterentwicklung an, um für ihr Problem eine praktische Theorie zu entwickeln und darauf aufbauend eine Intervention zu gestalten (Altrichter & Posch, 2007, S. 13 & 14). Im Design-Based Research arbeiten Forschende und Praktizierende zusammen, indem letztere ihre praktischen Erfahrungen in den Forschungsprozess einbringen und die Forschenden damit in ihrer simultan gestaltenden und beobachtenden Rolle unterstützen (Reinmann, 2017, S. 53). Zudem hat die Aktionsforschung die Charakteristik, dass sie sich nicht mit Theoriebildung im Sinne von Gestaltungsprinzipien oder neuen bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen beziehungsweise Theorien beschäftigt, welche im DBR-Ansatz gleichwertig zu praktischen Ergebnissen behandelt werden (Reinmann, 2017, S. 53, Plomp, 2010, S. 32). Plomp bringt dies auf den Punkt, indem er anmerkt, Aktionsforschung bedient eine „spezielle Nische an Praktiker/-innen, die Forschung einsetzen möchten, um ihre Arbeit zu verbessern" (Plomp, 2010, S. 33).

Darüber hinaus weist Design-Based Research auch Ähnlichkeiten zur Implementationsforschung und der Evaluationsforschung auf. Grundsätzlich kann Design-Based Research so verstanden werden, dass es Anteile der Implementations- und Evaluationsforschung enthält, diese aber in einen anderen Gesamtkontext eingliedert (Reinmann, 2017, S,53). Die gestalteten Interventionen in DBR-Projekten werden demnach stets in der Praxis erprobt, also implementiert, und die dahinterliegenden Prozesse und Ergebnisse, bezogen auf die Auswirkungen auf die praktische Problemsituation, werden erfasst und bewertet, also evaluiert. Design-Based Research funktioniert damit im Kontext der Bewertung der Intervention nach den Prinzipien der Evaluationsforschung (ebd.). Mit Blick auf die eher aus der Psychologie stammende Implementationsforschung kann insofern abgegrenzt werden, als Implementationsforschung zumeist allgemeingültige Aussagen zur Wirkung der Implementation von Interventionen treffen will, während Design-Based Research die Auswirkungen der Intervention auf das konkrete Problem des praktischen Kontextes beziehungsweise die Bewältigung der betrachteten Herausforderung, fokussiert (Reinmann, 2017, S. 53; Petermann, 2014, S. 122). Letztlich ist zwischen Design-Based Research und Evaluationsforschung schließlich noch die Interventionsforschung einzuordnen. Auch die pädagogische Interventionsforschung beschäftigt sich mit der Analyse von Interventionsmaßnahmen im pädagogischen Feld und im weiteren Sinne mit

auch mit deren Entwicklung (Leutner, 2013, S. 21). Der grundlegende Unterschied zu Design-Based research liegt in der iterativen Vorgehensweise von DBR und der relativen Nähe zu traditionellen empirischen Ansätzen durch ein „quasi-experimentelles Vorgehen über die Zeitachse [der Iterationen]“ (Marci-Boehncke & Rath, 2014, S. 265), während Interventionsforschung keiner zirkulären Vorgehensweise folgt und mehr an der reinen Beschreibung von kausalen Zusammenhängen der Interventionswirkung interessiert ist, als deren Gestaltungsprozesses (Marci-Boehncke & Rath, 2014, S. 265; Leutner, 2013, S. 21&22).

2.1.4 Ablauf und Prozess-Modell

Wie bereits in den vorherigen Unterkapiteln dargestellt, folgt Design-Based Research einem iterativen Prozess. Im Folgenden sollen zwei weit verbreitete Prozessmodelle dargestellt und im Rahmen dieser Arbeit reflektiert werden. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass sich die diversen in der Literatur dargestellten DBR-Projekte und Ansätze zwar mit Bezug auf individuelle Faktoren wie die Anzahl der Projektphasen und deren Bezeichnung unterscheiden, insgesamt herrscht aber dennoch eine relativ hohe Gemeinsamkeit hinsichtlich einer phasenorientierten Grundstruktur (Raatz, 2016, S. 41; Reinmann & Sesnik, 2011, S. 10). DBR sieht sich zudem aufgrund des Status als vergleichsweises junges Paradigma mit einem noch nicht allgemeingültigen Regelwerk der Fragestellung ausgesetzt, ob es mit DBR auch möglich ist, Zusammenhänge über die Wirkung von Innovationen nicht nur zu vermuten, sondern auch zu validieren (Sandoval, 2004, S. 213, Euler, 2014, S. 22). Es erscheint daher sinnvoll, nach einem fundierten und detaillierten Prozessmodell vorzugehen.

In dieser Arbeit wird das Modell des Forschungs- und Entwicklungszyklus im Design Research Kontext von Dieter Euler (2014, S. 20) zugrunde gelegt, welches sich insbesondere dadurch auszeichnet, dass es für jede seiner beinhalteten Phasen einen eigenen Anspruch und damit verbundene Leitgedanken formuliert (Euler, 2014, S. 20, Raatz, 2016, S. 43).

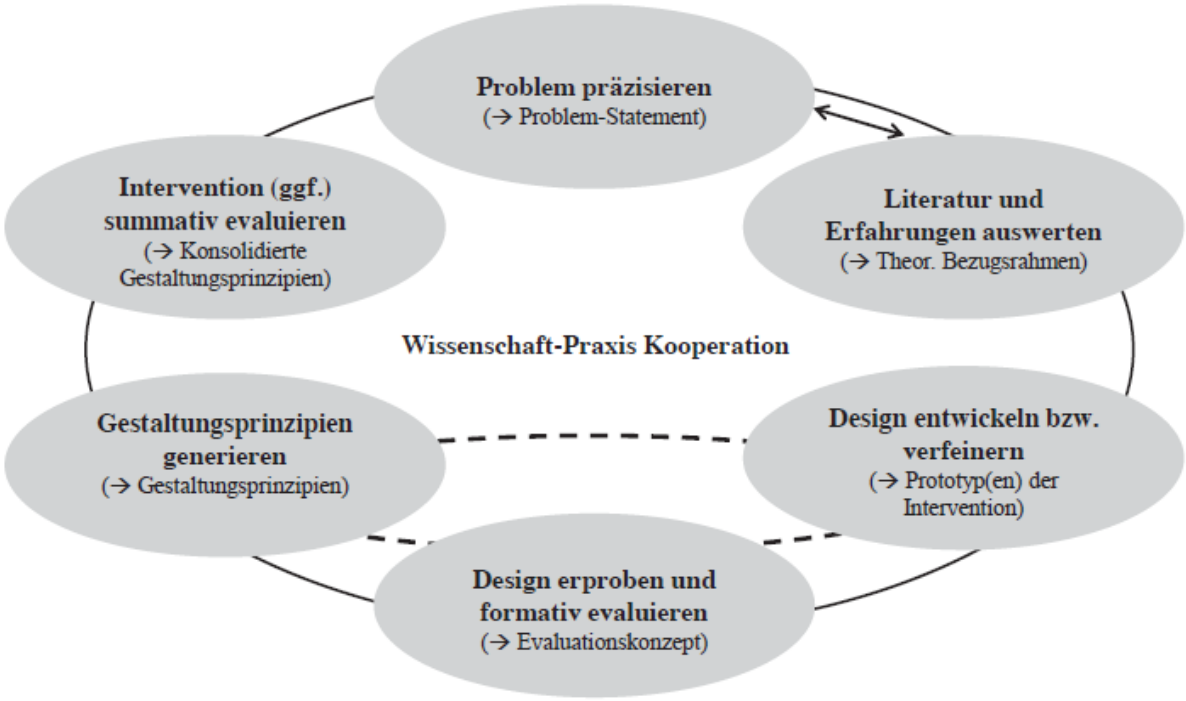


Abbildung 1: Forschungs- und Entwicklungszyklus im Design Research Kontext (Euler, 2014, S. 20), aus dem Englischen übersetzt in Raatz, 2016, S. 44.

1. Problem Präzisieren (specify problem): Die bereits mehrfach angesprochene Situierung von DBR in realen Kontexten und das Ziel, Probleme der Praxis zu lösen, macht die Präzisierung dieses Problems unweigerlich zum ersten Schritt gelungener Arbeit im DBR-Kontext. Die Analyse der Problemstellung muss dabei aus zwei Perspektiven erfolgen. Die wissenschaftliche Perspektive identifiziert für das Problem relevante Theorien, währen die praktische Perspektive zum einen den realen Kontext für die Entwicklung einer Intervention analysiert und vorhandenes externes Expertenwissen zu aktivieren versucht. Am Ende der Phase „Problem präzisieren" sollten die zentralen (provisorischen) Ziele sowohl für Forschungs- als auch für Designfragen definiert sein und der theoretische sowie praktische Nutzen des Forschungsvorhabens sollte klargemacht werden (Euler, 2014, S. 24)

2. Literatur und Erfahrungen auswerten (basic theoretical concepts: Evaluate literature and experience): Die Entwicklung der Intervention im DBR Kontext ist stark theoriegeleitet, es muss also zunächst eine Auseinandersetzung mit der relevanten Literatur und praktischen Erfahrungen erfolgen. Dabei wird sowohl die Problemstellung näher beleuchtet als auch mögliche Ansätze für die Intervention aus der theoretischen und praktischen Recherchearbeit abgeleitet. Als Ziel dieser Phase beschreibt Euler (2014, S. 26) eine weitere Spezifizierung der

Problemdefinition und der Ansprüche an das Interventionsdesign sowie eine erste Beschreibung möglicher Maßnahmen (design hypotheses) als Basis der Interventionsgestaltung (Euler, 2014, S. 25&26).

3. Design entwickeln bzw. verfeinern (develop and refine design): In dieser Phase wird das erste prototypische Design der Intervention entwickelt, wobei stets der Konflikt zwischen einer „guten, und einer besseren Lösung“ (Euler, 2014, S. 26) austariert werden muss. Es obliegt in diesem Sinne der Einschätzung der Forschenden, ob weitere Verbesserungen sinnvoll sind oder nur noch marginale Veränderungen mit sich bringen, bevor die Intervention im realen Kontext getestet wird. In dieser Phase kann und soll, wenn möglich, auf das Wissen von Praktizierenden zurückgegriffen werden, wobei aktiv an einer für beide Seiten fruchtbaren Kollaboration gearbeitet werden muss, da die grundlegenden Ansichten und Zielvorstellungen von Forschenden und Praktizierenden unterschiedlich gelagert sein können (Euler, 1994, S. 273). Wie bereits aus der grafischen Darstellung (Abb. 1) ersichtlich wird, bilden die Phasen „Design entwickeln & verfeinern“, „Design erproben und formativ evaluieren“ und „Gestaltungsprinzipien generieren“ den iterativen Prozess des DBR-Ansatzes ab. Damit dieser Prozess nachvollziehbar bleibt, wird eine Dokumentation der iterativen Änderungen vorgeschlagen, wobei die konkrete Umsetzung dem Forschenden überlassen bleibt (Dokumentationsansätze z. B. Sandoval, 2004; Plomp & Nieveen, 2010). Am Ende der Phase sollte ein Prototyp für die praktische Implementation im betrachteten Kontext stehen (Euler, 2014, S. 27&28).

4. Design erproben und formativ evaluieren (test design and evaluate formatively): Die zunächst formative Evaluation der Intervention bezieht auf die Qualität der Intervention aber auch auf mögliche Verbesserungsansätze in zukünftigen Iterationen. Euler orientiert sich bei der Systematisierung der formativen Evaluation an dem Modell von McKenney & Reeves (2012, S. 143) und setzt verschiedene Evaluationsstrategien in Verbindung zu spezifischen

Phasen der Interventionsreife, namentlich die Alpha-, Beta- oder Gamma-Stufe des Designs.

		Developer screening	Expert appraisal	Pilot	Tryout
Alpha	Feasibility				
	Soundness				
Beta	Local viability				
	Institutionalization				
Gamm	Effectiveness				
	Impact				

Abbildung 2: Matrix-Darstellung von Interventionsreife und Evaluationsstrategie. Dunkelgrau = typischerweise sinnvoll, hellgrau = je nach Umständen eventuell sinnvoll (McKenney & Reeves, 2014, S. 145)

In der Alpha-Phase erfolgt nach Logik des Entwicklungsprozesses noch kein Einsatz der Methode in der Praxis, die geplante Intervention wird zunächst hinsichtlich ihrer internen Struktur und Logik (soundness) sowie Umsetzbarkeit (feasability) überprüft. Da in dieser Phase noch keine tatsächliche Intervention in der Praxis überprüft werden kann, bietet sich als Strategie eine Überprüfung durch interne Testgruppen/-personen (developer Screening) oder externe Experten (expert appraisal), die fundiertes und konstruktives Feedback zur theoretischen Konzeption der Intervention geben können (McKenney & Reeves, 2014, S. 144&145; Euler, 2014, S. 29). Der Beta-Test erfolgt dann mit einer grundsätzlich funktionierenden Intervention im realen Kontext und versucht zu ergründen, wie und ob die Intervention im realen Setting angenommen wird (local viability) und wie sie in die Meso-Ebene der Bildungseinrichtung absorbiert werden kann, in deren Rahmen die Intervention eingesetzt werden soll (institutionalization). In dieser Phase geht es weniger um die Intervention selbst, sondern um deren generelle Akzeptanz und Verankerung im realen Kontext. Als generelle Strategien sind also auch in dieser Phase noch developer screening und expert appraisal sinnvoll, der Fokus liegt aber weniger auf der Intervention selbst, sondern deren Akzeptanz auf verschiedenen Ebenen der Praxis. Dazu kommen in dieser Phase der Entwicklung erste Praxistests in Form der Strategien Pilotierung und Tryout. Beide letztgenannten Ansätze implementieren die Intervention in einem realen Setting, wobei bei einem Pilot-Design bewusst eine kleine Testgruppe eingesetzt wird, um die Komplexität zu reduzieren, während ein Tryout die Intervention im unveränderten realen Setting des zu lösenden Problems implementiert (McKenney & Reeves, 2014, S. 144&145; Euler, 2014, S. 29). Die abschließende Stufe stellt der Gamma-Test dar, die Intervention ist

hier so weit wie im Kontext des Forschungsprojektes möglich finalisiert und wird bezüglich ihrer Zielerreichung mit Blick auf die Problemlösung (effectiveness) und mit Blick die nachhaltigen, messbaren Auswirkungen auf den Zielkontext (impact). In dieser Phase werden nur Evaluationsstrategien mit realem Bezug, also Pilot- und vor allem Tryout-Designs als sinnvoll erachtet (McKenney & Reeves, 2014, S. 144&145; Euler, 2014, S. 29). Am Ende dieser Phase des DBR-Zyklus sollte ein Evaluationskonzept mit einer transparenten Darstellung der geplanten Datenakquise, Datenauswertung und Ergebnisdarstellung stehen, wobei das Anwenden dieses Evaluationskonzeptes als formative Evaluation in der Phase bereits durchgeführt wird (Euler, 2014, S. 31).

5. Gestaltungsprinzipien generieren (generate Design-Principles): Die Entwickelung von Design-Prinzipien als ein zentraler wissenschaftlicher Output der DBR-Forschung ergibt sich aus der Frage, inwiefern die Ergebnisse von DBR-Projekten generalisierbar sind (Euler, 2014, S. 31). Bereits Brown (1992, S. 143) weist diesbezüglich in ihrer Diskussion über Design Experiments als Vorläufer des heutigen DBR-Ansatzes darauf hin, dass die entwickelte Intervention im „durchschnittlichen Klassenzimmer, für und mit durchschnittlichen Lernenden und Lehrenden, unterstützt durch realistischen technischen und persönlichen Einsatz“ umsetzbar sein sollte (Brown, 1992, S. 143). Diesen Anspruch an ein übertragbares Design und damit einer Generalisierbarkeit versucht Design-Based Research durch die Formulierung von Design-Prinzipien zu erfüllen, welche allerdings keine Gesetzmäßigkeiten darstellen, sondern eher als Anleitung und Wegweiser dienen sollen (Plomp, 2007, S. 22; Euler, 2014, S. 31). Während quantitative Forschung Generalisierbarkeit als statistische Beziehung zwischen Sample und Gesamtpopulation versteht, bezieht sich die Generalisierbarkeit der Design-Prinzipien auf eine komparative Analyse mehrerer individueller Fälle und einer Darstellung und Reflexion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Euler, 2014, S. 32). Die Design-Prinzipien selbst werden dabei typischerweise in der Form „Wenn man eine Intervention X mit dem Ziel Y im Kontext Z entwickeln möchte, sollte die Intervention die Charakteristika A, B und C (Fokus auf Inhalt) aufweisen und anhand der Prozesse K, L und M (Fokus auf Prozess) entwickelt werden, aufgrund der Argumente P, Q und R“ (Van der Akker, 1999, S. 5). Die Design-Prinzipien können dabei auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus formuliert werden. Das Ergebnis dieser Phase des DBR-Zyklus sind entsprechende Design-Prinzipien für ein klar abgegrenztes Anwendungsgebiet (Euler, 2014, S. 32).

6. Intervention gegebenenfalls summativ evaluieren (evaluate intervention summatively if applicable): Im letzten Schritt des DBR-Modells kann die Intervention im Sinne einer traditionellen Interventionsstudie summativ evaluiert werden, wobei die Intervention als unabhängige Variable und das zu erreichende Ziel als abhängige Variable verstanden wird (Euler, 2014, S. 33). Die summative Evaluation nimmt damit also die Gestalt einer eher traditionellen Interventionsstudie im Sinne eines Vorher-Nachher-Vergleiches zwischen einer Experimental- und einer Kontrollgruppe an und es wird versucht, kausale Zusammenhänge zwischen Intervention und Auswirkung zu analysieren (Euler, 2014, S. 33&34). Euler (2914, S. 34&35) führt im Zuge dieser Zyklus-Phase aber auf, dass die summative Evaluation der Intervention auf die gleiche Unvereinbarkeit zwischen der Komplexität bildungswissenschaftlicher Praxis und dem Versuch eines Experimentaldesigns stößt, die ursprünglich ausschlaggebend für die Entwicklung des DBR-Konzepts war (Euler, 2014, S. 34&35). Die identifizierten kausalen Zusammenhänge im Rahmen der summativen Evaluation der Intervention sind daher im besten Fall probabilistischer und nicht deterministischer Natur, da die beobachteten Interventionen in so komplexen Kontexten stattfinden, dass sie in letzter Konsequenz stets einzigartig und nur annäherungsweise replizierbar sind. (Euler, 2014, S. 34). Die Ergebnisse einer summativen Evaluation dienen also vor allem in Verbindung mit den Ergebnissen der formativen Evaluation dazu, die Einschätzung der entwickelten Intervention zu präzisieren und Praktikern ein klareres Bild über mögliche Handlungsalternativen und potenzielle Auswirkungen zu zeichnen (Euler, 2014, S. 35). Anders als die bisherigen Phasen ist die summative Evaluation im Zyklus nach Euler optional und sollte nur unter Abwägung der zu erwartenden neuen Erkenntnisse, den benötigten Ressourcen und der grundsätzlichen Machbarkeit einer Experimental-/Kontrollgruppen-Studie im betrachteten praktischen Kontext durchgeführt werden (Euler, 2014, S. 35). Ergebnis dieser optionalen Phase des DBR-Zyklus sind weiter verfeinerte Design-Prinzipien.

In dieser Arbeit wird der Forschungsprozess auf dem DBR-Zyklus nach Euler aufgebaut, da dieser mit seinen klar formulierten Kernansprüchen für jede Phase eine stabile und gut zu reflektierende Grundlage für die Durchführung des DBR-Prozesses bietet und sich der zyklische Aufbau des Modells mit dem praktischen, iterativen Design-Ansatz verbinden lässt.

2.2 Wissenschaftliches Erkenntnisinteresse von Design-Based Research

Wie bereits mehrfach dargestellt hat Design-Based Research das Ziel, eine innovative und in der Praxis umsetzbare Intervention für eine spezifische und klar definierte Problemstellung zu entwickeln (interventionsorientiert), diesen Entwicklungsprozess zu verstehen und die Intervention kontinuierlich zu verbessern (prozessorientiert) und dabei zur Theoriebildung im Feld

des jeweiligen wissenschaftlichen Fachgebietes beizutragen (theorieorientiert) (Plomp, 2010, S. 17). Die Forschungsfragen, die in Design-Based Research Projekten typischerweise gestellt werden, haben damit in der Regel folgenden generischen Aufbau: „Was sind die Charakteristiken einer Intervention X mit der Zielsetzung/dem erwünschten Outcome Y (Y1, Y2, Y3) im Kontext Z“, wobei die tatsächliche Formulierung natürlich von Projekt zu Projekt abweichen kann (Plomp, 2010, S. 19). Die dabei im Forschungsprozess entstehenden Erkenntnisse über das „Wie und Warum“ der Wirkung der Intervention stellen die bereits in Kapitel 1.4. beschriebenen Gestaltungsprinzipien dar (Plomp, 2010, S. 17).

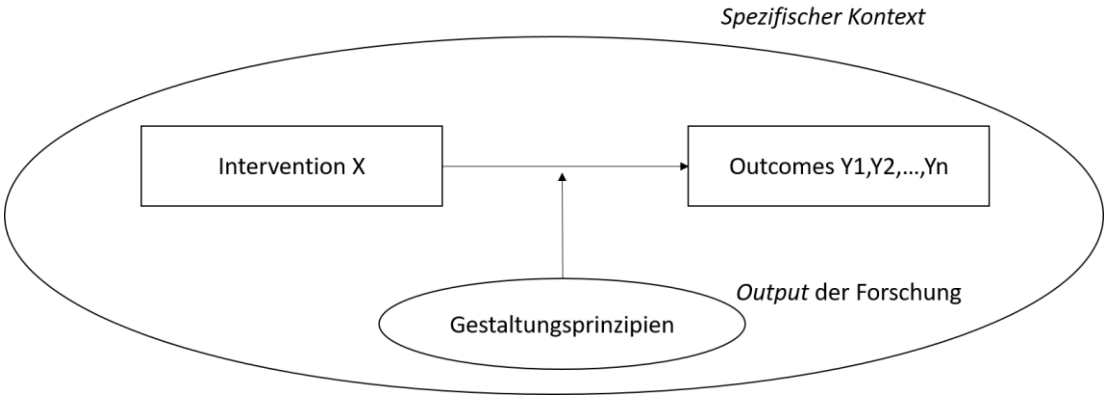


Abbildung 3: Schematische Darstellung des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses (eigene Darstellung nach Plomp, 2010, S. 18)

Während diese Gestaltungsprinzipien im Sinne von möglichst gut übertragbaren Empfehlungen bezüglich der inhaltlichen und prozessorientierten Gestaltung von Interventionen in spezifischen Kontexten allgemein als der zentrale Output von DBR-Projekten verstanden werden, stellen sie jedoch nicht den einzigen möglichen wissenschaftlichen Output von DBR-Forschung dar. Einen differenzierten Blick auf das Erkenntnisinteresse verschiedener DBR-Ansätze und den damit verbundenen wissenschaftlichen Outputs werfen Nieveen et al (2006) in ihrer grundsätzlichen Unterscheidung zwischen *validation studies* und *development studies* als distinktive Ausprägungen des dort als Design Research bezeichneten Forschungsparadigmas (Nieveen et al., 2006, S. 231). Vorweg sei erwähnt, dass es sich bei den Ausprägungen in der Praxis nicht um Antagonisten handelt. Beide Varianten lassen sich in das übergeordnete DBR-Paradigma eingliedern und sind typischerweise Teil ein und desselben DBR-Projektes. Die Unterscheidung wird hier getroffen, um eine weitere Differenzierung des Erkenntnisinteresses und damit leicht abweichender Ausprägungen von unterschiedlichen DBR-Projekten zu ermöglichen.

Unter *development studies* (Entwicklungsstudien) verstehen die Autoren hier Forschungsvorhaben mit dem Ziel der hier bereits mehrfach dargestellten Ableitung von praxisorientierten Gestaltungsprinzipien entsprechend der Form „Wenn man eine Intervention X mit dem Ziel Y im Kontext Z entwickeln möchte, sollte die Intervention die Charakteristika A, B und C (Fokus auf Inhalt) aufweisen und anhand der Prozesse K, L und M (Fokus auf Prozess) entwickelt werden, aufgrund der Argumente P, Q und R“ (Van der Akker, 1999, S. 5). Entwicklungsstudien sind problemzentriert, in einem praktischen (Bildungs-)Feld situiert, involvieren Forschende und Praktiker/-innen und durchlaufen iterative Phasen der Gestaltung, Erprobung und Evaluierung. Entwicklungsstudien nach Nieveen et al. entsprechen damit dem allgemeinen Verständnis von DBR-Forschung, welches dieser Arbeit zugrunde liegt und bereits ausführlich dargestellt wurde und werden daher nicht nochmals vertieft (Nieveen et al., 2006, S. 232 & 233). Einen anderen Ansatz verfolgen *validation studies* (Validierungsstudien). Auch hier werden Interventionen in einem praktischen Feld gestaltet, allerdings mit dem spezifischen Ziel, für das Feld relevante Theorien weiterzuentwickeln oder zu überprüfen. Die Autoren sprechen dabei aufgrund der historischen Entwicklung von DBR aus der Bildungsforschung heraus speziell von der Gestaltung von Lernumgebungen und dem Weiterentwickeln von Lerntheorien (Nieveen et al., 2006, S. 231 & 232). Dabei können Validierungsstudien auf verschiedenen Stufen zur Theorieentwicklung beitragen. *Micro theories* tragen zur Theoriebildung auf Ebene von konkreten Lehrtätigkeiten bei, *local instruction theories* auf der Ebene ganzer Lehrsequenzen und *domain-specific instruction theories* auf der Ebene übergeordneten (pädagogischen) Inhaltswissens (Nieveen et al., 2006, S. 232).

Parameter	Validierungsstudien	Entwicklungsstudien
Ziel des Designs	Theorien weiterentwickeln & validieren	Ein praktisches Problem lösen
Qualitätsfokus des Designs	Theoretische Qualität des Designs	Praktischer Nutzen der Intervention
Wissenschaftlicher Output	Theorien auf verschiedenen Abstraktionsstufen	Möglichst breit anwendbare Gestaltungsprinzipien
Methodologischer Schwerpunkt	Iteratives Design mit Kleingruppen-Tests in einem kontrollierten Setting	Iterative Entwicklung mit formativer Evaluation in realen Settings
Beitrag zur Praxis	Spezifische Erkenntnisse über Lernen in einem spezifischen Lehr-Lern-Setting	Umgesetzte Interventionen in (unterschiedlichen) realen Kontexten

Tabelle 1: Unterscheidung zwischen Validation Studies und Development Studies (Plomp, 2010, S. 24; Übersetzung des Autors)

Wie in dieser Übersicht deutlich wird, finden sich Merkmale beider Varianten im hier zugrunde gelegten und dargestellten ganzheitlichen DBR-Verständnis und auch Plomp (2010, S. 24) weist darauf hin, dass die Unterscheidung in Validierungsstudien und Entwicklungsstudien nur für die konzeptionelle Vorbereitung von DBR-Projekten und deren individuellen Zielsetzungen relevant ist. Im Versuch, DBR zu präzisieren und von anderen Forschungsparadigmen abzugrenzen, dominiert ein DBR-Verständnis mit Fokus auf der Ausprägung als Entwicklungsstudie. Dies wird zum Beispiel daran deutlich, dass ein konkret zu lösendes praktisches Problem als Ausgangspunkt der Forschung typischerweise als ein zentrales Merkmal von DBR verstanden wird (z. B. Reinmann, 2017; Euler, 2014; Raatz, 2016) und auch DiSessa und Cobb (2004, S. 83) weisen darauf hin, dass Design-Based Research langfristig nur dann eine Zukunft als eigenständiges Paradigma hat, sofern die Motivation der Forschung nicht ausschließlich im Entwickeln domänenspezifischer Theorien liegt (DiSessa und Cobb, 2004, S. 83). In der Praxis werden typischerweise unterschiedliche Zielsetzungen im Rahmen eines DBR-Projektes verfolgt, die beide konzeptionelle Ausprägungen kombinieren und sowohl eine in der Praxis anwendbare Intervention gestalten und Gestaltungsprinzipien entwickeln als auch einen Beitrag zur übergeordneten Theoriebildung leisten möchten (Plomp, 2010, S. 24). Die beiden unterschiedlichen Ausprägungen wurden dementsprechend primär vor dem Hintergrund vorgestellt, die in dieser Arbeit verfolgten Forschungsfragen und die damit verbundenen Zielsetzungen innerhalb des DBR-Paradigmas zu systematisieren und zu legitimieren.

2.3 Kontext der Forschungsarbeit

Eine zentrale Rolle im Konzept des Design-Based Research spielt der Kontext der durch die Intervention zu lösenden Problemstellung. Für die hier zu entwickelnde Intervention kann unterschieden werden zwischen dem organisatorischen Kontext und dem Kontext an Fördermaßnahmen, welche die gleiche Zielstellung im lokalen Umfeld verfolgen.

Organisatorischer Kontext

Die Umsetzung der Intervention stellt gleichzeitig die bayerische Umsetzung des deutschlandweit agierenden Mentoringkonzepts WEICHENSTELLUNG der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius durch die FAU Erlangen-Nürnberg in Kooperation mit dem bayerischen Ministerium für Unterricht und Kultus dar (Anhang 2). Dabei liegt die Vorstellung zugrunde, den originär für Kinder und Jugendliche konzipierten Ansatz des WEICHENSTELLUNG-Mentorings (vgl. ZEIT-Stiftung, n.d.) neu zu entwickeln und in Bayern, speziell Nürnberg, für die Zielgruppe der

Geflüchteten in der dualen Ausbildung zu gestalten und umzusetzen. Das Kooperationsprojekt, welches durch die hier beschriebene Intervention umgesetzt wird, läuft dabei unter dem Namen „WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf“. Der Forschende verfügt dabei über alle für ein DBR-Konzept relevanten Freiheiten in der Ausgestaltung der Intervention, inklusive des eigenständigen Entwickelns eines zugrundeliegenden Mentoringkonzepts. Einzig die Laufzeit von 2 Jahren je Kohorte ist bereits Teil der Kooperationsvereinbarung und wird aus dem ansonsten nicht direkt übernommenen, allgemeinen WEICHENSTELLUNG-Ansatz abgeleitet. Die Zielsetzung der Intervention, durch ausbildungsbegleitendes Mentoring vorzeitige Vertragslösungen zu verhindern und geflüchtete Auszubildende zu unterstützen, ist zudem ebenfalls bereits in der Kooperationsvereinbarung als Zielsetzung des Projekts „WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf“ ausgewiesen. Während diese Zielsetzung bereits vor Beginn der ersten Projektüberlegungen als Thema der vorliegenden Forschungsarbeit definiert wurde, transformiert die Festschreibung in der Kooperationsvereinbarung den Interventions-Zuschnitt auf *Geflüchtete in der dualen Ausbildung* und *vorzeitige Vertragslösungen* von einem theoretisch veränderbaren Gestaltungskriterium hin zu einem zeitstabilen Kontextfaktor. Darüber hinaus gibt die Einbindung in das Kooperationsprojekt gewisse strukturelle Rahmenbedingungen vor, welche als Kontextvariablen der Forschung verstanden werden müssen.

Zum einen ist die Anbindung der Intervention an den Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der FAU insofern relevanter Teil des Kontextes, als damit die Gruppe der Studierenden an der FAU als potenzielle Mentorinnen und Mentoren sowie allgemein der regionale Zuschnitt auf den Großraum Nürnberg vorgegeben wird. Des Weiteren wird „WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf“ durch das bayerische Ministerium für Unterricht und Kultus mit Projektmitteln in Höhe von insgesamt 600.000 € gefördert, um die Mentorinnen/die Mentoren als studentische Hilfskräfte am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung zu beschäftigen. Zusammen mit der Umsetzung durch den Lehrstuhl entfällt für die Entwicklung der Intervention also der üblicherweise relevante Teil der Mittelakquise, der Zugangsmöglichkeiten zu potenziellen Mentorinnen/Mentoren und personalen Ressourcen für die Umsetzung von Qualifizierungsmaßnahmen bereits auf Basis des organisationalen Kontextes. Ebenso erlaubt schlicht die Anbindung an die FAU Erlangen-Nürnberg und die bereits vorhandenen Kommunikationsstrukturen in die lokalen wirtschaftlichen und schulischen Netzwerke eine direkte Akquise von Mentees, welche anderen Projekten nicht in gleicher Weise möglich ist. Diese Themen sind also nicht Teil des vorgestellten Interventionsdesigns, welches sich demnach nur mit der inhaltlichen Ausgestaltung einer entsprechenden Maß-

nahme befasst und Fragen der Ressourcenakquise nicht aktiv gestaltet. Diese organisatorischen Kontextvariablen sind über alle Interventionsiteration hinweg konstant. Zusammengefasst ergeben sich folgende organisationalen Kontextfaktoren:

- 2 Jahre Laufzeit je Kohorte
- Zielgruppe: Geflüchtete in der dualen Ausbildung
- Zuschnitt auf den lokalen Kontext Großraum Nürnberg
- Studierende der FAU Erlangen-Nürnberg als Pool potenzieller Mentorinnen/Mentoren
- Rückgriff auf bestehende Kommunikationskanäle der FAU Erlangen-Nürnberg für die Akquise von Mentees
- Verfügbare personale und finanzielle Ressourcen für:
    - Umsetzung von Qualifizierungsmaßnahmen
    - Umsetzung operativer Tätigkeiten im Rahmen des Projekts
    - Vergütung der Mentorinnen/Mentoren

In den Projektjahren 2020 und 2021 ergibt sich zudem durch die COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Kontaktbeschränkungen sowie Einschränkungen bezüglich verfügbarer Räumlichkeiten für Präsenztreffen ein zusätzlicher organisationaler Kontextfaktor. Dieser bedingt eine zeitweise Umstellung der Intervention auf ein hybrides Format unabhängig von bewussten Gestaltungsüberlegungen in diese Richtung auf Basis formativer Evaluationserkenntnissen. Entsprechend reaktive Gestaltungsüberlegungen werden in der Darstellung der formativen Evaluation vorgestellt (vgl. Kapitel 7.1).

Kontext der vergleichbaren Fördermaßnahmen

Neben diesen direkt auf die Intervention einwirkenden Kontextfaktoren, die bestimmte Gestaltungsprinzipien beeinflussen oder schlicht vorgeben, muss auch das lokale und überregionale Umfeld an bereits bestehenden Fördermaßnahmen als Kontext verstanden werden. In diesem Zusammenhang muss vorangestellt werden, dass Geflüchtete im Rahmen ihrer dualen Ausbildung dieselben Unterstützungsangebote auf Basis der SGB III in Anspruch nehmen können wie Auszubildende mit deutschem Pass, insbesondere die ausbildungsbegleitenden Hilfen (§75 Abs. 1 SGB III), die assistierte Ausbildung (§130 Abs. 1 SBG III) und die Berufseinstiegsbegleitung (§49 SGB III). Anders als bei der Aufnahme einer dualen Ausbildung spielt der Aufenthalts- beziehungsweise zugesprochene Schutzstatus bei vorhandener Arbeitserlaubnis keine Rolle bei der Beantragung dieser Unterstützungsmaßnahmen (BA, 2019, S. 3). Dabei ist festzustellen, dass die Teilnahme von Geflüchteten an den betrachteten Maßnahmen bundesweit im Zeitverlauf gestiegen ist. Über die Wirksamkeit beziehungsweise die Einschätzung

der Maßnahmen durch die teilnehmenden Geflüchteten liegen keine Erkenntnisse vor, es ist aber grundlegend davon auszugehen, dass zumindest im Kontext der assistierten Ausbildung ähnliche Herausforderungen gerade mit Bezug auf mögliche Konflikte mit den begleitenden Personen und auf Basis der relativ unflexiblen Gestaltung der Maßnahme bestehen (vgl. Brendel et al, 2016; Kirchhöfer, 2017).

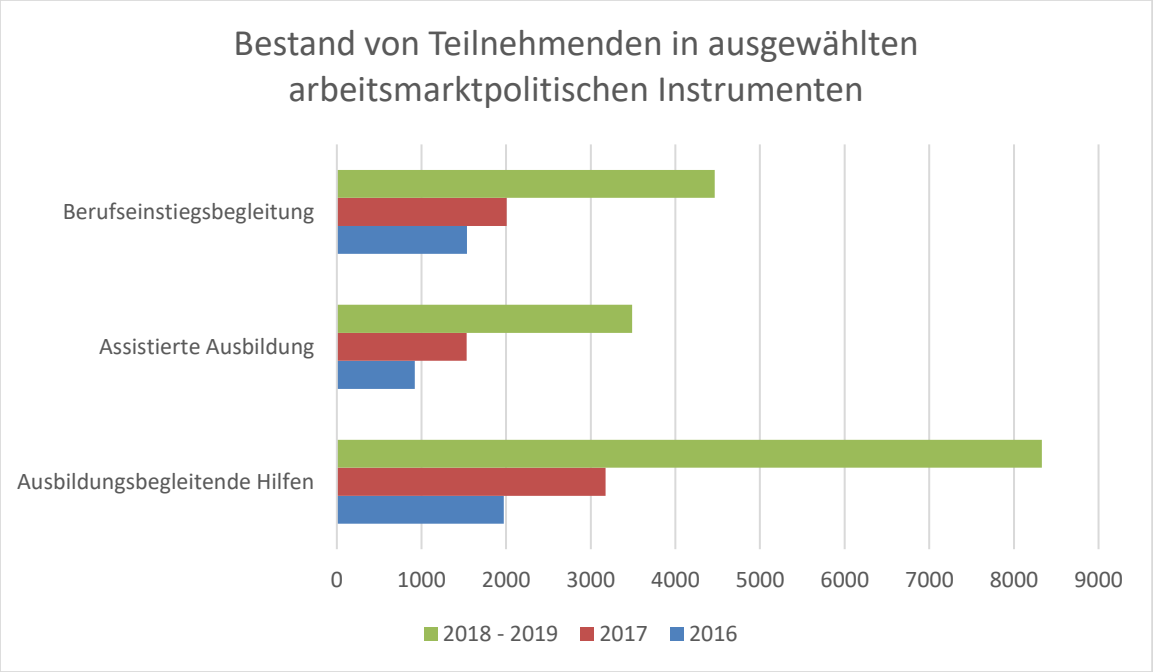


Abbildung 4: Bestand von Teilnehmenden in ausgewählten arbeitsmarktpolitischen Instrumenten (eigene Darstellung nach: Dionisius et al., 2018, S. 22; BIBB, 2020, S. 292).

Nicht weiter betrachtet werden in dieser Darstellung die seit 2014 speziell für Geflüchtete eingerichteten Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, insbesondere die diversen „Perspektiven für Flüchtlinge“-Programme, da der Fokus dort nicht auf der dualen Ausbildung, sondern auf Berufsvorbereitung und Einstiegsqualifizierung liegt (BIBB, 2017, S. 435). Neben den Angeboten der Bundesagentur für Arbeit auf Basis des SGB III existieren sowohl bundesweit als auch auf Landesebene eine unüberschaubare Anzahl von Unterstützungsmaßnahmen. Diese sind bürgerliche, ehrenamtliche oder von lokalen politischen oder wirtschaftlichen Akteuren organisiert. Einen Einblick in Unterstützungsmaßnahmen auf dieser Ebene gibt beispielsweise die Zusammenstellung der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung GIB (2017 & 2020), die bundesweite Maßnahmen und landesweite Maßnahmen für Nordrhein-Westfalen systematisiert. Auffällig ist dabei, dass die dort unter dem Bereich „Ausbildungsvorbereitung/Integration in Ausbildung, Studium und Beschäftigung“ (GIB, 2017, S. 12; GIB, 2020, S. 13) zusammengefassten Maßnahmen ausschließlich Angebote beinhalten, welche berufsvorbereitend oder -integrierend angelegt sind. Auch in den Kategorien „Erwerb der deutschen

Sprache“ und „Strukturen zur Beratung und Begleitung“ der für die Jahre 2017 und 2020 systematisierten Angebote wird die duale Ausbildung selbst, präziser das Bestehen beziehungsweise nicht-Scheitern der dualen Ausbildung jenseits der Einmündung, nicht als Ziel definiert (GIB, 2017, S. 12-20; GIB, 2020, S. 13-20). Auch eine durch den Forschenden selbst vor Projektbeginn durchgeführte Analyse von Unterstützungsangeboten für Geflüchtete auf Bundes- und Länderebene zeigt, dass ein Großteil der Maßnahmen die Berufsvorbereitung oder Qualifizierung fokussiert und nur in wenigen Fällen die darauffolgende Phase der dualen Ausbildung in den Förderkontext einbettet (Anhang 3). Ebenso wie in der Zusammenstellung des GIB gilt dabei, dass nur solche Angebote analysiert werden können, die aufgrund ihrer Größe oder Öffentlichkeitsarbeit mit gängigen Suchmethoden auffindbar sind. Gerade kleinere lokale und regionale Angebote auf ehrenamtlicher oder lokalpolitischer Ebene sind demnach nur schwer zu erfassen. Während also davon ausgegangen werden kann, dass Angebote im Bereich der dualen Ausbildung zumindest auf lokaler Ebene existieren, erscheint die Annahme naheliegend, dass Förderansätze, welche konkret die Phase der dualen Ausbildung in den Blick nehmen und darauf abgestimmte Maßnahmen anbieten, im Netzwerk der Unterstützungsangebote für Geflüchtete jenseits der bundesweiten Maßnahmen nach SGB III insgesamt eine untergeordnete Rolle einnehmen. Trotz der Bedeutung der dualen Ausbildung fokussiert ein Großteil der analysierten Unterstützungsangebote jenseits der SGB III-Maßnahmen mit den Bedarfen der Zielgruppe vor allem im Bereich der Regelbeschulung und der Berufsvorbereitung *(*vgl. z. B. McElcany et al., 2017; Grimm & Schlupp, 2018; Magister, 2017*).*

Wie bereits angemerkt wurde, erfassen die bisher betrachteten Analysen von Unterstützungsmaßnahmen nur bedingt lokale und regionale Kontexte. Gerade mit Blick auf die Entwicklung einer Intervention im lokalen Kontext Nürnberg erscheint daher eine entsprechende Analyse notwendig, um dem Anspruch einer Kontextbeschreibung im Sinne des DBR-Ansatzes zu genügen. Zur Erschließung dieses lokalen Kontextes an Unterstützungsmaßnahmen wurden Fragebögen (Anhang 4) an das SCHLAU Übergangsmanagement der Stadt Nürnberg, das MigraNet Landesnetzwerk Bayern, die IHK Nürnberg und die HWK Nürnberg versandt, um einen Überblick über Angebote für geflüchtete Personen im Kontext der dualen Ausbildung zu Projektbeginn und Projektende zu erhalten. Eine umfassende Rückmeldung erfolgte dabei von Vertretern des SCHLAU Übergangsmanagements und des MigraNet, die Kammern verwiesen primär auf ihre eigenen Programme, welche in den Darstellungen von SCHLAU und MigraNet bereits vorhanden sind.

Maßnahme	Zielsetzung/Förderkonzept	Anbieter/Träger
VerA	Tandems zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen in der Pflege	SeS
Bin dA	v.A. Berufsorientierung, auch Vermittlung und Unterstützung während der Ausbildung	Rummelsberger Diakonie
Start-ab!	Job Coaching, Stammtisch, Lerngruppen	Kda
Stammtisch „Working Refugees“	Moderierter Austausch unter AN/Azubis	Kda
Check.Sozialkunde-Lerngruppe	Vertiefung für Azubis mit und ohne Fluchthintergrund	kda
Faire Integration	Beratung zu Arbeitmehmerrechten	Migranet IQ Netzwerk
Stammtisch für Azubis	Austausch zwischen geflüchteten Auszubildenden und Arbeitnehmenden	Johanniter
Verbundausbildung	Duale Ausbildung in der NOA	NOA
Azubi-Starter-Woche und Starter-Coaching	Vorbereitung und begleitendes Coaching	IHK
HEAD	Heranführung und Eingliederung in Ausbildung und Dauerbeschäftigung	NOA

Tabelle 2: Förderprojekte für Geflüchtete im Großraum Nürnberg-Zeithorizont 2017/2018

Auffällig ist dabei, dass beide Darstellungen zwar eine Reihe von Förderprojekten für Geflüchtete nennen, die bereits zu Beginn der Projektkonzeption im Jahr 2018 existierten, dabei aber mit Ausnahme der Maßnahme VerA ausschließlich Projekte genannt werden, die in der Ausbildungsvorbereitung verankert sind, nur eine ungesteuerte Unterstützung während der dualen Ausbildung anbieten oder im Fall der Projekte der IHK primär den Ausbildungsbeginn fokussieren. Dies deckt sich mit einer Analyse der vom Amt für Berufliche Schulen der Stadt Nürnberg veröffentlichten Broschüre mit einer Übersicht an Unterstützungsangeboten nach Besuch der BIK (Amt für Berufliche Schulen, 2017). Hier werden bekannte Angebote der Bundesagentur für Arbeit (BA) nach SGB III (AsA, EQ, AbH) noch um die Angebote „Berufsvorbereitende

Bildungsmaßnahme“ (BvB) und „BayernTurbo“ ergänzt, die jedoch ebenfalls die Phase der Berufsvorbereitung fokussieren und mit Vermittlung in einen Ausbildungsplatz enden (Amt für Berufliche Schulen, 2017, S. 13 & 14). Aufgeführte lokale Maßnahmen jenseits der BA-Angebote beziehen sich dabei einzig auf Förderung von Sprachkompetenz und haben keinen direkten Bezug zur dualen Ausbildung (Amt für Berufliche Schulen, 2017, S. 16-20). Es kann also ein Desiderat an aktiver und langfristiger Unterstützung von Geflüchteten durch dezidierte Maßnahmen im hier betrachteten lokalen Kontext jenseits bestehender SGB III-Angebote festgestellt werden. Die Intervention erfüllt damit den Anspruch einer neuartigen Maßnahme und stellt im betrachteten lokalen Kontext die Antwort auf einen Mangel an entsprechenden Fördermaßnahmen dar. Gleichzeitig bedeutet dies für den Kontext der Interventionsgestaltung, dass kein Vergleich mit existierenden Maßnahmen durchgeführt werden kann und nicht mit Konflikten bezüglich verfügbarer Studierenden und Mentees gerechnet werden muss. Für die Gestaltung der Intervention nicht von Bedeutung, aber grundlegend interessant ist abschließend die Übersicht über entsprechende Förderprojekte im lokalen Kontext im Jahr 2021. Die Unterstützungslandschaft für Geflüchtete in der dualen Ausbildung jenseits bestehender bundesweiter Maßnahmen hat sich, zumindest aus Sicht der befragten Einrichtungen, im Projektzeitraum nicht weiterentwickelt. Einige der bereits im Jahr 2018 bestehenden Projekte existieren weiter, weisen aber nach wie vor keinen expliziten Fokus auf die Unterstützung während der dualen Ausbildung auf. Eine Rückmeldung gibt sogar an, dass jenseits der hier beschriebenen Intervention keine aktiven Projekte mehr bekannt sind.

Maßnahme	Zielsetzung/Förderkonzept	Anbieter/Träger
Deutschnachhilfe für Azubis	Deutschnachhilfe	Johanniter
Coaching und Supervision	Beratung für Arbeitnehmende	Kda
VerA	Siehe oben	Siehe oben
AKTIV (ehem. Bin dA)	Siehe oben	Siehe oben
Faire Integration	Siehe oben	Siehe oben
Verbundausbildung	Siehe oben	Siehe oben
HEAD	Siehe oben	Siehe oben

Tabelle 3: Förderprojekte für Geflüchtete im Großraum Nürnberg-Zeithorizont 2021

Der Bedarf an Fördermaßnahmen konkret für die Phase der dualen Ausbildung kann also auch nach Ende der hier beschriebenen Intervention nicht als gedeckt angesehen werden.

2.4 Einordnung des Forschungsprojektes in den DBR-Ansatz

Im nachfolgenden Abschnitt wird das Forschungsprojekt zu „WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf“ noch im Kontext des DBR-Ansatzes reflektiert und herausgearbeitet, inwiefern den Kriterien und Ansprüchen von Design-Based Research entsprochen wird. Dafür werden die in den vorherigen Unterkapiteln betrachteten Themenbereiche nacheinander innerhalb des hier besprochenen Forschungsvorhabens verortet.

Das Projekt „WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf“ erfüllt dabei zunächst die grundlegende Vorstellung, praktische Anwendbarkeit mit wissenschaftlichem Erkenntnissinteresse zu vereinen. Im Rahmen des Projekts wird ein Mentoringansatz entwickelt und in der Praxis eingesetzt. In der Begleitforschung sollen zum einen Erkenntnisse über die Gestaltung von Mentoring im spezifischen Kontext „Geflüchtete in der dualen Berufsausbildung“ gewonnen werden, zum anderen die bisher unzureichenden wissenschaftlichen Erkenntnisse über spezifische Problemstellungen der Zielgruppe vertieft und präzisiert werden. Hier schließen sich die einleitend dargestellten Forschungsfragen an, wobei die Forschungsfragen 2.1 bis 2.3 entsprechend dem Formulierungsvorschlag für Design-Prinzipien nach Van der Akker (1999. S. 5) konkret ausgestaltet wurden. Die Frage nach den Gründen für vorzeitige Vertragslösungen von geflüchteten Auszubildenden sowie die Entwicklung möglicher praxisorientierter Gegenmaßnahmen sind noch wenig beforscht und im Detail diskutiert worden. Die hier formulierten Forschungsfragen erfüllen damit das von Reinmann (2005) für DBR formulierte Kriterium der Neuheit. Auch das Kriterium der Nützlichkeit wird durch die Verankerung im realen Kontext und dem Design einer Intervention für eine auch außerhalb des wissenschaftlichen Diskurses als relevant anerkannte Problemstellung erfüllt. Das Kriterium der nachhaltigen Innovation wird insofern erfüllt, als Gestaltungskriterien für den Übertrag in andere Kontexte formuliert werden und über ein Netzwerk aus Praxispartnern auf verschiedenen Ebenen des dualen Systems (Ausbildungsbetrieb, berufliche Schulen und die zuständigen Kammern) eine langfristige Verankerung der Intervention zumindest im lokalen Ausbildungsmarkt angestrebt wird (Reinmann, 2005, S. 63).

Das im Rahmen dieses Forschungsprojektes zu entwickelnde Mentoringprojekt und die dazugehörigen Designprinzipien lassen sich unproblematisch in die Bildungswissenschaften einordnen, da Mentoring bereits grundsätzlich eine typische pädagogische Maßnahme darstellt

und sowohl im Bereich der Pädagogik selbst und mit Blick auf seine tiefenstrukturelle Wirkungsweise auch in der pädagogischen Psychologie verortet wird (vgl. z. B. Ziegler, 2009; Ehlers, 2007; Rhodes, 2004). Differenziert werden muss hier zwischen Mentoring für Jugendliche & junge Erwachsene und dem Verständnis von Mentoring als Personalentwicklungstool, wobei in diesem Projektvorhaben das erstgenannte Verständnis Anwendung findet. Dies wird in Kapitel 3.3. vertieft und diskutiert. Im hier relevanten Kontext erfolgt das Mentoring zudem während der dualen Ausbildung der geflüchteten Personen und ist zwischen den beiden Lernortkooperationspartnern Ausbildungsbetrieb und Berufliche Schule angesiedelt. Inhaltlich und bezogen auf die Verortung im deutschen (Aus-)Bildungssystem kann das hier entwickelte Mentoringkonzept also auch der Wirtschafts- bzw. Berufspädagogik zugerechnet werden (vgl. z. B. Wilbers, 2019).

Den zweiten Gegenstand des Forschungsinteresses stellt die Vertiefung des Verständnisses von vorzeitigen Lösungen der Ausbildungsverträge der betrachteten Zielgruppe dar. Die grundlegende Thematik der vorzeitigen Vertragslösungen und deren Gründe wird dabei zunächst vor allem in der Betriebswirtschaftslehre und einem allgemein ökonomischen Kontext diskutiert und beforscht (vgl. z. B. Weiß, 1982; Uhly, 2015; Bohlinger, 2002; Uhly, 2015). Die typische Systematisierung der Gründe für vorzeitige Vertragslösungen in die Bereiche „Ausbildungsbetrieb“, „Berufliche Schule“ und „Privat“ sowie die in dieser Arbeit eingeführte prozessorientierte Dimension „Stressbewältigung“ zeigen jedoch auf, dass der Umgang und die potenzielle Vermeidung von vorzeitigen Vertragslösungen auch in den Einflussbereich von Ausbildenden und Lehrenden fällt, damit also Gegenstand pädagogischen Handelns sein muss (Schöngen, 2003; Lazarus & Folkman, 1984). Die Präzisierung der spezifischen Vertragslösungsgründe der hier betrachteten Zielgruppe dient also dazu, die pädagogischen Handlungsalternativen von Ausbildenden und Lehrenden an beruflichen Schulen mit Blick auf das Verhindern von vorzeitigen Vertragslösungen zu informieren.

Entsprechend der Unterscheidung von DBR-Zielsetzungen in Validierungsstudien und Entwicklungsstudien nach Nieveen (2006, S. 232) kann die Entwicklung des Mentoringkonzepts also der Idee der Entwicklungsstudie zugerechnet werden. Hier geht es vor allem um das Lösen eines praktischen Problems und der iterativen Entwicklung einer Intervention sowie dazugehöriger Gestaltungskriterien. Die Präzisierung der Gründe für vorzeitige Vertragslösungen entspricht der Idee der Validierungsstudie, hier werden bestehende Theorien zu vorzeitigen Vertragslösungen inhaltlich weiterentwickelt und der Beitrag zur Praxis liegt primär in spezifischen Erkenntnissen, wobei hier anders als bei der Definition nach Nieveen keine Erkenntnisse über Lernen im Sinne von Lerntheorie gewonnen werden, sondern Erkenntnisse für die

inhaltliche Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Der Fokus liegt damit im Detail anders als bei klassischen Validation Studies im DBR-Kontext, der Bezug zu den Bildungswissenschaften ist aber dennoch gegeben.

Nachdem nun die grundlegende Passung des Erkenntnisinteresses des hier beschriebenen Forschungsprojektes mit dem DBR-Konzept abgeglichen wurde, sollen nun die zentralen Merkmale von DBR überprüft werden.

Die grundsätzliche Verankerung im realen Kontext ist gegeben, da die beteiligten Mentorinnen und Mentoren nicht in einem künstlich erzeugten oder veränderten Setting wirken, sondern die geflüchteten Mentees in der realen Ausbildungssituation begleiten und an tatsächlichen Herausforderungen aus der betrieblichen oder schulischen Praxis arbeiten. Bei der Auswahl der Mentees werden keine einschränkenden Faktoren angelegt, welche den Realitätsbezug der Forschungsarbeit stören könnten, beispielsweise eine Auswahl nach Sprachniveau oder schulischer Leistung. Die Auswahl der Mentorinnen und Mentoren sowie der Mentees wird im Rahmen der Darstellung der Interventionsentwicklung im Detail erörtert.

Das Design einer Intervention als Mittelpunkt der Forschung zeigt sich bereits in der Formulierung der Forschungsfragen 2.1 bis 2.3 und dem direkten Bezug auf den Designprozess selbst. Auch verfolgt das hier dargestellte Forschungsvorhaben einen iterativen Ansatz. Das Mentoringprojekt WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf, welches den Rahmen für die Forschungsarbeit liefert, verläuft in drei Zyklen, welche sowohl auf Ebene der Mikrozyklen (bezogen auf einzelne Teilphasen eines Zyklus) als auch auf Ebene der Makrozyklen (bezogen auf den gesamten Zyklus) iterativ angepasst und optimiert werden.

Die Kollaboration zwischen Forschenden und Praktizierenden wird im hier beschriebenem Forschungsprojekt auf mehreren Ebenen umgesetzt. Die Studierenden übernehmen selbst die Rolle der Praktizierenden und wirken durch regelmäßiges, strukturiertes Feedback im Rahmen der Begleitforschung auf die iterative Weiterentwicklung der Intervention ein. Das Praxiswissen, welches dabei abgerufen wird, bezieht sich auf die praktische Erfahrung der Studierenden mit dem im Rahmen des Projekts entwickelten und angewendeten Mentoringverständnis und dessen Umsetzung. In Kapitel 5 wird im Detail beschrieben, mit welchem Erhebungsinstrument das direkte Praxiswissen der Mentor/-innen abgerufen wird. Darüber hinaus werden auch Lehrkräfte und Ausbildungspersonal aus dem Umkreis der betreuten Mentees als Akteure der Praxis in die Weiterentwicklung der Intervention integriert. Auf dieser Ebene steht nicht die Praxiserfahrung aus der Mentoringtätigkeit selbst im Mittelpunkt, sondern die Eindrücke der

Praktizierenden in der Makro-Umwelt „duale Ausbildung“, in welche die Intervention eingebettet ist. Aus dem Praxiswissen der Lehrkräfte und Ausbildenden soll die Intervention also weniger mit Blick auf die Funktionsweise und Feinplanung des Mentoringansatzes hin weiterentwickelt werden, sondern bezogen auf die Passung an die Ansprüche der dualen Ausbildung. Die Erhebung des Praxiswissens dieser Gruppe wird ebenfalls in Kapitel 5 durch das dafür angelegte Erhebungsinstrument dargestellt. Für Design-Based Research eher unüblich ist, dass in der initialen Designphase vor der ersten Implementation der Intervention (vgl. Phasen zwei und drei des Zyklus-Modells nach Euler) keine externen Akteure aus der Praxis herangezogen werden, wie es beispielsweise McKenney & Reeves (2012, S. 77) empfehlen. Dies lässt sich damit begründen, dass der Autor selbst bereits auf mehrjährige Praxiserfahrung in der Durchführung und Gestaltung von studentischen Mentoringprojekten zurückblicken kann (Umsetzung der Praxisinitiative WiSo-Bildungspaten, vgl. Kastenmeier, 2011) und die organisatorische Umsetzbarkeit und Akzeptanz im universitären Setting im Rahmen der Lehrstuhltätigkeit abgeklärt werden konnte. Die Einbindung von externen Praktizierenden für das Reflektieren der grundsätzlichen Umsetzbarkeit und strukturellen Anlage des Mentoringprojekts im Sinne einer dezidierten Alpha-Phase (vgl. McKenney & Reeves, 2014, S. 145) wird daher in Verbindung mit den zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen als nicht notwendig empfunden.

Die Anwendung von Mixed Methods spielt eine zentrale Rolle für das eigentliche Forschungsdesign, welches im Rahmen des hier beschriebenen DBR-Projekts Anwendung findet. Eine detaillierte Beschreibung der verschiedenen eingesetzten Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden findet sich in Kapitel 5 dieser Arbeit.

Der weitere Verlauf der Arbeit orientiert sich in den weiteren Kapiteln am DBR-Zyklus-Modell nach Euler (2014, S. 20). Die Phase „Problem präzisieren“ wurde mit dem einleitenden Kapitel und der Formulierung der Forschungsfragen bereits abgeschlossen. Im nachfolgenden Kapitel werden zunächst im Sinne des Prozessschrittes „Literatur und Erfahrungen auswerten“ die Themengebiete Zielgruppe, vorzeitige Vertragslösungen und Mentoring auf Basis der bestehenden Literatur theoriegeleitet dargestellt (Kapitel 3). Am Ende dieser Auseinandersetzung steht die Entwicklung theoriegeleiteter vorläufiger Gestaltungskriterien für die zu entwickelnde Intervention im Sinne der Phase „Design entwickeln und verfeinern“ (vgl. Kapitel 4*).* Im Prozessschritt „Design erproben und formativ evaluieren“ wird zunächst das detaillierte Forschungsdesign dargestellt und begründet (Kapitel 5). Abschließend wird die Phase „Gestaltungsprinzipien generieren“ durch die Auswertung der umgesetzt (vgl. Kapitel 7.1 & 7.2). Eine abschließende summative Evaluation wird hier nur in einem begrenzten Umfang durchgeführt,

um rückblickend einen Gesamteindruck von der Effektivität der entwickelten Intervention explizit bezogen auf die Dynamik von Vertragslösungsprozessen zu erhalten (vgl. Kapitel 7.3). Euler selbst weist in diesem Kontext darauf hin, dass eine summative Evaluation der Intervention optional ist und mit Blick auf die Komplexität bildungswissenschaftlicher Praxis auf eben jenes Problem der nicht klar zu identifizierenden kausalen Zusammenhänge stößt, die DBR ursprünglich nötig gemacht haben (Euler, 2014, S. 34). Eine summative Evaluation ist demnach im Sinne von Design-Based Research nicht konstitutiv für die Validität der Forschungsergebnisse, sondern dient ausschließlich dazu, die Ergebnisse der formativen Evaluation zu präzisieren und ein klareres Bild über mögliche Handlungsalternativen zu erhalten (Euler, 2014, S. 35).

3 Forschungsstand zu vorzeitigen Vertragslösungen der Zielgruppe und Mentoring

3.1 Präzisierung der Zielgruppe-Geflüchtete in Deutschland und auf dem deutschen Arbeitsmarkt

3.1.1 Entwicklung der Fluchtmigration

Für eine zielführende Auseinandersetzung mit Geflüchteten im Kontext der dualen Ausbildung erscheint es sinnvoll, zunächst eine erste Begriffsdefinition vorzunehmen und ein Bild von der Entwicklung und der aktuellen Lage der Migrationszahlen insgesamt zu zeichnen. Deutschland kommt dabei, insbesondere durch die Zunahme an Fluchtmigration seit 2014, die Rolle eines klassischen Einwanderungslandes zu, auch wenn diese Selbstwahrnehmung lange nicht der Fokus integrationspolitischer Perspektiven war (Euler & Severing, 2016, S. 20). Der Begriff „Geflüchtete“ ist dabei im Grunde klar durch die Genfer Flüchtlingskonvention von 1954 und das Protokoll von 1967 definiert. Letzteres hatte den Zweck, die ursprünglich für den Schutz europäischer Geflüchteter nach dem zweiten Weltkrieg konzipierte Flüchtlingskonvention zeitlich und geographisch zu erweitern und damit das bis heute geltende, rechtliche Verständnis eines „Flüchtlings“ zu festigen (United Nations, 2015, S. 3). Die Genfer Flüchtlingskonvention in Verbindung mit dem Protokoll von 1967 beschreibt den völkerrechtlich zu schützenden Geflüchteten als eine Person, die „aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie

besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will“ (ebd.). Auf nationaler Ebene findet sich die Umsetzung in §3 und §4 des Asylgesetztes sowie in Art. 16a des Grundgesetzes. Die genaue rechtliche Umsetzung wird in Kapitel 3.1.2 näher beleuchtet. Während die Bezeichnung „Geflüchtete“ damit also eine rechtlich zugesprochene Eigenschaft darstellt, wird in der vorliegenden Arbeit ein umfassenderes Verständnis analog zu Rösch et al. (2020, S. 4) zugrunde gelegt. Dort werden unter Geflüchteten alle Personen verstanden, die einen Asylantrag in Deutschland gestellt haben, unabhängig davon, ob sie sich noch im Verfahren befinden oder bereits einen der diversen Aufenthaltstitel erhalten und damit rechtlich unter Umständen nicht den Status eines „anerkannten Geflüchteten“ zugesprochen bekommen haben (Rösch et al., 2020, S. 4). Geschärft wird das Verständnis von Geflüchteten im Rahmen dieser Arbeit durch das im deutschen Sprachraum schwer zu übersetzende Konzept der „forcibly displaced [people]“ (UNHCR, 2019, S. 2), im Sinne von Menschen, die sich aus zunächst nicht weiter präzisierten Gründen dazu gezwungen sehen (forcibly), ihr Heimatland zu verlassen (displaced). Diese im Vergleich zur rechtlichen Definition sehr einfache Beschreibung macht deutlich, dass sich die Zielgruppe weniger durch spezifische Herkunftsländer oder die konkrete Fluchtursache auszeichnet, sondern vor allem durch die Unfreiwilligkeit der Migration auf Basis von als bedrohlich wahrgenommenen Faktoren. Im Detail werden in diesem Zusammenhang eine Reihe von nationalen und internationalen Krisen als zentrale Faktoren für den Anstieg an sich auf der Flucht befindenden Personen ausgemacht, darunter unter anderem der Bürgerkrieg in Syrien, der Konflikt in der Ukraine, wiedererstarkende Konflikte im Nahen Osten oder Unruhen in der Zentralafrikanischen Republik (UNHCR, 2019, S. 6). Nahe mit dem Begriff der Geflüchteten verwandt ist zudem das Konzept der *Neuzugewanderten*. Unter Neuzugewanderten werden allgemein diejenigen Personen zusammengefasst, die sich weniger als fünf Jahre im Aufnahmeland aufhalten, ungeachtet der Bewegründe für die Migration oder des Herkunftslandes (OECD, 2019, S. 56). Entsprechend des jeweiligen Zuschnittes wird die Zielgruppe aus Sicht institutioneller Gestaltung von Unterstützungsmaßnahmen und der Betrachtung von systemischen Prozessen wie beispielsweise Zugangsperspektiven auf den Arbeitsmarkt zusammenfassend je nach Perspektive unterschiedlich bezeichnet. Beiträge mit einem Fokus auf die systemische Betrachtung der spezifischen Zielgruppe „Geflüchtete“ im Sinne des rechtlichen Begriffes, beispielsweise im Kontext der Arbeitsmarktintegration (vgl. z. B. Granato & Neises, 2017; Dionisius, Matthes & Neises, 2018; Schmidt, 2020; Held, Hackl & Bröse, 2018) oder mit fluchtspezifischen Themen wie beispielsweise Traumata, unbegleitete Minderjährige und entsprechende Supportsysteme (vgl. z. B. Grimm & Schlupp, 2018; Ghaderi, C. & Eppenstein, T., 2017; Schroeder, 2018; McElvany et al., 2017) verwenden meist den entsprechenden Begriff

Flüchtlinge oder *Geflüchtete.* Literatur mit einem Fokus auf Themenstellungen ohne direkten Zusammenhang mit der tatsächlichen Flüchtlingseigenschaft, beispielsweise Sprachkompetenz oder integrative Prozesse, verwenden dort teilweise den Begriff *Neuzugewanderte* (vgl. z. B. Benholz, Frank & Niederhaus, 2016; Harboe, Mainzer-Murrenhoff & Heine, 2016; Otto, 2016). Oft ist die Linie zwischen Geflüchteten im rechtlichen Sinne und Neuzugewanderten im übergeordneten thematischen Kontext der Migration nicht trennscharf, was sich durch uneinheitliche Zielgruppenbezeichnungen selbst innerhalb von Sammelbänden und vereinzelten Veröffentlichungen zeigt, welche die Begriffe direkt als *Geflüchtete und Neuzugewanderte* zusammenfassen (vgl. z. B. Küpper & Kewer, 2020; Preuß, 2018). In dieser Arbeit wird allgemein der Begriff Geflüchtete verwendet, um keine allgemeinen Aussagen auch über jene Neuzugewanderten zu implizieren, die beispielsweise aus EU-Staaten nach Deutschland migrieren und hinsichtlich der rechtlichen Situation und den zu erwartenden psychischen Belastungsfaktoren und kulturellen Anpassungserwartungen gänzlich anderen Voraussetzungen unterliegen. Der hier allgemein verwendete Begriff Geflüchtete meint damit jene Personen, die aufgrund einer subjektiv wahrgenommenen Bedrohungslage aus einem nicht-EU-Staat nach Deutschland migrieren, auch wenn sie nicht der juristischen Definition *Flüchtling* entsprechen.

Für das Verständnis der (Flucht-)Migration seit 2014 ist die Zahl an gestellten Asylanträgen eine zentrale Größe. Mit Blick auf den globalen Kontext ist dabei zudem zu beachten, dass sich nur ein vergleichsweise kleiner Prozentsatz der weltweiten Migrationsbewegungen auf Grund von *forcible displacement* an den (inner-)europäischen Grenzen niederschlägt. In der zeitlichen Progression konstant wurden 86 % im Jahr 2015 sowie 85 % im Jahr 2019 der sich weltweit auf der Flucht befindlichen Personen in Entwicklungsländern aufgenommen, dabei zu einem Großteil in direkten Nachbarländern (UNHCR, 2015, S. 2, UNHCR, 2019, S. 2). Deutschland belegt im Ranking der aufnehmenden Länder im Jahr 2019 mit insgesamt 1,1 Millionen aufgenommenen Geflüchteten dennoch den vierten Platz und ist damit das westeuropäische Land mit den meisten aufgenommenen Geflüchteten in absoluten Zahlen (UNHCR, 2019, S. 3).

Um ein realitätsgetreues Bild der spezifischen deutschen Flüchtlingssituation zu zeichnen, ist ein genauer Blick auf die nationalen Zahlen zu werfen. Als zentrale Größe wird in diesem Zusammenhang die Anzahl der gestellten Asylanträge betrachtet.

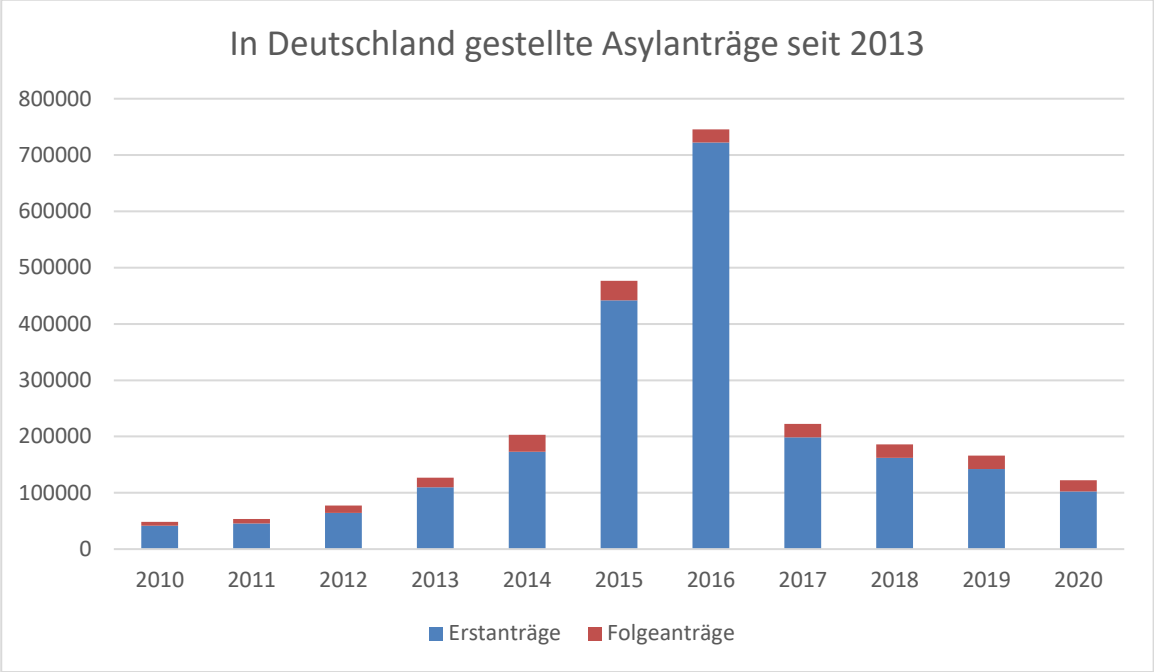


Tabelle 4: In Deutschland gestellte Asylanträge in absoluten Zahlen (eigene Darstellung nach BAMF, 2021a, S. 6)

Im Zeitverlauf wird die ungleich hohe Zahl an Asylantragsstellungen in den Jahren 2015 und 2016 mit 441.899, respektive 722.370 neu gestellten Asylanträgen besonders deutlich. Um die Belastung des deutschen Asylsystems während der Hochphase der Migrationsbewegung zu verdeutlichen, lohnt ein Blick auf die Unterschiede zwischen den formell gestellten Asylanträgen auf der einen Seite und den Registrierungen im EASY-System auf der anderen Seite. Letzteres steht für *Erstverteilung der Asylbegehrenden* und beschreibt eine IT-Anwendung des Bundesministeriums für Migration und Flüchtlinge (BAMF), die nach der ersten Registrierung der in Deutschland angekommenen Schutzsuchenden für die Verteilung auf die einzelnen Bundesländer eingesetzt wird (BAMF, 2018; Vöcking, 2016, S. 49). Über ihre Online-Präsenz informiert die Bundesregierung im Jahr 2016 konkret darüber, dass bedingt durch die Belastung der Aufnahmebehörden in den einzelnen Bundesländern angesichts der unerwartet hohen Zahlen an in Deutschland eintreffenden Geflüchteten im Jahr 2015 die Anzahl der für diesen Zeitraum im EASY-System registrieren Personen bedeutend höher liegt als die formal gestellten Asylanträge (Die Bundesregierung, 2016a). Zum Jahresbeginn 2017 lässt sich eine Annäherung der EASY- und Asylzahlen feststellen, was sich zum einen durch den nachlassenden Flüchtlingsstrom und zum anderen durch die Optimierung des Aufnahmeprozesses begründen lässt (Bundesagentur für Arbeit, 2017, S. 5; BMI, 2017).

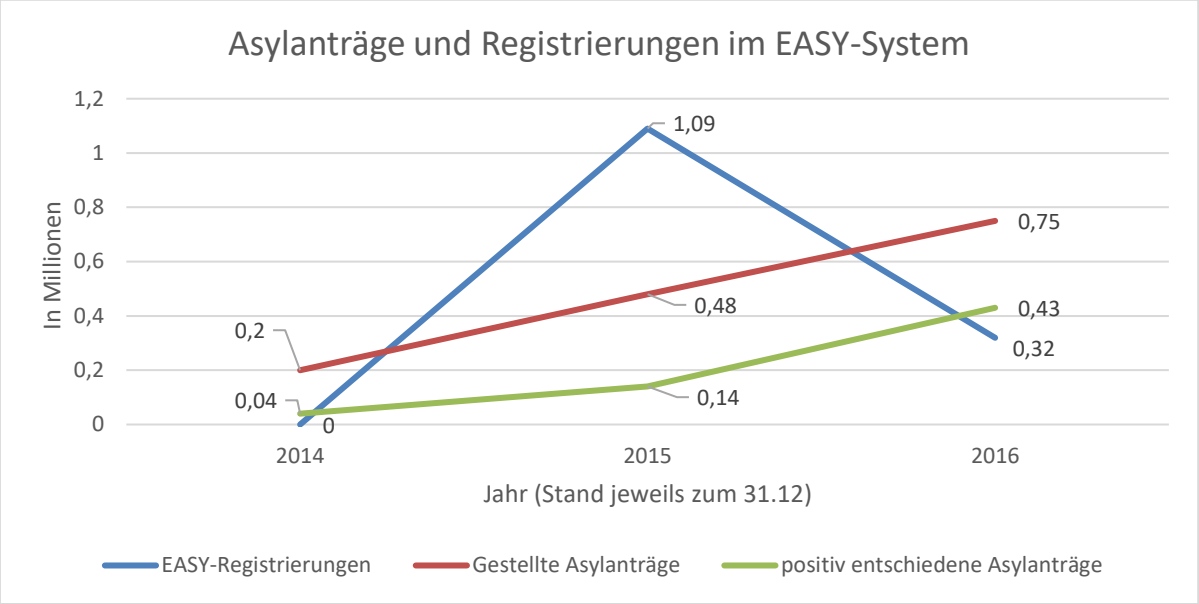


Tabelle 5: Vergleich der Asylanträge und Registrierungen im EASY-System (eigene Darstellung nach: Bundesagentur für Arbeit, 2017, S. 5)

Entgegen des gerade zur Hochphase der Fluchtmigration vor allem in populären Medien prognostizierten weiteren Anstiegs der Asylzahlen (vgl. z. B. Handelsblatt, 2016: Sueddeutsche, 2016) konnte zwischen 2017 und 2020 zunächst von einem rückläufigen Trend der in Deutschland gestellten Asylanträge gesprochen werden. Zwar wurden nach wie vor jährliche Zahlen weit über dem Mittelwert der Jahre 2000-2010 (48.432,4) erreicht, im Jahr 2020 wurde mit 122.170 gestellten Erstanträgen aber der vorläufig niedrigste Stand seit 2014 verzeichnet (BAMF, 2020, S. 6; BAMF, 2021b, S. 1). Seit dem Jahr 2021 sind die Zahlen mit 190.816 gestellten Erstanträgen wieder leicht steigend, ein Trend der vor allem auch im Kontext der im Jahr 2022 begonnenen Ukraine-Krise als anhaltend eingeschätzt werden kann (BAMF, 2021b, S. 1; UNHCR, 2022, S. 1). Unabhängig von den nationalen und internationalen Entwicklungen, die das Migrationsgeschehen kontrollieren sollen, beispielsweise das EU-Türkei-Abkommen aus dem Jahr 2016, die Einführung einer Obergrenze für die Zuwanderung im Koalitionsvertrag aus dem Jahr 2018 oder die Schließung der ungarischen Transitzone im Jahr 2020 bleibt die Migration also auf einem im Vergleich hohen Niveau. Dies lässt eine nachhaltige Entwicklung von Fördermaßnahmen wie das in dieser Forschungsarbeit beschriebene Mentoringprojekt weiterhin als nötig erscheinen (Rat der Europäischen Union, 2016; Wissenschaftliche Dienste Deutscher Bundestag, 2019; tagesschau.de; 2020; BAMF, 2021b, S. 2; UNHCR, 2022, S. 1).

Für den in dieser Arbeit betrachteten Kontext der dualen Ausbildung ist zudem ein Überblick über die Altersstruktur der Zielgruppe relevant. Als Bezugspunkt wird in diesem Zusammenhang das Durchschnittsalter von Auszubildenden bei Ausbildungsbeginn in Deutschland herangezogen, welches sich seit dem Jahr 2007 von 19,1 auf 19,9 im Jahr 2017 leicht nach oben entwickelt hat. Mit Blick auf den Trend hin zu einem späteren Ausbildungsbeginn kann ein durchschnittliches Eintrittsalter zwischen 18 und 20 Jahren angenommen werden (BMBF; 2019b, S. 181). Bei Auszubildenden ohne deutsche Staatsbürgerschaft, zu denen auch die in dieser Arbeit betrachtete Gruppe gehört, liegt das durchschnittliche Alter bei Ausbildungsbeginn mit 22 Jahren etwas höher als bei Auszubildenden mit deutschem Pass (ebd.). Mit Blick auf die Verteilung der Altersjahrgänge der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag ist zudem auffällig, dass eine Ballung sowohl in der Altersspanne der jeweils als einzelne Jahrgänge betrachteten 17- bis 20-Jähigen und der als zusammengefasste Gruppe erfassten 24- bis 39-Jährigen vorliegt, wobei letzteres vor allem durch die große Spannbreite der aggregierten Altersgruppen zu erklären ist (BMBF; 2019b; S. 182). Eine präzisere Darstellung über die Verteilung der Auszubildenden nach dem 24. Lebensjahr liefert der Fachbericht zur beruflichen Bildung des Statistischen Bundesamtes (2019, S. 33). Dort wird ebenfalls die zahlenmäßige Dominanz der Gruppe der 18- bis 20-jährigen Auszubildenden deutlich, während zwischen 25 und 30 Jahren ein klarer Abwärtstrend zu erkennen ist. Eine Aggregation erfolgt hier erst für die Gruppe „31 und älter“ (Statistisches Bundesamt; 2019a, S. 33). Für eine Einschätzung der im Kontext der dualen Ausbildung besonders relevanten Altersgruppe erscheint es also als angemessen, einen Überblick über den Anteil von Asylsuchenden in einem Alterskorridor zwischen 17 und 30 Jahren zu betrachten. Im Zeitverlauf seit 2014 kann dabei festgestellt werden, dass diese Altersgruppe trotz eines sinkenden prozentualen Anteils an der Gesamtmenge seit 2014 konstant die zweitgrößte Gruppe neben den minderjährigen Asylsuchenden darstellt.

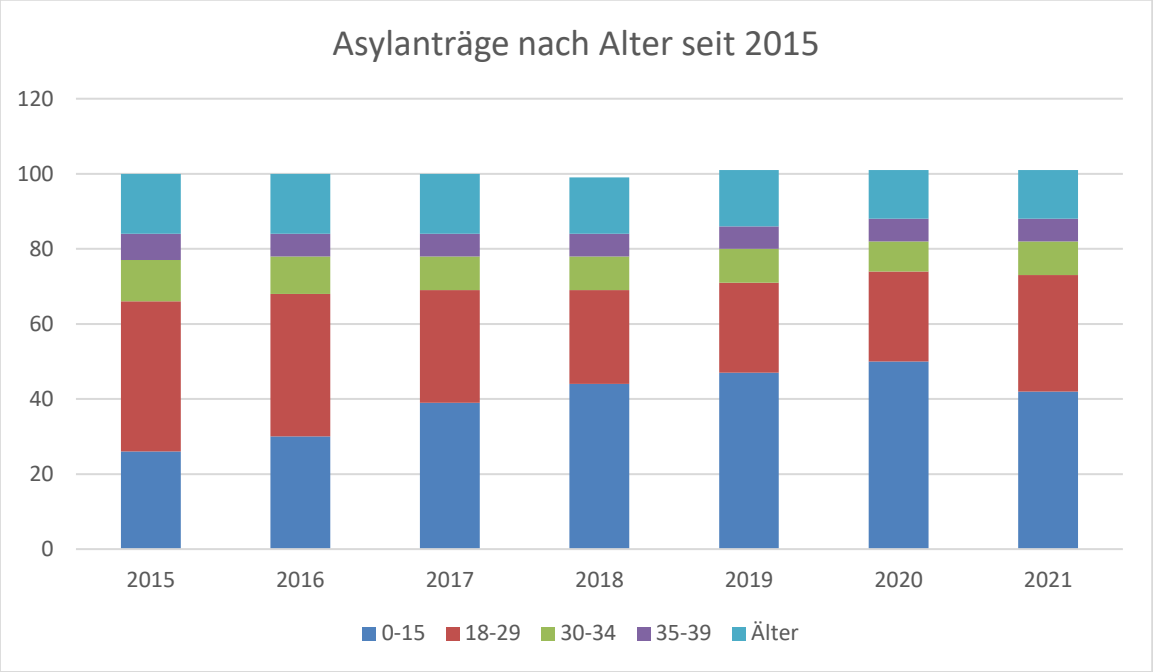


Abbildung 5: Asylanträge nach Alter seit 2015 (eigene Darstellung nach BAMF; 2021a; S. 7 & BPB; 2021)

In Verbindung mit den oben dargestellten absoluten Asylzahlen lässt sich ableiten, dass die für die duale Ausbildung besonders relevante Altersgruppe zwischen 18 und 30 Jahren in hohem Anteil unter den seit 2014 nach Deutschland migrierten Personen vertreten ist, was die gezielte Arbeitsmarktintegration sowie eine Unterstützung dieses Prozesses nicht nur im Sinne eines Anspruchs auf gesellschaftliches Engagement, sondern auch mit Blick auf die potenzielle wirtschaftliche Bedeutung der betrachteten Gruppe für den Arbeitsmarkt legitimiert. Dass die Thematik der dualen Ausbildung von Geflüchteten bisher noch weniger wissenschaftliche Beachtung gefunden hat als beispielsweise die Beschulung in Regelschulen und Vorbereitungsklassen lässt sich damit erklären, dass auch die potenziell ausbildungsrelevante Gruppe der 18- bis 30-Jährigen zu einem zunächst ein mehrjähriges, aus Integrationskurs und länderspezifischen Berufsvorbereitungsklassen bestehendes Vorbereitungs- und Beschulungssystem durchlaufen muss, bevor eine duale Ausbildung aufgenommen werden kann. Der zeitliche Abstand zwischen Ankunft in Deutschland und Aufnahme einer dualen Ausbildung sowie der stetig steigende Anteil an minderjährigen Asylsuchenden legitimieren das in dieser Arbeit behandelte Thema dabei in einem zukunftsorientierten Kontext.

Mit Blick auf die demografische Struktur der nach Deutschland migrierten Asylsuchenden können darüber hinaus die Verteilung der Geschlechter und Herkunftsländer beleuchtet werden. Bei der Geschlechterverteilung ist auffällig, dass bei der Gruppe der Minderjährigen und der Gruppe über 35 Jahre im Zeitverlauf beinahe Parität zwischen männlichen und weiblichen

Personen mit einem leichten Überhang bei männlichen Asylsuchenden herrscht, während bei der in dieser Betrachtung relevanten Gruppe der 18 bis 30-Jährigen die männlichen Asylsuchenden in etwa eine Zweidrittelmehrheit darstellen (BAMF; 2017a & b, S. 8; BAMF; 2018, S. 8; BAMF; 2019a, S. 8; BAMF; 2020, S. 8.). Beispielhaft wird hier die Geschlechterverteilung im Jahr 2020 dargestellt, welche sich nur gering von der Struktur der Vorjahre unterscheidet.

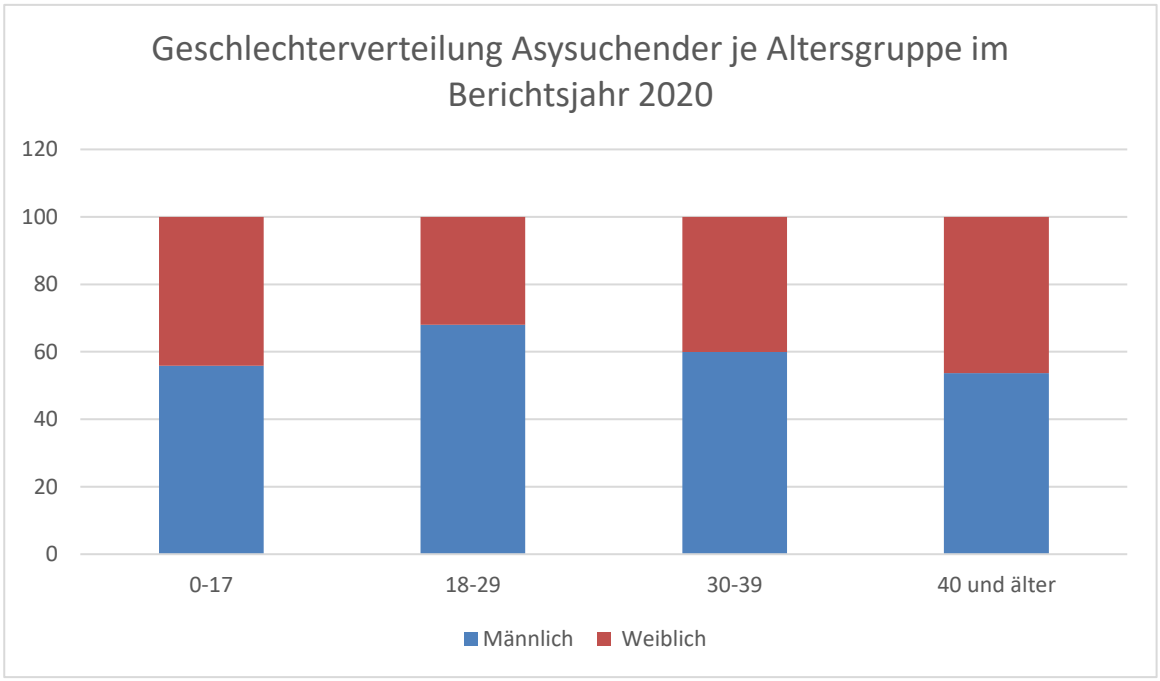


Abbildung 6: Geschlechterverteilung Asylsuchender im Jahr 2020 (eigene Darstellung nach BAMF; 2020, S. 8)

Es ist annehmbar, dass während der aktiven Arbeit im Rahmen des Mentoringprojekts bereits auf Basis der Geschlechterverteilung mit einem Überhang an männlichen Auszubildenden zu rechnen ist, unter Umständen verstärkt durch die im weiteren Verlauf noch weiter ausgeführten kulturellen Hemmnisse zur Arbeitsmarktintegration von weiblichen Geflüchteten. Unabhängig von der Situation zum Zeitpunkt der Arbeitserstellung lassen die Zahlen aber auch darauf schließen, dass einzig auf Basis der Geschlechterverteilung der unter 18-Jährigen in Zukunft mehr weibliche Geflüchtete in die duale Ausbildung oder den Arbeitsmarkt generell einmünden werden.

Letztlich sollen noch die Herkunftsländer näher beleuchtet werden. Die Darstellung erfolgt auf Basis der Asylerstanträge, Folgeanträge werden mit Blick auf mögliche Verzerrungen durch Mehrfachstellungen nicht betrachtet. Im Zeitverlauf der 10 häufigsten Herkunftsländer seit 2015 spielen vor allem Syrien, Afghanistan und der Irak eine besonders konstante Rolle. Die afrikanischen Staaten Nigeria, Eritrea und Somalia bleiben insgesamt vergleichsweise stabil

bezüglich ihres Anteils am Gesamtvolumen der Erstanträge, während einzelne Herkunftsstaaten wie die Türkei, die Russische Föderation oder Pakistan entsprechend der jeweiligen lokalen politischen Entwicklungen stark unterschiedliche Relevanz für die Migrationsbewegung nach Deutschland aufweisen.

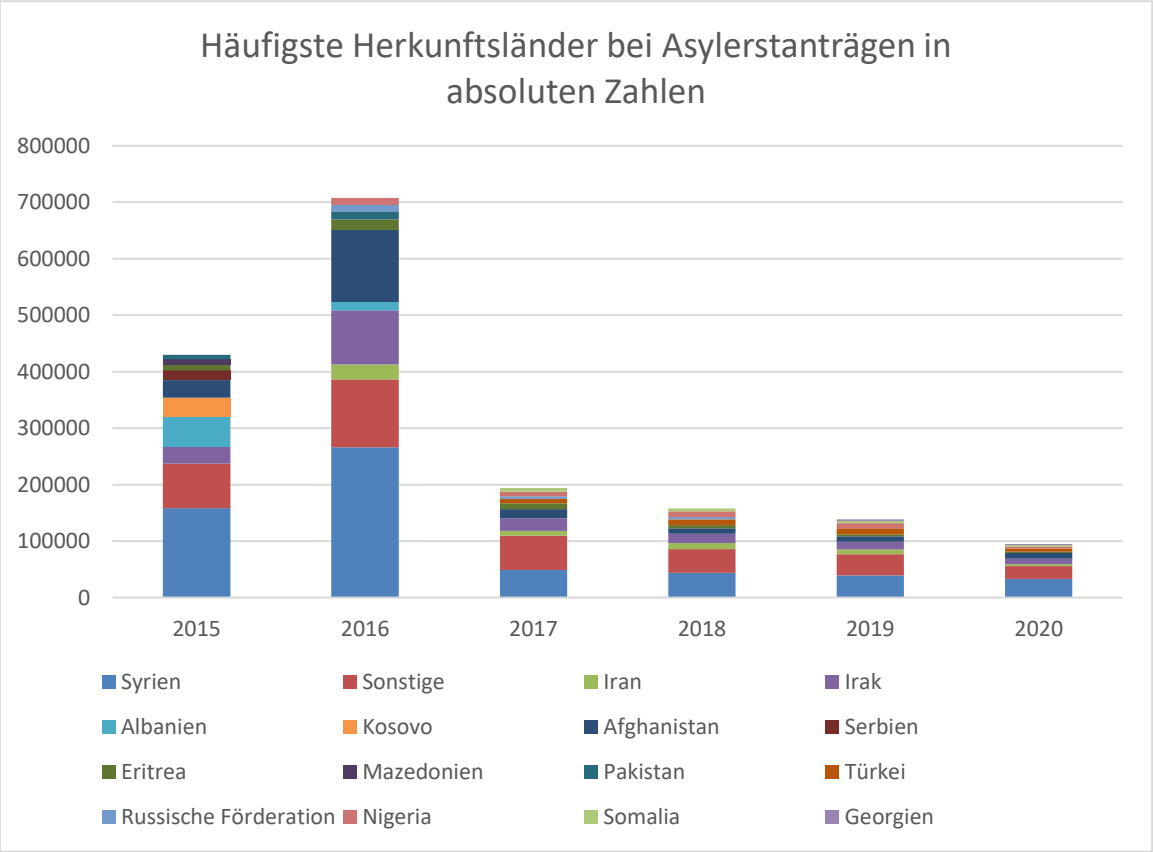


Abbildung 7: Häufigste Herkunftsländer bei Asylerstanträgen in absoluten Zahlen (eigene Darstellung nach BAMF, 2021a, S. 3 & BPB, 2021)

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich eine ähnliche Verteilung von Herkunftsländern auch in der dualen Ausbildung und damit bei den Mentees der hier beschriebenen Intervention wiederfindet. Nachdem nun ein grundlegender Überblick über die Hintergründe und demografischen Daten der betrachteten Zielgruppe gegeben wurde, soll im Nachfolgenden kurz die rechtliche Situation beleuchtet werden, da die Bedingungen für den Erhalt positiver und langfristiger Bleibetitel zum einen grundsätzlich eng mit der Integration in den deutschen Arbeitsmarkt verwoben sind und zum anderen eine eigene, möglicherweise die Ausbildung negativ beeinflussende Belastungssituation darstellen können.

3.1.2 Rechtliche Situation-Schutzstatus

Der nachfolgenden Betrachtung des deutschen Flüchtlingsrechts muss vorangestellt werden, dass mit Blick auf den thematischen Zuschnitt dieser Arbeit keine ausführliche Darstellung des gesamten Asylrechts sowie der detaillierten Entwicklungen seit 2014 erfolgen wird. Vielmehr soll ein kurzer Überblick über die aktuelle rechtliche Lage von Geflüchteten mit einem Fokus auf die Bedeutung für den Übergang in den deutschen Arbeitsmarkt und den rechtlichen Besonderheiten der in dieser Arbeit betrachteten Zielgruppe der Geflüchteten im Alter zwischen 18 und 30 Jahren gegeben werden.

Der Artikel 16a des deutschen Grundgesetztes definiert das Recht auf Asyl als Grundrecht und spricht es grundsätzlich jeder politisch „verfolgten Person“ (§16a Absatz 1, GG) zu, die nicht „aus einem Mitgliedsstaat der Europäischen Gemeinschaften oder aus einem anderen Drittstaat einreist, in dem die Anwendung des Abkommens über die Rechtsstellung der Flüchtlinge und der Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten sichergestellt ist“ (ebd.). Um im Sinne dieser Gesetzgebung durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) als politisch Verfolgter im Sinne des §16a GG anerkannt zu werden, muss die betroffen Person „aufgrund ihrer Rasse, Nationalität, politischen Überzeugung, religiösen Grundentscheidungen oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe im Falle der Rückkehr in ihr Herkunftsland einer schwerwiegenden Menschenrechtsverletzung ausgesetzt sein“ (BAMF, 2019c, S. 22) und darf zudem nicht von einem auf der Fluchtroute befindlichen, sicheren Drittstaat aus einreisen (BAMF, 2019b). Die für §16a GG relevante Verfolgung, also die zu erwartende schwerwiegende Menschenrechtsverletzung bei Rückkehr in das Herkunftsland, muss zudem von einem staatlichen oder staatsähnlichen Akteur ausgehen. Als staatsähnliche Akteure gelten dabei beispielsweise Bürgerkriegsparteien, die eine ähnliche strukturelle Macht haben wie tatsächliche staatliche Akteure und entsprechend in der Lage sind, Einzelpersonen zu verfolgen (BPB, 2016; BAMF, 2019b). Diese Definition schließt alle Personen aus, die vor nichtstaatlichen Akteuren wie Terrororganisationen fliehen oder von Bürgerkriegen, Armut, Perspektivlosigkeit oder Naturkatastrophen betroffen sind (ebd.).

Die rechtliche Definition des Asylberechtigten nach 16a GG ist damit enger als die des Geflüchteten nach der bereits in Unterkapitel 3.1.1 angesprochene Genfer Flüchtlingskonvention. Dies zeigt sich auch in der Betrachtung der Entscheidungen des BAMF über Antragsstellungen im Zeitverlauf. Im Zeitraum von 2012 bis 2021 wurden durchschnittlich 1,06 % der Asylanträge als Asylberechtigte nach §16a GG anerkannt (BAMF, 2021a, S. 11). In der deutschen Gesetzgebung findet sich daher eine Ergänzung des im Grundgesetz verankerten Anspruchs auf Asyl bei Verfolgung durch einen staatlichen Akteur in Absatz 3 des 1992 ausgefertigten und zuletzt

am 04. November 2016 aktualisierten Asylgesetzes (AsylG). Hier wird entsprechend der Genfer Flüchtlingskonvention als Flüchtling anerkannt, wer sich „aus begründeter Furcht vor Verfolgung wegen seiner Rasse, Religion, Nationalität, politischen Überzeugung oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe außerhalb des Landes (Herkunftslandes) befindet“ (§3, AsylG). Die Bedrohung kann dabei sowohl von einem staatlichen als auch ein von einem nichtstaatlichen Akteur ausgehen (BAMF, 2019c, S. 23). Im Zeitraum 2012 bis 2021 wurden durchschnittlich 25,16 % der Asylanträge als Geflüchtete nach §3 AsylG anerkannt, wobei die Quote in den Jahren 2015 mit 48,5 % und 2016 mit 36,8 % ihren Höhepunkt erreichte (BAMF, 2021a, S. 11). Neben dem Schutzstatus als anerkannter Geflüchteter nach §3 AsylG oder §16a GG existiert mit dem später noch näher dargestellten subsidiären Schutz nach §4 AsylG eine dritte Schutzform. Ein grundsätzlicher Ausschluss von den drei genannten Schutzformen kann dann ausgesprochen werden, wenn der Asylsuchende beispielsweise Kriegsverbrechen begangen hat oder als Gefahr für die Bundesrepublik Deutschland anzusehen ist (BAMF, 2019c, S. 24). Erhält die betroffene Person keine der drei genannten Schutzberechtigungen, kann dennoch das nationale Abschiebungsverbot nach §60 V+VII AufenthG gelten, falls im Falle einer Rückführung eine „erhebliche konkrete Gefahr für Leib, Leben oder Freiheit“ besteht (BAMF; 2019d; BAMF, 2019c, S. 21). Im Nachfolgenden soll noch ein kurzer Überblick über die mit den Schutzstatus verbundenen rechtlichen Grundlagen und Folgen für die betroffene Person eingegangen werden.

Die Schutzformen der Asylberechtigung und der Flüchtlingsschutz sind dabei hinsichtlich der konkreten rechtlichen Auswirkungen für die betroffene Person identisch. Beide Schutzformen beinhalten zunächst eine Aufenthaltserlaubnis über drei Jahre, nach fünf Jahren ist der Erhalt einer Niederlassungserlaubnis, also eines unbefristeten Aufenthaltstitels nach § 9 AufenthG, möglich, falls bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden. Diese Voraussetzungen sind dabei insbesondere an eine gelungene Integration in den deutschen Arbeitsmarkt und der damit verbundenen finanziellen Perspektive gebunden, beispielsweise muss der Lebensunterhalt gesichert sein (§9 Abs. 2 S. 2 AufenthG), Pflicht- oder freiwillige Beiträge zur gesetzlichen Rentenversicherung müssen geleistet worden sein (§9 Abs. 2 S. 3 AufenthG) und es muss über ausreichend Wohnraum verfügt werden (§9 Abs. 2 S. 9 AufenthG). Personen, die als Asylberechtigte oder Geflüchtete anerkannt werden, genießen dabei unbeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt. Zudem haben sie einen Anspruch auf privilegierten Familiennachzug, dürfen also Ehepartner und Kinder nach Deutschland holen, welche dann denselben Schutzstatus zugesprochen bekommen (BAMF, 2019c, S. 27; §26 AsylG). Die dritte Schutzform neben der Anerkennung als Flüchtling oder der Asylberechtigung stellt der subsidiäre Schutz dar, welcher nach §4 AsylG dann greift, wenn die betroffene Person „stichhaltige Gründe für die Annahme

vorgebracht hat, dass ihm in seinem Herkunftsland ernsthafter Schaden droht“, darunter fallen beispielswiese die Todesstrafe oder Folter (§4, AsylG). Der Hauptunterschied zum Status als anerkannter Flüchtling oder Asylsuchender ist der fehlende Anspruch auf privilegierten Familiennachzug innerhalb einer zweijährigen Wartefrist, welche in dem im Jahr 2016 verabschiedeten Asylpaket II festgelegt wurde (Die Bundesregierung, 2016b). Eine mögliche Niederlassungserlaubnis nach drei oder fünf Jahren unter den bereits dargestellten Voraussetzungen sowie unbeschränkter Zugang zum Arbeitsmarkt gestaltet sich analog zu den Schutzstatus anerkannte Asylberechtigte und anerkannte Geflüchtete (BAMF, 2019c, S. 24). Wird keine der drei genannten Schutzformen gewährt, kann unter Umständen das Abschiebungsverbot greifen (§60 Art. 5, Art.7 AufenthG). Dieses verbietet die Abschiebung in ein Drittland, wenn die Rückführung in den Zielstaat eine „Verletzung der Europäischen Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten darstellt, oder dort eine erhebliche konkrete Gefahr für Leib, Leben und Freiheit besteht“ (BAMF, 2019c, S. 25). In diesem Fall wird der betroffenen Person eine Aufenthaltserlaubnis für ein Jahr erteilt, welche fallabhängig verlängert werden kann und nach fünf Jahren zu einer Niederlassungserlaubnis führt, wenn weitere Voraussetzungen wie die Sicherung des Lebensunterhaltes erfüllt werden. Eine Beschäftigung ist grundsätzlich möglich, muss aber für jeden Einzelfall von der Ausländerbehörde genehmigt werden (ebenda). Personen, über deren Asylantrag negativ entschieden wurde aber bei denen die Abschiebung aus individuellen Gründen ausgesetzt wird, erhalten eine „Bescheinigung für die Aussetzung einer Abschiebung“. Diese wird als Duldung bezeichnet (§60a Art 1 & 2 AufenthG). Ebenso wie Personen unter dem Schutz des Abschiebungsverbotes dürfen Geduldete nur nach individueller Erlaubnis der Ausländerbehörde eine Arbeit aufnehmen und müssen die Zustimmung der örtlichen Arbeitsagentur einholen (BAMF, 2017c, S. 2). Gleichsam haben geduldete Auszubildende für die Dauer der Ausbildung einen gesetzlichen Anspruch auf Aufenthalt in Deutschland, können also nicht abgeschoben werden. (§60a, Absatz 2 Satz 4 AufenthG). Darüber hinaus hat die geduldete Person einen Anspruch auf die Erteilung einer zweijährigen Aufenthaltserlaubnis, wenn innerhalb von 6 Monaten nach erfolgreichem Abschluss der Berufsausbildung eine entsprechende Arbeitsstelle gefunden wurde (§18a Absatz 1a AufenthG). In der Umgangssprache hat sich für diesen Prozess der Begriff „3+2 Regelung“ etabliert, wobei anzumerken ist, dass diese Regelung nur für Auszubildende gilt, die eine negative Entscheidung über ihren Asylantrag erhalten haben und damit als Geduldete gelten. Personen, die sich noch in einem laufenden Asylverfahren befinden fallen nicht unter den Schutz der „3+2 Regelung“ (IHK für München und Oberbayern, n.d., S. 2). Gerade für jugendliche Asylsuchende und Geflüchtete, die nur über eine Duldung verfügen oder die sich noch in ei-

nem laufendem Asylverfahren befinden, ist die in dieser Forschungsarbeit betrachtete Unterstützung während der dualen Ausbildung von besonderer Bedeutung, um die individuelle Bleibe- und Zukunftsperspektive zu verbessern.

Allein hinsichtlich der langfristigen Bleibeperspektive lässt sich also bedingt durch die oben dargestellten Voraussetzungen dafür festhalten, dass eine positive Integration in den Arbeitsmarkt, die bei der hier betrachteten Altersgruppe im besten Fall über die duale Ausbildung mit den damit verbundenen Gehalts- und Entwicklungspotenzialen erfolgt, eine zentrale Zielsetzung für die Asylsuchenden darstellen sollte und entsprechend zu unterstützen ist (Brück-Klingenberg et. al., 2009, S. 295).

Jahr	Entscheidungen											
	insgesamt	Sachentscheidungen										Formelle Entscheidungen	
		davon Rechtsstellung als Flüchtling (§ 3 Abs. 1 AsylG, Art. 16 a GG)		darunter Anerkennungen als Asylberechtigte (Art. 16 a GG und Familienasyl)		davon Gewährung von subsidiärem Schutz gem. § 4 Abs. 1 AsylG		davon Feststellung eines Abschiebungsverbotes gem. § 60 Abs. 5 o. 7 AufenthG		davon Ablehnungen (unbegründet / offensichtlich unbegründet)			
2012	61.826	8.764	14,2 %	740	1,2 %	6.974	11,3 %	1.402	2,3 %	30.700	49,7 %	13.986	22,6 %
2013	80.978	10.915	13,5 %	919	1,1 %	7.005	8,7 %	2.208	2,7 %	31.145	38,5 %	29.705	36,7 %
2014	128.911	33.310	25,8 %	2.285	1,8 %	5.174	4,0 %	2.079	1,6 %	43.018	33,4 %	45.330	35,2 %
2015	282.726	137.136	48,5 %	2.029	0,7 %	1.707	0,6 %	2.072	0,7 %	91.514	32,4 %	50.297	17,8 %
2016	695.733	256.136	36,8 %	2.120	0,3 %	153.700	22,1 %	24.084	3,5 %	173.846	25,0 %	87.967	12,6 %
2017	603.428	123.909	20,5 %	4.359	0,7 %	98.074	16,3 %	39.659	6,6 %	232.307	38,5 %	109.479	18,1 %
2018	216.873	41.368	19,1 %	2.841	1,3 %	25.055	11,6 %	9.548	4,4 %	75.395	34,8 %	65.507	30,2 %
2019	183.954	45.053	24,5 %	2.192	1,2 %	19.419	10,6 %	5.857	3,2 %	54.034	29,4 %	59.591	32,4 %
2020	145.071	37.818	26,1 %	1.693	1,2 %	18.950	13,1 %	5.702	3,9 %	46.586	32,1 %	36.015	24,8 %
2021	149.954	32.065	21,4 %	1.226	0,8 %	22.996	15,3 %	4.787	3,2 %	35.071	23,4 %	55.035	36,7 %

Abbildung 8: Entscheidungen über Asylanträge seit 2012 (BAMF, 2021b, S. 2)

Die zeitliche Darstellung der Asylentscheidungen seit 2012 macht darüber hinaus deutlich, dass jenseits eines Rückganges der Ablehnungen im Jahr 2021 meist eine ähnlich hohe Quote von Personen vorliegt, deren Antrag mit einer der drei Schutzformen bewilligt wurde und deren Antrag abgelehnt wurde (BAMF, 2021b, S. 2). Mit Blick auf das im Rahmen dieser Arbeit beschriebene Mentoringprojekt erscheint es also naheliegend, dass ein relevanter Anteil der im Projekt begleiteten Auszubildenden eine negative Entscheidung über ihren Asylantrag erhalten hat. Damit zusammenhängende Herausforderungen im Rahmen möglicher emotionaler und psychischer Belastungen werden in Unterkapitel 3.2.3.5 näher beleuchtet.

3.1.3 Geflüchtete auf dem Arbeitsmarkt

3.1.3.1 Perspektive des deutschen Arbeitsmarktes

Die Teilhabe am Arbeitsmarkt gilt allgemein als ein zentrales Element struktureller Integration und ein grundlegender Bestandteil von gesellschaftlicher Teilhabe (Esser, 2001, S. 9; Feld et al, 2019, S. 96; Hösch, 2018, S. 13; Kosyakova, 2020, S. 4; Kasrin et al.; 2021a, S. 1). Neben Faktoren wie finanzieller Sicherheit und Integration in die sozialen Strukturen wurde die Relevanz des Übergangs in den deutschen Arbeitsmarkt für die hier betrachteten Zielgruppe in Kapitel 3.1.2 bereits vor dem zusätzlichen Hintergrund der Bedeutung für die bleiberechtliche Situation beleuchtet. Im weiteren Verlauf soll neben der Bedeutung für die Zielgruppe selbst ergänzend die Relevanz dieser Thematik für den deutschen Arbeitsmarkt betrachtet werden.

Mit Blick auf den demographischen Wandel kommen diverse Autoren und wirtschaftsnahe Institute zu dem Schluss, dass Deutschland für das Bewältigen von Fachkräfteengpässen langfristig ausländische Fachkräfte benötigen wird (Geiß, Nintcheu & Vogel, 2016, S. 6; Wrobel, 2016, S. 9; Fuchs & Weber, 2018, S. 14). Ein Fachkräftemangel oder -engpass liegt dann vor, wenn die Arbeitsnachfrage trotz einem in bedeutendem Maße vorliegendem Arbeitsangebot durch als arbeitslos gemeldete Personen nicht gedeckt werden kann, offene Stellen also trotz potenziell vorhandenen Arbeitskräften nicht besetzt werden können (Bott, Helmrich & Zika, 2011, S. 13). Unterschieden werden müssen dabei zudem die Qualifizierungsniveaus der *Fachkraft* mit mindestens zweijähriger Berufsausbildung und die beiden darauf aufsetzenden weiterqualifizierten Stufen *Spezialist* und *Experte* sowie die unter dem Niveau der Fachkraft angesiedelte Gruppe der *Helfer* ohne abgeschlossene Berufsausbildung (KOFA, 2019, S. 7). In Deutschland besteht dabei zum Zeitpunkt der Arbeitserstellung noch kein flächendeckender Fachkräftemangel, bestimmte Branchen wie beispielsweise der Gesundheitsbereich oder Naturwissenschaften und Technik sind aber bereits verstärkt von einem Mangel an qualifizierten Fachkräften betroffen (BMWi, 2020; BA, 2020a, S. 13). Neben den aktuell bestehenden Fachkräftemängeln oder –engpässen ist zudem die Besetzung angebotener Ausbildungsstellen zu betrachten, welche langfristig die Versorgung des Arbeitsmarktes mit entsprechend qualifizierten Fachkräften sicherstellen sollen. Der Anteil unbesetzter Ausbildungsstellen ist seit 2009 jährlich gestiegen und erreichte im Jahr 2020 mit 12 % und 59.900 unbesetzten Ausbildungsstellen einen vorläufigen Höchststand (BMBF, 2020, S. 33). Besonders hoch ist der Anteil unbesetzter Ausbildungsplätze bei Berufen im Bereich der Handwerks- und Landwirtschaftskammer (BA, 2020b, S. 17).

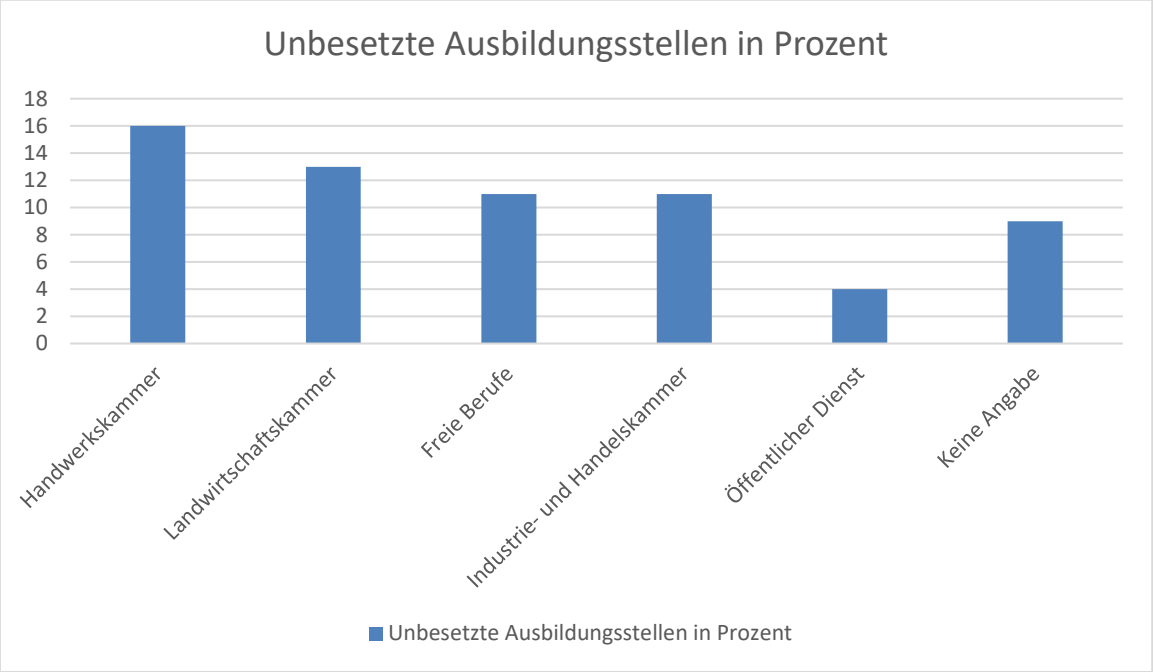


Abbildung 9: Unbesetzte Ausbildungsstellen in Prozent (eigene Darstellung nach BA, 2020b, S. 17)

Mit Blick auf die aktuelle Situation im Kontext von Fachkräfteengpässen und unbesetzten Ausbildungsstellen erscheint es wenig verwunderlich, dass laut der Konjunkturumfrage des deutschen Industrie- und Handelskammertages deutschlandweit über 50 % der in diesem Zusammenhang befragten Unternehmen den Fachkräftemangel als ein zentrales Geschäftsrisiko sehen (DIHK, 2019, S. 13). Zu Beginn des steigenden Zustroms an Geflüchteten im Jahr 2014 wurde das Potenzial von Zugewanderten mit entsprechenden Vorkenntnissen oder Bildungsaspirationen zumindest in Teilen der Medienlandschaft als mögliche Lösung für fehlende Fachkräfte betrachtet (vgl. z. B. DW, 2015; WELT, 2015; TAZ, 2015). Ein Blick auf die Qualifikations- und Vorbildungsstruktur der Geflüchteten im Kontext des Anforderungsniveaus einer Fachkraft relativiert diese Erwartungshaltung jedoch. In einer ersten Kurzanalyse zur Qualifikationsstruktur der Geflüchteten aus dem Jahr 2014 kam das BAMF (BAMF, 2016, S. 4) zu dem Ergebnis, das aus den 6 in der Studie betrachteten Herkunftsländern Afghanistan, Eritrea, Irak, Iran, Sri Lanka und Syrien insgesamt 23,3 % der betrachteten Personen zwischen 18 und 65 Jahren gar nicht oder lediglich bis zu vier Jahren eine Schule besucht hatten. Weitere 22,7 % haben fünf bis neun Jahre eine Schule besucht und damit höchstens Sekundärschulniveau erreicht (ebenda). Darüber hinaus stellt das BAMF (ebenda) auch fest, dass die Geflüchteten aus Syrien vergleichsweise die beste schulische Vorbildung genossen haben. Ein ähnliches Bild zeichnet eine frühe Studie von Baumann und Riedl (2015, S. 90 & 91), bei der insgesamt 24,9 % der 508 befragten Geflüchteten in Berufsintegrationsklassen maximal fünf Jahre eine

Schule in ihrem Heimatland besucht hatten (Baumann & Riedl, 2015, S. 90). Insgesamt besuchte ca. die Hälfte der dort befragten Lernenden neun Jahre oder mehr eine Schule in ihrem Heimatland (Baumann & Riedl, 2015, S. 91). Unabhängig von der quantitativen Schulbesuchsdauer kann jedoch keine Aussage über die dort erworbenen Kompetenzen getroffen werden, da curriculare Inhalte und Qualifizierungsstrukturen außerhalb des europäischen Qualifikationsrahmens nicht oder nur schwer vergleichbar sind (Baumann & Riedl, 2015, S. 91). Eine ähnliche Feststellung trifft auch Wössmann (2016, S. 12), der nach einem Vergleich der Ergebnisse der PISA und TIMSS-Studie zwischen syrischen und deutschen Lernenden in den Jahrgängen 2011 und 2012 zu dem Ergebnis gelangt, dass syrische Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt 140 PISA-Punkte hinter deutschen Jugendlichen liegen. Dies entspricht in etwa vier bis fünf Schuljahren (Wössmann, 2016, S. 12). Der Umfang der Betrachtung ist dabei zwar sowohl mit Blick auf die betrachteten Nationalitäten als auch auf die zugrunde gelegte Maßeinheit zweifellos stark eingeschränkt und abschließende Aussagen über die im Heimatland erworbenen Kompetenzen sind nicht möglich, dennoch unterstützt der Vergleich die Annahme, dass die reine Betrachtung der Schulbesuchsdauer keine tatsächliche Aussagekraft für die dort erworbenen Kompetenzen im Sinne des deutschen Schulsystems hat.

Mit Blick auf den formellen Erwerb beruflicher Kompetenzen zeichnen bisherige Betrachtungen der Vorbildung von Geflüchteten ein ähnliches Bild. Laut der bereits angesprochenen Studie des BAMF verfügten nur 38,3 % der betrachteten Personen über eine formelle Berufsausbildung oder ein Studium (BAMF, 2016, S. 5). Eine neuere Studie der Bundesagentur für Arbeit (Bundesagentur für Arbeit, 2016, S. 11) stellt ein ähnliches Verhältnis der schulischen Vorbildung fest, mit dem Ergebnis, dass 36,8 % der betrachteten Personen im Kontext von Fluchtmigration maximal einen mit dem Hauptschulabschluss vergleichbaren Abschluss vorweisen können und 73,9 % der Personen keine formale Berufsausbildung beendet haben. Die Bundesagentur für Arbeit kommt zu dem Ergebnis, dass ohne weitere Maßnahmen zur Qualifikation 57.9 % der „Personen im Kontext von Fluchtmigration“ nur für Helferberufe geeignet sind. Das Anforderungsniveau einer Fachkraft erreichen hingegen nur 13,1 % der Geflüchteten (Bundesagentur für Arbeit, 2016, S. 11). Schier (2017, S. 5) merkt in diesem Zusammenhang an, dass viele Geflüchtete durchaus über berufliche Erfahrungen verfügen, diese aber nicht im Rahmen des deutschen Ausbildungssystems zertifiziert werden können (Schier, 2017, S. 5). Auch Euler und Severing (2016, S. 8) beschreiben, dass mit Blick auf die Vorbildungsstruktur der nach Deutschland geflüchteten Personen umfangreiche Fördermaßnahmen von Nöten sind, um eine erfolgreiche berufliche Integration zu ermöglichen (Euler & Severing, 2016, S. 8).

Auch aus Sicht des deutschen Arbeitsmarktes erscheint damit eine nachträgliche Qualifizierung von Geflüchteten als notwendige Maßnahme, um Fachkräftemängel und –engpässe durch diese Gruppe gezielt schließen zu können (Bonin et al.; 2020, S. 175). Für die hier betrachtete Altersgruppe der 18- bis 30-Jährigen muss demnach die Einmündung und das erfolgreiche Durchlaufen des dualen Ausbildungssystems als vornehmliches Ziel gelten, um eine entsprechende Qualifikation zu erreichen. Vor diesem Hintergrund erscheint nun ein Blick in die aktuelle Situation von Geflüchteten in der dualen Ausbildung sinnvoll, um den Kontext des in dieser Arbeit betrachteten Themenfeldes weiter zu präzisieren.

3.1.3.2 Geflüchtete in der dualen Ausbildung

3.1.3.3 Bildungsaspiration von Geflüchteten

Junge Menschen, die im Rahmen von Fluchtmigration nach Deutschland eingereist sind, haben oft eine hohe Bildungsmotivation und Streben ein Studium oder eine Ausbildung an, um ein selbstbestimmtes Leben führen zu können (Brückner et al., 2019, S. 8; Brückner et al., 2016, S. 31). Im Rahmen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten mit einer Teilnehmerzahl von insgesamt 5.544 Personen für das Jahr 2017 und 4.328 Personen für das Jahr 2016 gaben insgesamt 68 % der befragten Geflüchteten an, eine Berufsausbildung oder ein Hochschulstudium anzustreben (Brückner et al., 2019, S. 8). Die Berufswünsche der Zielgruppe sind dabei stark heterogen und zunächst unabhängig von der tatsächlichen Qualifikation auf verschiedene Branchen und Ausbildungsberufe verteilt (BA, 2020b, S. 23).

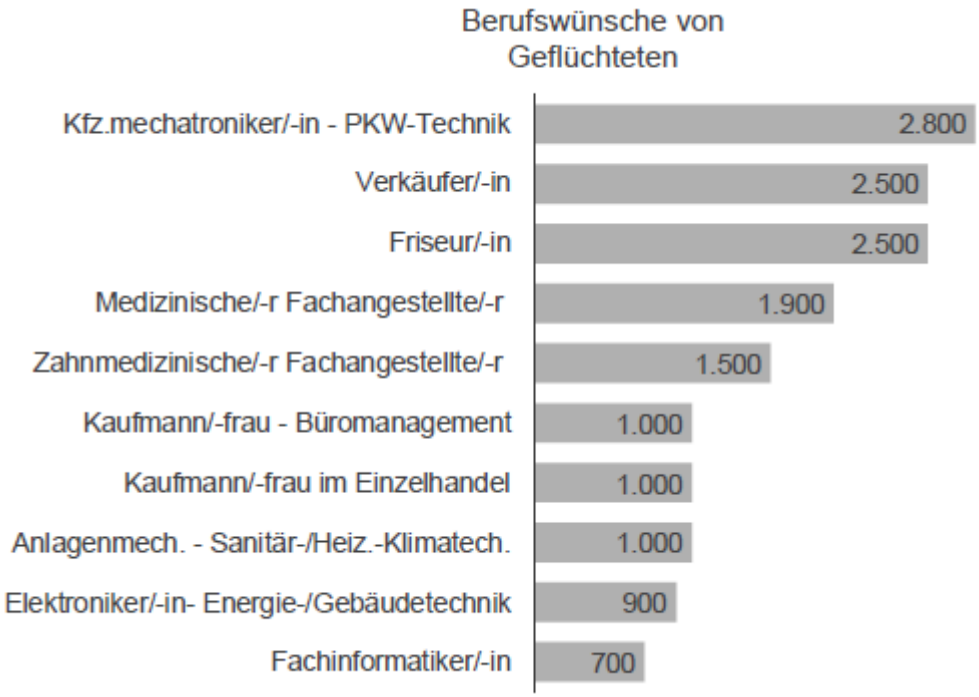


Abbildung 10: Berufswünsche von Geflüchteten (BA, 2020b, S. 23)

Einen weiteren Blick auf die Ausbildungsbereitschaft geflüchteter Personen gibt die Übersicht der Bundesagentur für Arbeit über gemeldete Bewerberinnen und Bewerber nach Staatsangehörigkeit. Anders als bei anderen amtlichen Statistiken wird hier zwischen Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit und Geflüchteten differenziert. Für das Berichtsjahr 2020 waren trotz eines Rückgangs von 12,9 % im Vergleich zum Vorjahr 33.200 Personen mit Fluchthintergrund bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldet, darunter vor allem Personen aus Syrien und Afghanistan. Die erfassten Personen sind dabei zu 75 % männlich, zu 74 % unter 25 Jahre alt und 24 % verfügen über einen Realschulabschluss oder höher (Bundesagentur für Arbeit, 2020b, S. 23). Die in Kapitel 3.1.1. allgemein beschriebene Erwartung an die Zusammensetzung der Gruppe von Geflüchteten in der dualen Ausbildung auf Basis der demographischen Daten der Gruppe findet sich demnach auch in der Darstellung der Bundesagentur für Arbeit wieder. Die Bundesagentur für Arbeit verortet dabei alle Personen ohne deutsche Staatsagenhörigkeit mit einer Aufenthaltserlaubnis als anerkannter Flüchtling oder auch einer Duldung unter dem Flüchtlingsbegriff (ebd.).

Auch eine breit angelegte Begleitevaluation zur Nutzung von arbeitsmarktpolitischen Integrationsmaßnahmen für Geflüchtete auf Basis einer Längsschnitt-Befragung von 10.000 geflüchteten Personen im Zeitraum von 2017 bis 2018 verdeutlicht die Bedeutung der Aufnahme und

den Abschluss einer dualen Ausbildung für die Zielgruppe. Jeder zehnte beobachtete Maßnahmenzugang fällt in die Kategorie der Maßnahmen zur Berufswahl und Berufsausbildung (Bonin et al., 2020, S. 4&5). Betrachtet wurden dabei die Integrationsmaßnahmen nach dem SGB III (z. B. Assistierte Ausbildung §130 SGB III; Berufseinstiegsbegleitung §49 SGB III, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen §51 SGB III, etc.), welche hier nicht im Detail ausgeführt werden sollen, zusammengefasst aber die Unterstützung vor und während der dualen Ausbildung fokussieren (Bonin et al., 2020, S. 175).

3.1.3.4 Geflüchtete auf dem Ausbildungsmarkt-Zahlen und Entwicklung

Neben der Betrachtung der grundsätzlichen (Aus-)Bildungsaspiration der Zielgruppe lohnt ein Blick auf die Übergangsquote aus den vorbereitenden Beschulungsmodellen. Beispiele dafür sind unter anderem die Vorbereitungsklassen und das Vorqualifizierungsjahr Arbeit (VKL/VABO) in Baden-Württemberg, der Berufskolleg Ausbildungsvorbereitung (BK) in Nordrhein-Westfalen oder die Berufsintegrationsklassen (BIK) in Bayern. Mit Blick auf den lokalen Bezug des beforschten Projekts im Großraum Nürnberg werden speziell die bayerischen BIK als bildungsbiographischer Ausgangspunkt der betrachteten Gruppe angesehen. Die Beschulung in den BIK ist auf zwei Jahre angelegt, wobei sich das Curriculum in die Bereiche „Spracherwerb Deutsch“, „Bildungssystem & Berufswelt“, „Mathematik“, „Ethisches Handeln & Kommunikation“ sowie „Politik & Gesellschaft“ aufteilt (ISB, 2017, S. 3). Einen Einblick in den Übergang von Berufsintegrationsklassen in die duale Ausbildung gibt die Evaluation des Modellprojekts *Perspektive Beruf für junge Flüchtlinge (PerF)* der Stiftung Bildungspakt Bayern. Die betrachtete und befragte Gruppe umfasst 918 Lernenden aus Berufsintegrationsklassen in 21 bayerischen Berufsschulen in den Schuljahren 2015/16 bis 2018/19 sowie die Schulleitungen der Projektschulen. Hinsichtlich des Übergangs nach Beendigung der Berufsintegrationsklassen bleiben die Verteilungsquoten auf die verschiedenen Bildungswege im Projektverlauf im Wesentlichen konstant (Gschwind & Kron-Sperl, 2018, S. 15). Circa 23 % der im Rahmen der Studie beobachteten Lernenden in BIK münden demnach in eine duale Ausbildung ein.

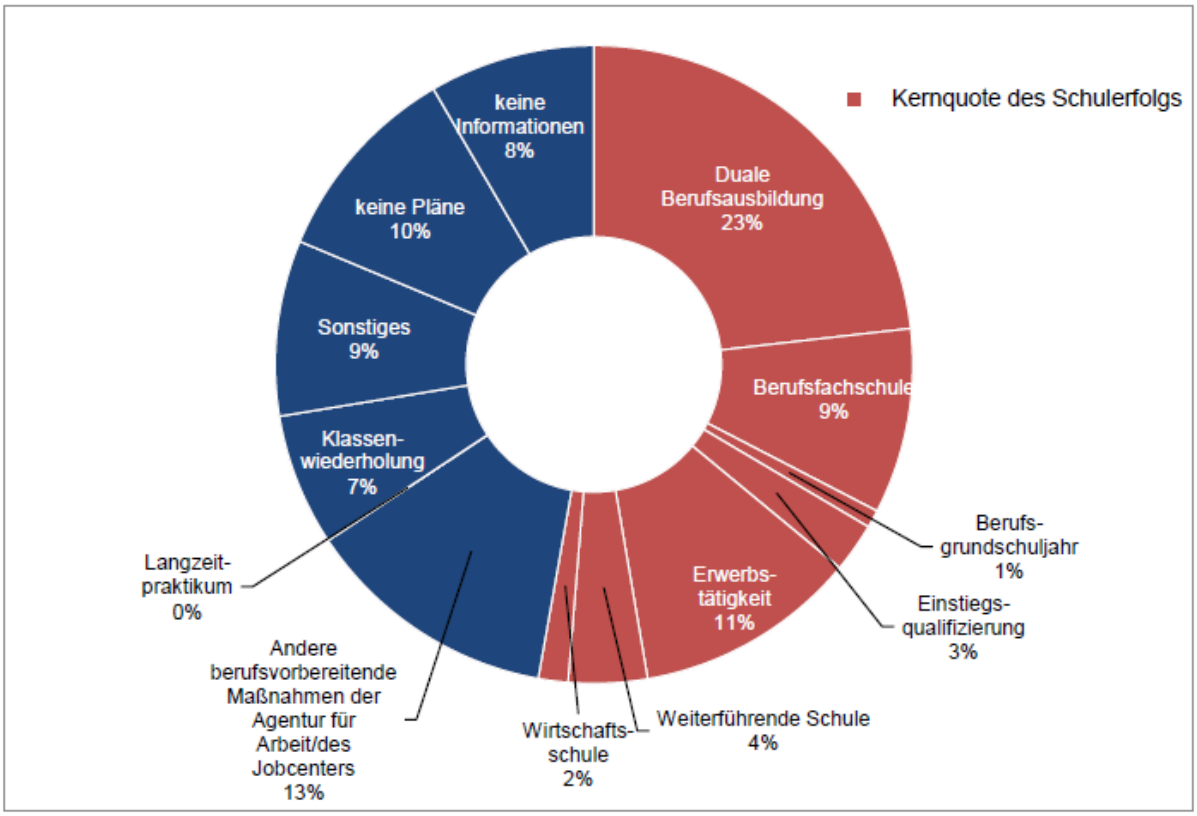


Abbildung 11: Weitere Bildungswege der Schülerinnen und Schüler in bayerischen BIK (Gschwind & Kron-Sperl, 2018, S. 17)

Einen weiteren Einblick in die Einmündung von Geflüchteten in die duale Ausbildung gibt die integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE) des Statistischen Bundesamtes. Dionisius et al. (2018) merken zwar an, dass dem iABE keine konkrete Aussage über Anzahl und Anteil von geflüchteten Auszubildenden zu entnehmen ist, sondern analog zu beispielsweise dem Berufsbildungsbericht nur eine Unterscheidung zwischen mit und ohne deutsche Staatangehörigkeit möglich ist, dennoch erlaubt der iABE eine Annäherung an die Thematik (Dionisius et al., 2018 S. 16). Im Zeitverlauf seit 2016 ist dabei im Sektor Berufsbildung, insbesondere im Bereich *Berufsausbildung im dualen System nach BBiG/HwO,* eine stetige Zunahme von Auszubildenden ohne deutsche Staatsangehörigkeit festzustellen. Insgesamt ist der Anstieg in der dualen Ausbildung dabei stärker ausgeprägt als in der schulischen Berufsausbildung, was die Tendenz der bereits dargestellten Betrachtung von Übergängen aus den bayerischen Berufsintegrationsklassen ebenfalls widerspiegelt (Dionisius et al., 2018, S. 18).

Jenseits der absoluten Zahlen von Geflüchteten in der dualen Ausbildung ist zudem der Anteil von Unternehmen, die Auszubildende mit Fluchthintergrund beschäftigen, seit 2016 konstant angestiegen. Waren es 2016 noch 7,2 % aller Unternehmen liegt der Wert im Jahr 2020 bei

10,1 % (Pierenkemper & Heuer, 2020, S. 8). Befragt wurden dabei 1.259 Unternehmen geschichtet nach Branche und Mitarbeiterzahl (Pierenkemper & Heuer, 2020, S. 7). Auffällig ist dabei in der Gesamtbetrachtung, dass im Vergleich aller Beschäftigungsarten nur die Beschäftigung von Geflüchteten als Praktikanten zurückgegangen ist, was darauf schließen lässt, dass die Qualifizierungs- und Vorbereitungsmaßnahmen für die Aufnahme einer dualen Ausbildung insgesamt zu einer Steigerung der Ausbildungsreife der Zielgruppe geführt haben (Pierenkemper & Heuer, 2020, S. 8).

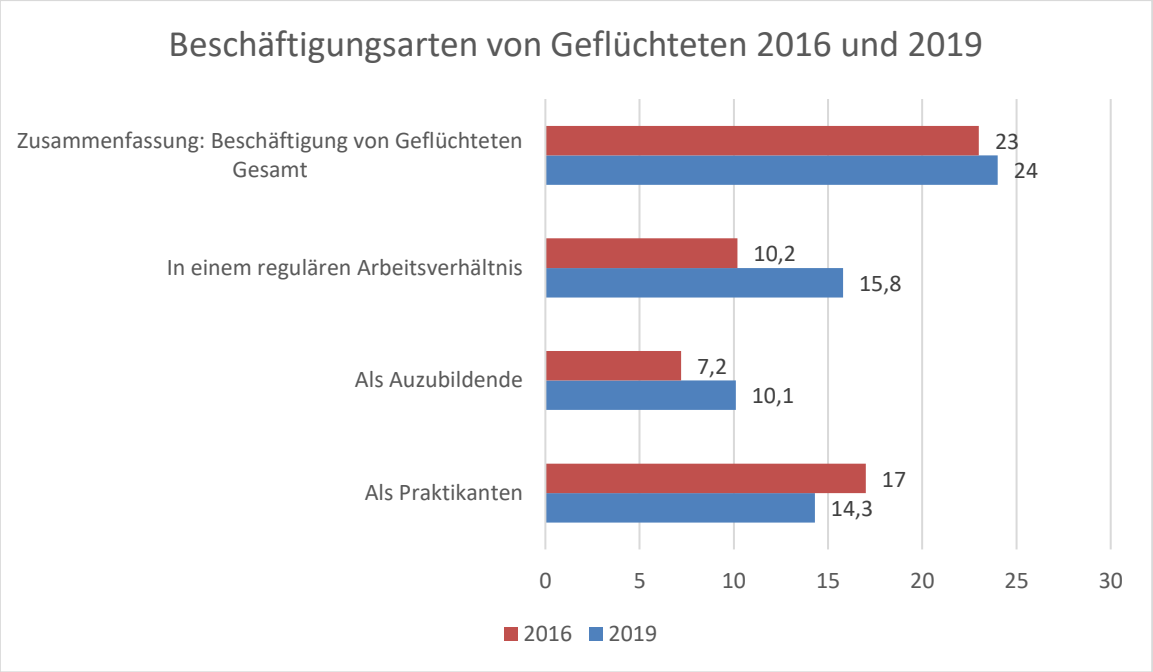


Abbildung 12: Beschäftigungsarten von Geflüchteten 2016 und 2019 (eigene Darstellung nach Pierenkemper & Heuer, 2020, S. 8)

Die Einstellung von geflüchteten Auszubildenden variiert in Abhängigkeit von der Unternehmensgröße, wobei Unternehmen mit mehr als 250 Mitarbeitenden den größten prozentualen Anteil darstellen. Dies lässt sich damit erklären, dass große Unternehmen grundsätzlich mehr neue Mitarbeitende einstellen und dabei auch die Wahrscheinlichkeit ansteigt, Geflüchtete einzustellen (Pierenkemper & Heuer, 2020, S. 9). Auffällig ist, dass mit 42,6 % ca. doppelt so viele Handwerksunternehmen Geflüchtete beschäftigen wie Nicht-Handwerksunternehmen (21.2 %), wobei hier keine Untergliederung in die verschiedenen Beschäftigungsverhältnisse mehr unternommen wird. Pierenkemper & Heuer erklären diese Diskrepanz mit dem allgemein höheren Fachkräfteengpass im Handwerk sowie dem Umstand, dass Geflüchtete eher handwerkliche Kompetenzen und Berufserfahrungen mitbringen, was den Übergang in Ausbildung oder reguläres Arbeitsverhältnis erleichtert (ebd.)

In Verbindung mit den bereits in 2.1.3.1 und 2.1.3. dargelegten Perspektiven erscheint es sowohl in Bezug auf die demografische Entwicklung der nach Deutschland einreisenden Personen als auch auf die Passung zu den Bedarfen des deutschen Arbeitsmarktes als eine realistische Prognose, dass Geflüchtete zwar einerseits nicht die zunächst erhoffte Lösung für die Problematik des Fachkräftemangels darstellen, andererseits aber zumindest in einer mittelfristigen Betrachtung eine konstante Rolle im Ausbildungsgeschehen spielen werden.

3.1.3.5 Vorzeitige Vertragslösungen von Geflüchteten in der dualen Ausbildung und bestehende Unterstützungsangebote

Unabhängig von der bisher betrachteten Dimension der absoluten Zahlen von geflüchteten Auszubildenden und der Entwicklung der Zielgruppe auf dem Ausbildungsmarkt spielt die Frage nach dem erfolgreichen Beenden der dualen Ausbildung eine mindestens ebenso große Rolle für eine Einschätzung des arbeitsmarktbezogenen Integrationserfolges. Ein erfolgreiches Beenden der dualen Ausbildung erfolgt nach § 21 BBiG durch das Bestehen der Abschlussprüfung (§21 Abs. 1 S. 2). Das Nichtbestehen der Abschlussprüfung ist damit eine zentrale Hürde, welche die erfolgreiche Beendigung der dualen Ausbildung verhindern kann. Eine zweite Möglichkeit der nicht-erfolgreichen Beendigung der dualen Ausbildung stellt die vorzeitige Kündigung des Vertragsverhältnisses durch Auszubildende oder den Ausbildungsbetrieb dar (§22 Abs. 2 S. 2 BBiG). Während das Bestehen der Abschlussprüfung an klar definierte Leistungsziele im Rahmen der Prüfung und damit an die erworbenen Kompetenzen der Auszubildenden geknüpft ist, sind die Hintergründe von vorzeitigen Kündigungen während der dualen Ausbildung weniger greifbar und nicht klar abgrenzbar (vgl. Kapitel 3.2 in dieser Arbeit). Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass eine getrennte Betrachtung der beiden Dimensionen „Abschlussprüfung bestehen“ und „duale Ausbildung nicht vorzeitig auflösen“ sinnvoll ist und sich Lösungsansätze zwar bezüglich ihrer Schwerpunkte überschneiden können, jedoch gänzlich andere übergeordnete Förderziele im Hintergrund liegen müssen. Im Rahmen des hier betrachteten Forschungsprojektes wurde der Kontext der vorzeitigen Vertragslösungen von Geflüchteten während der dualen Ausbildung fokussiert. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik der vorzeitigen Vertragslösung findet in Kapitel 3.2 statt, zunächst soll jedoch als abschließende Erörterung der Zielgruppe bereits in diesem Teilkapitel ein struktureller Überblick über die Vertragslösungen von Geflüchteten in der dualen Ausbildung gegeben werden.

Fraglos die relevanteste amtliche Statistik im Kontext der Berufsbildung ist der Berufsbildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), welcher auch eine Darstellung der innerhalb des jeweiligen Berichtsjahres erfolgten vorzeitigen Vertragslösungen beinhaltet. Dabei sind jedoch einige Einschränkungen zu beachten. Der Berufsbildungsbericht unterscheidet nicht nach dem Grund der vorzeitigen Vertragslösung oder der Partei, also Auszubildenden oder Ausbildungsbetrieb, welche die Vertragslösung initiiert (BMBF, 2020, S. 142 & 143). Die Gründe für vorzeitige Vertragslösungen wurden zwar bis zum Jahr 1990 erhoben, allerdings wurde dort nur die rechtliche Form ohne inhaltliche Erläuterung verzeichnet, beispielsweise „Kündigung im gegenseitigen Einvernehmen“, weshalb das Merkmal mit der Bereinigung der Berufsbildungsstatistik von 1990 gestrichen und seitdem nicht wiedereingeführt wurde (Brosi & Werner, 2003, S. 6). Selbst mit diesen Einschränkungen liefert die Übersicht über vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge aber eine Grundlage für die vertiefte Betrachtung der Lösungsquoten. Im direkten Vergleich der deutschen und ausländischen Auszubildenden im zuletzt betrachteten Berichtsjahr 2018 kann festgestellt werden, dass die Vertragslösungsquote von Auszubildenden ohne deutsche Staatsangehörigkeit mit 35,3 % um 9,8 Prozentpunkte höher liegt als bei deutschen Auszubildenden, bei denen die branchenübergreifende Vertragslösungsquote 25,5 % beträgt.

Vertragslösungsquoten nach Personenmerkmalen

Personenmerkmal	Insgesamt	Während der Probezeit	Nach der Probezeit	Industrie und Handel	Handwerk	Öffentlicher Dienst	Landwirtschaft	Freie Berufe	Hauswirtschaft
Deutsche Staatsangehörigkeit	25,5 %	8,5 %	17,0 %	22,0 %	34,1 %	7,2 %	24,8 %	28,3 %	29,2 %
Ohne deutsche Staatsangehörigkeit	35,3 %	11,5 %	23,7 %	32,8 %	41,1 %	7,8 %	41,2 %	30,0 %	36,1 %

Tabelle 6: Vertragslösungsquoten nach Personenmerkmalen (eigene Darstellung nach BMBF, 2020, S. 147)

Wie auch bei Auszubildenden mit deutscher Staatsangehörigkeit unterscheiden sich die Vertragslösungsquoten dabei je nach Branche teilweise stark voneinander, wobei im Landwirtschaftssektor die größte und im öffentlichen Dienst die kleinste negative Abweichung festzustellen ist.

Für die hier relevante Zielgruppe der Geflüchteten ist dabei zu bedenken, dass im Rahmen der Berufsbildungsstatistik keine personenbezogenen Daten erhoben werden, eine Aufschlüsselung nach Herkunftsländern oder rechtlichen Schutzstatus damit also nicht möglich ist. Die Vertragslösungsquote wird demnach nur für Auszubildende mit deutscher Staatsbürgerschaft und Auszubildende ohne deutsche Staatsbürgerschaft unterschieden, wobei letztere Gruppe neben der Zielgruppe der Forschungsarbeit auch alle anderen Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft umfasst, welche nicht zu der in Kapitel 3.1. abgegrenzten Gruppe gehören. (BMBF, 2020, S. 142 & S. 147). Trotz dieser Unschärfe ermöglicht die Berufsbildungsstatistik eine Annäherung an die hier relevante Zielgruppe, da anzunehmen ist, dass die Vertragslösungsquoten von Geflüchteten nicht in besonderem Maße niedriger sind als bei der darüber liegenden Gruppe aller Auszubildenden ohne deutsche Staatsangehörigkeit. Für ein ähnliches Vertragslösungsniveau bei Geflüchteten im Vergleich zur Gesamtgruppe der Auszubildenden ohne deutsche Staatsbürgerschaft spricht zudem, dass sich die Vertragslösungsquote der letztgenannten Gruppe im Vergleich 2015 bis 2018 trotz der Zunahme von Auszubildenden mit Fluchthintergrund relativ zur Entwicklung bei Auszubildenden mit deutscher Staatsangehörigkeit nicht in besonderem Maße verändert hat (BMBF, 2017, S. 164; BMBF, 2020, S. 147). Während der Berufsbildungsbericht darüber hinaus auch keine Rückschlüsse auf den Grund der vorzeitigen Vertragslösung oder den darauffolgenden Verbleib im Bildungssystem zulässt, muss außerdem davon ausgegangen werden, dass Geflüchtete im Vergleich zu deutschen Auszubildenden seltener ihre Ausbildung vorzeitig beenden, um einen gleich- oder höherwertigen beruflichen oder akademischen Bildungsweg zu beginnen (vgl. hierzu Kapitel 3.2.1). Insbesondere für die Zielgruppe der Geflüchteten ist daher davon auszugehen, dass eine vorzeitige Vertragslösung häufiger einen nachhaltigen Bruch in der Bildungsbiografie darstellt als bei Auszubildenden mit deutscher Staatsangehörigkeit.

Präziser als der Berufsbildungsbericht ist im Kontext der Vertragslösungsquote die Antwort der deutschen Bundesregierung auf eine kleine Anfrage der AFD-Fraktion über die migrationsspezifischen Unterschiede bei vorzeitiger Lösung des Ausbildungsvertrages (Deutscher Bundestag, 2020, S. 36). Aus der Antwort geht hervor, dass die Vertragslösungsquoten von Personen aus den Top-8-Asylherkunftsländern um jeweils ca. 5 Prozentpunkte höher ausfallen als die Vertragslösungsquoten der Gesamtgruppe der Auszubildenden ohne deutsche Staatsbürgerschaft. Die dieser Statistik zugrunde gelegten „Top-8-Herkunftsländer“ sind dabei Eritrea, Nigeria, Afghanistan, Somalia, Irak, Iran, Pakistan und Syrien (Deutscher Bundestag, 2020, S. 36 & S. 49).

Vertragslösungsquoten nach Herkunftsländern		
Deutschlandweit		
Berichtsjahr	**Lösungsquote Ausländer gesamt**	**Lösungsquote Top-8-Asylherkunftsländer**
2012	31,2 %	37,5 %
2014	32,3 %	39,5 %
2016	34,0 %	39,6 %
2018	35,3 %	40,5 %
Bayern		
Berichtsjahr	**Lösungsquote Ausländer gesamt**	**Lösungsquote Top-8-Asylherkunftsländer**
2012	32,2 %	35,7 %
2014	33,7 %	40,3 %
2016	33,4 %	39,6 %
2018	35,3 %	39,0 %

Tabelle 7: Vertragslösungsquoten nach Herkunftsländern (eigene Darstellung nach: Deutsche Bundesregierung, 2020, S. 36, 37 & 38)

Die auf Basis des Berufsbildungsberichtes formulierte Erwartung, dass die Vertragslösungsquote bei der in dieser Arbeit betrachteten Zielgruppe der Geflüchteten höher liegt als im Durchschnitt aller Auszubildenden ohne deutsche Staatsbürgerschaft, wird damit durch die detaillierte Aufschlüsselung der Antwort der Bundesregierung bestätigt. Auch hier liegt jedoch nur die Feststellung einer Vertragslösung zugrunde, es erfolgt keine Darstellung des weiteren Bildungsweges oder des Verbleibs im Ausbildungssystem. Neben der grundsätzlichen Feststellung, dass die Vertragslösungsquote von geflüchteten Auszubildenden deutlich über der von deutschen Auszubildenden liegt, fällt zudem auf, dass die Vertragslösungsquote seit dem Jahr 2012 leicht angestiegen ist. Dies ist zwar zum einen durch den höheren Anteil an nicht ausreichend qualifizierten Asylsuchenden seit 2014 (vgl. Kapitel 3.1.1) zu erklären, auf der anderen Seite muss diese Entwicklung aber den Schluss zulassen, dass bestehende und unter Umständen seit 2014 neu eingerichtete Unterstützungsangebote für Geflüchtete in der dualen Ausbildung bis zum Berichtsjahr 2018 keinen in der Berufsbildungsstatistik wahrnehmbaren positiven Einfluss auf die Vertragslösungsquote genommen haben.

In den wenigen bisherigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen im Kontext der dualen Ausbildung von Geflüchteten spielt das Thema der vorzeitigen Vertragslösungen nur eine untergeordnete Rolle oder wird gar nicht thematisiert (vgl. z. B. Ebbinghaus & Gei, 2017; Weingarten & Wohler, 2018; Pierenkemper & Heuer, 2020). Dieser Umstand kann damit erklärt werden, dass die Vertragslösungsforschung typischerweise erst zeitlich nach einer Vertragslösung ansetzt und der dafür nötige, systematische Überblick über die Zielgruppe in der dualen Ausbildung aufgrund der allgemein eher unbefriedigenden Datenlage (vgl. Dionisius et al., 2019, S. 5) deutlich erschwert ist. Die Datenlage zu vorzeitigen Vertragslösungen von Auszubildenden mit Fluchthintergrund ist daher keineswegs besonders präzise oder umfangreich.

In diesem Kapitel wurde zunächst die für die Arbeit relevante Zielgruppe auf Basis rechtlicher und demographischer Faktoren identifiziert sowie die Bedeutung eines erfolgreichen Überganges in den Arbeitsmarkt sowohl aus der Perspektive der Zielgruppe als auch aus der Perspektive der deutschen Wirtschaft reflektiert. Aufbauend darauf wurde ein Überblick über die Entwicklung der Arbeits- und Ausbildungsmarktbeteiligung der Zielgruppe seit Beginn der aktuellen Fluchtmigrationswelle gegeben und die relative Bedeutung der Zielgruppe für die duale Ausbildung herausgearbeitet, was den grundlegenden Zuschnitt der Arbeit legitimiert. Abschließend wurde der für die Forschungsfrage relevante Teilbereich der vorzeitigen Vertragslösungen von Geflüchteten auf Basis der bisher verfügbaren Arbeitsmarktdaten skizziert und Rückschlüsse auf die aktuelle Verfügbarkeit von in diesem Setting ansetzenden Unterstützungsmaßnahmen gezogen. Ausgehend von der Vertragslösungsquote selbst als auch von der aktuell unbefriedigenden Datenlage erscheint sowohl die durch Forschungsfrage 1 ausgedrückte Annäherung an Vertragslösungen von Geflüchteten an sich als auch das durch Forschungsfrage 2 beschriebene Design einer in diesem Kontext ansetzenden Intervention als sinnvoll, notwendig und durch eine reale Problemsituation legitimiert. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden daher die Forschungsstände sowohl zur Thematik der Vertragslösungen als auch zu Mentoring und den dahinterliegenden Gestaltungsansätzen vertieft und ausgearbeitet.

3.2 Präzisierung der Problemstellung-vorzeitige Vertragslösungen

3.2.1 Vorzeitige Vertragslösung und Ausbildungsabbruch

Bereits im vorherigen Teilkapitel wurden vorzeitige Vertragslösungen von geflüchteten Auszubildenden als eine der zentralen Problemstellungen im Kontext der Arbeitsmarktintegration herausgearbeitet, wobei noch keine vertiefte Auseinandersetzung mit der übergreifenden Thematik von vorzeitigen Vertragslösungen während der dualen Ausbildung und dem Sonderfall der Ausbildungsabbrüche erfolgt ist. Im nachfolgenden Kapitel soll daher zunächst eine Begriffsdefinition erfolgen und der bestehende Forschungsstand zum Thema vorzeitige Vertragslösung dargestellt werden. Anschließend wird auf die bestehende Forschung speziell zum Thema der Lösungsgründe eingegangen und diese im Spiegel der zielgruppenspezifischen Herausforderungen reflektiert, um die für diese Forschungsarbeit zugrundeliegende Systematik von Lösungsgründen zu entwickeln. Dieses Kapitel verfolgt dabei zwei Zielsetzungen. Zum einen beschreibt das Thema „vorzeitige Vertragslösungen von Geflüchteten“ das zu lösende reale Problem im Sinne des in diesem Forschungsvorhaben verfolgten Design-Based-Research-Ansatzes. Dieser gebietet eine vertiefte Auseinandersetzung mit der realen Problemstellung, um entsprechend neuartige Interventionen entwickeln zu können (vgl. Euler, 2014). Zum anderen dienen die Betrachtung von spezifischen Vertragslösungsgründen und das Design einer Systematik der Vorbereitung des für die qualitative Auswertung relevanten Kategoriensystems und der inhaltlichen Begründung der später zu entwickelnden deduktiven Items.

Das Thema der vorzeitigen Auflösung von Ausbildungsverträgen ist in der bildungspolitischen und pädagogischen Betrachtung seit den 1980er-Jahren und dem Anstieg der Lösungsquote verstärkt in den Fokus gerückt (Uhly, 2015, S. 1; Weiß, 1982, S. 11 & 12; Althoff, 1989, S. 613; Althoff, 1991, S. 3). Der *Ausbildungsabbruch* ist dabei eine Sonderform der *vorzeitigen Vertragslösung*, welche für sich selbst zunächst nur die allgemeine Auflösung des Vertragsverhältnisses vor Ablauf der im Ausbildungsvertrag genannten Ausbildungszeit durch einen Aufhebungsvertrag oder eine Kündigung nach § 22 BBiG darstellt. Eine wertende Auswirkung auf den Verbleib der ehemaligen Auszubildenden wird im Begriff der vorzeitigen Vertragslösung damit zunächst nicht impliziert (Bohlinger, 2002, S. 12; Faßmann, 1998, S. 3, Uhly, 2012, S. 4; Lange, 2019, S. 55). Ein Ausbildungsabbruch liegt dabei per Definition im Sinne der Berufsbildungsstatistik auch dann vor, wenn die Abschlussprüfung endgültig nicht erfolgreich bestanden und kein (dualer) Berufsabschluss erzielt wurde (Uhly, 2015, S. 12 & 13; BMBF, 2020, S. 141). Da diese Form eines Ausbildungsabbruches auf gänzlich anderen Faktoren beruht als

eine vorzeitige Vertragslösung während der dualen Ausbildung, wird diese Variante von Ausbildungsabbrüchen im weiteren Verlauf nicht weiter betrachtet. Sie findet sich auch nicht in den bereits in Kapitel 3.1.3 dargestellten Vertragslösungsstatistiken wieder, welche sich explizit auf Vertragslösungen während der Ausbildungszeit beziehen. Der Begriff Ausbildungsabbruch bezieht sich in dieser Arbeit daher ausschließlich auf solche Abbrüche, die als Sonderform der vorzeitigen Vertragslösung während der Ausbildungszeit eintreten.

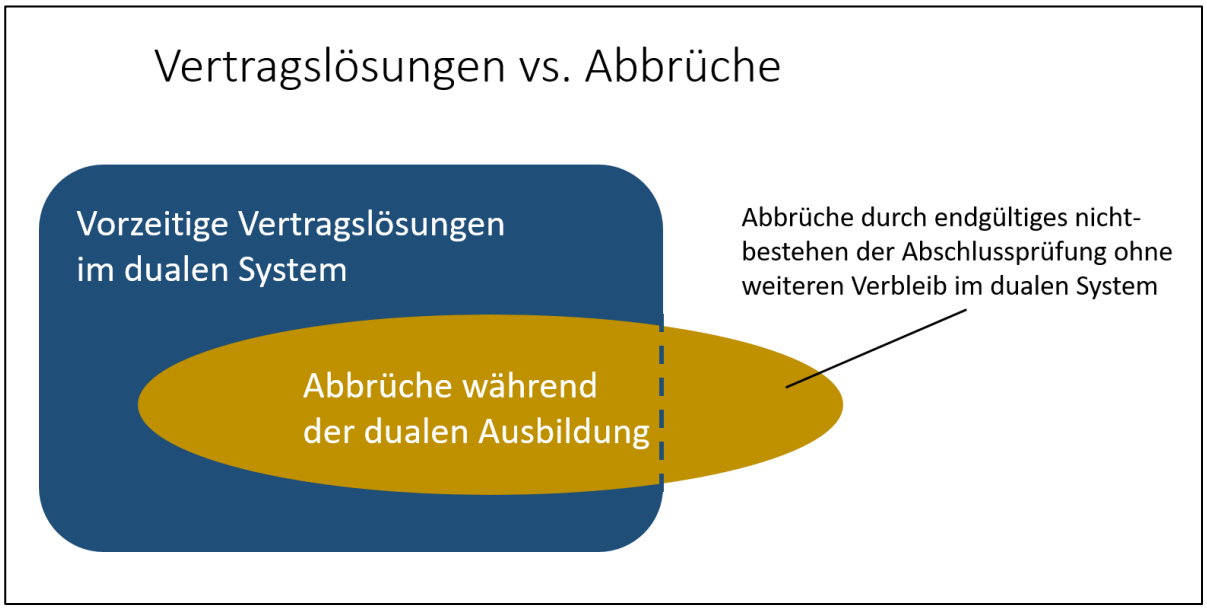


Abbildung 13: Vertragslösungen vs. Abbrüche (eigene Darstellung nach Uhly, 2015, S. 12)

Auch solche Abbrüche, die während der dualen Ausbildung eintreten und damit wie eingangs dargestellt eine Sonderform der vorzeitigen Vertragslösung darstellen, sind im Sinne einer präzisen Abgrenzung des Begriffs von anderen Varianten vorzeitiger Vertragslösungen zu trennen. Wie bereits in Kapitel 3.1.3.5 angesprochen, weist jedoch bereits der Berufsbildungsbericht (z. B. BMBF, 2020, S. 141) entsprechend der nötigen Differenzierung darauf hin, dass eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Formen und Hintergründen für eine vorzeitige Vertragslösung auf Basis der Berufsbildungsstatistik selbst nicht möglich ist und warnt daher explizit davor, die Begriffe Abbruch und Vertragslösung alleine auf Basis der Bildungsberichterstattung deckungsgleich zu verwenden (BMBF, 2020, S. 142). Für eine differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen Varianten vorzeitiger Vertragslösungen erscheint es daher sinnvoll, zunächst den Verbleib der ehemaligen Auszubildenden nach der Lösung des jeweiligen Ausbildungsverhältnisses zu betrachten. Maßgeblich für diese Betrachtung ist demnach nicht, ob ein Ausbildungsvertrag nach § 22 Abs. 1 BBiG vorzeitig aufgelöst wurde, sondern ob ein nachhaltiges Ausscheiden aus dem Ausbildungssystem die Folge ist (Uhly, 2012, S. 4; Lange, 2019, S. 55; Weiß, 1982, S. 12; BMBF, 2020, S. 141). Von einem „echtem Abbruch“

(Faßmann, 1998, S. 2) wird daher gesprochen, „wenn begonnene formale berufliche Ausbildungsgänge ersatzlos vor dem geplanten Abschluss beendet werden, wenn auf eine weitere Ausbildung verzichtet wird oder wenn die betreffenden Personen anschließend-zumindest für längere Zeit-den Status des An- oder Ungelernten oder Arbeitslosen annehmen (müssen)“ (ebd.). Ausgehend von dieser Definition unterscheidet Faßmann in Anlehnung an Feß (1995, S. 29) verschiedene Typologien von Ausbildungsabbrüchen, wobei anzumerken ist, dass Faßmann hier auch solche Lösungen als Abbrüche bezeichnet, die er selbst per Definition nicht zu den *echten Abbrüchen* (siehe oben) zählt (Faßmann, 1998, S. 3) und damit eine sprachliche Unschärfe aufweist, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit vermieden werden soll. Hier wird dennoch zunächst die Typologie nach Faßmann im ursprünglichen Wortlaut dargestellt und im Nachgang bezogen auf die Nomenklatur reflektiert.

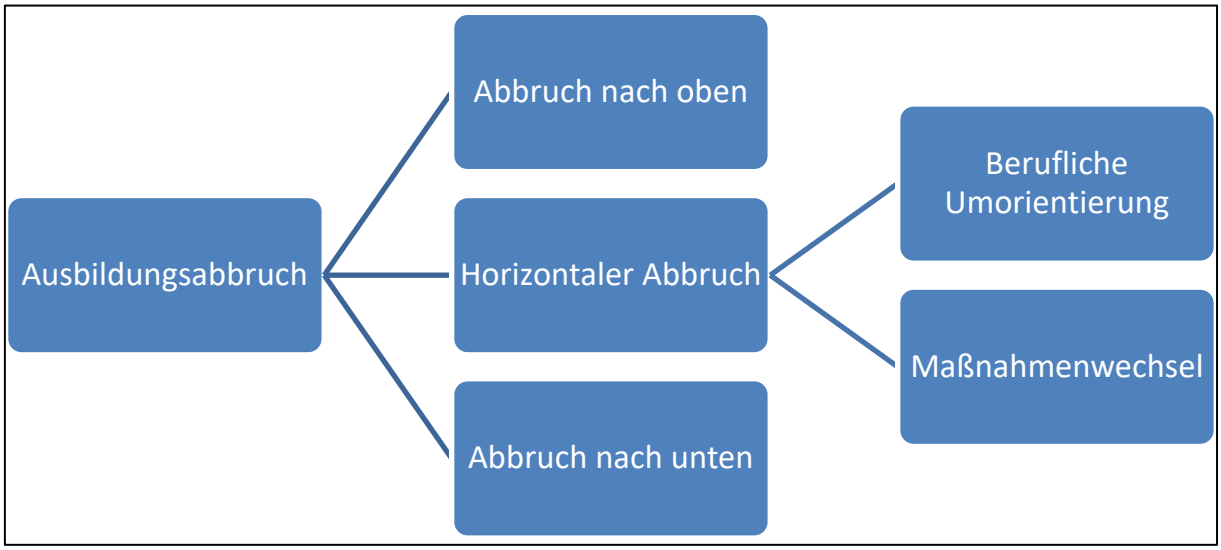


Abbildung 14: Typologie von Ausbildungsabbrüchen (eigene Darstellung nach Faßmann, 1998, S. 3)

- **Abbruch nach oben:** Diese Form der vorzeitigen Vertragslösung meint den Abbruch einer bestehenden dualen Ausbildung zugunsten einer weiterführenden Qualifizierungsmaßnahme, die jedoch außerhalb des dualen Systems liegt, wie beispielsweise die Aufnahme eines Studiums (Faßmann, 1998, S. 3 & 4).
- **Horizontaler Abbruch:** Diese Form der vorzeitigen Vertragslösung meint den Abbruch einer bestehenden dualen Ausbildung entweder zugunsten der Aufnahme einer anderen Ausbildung innerhalb des dualen Systems (berufliche Umorientierung) oder auch die Rückkehr in den Bereich der Berufsvorbereitung (Maßnahmenwechsel). Zentral ist dabei, dass der ehemalige Auszubildende auch nach Vertragslösung noch im Berufsbildungssystem verweilt (Faßmann, 1998, S. 3).

- **Abbruch nach unten:** Diese Form der vorzeitigen Vertragslösung meint einen „ersatzlosen Ausstieg aus der beruflichen Qualifizierung“ (Faßmann, 1998, S. 3) und ist damit die einzige Form einer Vertragslösung, bei der Faßmann von einem „echten Abbruch“ (Faßmann, 1998, S. 2) spricht.

Während Faßmann selbst in seiner Systematik also alle drei Dimensionen vorzeitiger Vertragslösungen als *Abbruch* bezeichnet, wird der Begriff im weiteren Verlauf dieser Arbeit nur für echte Abbrüche nach unten verwendet. Während auch Vertragslösungen nach oben oder horizontal mit Kosten für beide Parteien verbunden sind, beispielsweise durch bereits in die Auszubildenden investierte Mittel auf Seiten der Betriebe und einen verspäteten Eintritt in die Erwerbstätigkeit auf Seite der ehemaligen Auszubildenden, können diese beiden Varianten der Vertragslösung für die Auszubildenden mit positiven Effekten auf die eigene Kompetenzentwicklung und die mögliche Zufriedenheit mit der Berufswahl verbunden sein (Schöngen, 2003, S. 5; Faßmann, 1998, S. 4; Schuster, 2016, S. 39-44; Uhly. 2015, S. 13; Brosi & Werner, 2003, S. 5). Faßmann spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer „Prophylaxe eines Abbruchs nach unten“ (Faßmann, 1998, S. 4). Vor dem Hintergrund der mit allen Vertragslösungen verbundenen Kosten und Unsicherheiten für alle Ausbildungsbeteiligten werden in dieser Arbeit weiterhin alle Gründe für jede Art von vorzeitigen Vertragslösungen als relevant im Sinne der Forschungsfrage 1 verstanden, im Sinne der Intervention und Forschungsfrage 2.2 sind aber nur *Abbrüche nach unten* als grundsätzlich negativ und damit als zu verhindern einzuordnen. Auf die Verwendung des Begriffs *(Ausbildungs-)Abbruch* wird daher im weiteren Verlauf der theoretischen Auseinandersetzung verzichtet, wenn keine klare Differenzierung der verschiedenen Vertragslösungsarten vorgenommen werden kann. Die vorzeitige Vertragslösung in der Ausprägung eines *(echten) Abbruchs nach unten* steht jedoch in besonderem Maße im Fokus der zu entwickelnden Intervention, weshalb der potenzielle Verbleib im (Berufs-)Bildungssystem in der Auswertung von tatsächlichen Vertragslösungsprozessen (Kapitel 6.2 & 6.3) in die Evaluation des Interventionserfolges mit einbezogen wird.

Die Berufsbildungsstatistik erhebt, wie bereits mehrfach dargestellt, ausschließlich die Vertragslösungsquote, eine konkrete quantitative Differenzierung zwischen echten Ausbildungsabbrüchen nach unten und anderen Formen der vorzeitigen Vertragslösung ist damit nicht eindeutig möglich (BMBF, 2020, S. 141 & 142). Studien über den Verbleib nach Vertragslösungen zeigen jedoch, dass ca. die Hälfte der Jugendlichen nach Lösung des Ausbildungsvertrages wieder in die duale Berufsausbildung einmündet (Uhly, 2015, S. 16; Piening et al., 2012, S. 51; Schöngen, 2003, S. 36). Für eine weitere Annäherung an die tatsächliche Abbruchsquote verwendet Uhly eine Vergleichsrechnung zwischen der Erstabsolventenkohorte

2012 und der korrespondierenden Anfängerkohorte mit dem Ergebnis einer Abbruchsquote von 16 % für die Erstabsolventenkohorte 2012, während die Vertragslösungsquote bei 24,4 % liegt (Uhly, 2015, S. 13 & 37). Während die Abbruchsquote in der dualen Berufsausbildung damit zumindest im Annäherungswert niedriger liegt als beispielsweise Studienabbruchsquoten, kann davon ausgegangen werden, dass die Abbruchsquote bei der hier relevanten Zielgruppe im Verhältnis zur gesamten Vertragslösungsquote höher liegt. Zwar liegen hierzu keine Daten vor, es erscheint aber unwahrscheinlich, dass Geflüchtete nach einmaligem Lösen des Ausbildungsvertrages in gleichem Maße in andere Ausbildungsverhältnisse oder hochschulische Bildungsangebote übergehen, wie bei der beispielsweise von Uhly betrachteten Gesamtgruppe an Auszubildende mit mehrheitlich deutscher Staatsangehörigkeit.

Im weiteren Verlauf der theoretischen Auseinandersetzung wird weiterhin der Begriff der vorzeitigen Vertragslösungen verwendet, da keine der dort betrachteten Studien eine klare Differenzierung zwischen Ausbildungsabbrüchen und den anderen Formen der vorzeitigen Vertragslösung durchführt und eine undifferenzierte Vermischung der Begrifflichkeiten vermieden werden soll.

3.2.2 Vertragslösungshäufigkeit und zeitlicher Verlauf der dualen Ausbildung

Eine besondere Korrelation ergibt sich zwischen der Vertragslösungshäufigkeit und dem zeitlichen Verlauf der Ausbildung. Mit Blick auf die zeitliche Verortung von vorzeitigen Vertragslösungen im Ausbildungsverlauf fällt auf, dass über die Hälfte der vorzeitigen Lösungen im ersten Jahr der dualen Ausbildung auftreten, im Jahr 2018 35,8 % noch während der Probezeit, weitere 33,8 % nach der Probezeit aber noch im ersten Jahr der Ausbildung (BIBB, 2020, S. 143). Im weiteren Ausbildungsverlauf sinkt das Lösungsrisiko kontinuierlich, mit 22,5 % der vorzeitigen Lösungen im zweiten Ausbildungsjahr und 6,7 % im dritten Ausbildungsjahr (ebd.). Während der Berufsbildungsbericht keine Rückschlüsse über den Verbleib nach der Lösung zulässt, beschäftigen sich Schmid & Stalder (2007) im Kontext einer Befragung von Auszubildenden nach Vertragslösung in der Schweiz mit dieser Thematik. Betriebswechsel, also die Aufnahme einer neuen Ausbildung im gleichen Beruf aber einem anderen Ausbildungsbetrieb, werden dabei vor allem nach dem ersten Ausbildungsjahr vorgenommen, innerhalb des ersten Ausbildungsjahres finden primär Niveauwechsel innerhalb des Berufsfeldes, Wechsel in ein anderes Berufsfeld oder Wechsel in eine schulische Ausbildung statt (Schmid & Stalder, 2007, S. 30). Vor allem Lösungen des Vertrages während der Probezeit gehen mit fehlenden Anschlussoptionen einher, da Schmid und Stalder hier vor allem eine grundlegend falsche Be-

rufswahl oder Probleme bei der Stellensuche als Lösungsgründe vermuten, was eine umfangreiche Neuorientierung in einer Jahreszeit nach sich zieht, in welcher nur noch wenige Ausbildungsplätze unbesetzt sind (Schmid & Stalder, 2007, S. 31). Für geflüchtete Auszubildende liegt keine eigenständige Statistik über Lösungszeiträume vor, mit Blick auf die grundsätzlich als weniger positiv eingeschätzte Perspektive bezüglich beruflicher oder hochschulbezogener Neuorientierung wird aber davon ausgegangen, dass das erste Jahr der dualen Ausbildung einen noch größeren Anteil aller vorzeitigen Vertragslösungen ausmacht als bei der im Berufsbildungsbericht betrachteten Gruppe aller Auszubildenden.

	Lösung innerhalb der Probezeit (max. 4 Monate)	Lösung nach der Probezeit, innerhalb der ersten 12 Monate	Lösung nach 13 bis 24 Monaten	Lösung nach 25 bis 36 Monaten	Lösung nach mehr als 36 Monaten
Absolut	51.195	49.938	35.751	12.297	2.481
In Prozent	33,8 %	32,9 %	23,6 %	8,1 %	1,6 %

Tabelle 8: Vorzeitige Vertragslösungen nach Zeitpunkt der Vertragslösung im Berichtsjahr 2018 (eigene Darstellung nach BIBB, 2020, S. 143)

3.2.3 Gründe für eine vorzeitige Vertragslösung

3.2.3.1 Historische Einordnung der Vertragslösungsforschung

Nach der begrifflichen Abgrenzung von verschiedenen Varianten der vorzeitigen Vertragslösung erscheint es mit Blick auf das Design einer angemessenen Intervention sinnvoll, die Gründe für vorzeitige Vertragslösungen zu betrachten und zu systematisieren. In den nachfolgenden Kapiteln wird daher zunächst ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu Vertragslösungsgründen gegeben, bevor eine Systematik zur Einordnung von Lösungsgründen im Allgemeinen und speziell für die Gruppe der geflüchteten Auszubildenden in einem mehrstufigen Verfahren entwickelt und präzisiert wird.

In der modernen Auseinandersetzung mit den Hintergründen vorzeitiger Vertragslösungen wird in der Regel danach gestrebt, die konkreten Vertragslösungsgründe zu präzisieren und in teilweise je nach Autor oder Autorengruppe unterschiedliche Systematiken einzuordnen (vgl. z. B. Weiß, 1982; Hensge, 1987; Bohlinger, 2002; Piening et al., 2012; Frey et al., 2012; Mischler, 2014; Uhly; 2015; Trett, 2020). Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass empi-

rische Untersuchungen im Bereich vorzeitiger Vertragslösungen eher selten durchgeführt werden, insbesondere bedingt durch die schwere Erreichbarkeit der Zielgruppe nach einem erfolgten Abbruch (Werner, 2003, S. 71). Die Untersuchungen sind aber zumeist quantitativ-deskriptiv oder qualitativ (Lange, 2019, S. 108). Eine fundierte Auseinandersetzung mit den Problemstellungen, die aus den in der Regel kleinen Stichproben und Fragebogendesigns erwachsen, legt Bohlinger (2002, S. 23-28) vor und beschreibt neben der grundsätzlich niedrigen Aussagekraft kleiner Fallzahlen zusätzlich Verzerrungseffekte durch die meist zeitlich nachgelagerte Befragung, die Zusammenfassung komplexer Problemkonstellationen in modellhafte Items bei quantitativen Ansätzen und einseitige Schuldzuweisungen je nach befragter Gruppe als problematisch.

Eine zentrale Rolle in der Entwicklung der Vertragslösungsforschung spielen die erste detaillierte Ausdifferenzierung von Vertragslösungsgründen nach Weiß (1982) und darauf aufbauend die erste und bis heute viel genutzte Systematisierung in übergreifende Dimensionen nach Hensge (1987) (z. B. in: Bohlinger, 2002, S. 49; Schöngen, 2003, S. 8; Frey et al., 2012, S. 18; Uhly 2015, S. 21; Schuster, 2016, S. 14; Tratt, 2020, S. 28). Diese werden im weiteren Verlauf im Detail dargestellt. Die Vertragslösung selbst wird dabei als Prozess verstanden, in dem meist mehrere individuelle Problemsituationen ungelöst bleiben und letztlich zu einem vorzeitigen Ende der dualen Ausbildung führen (Uhly, 2015, S. 19; Jasper et al., 2009, S. 12). Seltener wird darüber hinaus versucht, neben den individuellen Gründen für eine vorzeitige Vertragslösung auch Dispositionen wie Persönlichkeitsmerkmale oder objektive Gegebenheiten im Ausbildungsbetrieb zu determinieren, die unabhängig von konkreten Problemstellungen als Indikator für eine mögliche Vertragslösung dienen sollen (vgl. z. B. Vock, 2000, S. 60; Bohlinger, 2002, S. 33; Christ, 2013, S. 4; Uhly, 2015, S. 55 & 56). Da diese Dispositionen vor allem auf eine Prognose zukünftiger Vertragslösungen abzielen und im Vergleich zu den individuellen Vertragslösungsgründen nicht durch externe Einflüsse zeitnah und problemorientiert verändert werden können, fokussiert sich die vorliegende Arbeit im Weiteren auf die Vertragslösungsgründe als Ansatzpunkt der geplanten Intervention. Während das moderne Verständnis im Fokus dieser Forschung steht, erscheint es dennoch sinnvoll, einen Blick auf die historische Entwicklung der Vertragslösungsforschung zu werfen. Die Frage nach spezifischen Gründen, die zu einer Vertragslösung führen, ist dabei vergleichsweise neu und rückte erst nach dem Anstieg der Lösungsquote ab den 1970er-Jahren in den Fokus wissenschaftlichen Interesses (vgl. z. B. Weiß, 1982, S. 10; Uhly, 2015, S1; Althoff, 1979, S. 23 & 24; Bunk & Schelten, 1978, S. 49; Hensge, 1987, S. 11; Hoffmann-Cadura, 2011, S. 43 & 44). Bis zu diesem Zeitpunkt wurde vor allem versucht, vorzeitige Vertragslösungen durch die Untersu-

chung einzelner, tendenziell eher auf Ebene zeitstabiler Persönlichkeits- oder Kontextmerkmale liegender Teilaspekte zu erklären (Vock, 2000, S. 40; Bohlinger, 2002, S. 34). Weiß (1982, S. 61-110) gibt einen Überblick über die zu diesem Zeitpunkt gängigen Ansätze, die Vertragslösungen als Ergebnis einzelner Kontextfaktoren zu verstehen und zu erklären versuchten und ordnet diese, sofern möglich, durch eigene statistische Erhebungen ein. Dabei ist festzuhalten, dass viele der im Weiteren kurz dargestellten Ansätze keinesfalls kategorisch als „falsch“ zu verstehen sind, häufig existieren innerhalb der verschiedenen Erklärungsansätze empirische Forschungen, die zumindest Zusammenhänge erkenntlich machen. Vielmehr kritisiert Weiß die singuläre Betrachtung einzelner Erklärungsvariablen und das Fehlen kausaler Zusammenhänge, die in der Lage wären, das Phänomen der vorzeitigen Vertragslösung vollständig zu erklären (Weiß, 1982, S. 61). Mit Blick auf die moderne Vertragslösungsforschung entsprechen die damals vorherrschenden Erklärungsansätze im Kern dem heutigen Konzept der Dispositionen für vorzeitige Vertragslösungen. Im weiteren Verlauf werden die verschiedenen Ansätze der Vertragslösungsforschung zwischen 1950 und 1960 kurz entsprechend der Aufstellung nach Weiß (1982, S. 61-110) skizziert. Mit Blick auf die inzwischen stark veränderte Vorgehensweise bei der Erforschung von Vertragslösungen wird darauf verzichtet, die damaligen Erklärungsansätze im Detail im Kontext der modernen Abbruchsforschung oder den Fortschritten in den jeweiligen Forschungsdisziplinen zu evaluieren. Es soll nur ein deskriptiver Überblick aus Sicht der zum damaligen Zeitpunkt aktuellen Forschungslage gegeben werden.

Der ökonomische Erklärungsansatz: Forschungsansätze in diesem Bereich vermuten Vertragslösungen als Effekte entweder struktureller oder konjunktureller Faktoren. Aus struktureller Sicht wird ein Zusammenhang zwischen der regionalen Wirtschaftsstruktur und der Lösungswahrscheinlichkeit vermutet. Je nach Autorengruppe werden erhöhte Lösungsquoten dabei aber entweder im ländlichen Raum, bedingt durch geringere Chancen auf den Wunschberuf und schlechtere Ausbildungsqualität, oder aber auch im städtischen Raum, bedingt durch das hohe Ausbildungsplatzangebot, vermutet (vgl. Schwarz & Stoß, 1973; Hansen, 1977; zitiert nach Weiß, 1982, S. 64). Weiß selbst belegt zwar einen schwachen Zusammenhang zwischen dem Umfang des regionalen Ausbildungsangebotes und der Lösungsquote für das betrachtete Jahr 1977, verweist aber gleichzeitig auf andere Studien, die zu keinem eindeutigen Ergebnis kommen (Weiß, 1982, S. 65 & 66). Aus konjunktureller Sicht wurden ebenso gegensätzliche Annahmen getroffen. So argumentierten manche Autoren für erhöhte Vertragslösungsquote bei schlechter konjunktureller Lage aufgrund von Betriebsschließungen und erzwungenen Kostensenkungen, während andere Autoren die Gefahr von Vertragslösungen bei guter Konjunktur verorten, bedingt durch leichteren Ausbildungsplatzwechsel seitens

der Auszubildenden (Althoff, 1977; Schober-Gottwald, 1977; zitiert nach Weiß, 1982, S. 65). Weiß selbst hält fest, dass sich ein statistischer Zusammenhang zwischen Konjunktur und Vertragslösungsquote im dort beispielhaft betrachteten Sektor des Handwerks nicht valide herstellen lässt (Weiß, 1982, S. 68 & 69).

Der soziologische Erklärungsansatz: Forschungsansätze in diesem Bereich vermuten Vertragslösungen als Folge von Normenkonflikten oder ungünstiger familiärer Sozialisationsbedingungen (Weiß, 1982, S. 69). Ungünstige familiäre Sozialisationsbedingungen meinen damit sowohl das Erziehungsverhalten der Eltern und deren Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen als auch die Familiengröße selbst (vgl. z. B. Havers, 1978; Lehr; 1973; zitiert nach Weiß, 1982, S. 71 & 72). Beide Einflussfaktoren werden als Ausprägung der Schichtzugehörigkeit verstanden, wobei Familien, die nach den angelegten Statusfaktoren (Einkommen, Beruf und Qualifikation der Eltern) zur Unterschicht gehören, bezogen auf die Sozialisationsbedingungen stark von Familien aus der Ober- oder Mittelschicht abweichen (Weiß, 1982, S. 73). Normenkonflikte wiederum meint Schwierigkeiten beim Einordnen in das soziale Normengefüge des Ausbildungsbetriebs, wobei die Auszubildenden Schwierigkeiten damit haben, ihr Verhalten aus dem bekannten Referenzrahmen wie Freundeskreis oder Familie an die Erwartungen der betrieblichen Welt anzupassen (vgl. Fürstenberg, 1972; Jungk, 1970; zitiert nach Weiß, 1982, S. 77 & 78). Während der Einfluss der Sozialisation auf die Vertragslösungswahrscheinlichkeit nicht bestritten wird, so liegen dennoch keine klaren Studien über konkrete statistische Zusammenhänge vor, Sozialisationsbedingungen und auch Normenkonflikte werden demnach zwar als bedingender und wahrscheinlicher Faktor, aber weniger als eindeutiger Grund verstanden (Weiß, 1982, S. 70, 72 & 79).

Der psychologische Erklärungsansatz: Diesen Forschungsansätzen ist gemein, dass sie die Vertragslösung als Folge bestimmter psychologischer Dispositionen der Auszubildenden verstehen (Weiß, 1982, S. 79). Unter den psychologischen Erklärungsansätzen sind zwei Strömungen subsumiert. Zum einen wird der Ausbildungsabbruch als entwicklungsbedingte Erscheinung verstanden. Dabei werden die mit dem Jugendalter verbundenen psychologischen Effekte und potenziell auftretenden Probleme (Rollenunsicherheit, Introversion, abfallende Leistungsbereitschaft, Generationenkonflikte) als Gründe für vorzeitige Vertragslösungen eingeordnet (vgl. z. B. Scharmann, 1966; Erikson, 1966; Busemann, 1959; zitiert nach Weiß, 1982, S. 80). Zum anderen wird die Vertragslösung als dispositionelle Erscheinung, also aufgrund von konstitutiven Persönlichkeitsmerkmalen auftretendes Phänomen, verstanden (Weiß, 1982, S. 87). Dabei werden drei Einflussgrößen unterschieden. Bei dem *Einfluss von*

kognitiven Fähigkeiten ist allgemein die Fähigkeit zur „Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen über die Umwelt“ (Weiß, 1982, S. 87) gemeint und wird hier vor allem durch schulische Leistungen und Intelligenztests eingeschätzt, wobei versucht wird kausale Zusammenhänge vor allem zwischen schulischen Abschlüssen und psychologischen Testverfahren bezogen auf bestimmte Kompetenzbereiche und der Abbruchswahrscheinlichkeit herzustellen (vgl. Laak, 1963; Kloas, 1978; Höhn, 1974; zitiert nach Weiß, 1982, S. 89 & 90). Während ein solcher Zusammenhang zwar teilweise nachgewiesen werden konnte, liefern die von Weiß betrachteten Studien aus den 50er- bis 70er-Jahren keine eindeutigen kausalen Zusammenhänge zwischen den betrachteten Indikatoren und der Lösungswahrscheinlichkeit (Weiß, 1982, S. 88-90). Die Erklärungsansätze aufgrund des *Einflusses affektiver Persönlichkeitsmerkmale* versuchen, bestimmte defizitär ausgeprägte Eigenschaften zu identifizieren, die für vorzeitige Vertragslösungen verantwortlich sind (vgl. Höhn, 1974; zitiert nach Weiß, 1984, S. 93). Anders als in einem modernen Verständnis von veränderbaren Kompetenzen (vgl. z. B. Wilbers, 2021, S. 13) wurde hier von stabilen Persönlichkeitsmerkmalen ausgegangen (Weiß, 1982, S. 94). Eine empirische Überprüfung der Annahme des kausalen Zusammenhangs affektiver Persönlichkeitsmerkmale und der Vertragslösungswahrscheinlichkeit konnte bis zum Zeitpunkt der Reflexion durch Weiß nicht durchgeführt werden (Weiß, 1982, S. 94). Der *Einfluss sensomotorischer Fähigkeiten*, also beispielsweise die motorische Koordination (vgl. z. B. Ulich, 1967; Höhn, 1974; zitiert nach Weiß, 1982, S. 95) konnte im Kontext entsprechender psychologischer Testverfahren nicht nachgewiesen werden (Weiß, 1982, S. 96).

Der berufspädagogische Erklärungsansatz: Diese Erklärungsansätze verorten die Vertragslösung als Konsequenz aus den Bedingungen der Berufswahl und der beruflichen Erstausbildung. Eine erste Erklärungsrichtung beschäftigt sich dabei mit der Vertragslösung als alleinige Konsequenz einer beruflichen Fehlentscheidung entweder aufgrund einer mangelnden Berufswahlreife der Jugendlichen zum Zeitpunkt der Ausbildungsaufnahme (vgl. Hagmüller et al., 1975; Jaide, 1977; Schmiel, 1976; zitiert nach Weiß, 1982, S. 98 & 99) oder aber eines Mangels an verfügbaren Ausbildungsplätzen (vgl. Stegmann & Holzbauer, 1978; Laatz, 1979; zitiert nach Weiß, 1982, S. 103 & 104). Ein zweiter Erklärungsansatz innerhalb der berufspädagogischen Betrachtung sieht vorzeitige Vertragslösungen als Konsequenz von unzureichender Ausbildungsqualität und der daraus resultierenden Unzufriedenheit der Auszubildenden mit ihrer Ausbildung (vgl. Daviter, 1973; Heine et al., 1972; Mittler, 1973; zitiert nach Weiß, 1982, S. 106 & 107). Während ein Zusammenhang zwischen Ausbildungsqualität und vorzeitiger Vertragslösung auf Basis von Vergleichen mit der zum damaligen Zeitpunkt evalu-

ierten Ausbildungsqualität verschiedener Branchen festgestellt werden kann, so ist auch dieser Erklärungsansatz unzureichend, um die gesamte Breite an vorzeitigen Vertragslösungen zu erklären (Weiß, 1982, S. 109). Eine letzte und zum Zeitpunkt der hier dargestellten Analyse noch vergleichsweise neue Betrachtung zielt auf ein pädagogisch unzureichendes Handeln der Lehrenden ab, welches zum einen in einer nicht angemessenen Förderung der Auszubildenden, aber auch im Nicht-Verhindern der Vertragslösung durch den Einsatz geeigneter Maßnahmen vermutet wird (vgl. Nickel, 1975; Schild, 1978; zitiert nach Weiß, 1982, S. 111). Wenngleich auch hier versucht wird, vorzeitige Vertragslösungen als Konsequenz einer isolierbaren Variable zu beschreiben, so haben die berufspädagogischen Erklärungsansätze dennoch gemein, dass sie im Vergleich zu den anderen während der 1960er und 1970er populären Erklärungsansätze erstmals nicht nur die Auszubildenden selbst oder strukturelle Faktoren betrachten, sondern auch die Qualität der dualen Ausbildung als mögliche Begründung in den Fokus nehmen.

3.2.3.2 Entwicklung der modernen Betrachtung von Vertragslösungsgründen

3.2.3.2.1 Systematik von Lösungsgründen nach Weiß

Weiß ergänzt diese Betrachtung von Merkmalen um eine Analyse der individuellen Lösungsvorgänge auf Basis einer Befragung von 102 ehemaligen Auszubildenden nach einer vorzeitigen Vertragslösung und vergleicht die dort genannten Lösungsgründe aus Sicht der Jugendlichen mit dem Ergebnis einer Analyse von Lösungsdokumenten (Weiß, 1982, S. 209). Der Fokus auf individuelle Wirkzusammenhänge im Lösungsprozess und eine Analyse der Gründe für eine vorzeitige Vertragslösung aus Sicht der betroffenen Jugendlichen stellt dabei einen Paradigmenwechsel weg von der singulären Betrachtung einzelner Merkmale dar, der bis heute die Vertragslösungsforschung bestimmt. Weiß unterscheidet dabei zunächst eine Reihe von Oberkategorien von Vertragslösungsgründen, welche wiederum in einzelne konkrete Gründe differenziert und in ihrer Häufigkeit mit der Nennung in den Vertragslösungsdokumenten der Betriebe verglichen werden (Weiß, 1982, S. 211-236). Zentral ist dabei die Feststellung, dass selten ein einziger Grund für eine vorzeitige Vertragslösung verantwortlich ist, sondern in der Regel eine Mehrzahl von Gründen zusammenwirken und letztlich die vorzeitige Vertragslösung herbeiführen (Weiß, 1982, S. 215). Dabei werden zunächst neun Oberkategorien an Lösungsgründen identifiziert, die von den befragten ehemaligen Auszubildenden genannt wurden.



Abbildung 15: Übersicht über die Lösungsgründe (eigene Darstellung nach Weiß, 1982, S. 215)

In der Auswertung der Häufigkeit der Nennungen kommt dabei den Gründen „Unzufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf“ und „Schlechtes Betriebsklima“ eine besondere Bedeutung zu, wobei hier zusätzlich eine hohe Abweichung von den Nennungen in den Lösungsdokumenten zu verzeichnen ist. Im Vergleich zu den letztlich ausschlaggebenden Gründen für die vorzeitige Vertragslösung ist wiederum auffällig, dass die „Unzufriedenheit mit dem Ausbildungsbetrieb“ zwar den am häufigsten genannten Lösungsgrund insgesamt, aber vergleichsweise selten den letztlich ausschlaggebenden Grund für das vorzeitige Ende der Ausbildung darstellt. Genau gegenteilig verhält es sich mit dem „Fehlverhalten des Auszubildenden“, was von Weiß (1982, S. 214) darauf zurückgeführt wird, dass dieser Lösungsgrund im Gegensatz zu von den befragten ehemaligen Auszubildenden häufiger genannten Faktoren einen wichtigen Kündigungsgrund aus Sicht der Betriebe darstellt und demnach eher direkt zum Ende der Ausbildung führen kann (Weiß, 1982, S. 214). Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der hier bereits angedeuteten Thematik der Relevanz einzelner Problemstellungen, bzw. Lösungsgründe im Prozess der Vertragslösung erfolgt in Kapitel 3.2.3.2.4 im Rahmen der Auseinandersetzung mit Stressbewältigung.

Lösungsgründe	Prozentuale Häufigkeit auf Basis aller Lösungsfälle (Mehrfachnennungen möglich)	Ausschlaggebender Grund für die vorzeitige Vertragslösung	Ergebnis der Dokumentenanalyse
Mangelndes Interesse am Ausbildungsberuf	41,2 %	8,8 %	23,8 %
Mangelnde Leistungen	34,3 %	11,8 %	11,6 %
Fehlverhalten des Auszubildenden	21,6 %	14,7%	22,4 %
Gesundheitliche Gründe	14,7 %	5,9 %	9,1 %
Familiäre Gründe	9,8 %	2,9 %	4,9 %
Finanzielle Gründe	16,7 %	/	0,5 %
Unzufriedenheit mit dem Ausbildungsbetrieb:	Aufgeteilt in:	/	9,8 %
• Schlechtes Betriebsklima	47,1 %	6,9 %	Nicht im Detail erhoben
• Mangelnde Ausbildung	22,5 %	7,8 %	Nicht im Detail erhoben
• Entfernung zum Betrieb	5,9 %	/	Nicht im Detail erhoben
Betriebswirtschaftliche Gründe	9,8 %	6,9 %	13,1 %
Sonstige Gründe	4,9 %	3,9 %	0,7 %
Zusammenwirken mehrerer Gründe	/	28,4 %	/
Datenbasis	**102**	**102**	**1606**

Tabelle 9: Lösungsgründe aus der Sicht der Ausbildungsabbrecher (eigene Darstellung nach Weiß, 1982, S. 212)

In einem zweiten Schritt werden die jeweiligen Vertragslösungsgründe im Rahmen induktiver Kategorienbildung auf Basis der Befragungen in konkrete Problemstellungen ausdifferenziert,

soweit dies möglich ist. Für die in dieser Arbeit entwickelte Systematik werden in den nachfolgenden Kapiteln eigene Teildimensionen der Lösungsgründe formuliert, dennoch erscheint eine knappe Darstellung der Differenzierung nach Weiß (1982, S. 216-236) sinnvoll, da sich ähnliche Unterkategorien auch in anderen, späteren Quellen finden. Für den Lösungsgrund *Mangelndes Interesse am Ausbildungsberuf* werden als konkrete Ausprägungen genannt „falsche Vorstellungen vom Ausbildungsberuf gehabt", „Ausbildungsberuf nur gezwungenermaßen gewählt", „Möglichkeit zum Wechsel in einen anderen Ausbildungsberuf", „Unzufriedenheit mit den betrieblichen Ausbildungsbedingungen" und „sonstige" Gründe (Weiß, 1982, S. 216). Während ein grundlegendes Desinteresse am Ausbildungsberuf und die dargestellten konkreten Problemstellungen entsprechend Tabelle 9 vergleichsweise häufig als einer von mehreren Lösungsgründen angegeben wird, führt es selten direkt zur Vertragslösung, sondern spielt vor allem dann eine Rolle, wenn andere Problemstellungen einen Verbleib in der Ausbildung für eine der beiden Vertragsparteien untragbar machen (Weiß, 1982, S. 218).

Leistungsmängel als Lösungsgrund werden in dieser Studie nicht in gleicher Tiefe ausdifferenziert, wie die oben genannten Teilaspekte des *Mangelnden Interesses am Ausbildungsberuf,* hier werden nur vergleichsweise grobe Konzepte wie „Lernschwierigkeiten" und „Leistungsmängel im sensomotorischen Bereich" unterschieden (Weiß, 1982, S. 220). Dieser Konfliktbereich wird dabei aber als besonders gestaltbar wahrgenommen, da ca. die Hälfte der damals befragten ehemaligen Auszubildenden mit mangelnder Leistung als (Teil-)Lösungsgrund angaben, durch bessere Förderung wäre das Ausbildungsziel erreichbar gewesen (Weiß, 1982, S. 221). Hinter dem Lösungsgrund *Fehlverhalten* verbirgt sich vor allem das unentschuldigte Fehlen im Betrieb oder der Berufsschule sowie vereinzelte schwere Verstöße wie Diebstahl, welche in der Regel direkt zu einem Lösen des Ausbildungsvertrages führen (Weiß, 1982, S. 222). *Gesundheitliche Gründe*, *Familiäre Gründe* und *Finanzielle Gründe* werden nicht in konkrete Teilkonflikte differenziert (Weiß, 1982, S. 223-226).

Eine stärker differenzierte Betrachtung erfolgt bei den Lösungsgründen, die im Bereich der *Unzufriedenheit mit dem Ausbildungsbetrieb* liegen. In der Teildimension *Schlechtes Betriebsklima/Konflikte im Ausbildungsbetrieb* werden unterschiedliche Konfliktbereiche herausgearbeitet. Der Fokus liegt dabei nicht auf dem konkreten Grund des auftretenden Konfliktes, sondern auf der Konfliktpartei, die dem Auszubildenden gegenübersteht. Über die Hälfte der als Lösungsgrund angegebenen Konflikte liegen dabei zwischen Auszubildenden und den für die Ausbildung zuständigen Personen innerhalb des Betriebes. An zweiter beziehungsweise dritter Stelle stehen Konflikte mit regulären Mitarbeitenden und anderen Auszubildenden (Weiß,

1982, S. 228). Zwar werden Konflikte mit Vorgesetzten vor allem im Kontext von „unfreundlicher bzw. ungerechter Behandlung und mangelnde Leistung der Auszubildenden“ (Weiß. 1982, S. 228) verortet, eine strukturierte Differenzierung verschiedener Konfliktfelder war auf Basis der Erhebungsdaten jedoch nicht möglich. Letztlich lässt sich das Konfliktpotenzial noch danach einordnen, wer ausbildende Tätigkeiten wahrnimmt. Soziale Konflikte werden in dieser Betrachtung vor allem dann für die Vertragslösung relevant, wenn die ausbildende Tätigkeit nicht durch pädagogisch geschultes Ausbildungspersonal durchgeführt wird, sondern von regulären Mitarbeitenden (Weiß, 1982, S. 229). Neben den *Konflikten im Ausbildungsbetrieb* stellt *Mangelnde betriebliche Ausbildungsleistung* den zweiten zentralen Teilaspekt des Lösungsgrundes *Unzufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung* dar. Hier erfolgt eine detaillierte Differenzierung einzelner Faktoren, welche von den Befragten Jugendlichen konkret aus Vertragslösungsgrund angegeben wurden. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass ca. 30 % der damals befragten Jugendlichen angaben, aus Angst vor negativen Konsequenzen und der subjektiv als gering eingeschätzten Erfolgsaussicht nicht versucht zu haben, etwas an den wahrgenommenen Ausbildungsmängeln zu ändern (Weiß, 1982, S. 234). Der hier bereits angesprochene Aspekt des Umgangs mit Konfliktsituationen wird im weiteren Verlauf im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem transaktionalen Stressmodell nach Lazarus & Folkman weiter vertieft und eingeordnet.

Die letzte Kategorie von Lösungsgründen, *Betriebswirtschaftliche Gründe*, wird unterteilt in „Kündigung des angestellten Ausbilders“, „Inhaberwechsel“, „Betriebsverlegung“ oder „Betriebsschließung“, wobei keine weitere Diskussion oder Interpretation der einzelnen Teilgründe vorgenommen wird (Weiß, 1982, S. 235 & 236).

In nachfolgenden Studien zu Gründen für eine vorzeitige Vertragslösung finden sich die von Weiß identifizierten Lösungsgründe und ihre spezifischen Ausdifferenzierungen nur selten in vollem Umfang oder im direkten Wortlaut wieder. Vielmehr entwickeln die jeweiligen Forschergruppen eigene Kategorien und Problemdefinitionen, die in ihrem Versuch der Identifizierung von konkreten Vertragslösungsgründen aber klar in der Tradition von Weiß stehen (vgl. z. B. Schöngen, 2003, S. 9-11; Schuster, 2016, S. 22-37; Tratt, 2020, S. 28-46).

3.2.3.2.2 Systematik von Vertragslösungsgründen nach Hensge

Neben der ersten differenzierten Betrachtung konkreter Vertragslösungsgründe und deren Zusammenspiel im Lösungsprozess spielt vor allem die Systematik von Vertragslösungsgründen nach Hensge (1987, S. 69-75) für die moderne Betrachtung eine besondere Rolle, da sich

diese Systematik bis heute in einer Vielzahl von Veröffentlichungen im Kontext der Analyse von Vertragslösungsgründen wiederfindet.

Den Ausgang bildet eine Befragung von 63 ehemaligen Auszubildenden, die im Rahmen von Interviews über den Verlauf ihrer Ausbildung bis hin zum vorzeitigen Lösen des Vertrages befragt wurden (Hensge, 1987, S. 30). Ebenso wie Weiß begreift Hensge die Vertragslösung dabei als einen Prozess, welcher über eine unbestimmte Zeit abläuft. Insgesamt 43 der 63 befragten Personen berichteten dabei von einem langfristigen Lösungsprozess, entsprechende zugrundeliegende Konflikte fanden also über einen längeren Zeitraum statt und haben schließlich zu einem konkreten Lösungsgrund geführt (Hensge, 1987, S. 66). Entsprechend unterscheidet Hensge zwischen den „Abbruch auslösenden Faktoren" zu Beginn des Lösungsprozesses (Hensge, 1987, S. 67) und den tatsächlichen „Abbruchbegründungen" (Hensge, 1987, S. 69). Dabei werden dieselben grundsätzlichen Problemstellungen, beispielsweise *Korrektur der Berufswahl* oder *Streit,* sowohl auf der Ebene der auslösenden Faktoren als auch als konkrete Lösungsgründe genannt, im Rahmen der individuellen Lösungsprozesse der einzelnen Jugendlichen werden auslösende Faktoren und konkrete Gründe von den Befragten aber jedoch nicht gleichgesetzt (Hensge, 1987, S. 69). Analog zur bereits vorgestellten Darstellung von Vertragslösungsgründen nach Weiß kommt also auch Hensge zu dem Schluss, dass nicht alle von den Auszubildenden im Rahmen des Lösungsprozesses wahrgenommenen Problemstellungen gleichermaßen relevant für die tatsächliche Lösungsentscheidung sind. Analog zu Weiß steht auch in der Befragung von Hensge *Mangelnde Leistung der Auszubildenden* an erster Stelle der auslösenden Gründe, bei den konkreten Lösungsgründen selbst findet sich dieser Konfliktbereich wiederum bei Hensge gar nicht wieder, bei Weiß spielt er nur eine unbedeutende Rolle (Hensge, 1987, S. 67 & 70; Weiß, 1982, S. 212).

Im Zentrum der Systematik von Hensge steht die Einordnung der genannten Vertragslösungsgründe in die vier Oberkategorien *Betriebliche Gründe*, *Berufsschulische Gründe*, *Berufswahlbezogene Gründe* und *Persönliche Gründe* (Hensge, 1987, S. 69). In der Auswertung wurde dabei die zugrundeliegende Problemsituation als Lösungsgrund verstanden und nicht daraus resultierende Folgen. So wird beispielweise das Zusammenleben mit alkoholkranken Eltern als Lösungsgrund im Bereich der *Persönlichen Gründe* verstanden, obwohl letztlich die daraus resultierende sinkende Leistung im Ausbildungsbetrieb für die Vertragslösung verantwortlich war, was zunächst an *Betriebliche Gründe* denken lässt (Hensge, 19897, S. 73).

Betriebliche Gründe: Vertragslösungsgründe in diesem Bereich liegen insbesondere im Verhältnis zwischen Ausbildenden und Auszubildenden sowie an den Ausbildungsaufgaben und –bedingungen, Aufbau der Ausbildung an sich oder Nachvollziehbarkeit der Erklärungen im Unterweisungsprozess (Hensge, 1987, S. 69 & 70). Eine ausdifferenzierte Darstellung individueller Konflikte legt Hensge dabei nicht vor, vielmehr werden allgemeine Zusammenhänge formuliert und festgestellt, dass das persönliche Verhältnis zu Ausbildungspersonal und den Mitarbeitenden grundsätzlich eine zentrale Rolle für den Vertragslösungsprozess spielt (Hensge, 1987, S. 70). Mit Blick auf die differenzierte Betrachtung von konkreten Lösungsgründen nach Weiß fallen die Konfliktsituationen in den Bereich *der Unzufriedenheit mit dem Ausbildungsbetrieb* in die Teildimension der *Betrieblichen Gründe* bei Hensge (Weiß, 1982, S. 228). Im Unterschied zu Weiß fehlt bei Hensge eine Betrachtung der betrieblichen Perspektive, was dazu führt, dass die bei Weiß noch vergleichsweise stark vertretene Thematik der Leistungsmängel und damit eine indirekte Verantwortlichkeit auf Seiten der Jugendlichen bei Hensge keine Rolle als konkreter Lösungsgrund spielt. Unklar bleibt dabei, ob Leistungsmängel in der von Hensge befragten Gruppe tatsächlich keine Rolle spielen, oder ob hier vor allem die Perspektive der Befragten zu einer einseitigen Darstellung führt (vgl. z. B. Hensge, 1987, S. 69 & 70, Uhly, 2015, S. 219).

Betrieblicher Bereich	Anzahl der Nennungen
Verhältnis zu Ausbildenden und Mitarbeitenden	51
Ausbildungsbedingungen & Aufgaben	49

Tabelle 10: Betriebliche Vertragslösungsgründe (eigene Darstellung nach Hensge, 1987, S. 69)

Berufsschulische Gründe: Vertragslösungsgründe im Bereich der beruflichen Schule werden bei Hensge nur oberflächlich in „theoretisch überfordert“ und „theoretisch unterfordert“ ausdifferenziert, vor allem da berufsschulische Vertragslösungsgründe von den befragten Jugendlichen kaum aufgeführt wurden (Hensge, 1987, S. 71). Mit Blick auf die Systematik nach Weiß liegen Konflikte aufgrund mangelnder Leistung der Auszubildenden in dieser Dimension nach Hensge.

Schulischer Bereich	Anzahl der Nennungen
Theoretisch überfordert	7
Theoretisch unterfordert	2

Tabelle 11: Berufsschulische Vertragslösungsgründe (eigene Darstellung nach Hensge, 1987, S. 71)

Berufswahlbezogene Gründe: Bei vorzeitigen Vertragslösungen auf Basis der Berufswahl unterscheidet Hensge zwischen der *Nicht wunschgemäßen Berufseinmündung* auf der einen und *Falschen Vorstellung vom Beruf* auf der anderen Seite. Der Unterschied liegt also darin, ob den Jugendlichen bereits zu Beginn der Berufsausbildung klar war, dass der gewählte Beruf nicht ihrem Wunsch entspricht oder ob aus Sicht der Befragten eigentlich eine Einmündung in den Wunschberuf oder zumindest einen Beruf ohne klare negative Erwartung erfolgte, dieser aber in der Praxis negativ erlebt wurde (Hensge, 1987, S. 72). In der Befragung gaben nur drei Jugendliche an, ihren Ausbildungsvertrag aufgrund einer nicht wunschgemäßen Berufseinmündung vorzeitig aufgelöst zu haben (Hensge, 1987, S. 73). Dies deckt sich mit der von Weiß dargelegten Schlussfolgerung, dass Unzufriedenheit mit der Berufswahl selbst nur selten einen Vertragslösungsgrund darstellt und Auszubildende tendenziell versuchen, ihre duale Ausbildung zu beenden, bis die Situation im Zeitverlauf untragbar wird (Weiß, 1982, S. 218). Entsprechend lassen sich berufswahlbezogene Lösungsgründe innerhalb des Bereiches *Mangelndes Interesse am Ausbildungsberuf* in der Systematik nach Weiß dieser Dimension zuordnen.

Berufswahlbezogen	Anzahl der Nennungen
Nicht in den Wunschberuf eingemündet	3
Falsche Vorstellung vom Beruf	17

Tabelle 12: Berufswahlbezogene Vertragslösungsgründe (eigene Darstellung nach Hensge, 1987, S. 72)

Persönlicher Bereich: In diesen Bereich fallen vorzeitige Vertragslösungen beispielsweise aufgrund von gesundheitlichen Problemen oder einer Veränderung der privaten Lebenssituation, welche ein Fortführen der dualen Ausbildung unmöglich machen (Hensge, 1987, S. 73). Hensge präzisiert diesen Teilbereich aufgrund seltener Nennungen nicht weiter aus, beschreibt aber beispielsweise das Entwickeln einer Allergie auf berufstypische Substanzen im

Bereich der Gesundheit oder die zu Leistungsabfall führende Wohnsituation mit alkoholkranken Eltern im Bereich der Lebensumstände als Lösungsgründe im persönlichen Bereich (ebd.).

Die Einteilung von Vertragslösungsgründen in die dargestellten vier Dimensionen findet sich in einer Vielzahl von Veröffentlichungen wieder, in der Regel verbunden mit einer Reihe von je nach Forschungsprojekt unterschiedlich benannten konkreten Lösungsgründen innerhalb der vier Dimensionen (z. B. Bohlinger, 2002a, S. 49; Schöngen, 2003, S. 8; Piening, 2012, S. 43; Uhly, 2015, S. 21; Schuster, 2016; S. 14; Tratt, 2020, S. 28; Ernst & Spevacek, 2012, S. 15). Die Systematik nach Hensge dient aufgrund ihrer anhaltenden Nutzung in der Lösungsforschung als Basis für die in den nachfolgenden Kapiteln sukzessiv dargestellte Entwicklung einer eigenen Systematik zur Erhebung von Problemstellungen in der dualen Ausbildung im Kontext des hier betrachteten Forschungsprojekts.

3.2.3.2.3 Die Vertragslösung als Prozess jenseits konkreter Lösungsgründe

In der bisherigen Auseinandersetzung mit vorzeitigen Vertragslösungen standen stets Forschungen zu den konkreten Lösungsgründen im Mittelpunkt, welche von den befragten Gruppen als ausschlaggebende Ursachen für das Beenden der dualen Ausbildung genannt wurden. Bereits Hensge (1987, S. 65 & 66) versteht die Vertragslösung dabei aber nicht als einmaliges Ereignis, sondern als Prozess, der über einen bestimmten Zeitraum abläuft und unterscheidet daher zwischen „Abbruch auslösende Faktoren“ und „Abbruchsgründen“ unterscheidet (Hensge, 1987, S. 68 & 69). Bohlinger (2002, S. 42) weist zudem darauf hin, dass Vertragslösungen selten spontan stattfinden, sondern dass ihnen ein Konflikt vorausgeht, der häufig im Verborgenen liegt und den Verantwortlichen nicht zwingend bekannt sein muss. Auch Uhly begreift eine Vertragslösung als Abschluss eines „konflikthaften Prozesses“ (Uhly, 2015, S. 19) und merkt an, dass Konflikte in der dualen Ausbildung grundsätzlich als normal angesehen werden müssen (Uhly, 2015, S. 20). Dies zeigt sich konkret in den häufig als Lösungsgrund angegebenen Konflikten mit unterschiedlichen, an der dualen Ausbildung beteiligten Personen (z. B. Weiß, 1982, S. 228, Schöngen, 2003, S. 9; Piening et al., 2012, S. 20; Schuster, 2016, S. 38), wobei im weiteren Sinne alle in der bisherigen Darstellung genannten Lösungsgründe als konfliktbehaftete Situationen gelten können. Die zentrale Bedeutung von Konflikten und dem Umgang mit ihnen stellt auch Uhly (2015, S. 22) heraus. Dort wird der Umgang mit Konflikten als zentrales Thema im Kontext des Vertragslösungsrisikos verstanden, welches aus den eigentlichen Lösungsgründen auf Seiten der Auszubildenden (hier ver-

allgemeinert mit Ausbildungsfähigkeit, Berufswahlverhalten & weitere Merkmale) oder der Betriebe (hier verallgemeinert mit Ausbildungsbereitschaft und –qualität, Rekrutierungsverhalten & weitere Merkmale) erwächst. Die Berufsschule spielt in dieser Darstellung nur eine untergeordnete Rolle bzgl. des Lösungsrisikos, was mit Blick auf die ebenso kleine Rolle in den Ergebnissen der bisherigen Vertragslösungsforschung nachvollziehbar erscheint (vgl. Kapitel 2.2.2.2).

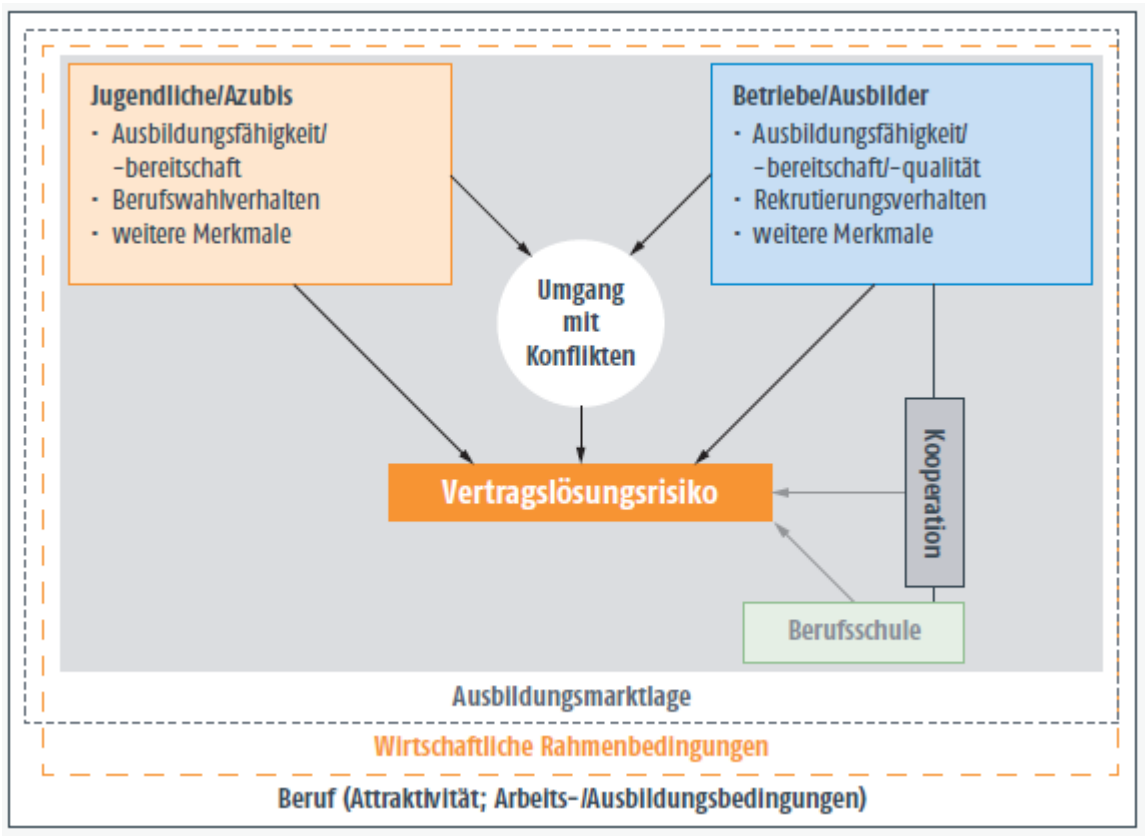


Abbildung 16: Einflussgrößen des Vertragslösungsrisikos (Uhly, 2015, S. 22)

Klaus (2014, S. 419 & 420) legt ein generalisiertes Prozessschema für den Verlauf vorzeitiger Vertragslösungen vor, welches bewusst von der Identifizierung konkreter Problemstellungen absieht. Dabei beginnt der Prozess nach Klaus (2014, S. 420) mit dem Erleben einer fehlenden Passung, wenn die Ausbildung als Ganzes oder in Teilen nicht mehr identitäts- oder sinnstiftend wirkt. Erste Problemsituationen in der Ausbildung führen zu einem Abwägen bei gleichzeitiger Problembearbeitung. Bleiben die Problemsituationen ungelöst, denen sie sich auf andere Lebensbereiche aus oder verliert der Auszubildende zunehmend an Handlungsfähigkeit, gehen die mit der Ausbildung verbundenen positiven Assoziationen zunehmen verloren und die Situation eskaliert bis zur Entscheidung für eine vorzeitige Vertragslösung (Klaus, 2014, S.

420). Nach der Entscheidung für die vorzeitige Vertragslösung beginnt eine Phase des Suchens nach beruflichen Alternativen oder gänzlicher Neufokussierung auf andere Lebensbereiche, bis der Prozess schließlich durch die tatsächliche Kündigung abgeschlossen wird (ebd.).

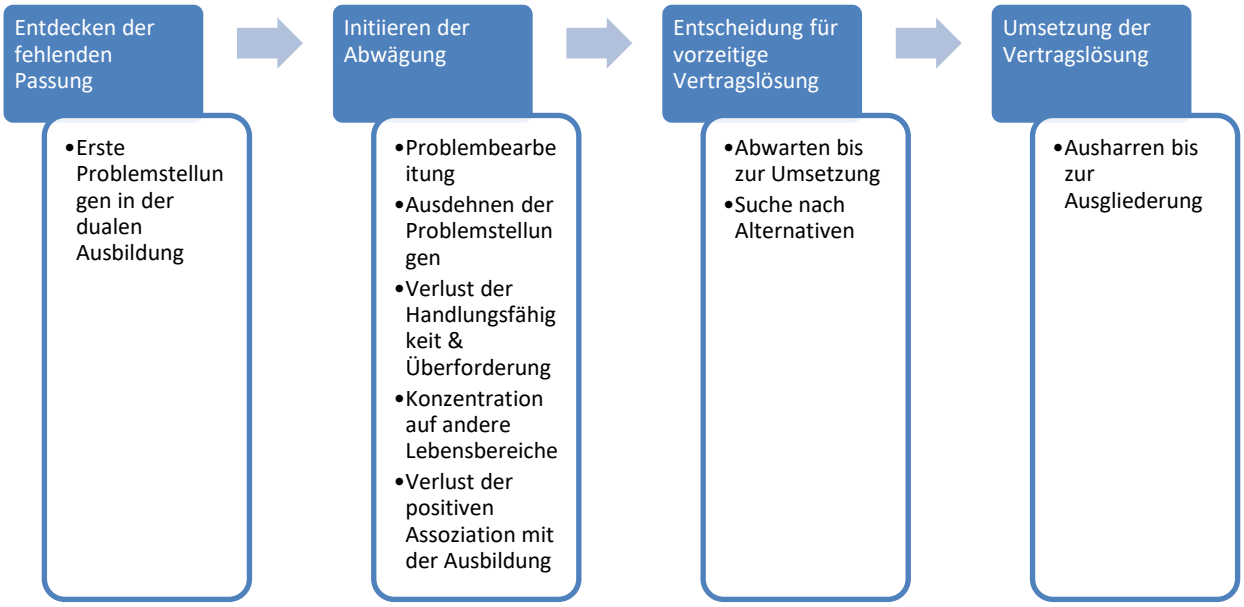


Abbildung 17: Prozess vorzeitiger Vertragslösungen nach Klaus (2014, S. 419 & 420; eigene Abbildung)

Sowohl aus dem generischen Verständnis nach Klaus als auch aus der Unterscheidung zwischen prozessauslösenden Problemstellungen und konkreten Lösungsgründen in der bestehenden Lösungsforschung lässt sich ableiten, dass für ein umfassendes Verständnis des Lösungsprozesses als Ganzes nicht nur die konkreten, tatsächlich zu einer Lösung führenden Konflikte von Bedeutung sind, sondern im Grunde alle in der dualen Ausbildung auftretenden Problemsituationen und deren individuelle Bearbeitung. Nach dieser Vorstellung konstituiert jede Problemstellung innerhalb der dualen Ausbildung einen potenziellen Vertragslösungsgrund. Die in diesem Zusammenhang zentrale Frage nach dem individuellen Umgang mit Konflikt- bzw. Problemsituationen wird insbesondere in der Stressforschung aufgegriffen. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, jenseits der bisher betrachteten Frage nach den tatsächliche Vertragslösungsgründen allgemein die Frage nach Problemstellungen in der dualen Ausbildung zu stellen.

3.2.3.2.4 Problemstellungen in der dualen Ausbildung aus der Perspektive der Ausbildungszufriedenheit

Die Auseinandersetzung mit Problemstellungen in der dualen Ausbildung beschränkt sich nicht einzig auf die Vertragslösungsforschung, sondern findet ebenso in anderen Teilbereichen der Berufsbildungsforschung statt. Eine umfassende Aufarbeitung der verschiedenen in diesem Zusammenhang relevanten Studien und Forschungsfelder legt Lange (2019, S. 95-129) vor, auf welche in den nachfolgenden Kapiteln aufgebaut wird. Die Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Problemstellungen aus Sicht der Auszubildenden ist ein Themenfeld im Kontext der Forschung zu Ausbildungsqualität, insbesondere durch den Indikator der Ausbildungszufriedenheit (Frommberger, 2015, S. 517). Jungkunz (1996, S. 403) legt dabei das am häufigsten rezipierte Konzept vor, welches Ausbildungszufriedenheit als Teilkategorie der Arbeitszufriedenheit versteht und als „kognitiv-evaluative Einstellung der Auszubildenden zur Ausbildungssituation“ konzipiert (Jungkunz, ebd.). Die Auszubildenden evaluieren die Ausbildungszufriedenheit in der Vorstellung von Jungkunz dabei durch einen Vergleich ihrer tatsächlichen Situation in der dualen Ausbildung mit individuellen Erwartungen und Wünschen (Jungkunz, 1996, S. 406-408). Die Ausbildungszufriedenheit geht damit mit einer positiven Bewertung der in den jeweiligen Studien angelegten Kriterien der Ausbildungsqualität einher, während eine negative Beurteilung der Ausbildungsqualität zu sinkender Ausbildungszufriedenheit führt (Ebbinghaus & Kreweth, 2014, S. 88; Stalder & Reinhard, 2014, S. 101; Martsch & Thiele, 2017, S. 6; Lange, 2019, S. 97). Niedrige Arbeitszufriedenheit wiederum lässt das Risiko einer vorzeitigen Vertragslösung steigen, was in mehreren Studien wiederholt belegt werden konnte (Stalder & Reinhard, 2014, S. 102; Hecker, 2000, S. 65; Deuer, 2003, S. 22; Allen et al., 2010, S. 55).

Überschneidungen mit den hier bisher dargestellten Forschungen zu Vertragslösungsgründen ergeben sich dabei in der Evaluation von Faktoren, die aus Sicht der Auszubildenden zu einer niedrig wahrgenommenen Ausbildungsqualität beitragen. Im Bereich des Lernortes Betrieb werden dabei vor allem die (fehlende) Eignung der Ausbildenden, das Zuweisen ausbildungsfremder Tätigkeiten, regelmäßige Überstunden, allgemeine Über- und Unterforderung, zu wenig Zeit zum Erlernen neuer Tätigkeiten und das Gefühl, als billige Arbeitskraft genutzt zu werden, genannt (vgl. z. B. Lange, 2019, S. 97; DGB, 2020, S. 31-71; Frommberger 2013, S. 25; Quante-Brandt & Grabow, 2008, S. 63-68; Beicht & Krewerth, 2009, S. 10; Feller, 1995, S. 44; Lange, 2019, S. 98). Mit Blick auf das Ausbildungspersonal wird schlechtes Erklären, fehlendes Verantwortlichkeitsgefühl für die Ausbildung und ein Fokus auf Kritik statt Lob als negativ wahrgenommen (Beicht & Krewerth, 2009, S. 11; Feller, 1995, S. 25; Ebner, 2003, S. 8;

Ebbinghaus et al., 2010, S. 39; Lange, 2019, S. 99-100). Schweikert (1989, S. 11) merkt zudem an, dass Auszubildende ein hohes Harmoniebedürfnis auf kollegialer Ebene haben, wobei gerade in mittelgroßen Betrieben Konflikte mit Mitarbeitenden eine Auswirkung auf die Ausbildungsqualität haben (Schweikert, 1989, S. 11 & 56; Beicht & Krewerth, 2008, S. 9; Thiele, 2016, S. 55). Ältere Studien identifizieren darüber hinaus einen Fokus auf Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit, Ordnung und Disziplin anstatt einem Fokus auf neue Technologien, Kreativität und selbständigem Arbeiten als Kritikpunkte der damals befragten Auszubildenden an der Ausbildungsqualität (Hecker, 1989, S. 68-72; Feller, 1995, S. 56; Lange, 2019, S. 100). Im Bereich der beruflichen Schule identifizieren Ebbinghaus et al. (2010, S. 40) die Beherrschung der Unterrichtsinhalte durch die Lehrenden und die Fähigkeit, diese verständlich zu erklären, als zentrale Kritikpunkte der befragten Auszubildenden, während auch materielle Bedingungen wie die technische Ausstattung insgesamt hinter den Erwartungen der Befragten zurückbleiben (Ebbinghaus et al., 2010, S. 40).

In der Gesamtschau mehrerer Studien zu Ausbildungszufriedenheit arbeitet Lange (2019, S. 102) heraus, dass die Ausbildungszufriedenheit in Deutschland insgesamt hoch ausgeprägt ist, wobei vor allem betriebliche Merkmale die Ausbildungszufriedenheit bestimmen, berufsschulische Aspekte im Vergleich also einen kleineren Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit mit der dualen Ausbildung haben (ebd.). Mit Blick auf die bereits diskutierte Vertragslösungsforschung ergibt sich in diesem Zusammenhang eine Ähnlichkeit mit den konkret genannten Lösungsgründen, welche ebenso vor allem betriebliche Problemstellungen berühren und selten schulische Gründe speziell für eine vorzeitige Lösung verantwortlich machen (vgl. z. B. Weiß, 1982; Hensge, 1987; Schöngen, 2003; Piening et al., 2010; Uhly, 2015).

3.2.3.2.5 Problemstellungen in der dualen Ausbildung aus Sicht der Arbeits- und Organisationspsychologie

Einen anderen Blick auf Problemstellungen in der dualen Ausbildung erlaubt die Frage nach Belastungen und Beanspruchungen im Beruf im Sinne der Arbeits- und Organisationspsychologie. In der Arbeitswissenschaft hat sich weitestgehend das Begriffsverständnis durchgesetzt, dass Belastungen „objektive, von außen her auf den Menschen einwirkende Faktoren“ (Rohmert & Rutenfranz, 1975, S. 8) meinen und Beanspruchungen „Auswirkungen [der Belastungen] im Menschen und auf den Menschen“ (ebd.) (Ulich, 2020, S. 471; Richter, 2000, S. 10; Angerer et al., 2014, S. 553). Mit Blick auf Problemstellungen in der dualen Ausbildung ist daher vor allem die Frage nach externen Belastungen im Rahmen dieses Kapitels interessant.

Die Arbeitspsychologie beschäftigt sich vor allem im Kontext des Themenbereichs der Ausgestaltung von Arbeitsaufgaben und –Tätigkeiten mit der Frage, wie diese auf die Beschäftigten wirken und wodurch Belastung ausgelöst wird, also Stressoren und damit Problemstellungen auftreten (Lange, 2019, S. 129). Lange legt dabei in ihrer Arbeit eine umfassende Systematik von Stressoren im Berufsalltag vor und stützt sich dabei auf bereits existierende (Meta-)Untersuchungen zu allgemeinen Belastungen im Arbeitsalltag (vgl. Allenspach & Brechbühler, 2005, S40; Kölbach & Zapf, 2010, S. 21; Marstedt et al., 2000, S. 107 ff.; Schaper, 2011, S. 478).

Bereich	Stressfaktoren (Beispiel)
Arbeitsaufgaben	• qualitative Unterforderung, Eintönigkeit, Monotonie, fehlende Anforderungsvielfalt • qualitative Überforderung, zu komplexe Aufgaben • schwerwiegende emotionale oder soziale Anforderungen • hohe Arbeitsintensität • fehlende Handlungsspielräume und Autonomie • Sinnhaftigkeit und Bedeutungsgehalt fehlen • Unvollständigkeit, partialisierte Aufgaben
Arbeitsorganisation	• Hoher Zeitdruck • ungenügende Qualität und Verfügbarkeit von Material, Werkzeug, Informationen • Informationsüberlastung • häufige Unterbrechungen, Ablenkungen • widersprüchliche Anweisungen, unklare Aufgabenübertragung • unklares oder fehlendes Feedback • unklare oder konfliktreiche Ziele
Physische Bedingungen	• Umgebungsbedingungen: Lärm, Klima, Lichtverhältnisse • einseitige Körperhaltung, langes Sitzen, Bildschirmarbeit • Umgang mit chemischen oder giftigen Stoffen • körperliche Anstrengung
Soziale Bedingungen	• unfaire Behandlung • Konflikte, schlechtes Arbeitsklima, Mobbing • Betriebsklima • Kooperations- und Kommunikationsbarrieren • mangelnde soziale Unterstützung und Hilfestellung • Kooperationszwänge und Abhängigkeiten • Unzufriedenheit mit Vorgesetztenverhalten
Organisationale Bedingungen	• wenig Entscheidungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten • ungenügende Informationspolitik • unfaire Lohnpolitik • Arbeitsplatzunsicherheit, fehlende Karrieremöglichkeiten, fehlende Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten • ständige Veränderungen • ungünstige oder zu lange Arbeitszeiten
Personale Bedingungen	• Ängste, z. B. vor Aufgaben, Misserfolgen, Tadel, Sanktionen • ineffiziente Handlungsstile • fehlende Eignung • mangelnde Berufserfahrung • fehlendes Interesse • familiäre Konflikte

Tabelle 13: Stressoren am Arbeitsplatz (eigene Darstellung nach Lange, 2019, S. 129 & 130)

Im Rahmen der hier betrachteten Fragestellung nach vorzeitiger Vertragslösung können die in der Arbeits- und Organisationspsychologie präzisierten Stressoren entsprechend der in Kapitel 3.2.3.4.1 diskutierten Fokussierung auf *alle* in der dualen Ausbildung auftretenden Problem- bzw. Konfliktsituationen als mögliche Faktoren im Lösungsprozess verstanden werden, die je nach individuellem Umgang im Sinne der Stressbewältigung auch zum vorzeitigen Ende der Ausbildung führen können. Über alle der betrachteten Zugänge zu Herausforderungen in der dualen Ausbildung hinweg ergeben sich dabei inhaltliche beziehungsweise thematische Überschneidungen. Die im vorherigen Unterkapitel dargestellten Befunde zu Faktoren, die zu einer niedrigen Ausbildungszufriedenheit führen, finden sich ebenso in den hier aufgeführten Stressoren am Arbeitsplatz wieder, beispielsweise die Über- beziehungsweise Unterforderung oder zu lange Arbeitszeiten. Ebenso finden sich alle in den bisherigen Kapiteln diskutierten konkreten Lösungsgründe in den hier besprochenen Perspektiven der Arbeitszufriedenheit und Arbeitspsychologie wieder, lediglich ergänzt um die Vielzahl an weiteren Problemstellungen am Arbeitsplatz oder in der dualen Ausbildung, die letztlich nicht direkt zu einer vorzeitigen Vertragslösung führen. Eine umfangreiche Gesamtschau aller in der bisherigen Forschung erhobenen Herausforderungen, Stressoren und Probleme von Auszubildenden gibt Lange (2019), im Rahmen dieser Arbeit findet sich die Darstellung aus Platzgründen in Anhang 5. Für die spätere Entwicklung einer eigenen Systematik für mögliche Vertragslösungsgründe kann diese Aufzählung konkreter Belastungsfaktoren als Orientierung für die Formulierung konkreter Problemstellungen dienen. Mit Blick auf Übersichtlichkeit der Systematik erscheint es aber dennoch notwendig, in einem Zwischenschritt zunächst übergeordnete und abstrakte Kategorien einzuführen, solange für die betrachtete Zielgruppe der geflüchteten Auszubildenden noch unklar ist, welche Problemstellungen tatsächlich von den Auszubildenden wahrgenommen werden.

3.2.3.3 Ergänzung des Vertragslösungsprozesses um die Perspektive der Stressforschung

3.2.3.3.1 Der Lösungsprozess als Stressreaktion: das transaktionale Stressmodell nach Lazarus & Folkman

Die Vorstellung, dass Belastungen erst in Folge einer individuellen Bewertung und Bewältigung von Anforderungssituationen entstehen, geht auf das transaktionelle Stressmodell nach Lazarus & Folkman (1984) zurück, welches aufgrund seiner Akzeptanz in der Stress- und Belastungsforschung auch in dieser Arbeit zugrunde gelegt wird, um den individuellen Prozess

der Konfliktwahrnehmung und –bewältigung zu operationalisieren (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 1995; Lamy, 2015, S. 31; Lange, 2019, S. 154).

An dieser Stelle erscheint es daher zunächst sinnvoll, den Begriff „Stress“ einzuführen, da Stress als psychologisches Konstrukt in Verbindung mit der Belastungs-Beanspruchungs-Dynamik eine zentrale Rolle in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Problemstellungen in Arbeit und Ausbildung, beispielsweise in der Arbeitspsychologie, spielt (vgl. z. B. Ulich, 2020; Kirchler, 2011; Kauffeld, 2019; Gebert, 1981; Bamberg, 2012). Stress kann dabei grundsätzlich als „psychosomatisches Geschehen, das hinsichtlich seiner Intensität und/oder Dauer von der individuell gegebenen Normallage abweicht“ (Erdmann & Janke, 2008, S. 19) beschrieben werden. Das Stressgeschehen zeichnet sich dabei durch „psychische Veränderungen des Erlebens und Verhaltens [wie] Erregtheit, Spannung und/oder spezifische emotional-motivationale Veränderungen“ (ebd.) und „somatischen Veränderungen im Nervensystem, im neurochemischen System, im Stoffwechsel und im Immunsystem (ebd.)“ aus. Entsprechend dieser umfassenden Auswirkung von Stress auf den Organismus widmen sich eine Vielzahl von Forschungsrichtungen der Stressthematik, darunter die Biologie, die Medizin aber auch diverse psychologische Forschungsrichtungen wie die Arbeitspsychologie. Eine Übersicht über unterschiedliche Konzeptionen von Stress wird nachfolgend kurz skizziert:

Stressverständnis	Autoren
Unspezifische Reaktion des Organismus auf jede Art von Anforderung	Seyle, 1936
Unspezifische Anteile der intraindividuell von der „Normal"-Lage abweichende Erregtheit/Aktiviertheit	Janke, 1976
Prozess, über den Umweltbedingungen den Organismus schädigen oder eine Herausforderung für die Existenz darstellen	Baum & Singer, 1987
Durch Belastung ausgelöstes Geschehen	Breznitz & Goldberger, 1993
Ein die Gesundheit beeinträchtigendes Geschehen	Kasl, 1996
Verschiebung der Sollwerte bestimmter Körperfunktionen unter starker Belastung	McEwen & Seeman, 2003
Spezifische Adaptionsleistung des Organismus auf einen Stressor	Steckler et al., 2005
Muster spezifischer und unspezifischer psychischer und körperlicher Reaktionen eines Individuums auf interne oder externe Reizsituationen	Kohlmann & Eschenbeck, 2021

Tabelle 14: Beispiele unterschiedlicher Kennzeichnungen verschiedener Stress-Definitionen (Erdman & Janke, 2008, S. 20; ergänzt um zusätzliche Stressdefinitionen; eigenee Darstellung)

Während sich die konkreten Stressdefinitionen je nach wissenschaftlichem Forschungsbereich und Autorengruppe unterscheiden, ist ihnen die grundsätzliche Annahme von externen Einflüssen gemein, die eine bestimmte negative Wirkung auf Physis und Psyche des betroffenen Individuums mit sich bringen. Für den in dieser Arbeit relevanten Forschungsbereich der Arbeitspsychologie als Teilgebiet der Psychologie beziehen sich viele Stressdefinitionen auf das transaktionale Stressmodell nach Lazarus & Folkman oder entwickeln dieses weiter (vgl. z. B. Erdmann & Janke, 2008, S. 20; Ulich, 2020, S. 486; Kirchler, 2011, S. 292; Jarczo et al., 2020, S. 627). Neben dem psychologischen Stressmodell nach Lazarus & Folkman und darauf

aufbauenden Ansätzen existieren noch weitere Varianten der Stress-Modellierung. Ressourcenorientierte Stressmodelle fokussieren beispielsweise protektive Faktoren und deren Stärkung (z. B. Antonovsky, 1987), arbeitsweltbezogene Stressmodelle befassen sich spezifisch mit Belastungen am Arbeitsplatz in einem Verhältnis aus Ansprüchen und Entscheidungsspielräumen (z. B. Karasek & Theorell, 1990). Einen Überblick über die verschiedenen wissenschaftlichen Stressmodelle legen Busse et al. (2006) vor.

Modelle	Wesentliche Vertreter	Fokus	Stressverständnis/Fragestellung
Biologische Stressmodelle	Cannon (1929) Selye (1956)	Reaktionsorientierung, körperliche Reaktionen	Die unspezifische Stressreaktion ist die Antwort des Organismus auf jede Art von Stressor.
Soziologische Stressmodelle	Holmes u. Rahe (1967) Anderson (1991)	Reizzentrierung, chronische Stressoren (Lärm, Armut), kritische Lebensereignisse, tägliche Ärgernisse	Jeder Stressor ruft eine spezifische Stressreaktion hervor.
Psychologische Stressmodelle	Lazarus u. Folkman (1984)	Transaktionales Modell, subjektive Wahrnehmungen, Interpretationen und Bewältigungsversuche	Der Stressbegriff umfasst die belastende Situation, die Reaktion darauf und das Bewältigungsverhalten (Coping). Stress entsteht im Austauschprozess der Person mit dem Umfeld, vorausgesetzt, die Anforderungen übersteigen in der subjektiven Einschätzung des Betroffenen seine Anpassungskapazität. Stress wird als herausfordernd, bedrohend oder schädigend erlebt.
Ressourcenfokussierte Stressmodelle	Becker u. Polenz (1997) Hobfoll (1998)	Tatsächlicher oder antizipierter Ressourcenverlust	Die Bedrohung oder der Verlust von Ressourcen, womit Gegenstände, privilegierende Bedingungen oder Persönlichkeitsmerkmale wie seelische Gesundheit gemeint sind, führen zu Stress.
	Antonovsky (1987)	Salutogenetische Perspektive, Erhalt der Gesundheit	Die zentrale Frage ist: »Was erhält uns gesund?« Im salutogenetischen Modell ist die Identifikation von Ressourcen und protektiven Faktoren, den so genannten generalisierten Widerstandsressourcen, ausschlaggebend.
Arbeitsweltbezogene Stressmodelle	Karasek u. Theorell (1990)	Anforderung und Kontrolle	Quantitativ hohe Anforderungen mit niedrigem Kontrollspielraum, großer Monotonie und sozialer Isolation bedingen chronischen Stress.

Abbildung 18: Überblick über Stressmodelle (Busse et al., 2006, S. 64)

Das psychologische Stressmodell nach Lazarus & Folkman fokussiert die Sichtweise, dass Stress individuell von psychischen Faktoren geprägt ist und in Transaktion zwischen Individuum und Umwelt entsteht (Burisch, 2013, S. 82). Da Stress damit auch im kognitiven Einflussbereich des Individuums liegt und sich damit an dieser Stelle bearbeiten lässt, liefert das transaktionale Stressmodell einen Zugang für den Perspektivwechsel weg von objektiven Belastungssituationen hin zu subjektiven Bewältigungsstrategien (Bengel et al., 2001, S. 60). Zugleich ermöglicht der im weiteren Verlauf ausgeführte Fokus des transaktionalen Stressmodells auf eine Prozessbetrachtung die Basis für die Verschränkung mit dem zuvor beschriebenen Prozess der Vertragslösung. Lazarus & Folkman definieren psychologischen Stress als

„eine Beziehung zwischen einer Person und ihrer Umwelt, die von der Person als belastend, jenseits ihrer Ressourcen oder als Gefahr für ihr Wohlergehen eingeschätzt wird. Die Einschätzung, ob eine spezifischen Person-Umwelt-Beziehung Stress auslöst, ist dabei von der individuellen Wahrnehmung der Person abhängig“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 21).

Die Besonderheit der Stress-Konzeption nach Lazarus & Folkman ist die relationale Sichtweise, bei der sich die Bedingungen der Situation und der betroffenen Person sowie die Ressourcen und Bewertungs- und Bewältigungsprozesse gegenseitig beeinflussen (Bamberg et al., 2003, S. 42). In älteren Stress-Modellen wird dagegen von vergleichsweise simplen Ursachen-Wirkungs-Mechanismen ausgegangen, bei denen psychosomatische Reaktionen direkt auf ursächliche äußere Belastungen zurückzuführen sind und direkt von deren Intensität abhängig sind (Lazarus & Folkman, 1984, S. 5 & 6; Greif, 1991, S. 4). Prägend für die psychologische Definition von Stress ist dabei, dass dieser mit negativen Emotionen verbunden wird, was unter anderem von Erdmann und Jahnke mit dem Hinweis auf positiv wahrgenommene Stress-Situationen kritisiert wird (Erdmann & Janke, 2008, S. 20). Mit Blick auf die in dieser Arbeit relevante Thematik von Stresssituationen am Arbeitsplatz und der entsprechend stets dahinterliegenden negativen emotionalen Einschätzung erscheint es dennoch zielführend, die Stressdefinition nach Lazarus & Folkman zugrunde zu legen, da positiv wahrgenommene Stresssituationen im Sinne der Forschungsfrage nicht Teil des Forschungsinteresses sind. In der Betrachtung von Problemstellungen durch die Linse der Stressforschung finden sich dafür unterschiedliche, aber im Grunde gleichbedeutende Bezeichnungen wie „Stressor“, „Belastung“, „Belastungsfaktor“ oder „Stressfaktor“ (Kirchler, 2011, S. 284). Mit Blick auf die Präferenz der Bezeichnung „Stressor“ in den für diese Arbeit relevantesten Bezugsquellen Lazarus & Folkman, Erdmann & Janke und Lange wird auch hier im Folgenden der Begriff „Stressor“ verwendet, um Problemstellungen in der dualen Ausbildung durch die Linse der Stressforschung zu beschreiben (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, Erdmann & Janke, 2008; Lange, 2019).

Im transaktionalen Stressmodell sind dabei zwei Prozesse von elementarer Bedeutung. Zunächst findet eine zweistufige kognitive Bewertung der Situation und der eigenen Ressourcen statt (appraisal) (Lazarus & Folkman, 1984, S. 23). Dabei handelt es sich im Grunde um einen internen Evaluationsprozess, der festlegt wann und warum bestimmte Personen-Umwelt-Interaktionen als stressauslösend wahrgenommen werden (ebd., S. 24). Der Stress selbst ist damit weder in der Situation noch der Person selbst begründet, sondern „entsteht vielmehr aus der Art, wie die Person die adaptive Beziehung einschätzt. Diese Beziehung lässt sich am

besten als *Transaktion* bezeichnen“ (Lazarus, 1995, S. 204). Der Prozess der kognitiven Bewertung verläuft dabei in der Regel unbewusst und ungesteuert, ist daher auch ohne tiefgreifende psychoanalytische Ansätze schwer greifbar und gezielt zu steuern (Lazarus & Folkman, 2984, S. 52). Der kognitive Bewertungsprozess gliedert sich dabei in zwei Phasen:

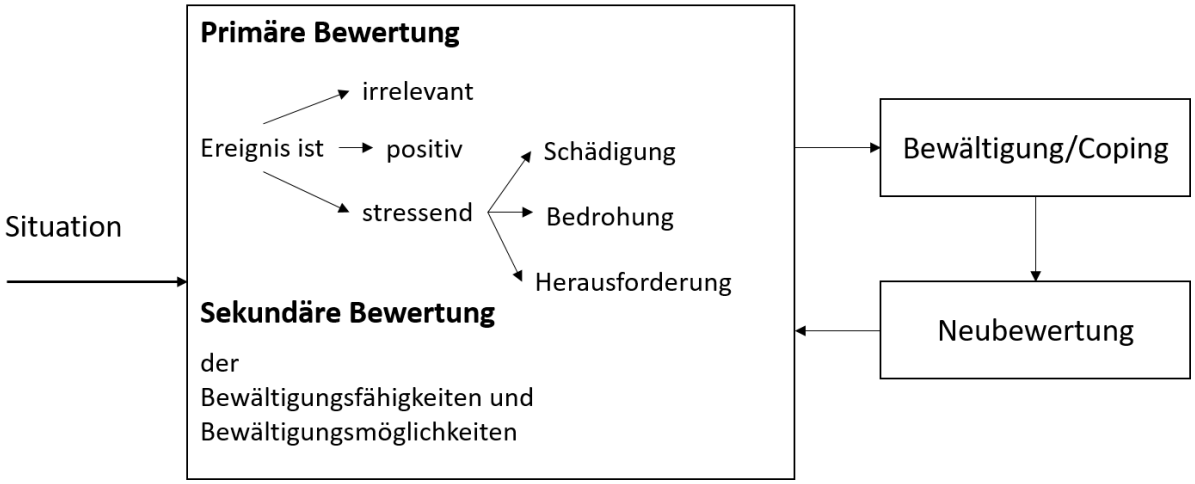


Abbildung 19: Das transaktionale Stressmodell (eigene Darstellung nach Semmer & Zapf, 2017, S. 32)

In der Phase der *primären Bewertung* (primary appraisal) wird die Ausgangssituation zunächst bewertet und eingeordnet in positiv, stressend und neutral. *Neutral* eingeschätzte Situationen gehen mit keiner Veränderung des eigenen Wohlbefindens einher, *positiv* eingeschätzte Situationen führen zu einer Verbesserung des eigenen Wohlbefindens. Relevant ist im Rahmen der Stressbetrachtung die Einschätzung als *stressend*, also die Wahrnehmung eines externen Einflusses oder einer Situation als Stressor (Lazarus & Folkman, 1984, S. 32). Weiter unterteilt werden können stressbezogene Situationen dabei in die Unterkategorien *Schädigung/Verlust* bei bereits eingetretenem Effekt, *Bedrohung* bei Ereignissen in der Zukunft und *Herausforderung*, wenn das Ereignis auch als Chance auf persönliches Wachstum gesehen wird (Lazarus, 1995, S. 212). Die Auslöser solcher primären Bewertungsmomente beschreibt Eppel (2007, S. 16) als „Situationen, die ein hohes Maß an Anpassungsleistungen oder Umorientierung erfordern“ (Eppel, 2007, S. 16). Darunter fallen nach Lazarus und Cohen (1977, zitiert nach Lazarus & Folkman, 1984, S. 12) sowohl wesentliche Veränderungen für ganze Gruppen, wesentliche Veränderungen für einzelne Personen aber auch tägliche Ärgernisse weniger dramatischen Ausmaßes, jedoch ebenso relevanter individueller Belastung (Lazarus & Folkman, 1984, S. 12 & 13). Mit Blick auf den im vorherigen Kapitel beschriebenen generischen Vertragslösungsprozess nach Klaus ist in diesem Zusammenhang davon auszugehen, dass ein Großteil der dort als „Erste Problemstellungen in der dualen Ausbildung“ (Klaus, 2014, S. 419)

beschriebenen Herausforderungen durch die Brille des transaktionalen Stress-Modells Stressoren im Bereich der täglichen Ärgernisse darstellen.

Werden Situationen als Stressoren bewertet, beginnt der Prozess der *sekundären Bewertung* (secondary appraisal). Dabei evaluiert die Person, welche Bewältigungsmöglichkeiten (coping) zur Verfügung stehen und welche Erfolgsaussichten dabei erwartet werden (Lazarus & Folkman, 1984, S. 35). Während die Beziehung zwischen primärer und sekundärer Bewertung hochkomplex und verwoben ist (Lazarus & Folkman, 1984, S. 35) spielt insbesondere die Einschätzung der Wirksamkeit und Umsetzbarkeit der verfügbaren Bewältigungs- bzw. Copingstrategien eine zentrale Rolle bei der letztendlichen Strategiewahl und der psychosomatischen Stressreaktion (Lazarus & Folkman, 1984, S. 36). Ein weiterer Einflussfaktor auf die sekundäre Bewertung sind andere äußere Anforderungen, welche die Ressourcen der betroffenen Person fordern (Lazarus & Folkman, 1984, S. 35). Durch diesen Zusammenhang gewinnen auch Stressoren, welche nicht in der primären Bewertung als stressend eingeschätzt werden, an Bedeutung, da sie durch Nutzung der internen Ressourcen negative Konsequenzen für die sekundäre Bewertung der Bewältigbarkeit von als bedrohlich wahrgenommenen Situationen haben können (ebd.). Die Autoren führen dabei eine Reihe von Beispielen an. Ausgehend von dem Stressor eines bevorstehenden Bewerbungsgespräches führen in der sekundären Bewertung als unzureichend und hoffnungslos eingeschätzte Bewältigungsoptionen beispielsweise letztlich zu der Entscheidung, der Stresssituation durch Nichterscheinen gänzlich zu entgehen, während eine positive Einschätzung der eigenen Handlungsoptionen dazu führt, proaktive Schritte wie Bewerbungstrainings als Coping-Strategie zu wählen (ebd.). Ausgehend von den beiden Bewertungsprozessen entscheidet sich die betroffene Person schließlich für eine Copingstrategie und setzt diese um (Lazarus & Folkman, 1984, S. 41). Verschiedene Coping-Strategien werden im folgenden Kapitel weiter vertieft. Parallel zu primärer und sekundärer Bewertung läuft zudem ein konstanter Prozess der Neueinschätzung (*reappraisal*) ab, in Rahmen dessen die betroffene Person neue Eindrücke und Ergebnisse ihres eigenen Bewältigungshandelns verarbeitet und dadurch die externe Situation stets neu bewertet (Lazarus & Folkman, 1984, S. 38).

Der Prozess des secondary appraisals, die darauf aufbauenden Wahl von Coping-Maßnahmen und der Kreislauf der Neubewertung liegt mit Blick auf den generischen Prozess der Vertragslösung auf Ebene des „Initiieren der Abwägung“ (Klaus, 2014, S. 419), wobei der Verlauf über *Problembearbeitung*, *Ausdehnen der Problemstellungen* bis hin zur „Entscheidung für vorzeitige Vertragslösung“ (ebd.) negativen Bewertungszyklen und nicht erfolgreichen Bewältigungsmaßnahmen im Sinne des transaktionalen Stress-Models entspricht. In der Darstellung

nach Uhly (2015, S. 22) können Coping-Prozesse als der in dieser Abbildung zentrale Umgang mit Konflikten verstanden werden. Die Frage nach wahrgenommenen Stressoren und dem Umgang damit kann sowohl in der Perspektive des transaktionalen Stress-Modells als auch der Vertragslösungsforschung aus Sicht der Auszubildenden und der Ausbildenden gestellt werden. Gerade beim Umgang mit Konflikten ist anzunehmen, dass in der Praxis auch das gewählte Verhalten des Ausbildungspersonals einen maßgeblichen Einfluss auf den Ausgang der Situation und die letztendliche Entscheidung für oder gegen eine vorzeitige Vertragslösung hat. Im Rahmen dieser Arbeit und mit Blick auf den Forschungsgegenstand der geflüchteten Auszubildenden wird aber vor allem die Perspektive der Ausbildenden betrachtet.

Mit Blick auf die im weiteren Verlauf zu erstellende Systematik und die Frage nach einer Verhinderung von vorzeitigen Vertragslösungen ergeben sich unter Einbezug des generischen Lösungsprozesses nach Klaus und des transaktionalen Stressmodells eine Reihe von Schlussfolgerungen. Hinsichtlich der Verhinderung von Vertragslösungen eröffnet die Prozesslogik zunächst einen gestaffelten Zugang möglicher Unterstützungsstrategien. Zum einen kann versucht werden, auf Ebene der primären Bewertung grundsätzlich alle Stressoren in der dualen Ausbildung zu erkennen und zu beheben noch bevor diese auftreten oder zu tatsächlich stressauslösende Situationen werden. Gleichzeitig senkt eine allgemeine Verringerung belastender Situationen die interne Ressourcennutzung der Betroffenen, was es wahrscheinlicher macht, dass die sekundäre Bewertung tatsächlich belastender Situationen hinsichtlich der erwarteten Problemlösefähigkeit positiv ausfällt und eher proaktive Bewältigungsstrategien gewählt werden. Auf zweiter Ebene kann der Prozess der Auswahl von Copingstrategien selbst unterstützt werden, um die Auswahl von proaktiven Strategien zu fördern, sofern die Belastungssituation Außenstehenden bekannt ist. Letztlich besteht die Option der aktiven Unterstützung innerhalb der Umsetzung einer proaktiven Copingstrategie im Sinne einer aktiven Hilfe bei der Lösung einer als bedrohlich evaluierten Situation oder dem Umgang mit ihr. Wenngleich diese grundlegenden Unterstützungsansätze noch abstrakt und nicht mit Blick auf tatsächliche Praxistauglichkeit formuliert sind, so sind sie dennoch als Basis möglicher Wirkungsperspektiven der in dieser Arbeit zu entwickelnden Intervention zu verstehen. Entsprechend werden sie im Kontext des Evaluationsansatzes in Kapitel 5 vertieft und als Rahmen angelegt.

Ausgehend von dieser grundsätzlichen Überlegung lassen sich Schlussfolgerungen für die in diesem Kapitel besprochene Frage nach einer Systematisierung von Vertragslösungsgründen ziehen. Zunächst erscheint es gerade mit Blick auf die noch wenig erforschten konkreten Vertragslösungsgründe von Geflüchteten als sinnvoll, nicht nur die letztlich als Lösungsgründe

genannten Problemstellungen zu systematisieren, wie es in der bisherigen Vertragslösungsforschung (vgl. Kapitel 3.2.3.1) üblich ist. Vielmehr sollte zunächst eine Systematik über alle in der dualen Ausbildung von Geflüchteten auftretenden Problemstellungen, also Stressoren, entwickelt werden. Erst in einem zweiten Schritt kann aus tatsächlich initiierten Lösungsprozessen heraus analysiert werden, welche konkreten Stressoren letztlich zu einer vorzeitigen Vertragslösung als Coping-Mechanismus führen. Die in der bisherigen Vertragslösungsforschung identifizierten Lösungsgründe können dabei als Basis eines Erwartungshorizontes für diesen zweiten Schritt dienen.

3.2.3.3.2 Adaptive und Maladaptive Coping-Strategien

Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, meint Coping das Bemühen von Personen, mit Schwierigkeiten und Konflikten umzugehen und diese nach Möglichkeit zu beseitigen (vgl. Leipold, 2015; Lazarus & Folkman, 1984; Erdmann & Janke, 2008). Lazarus & Folkman (1984, S. 147) weisen insbesondere darauf hin, dass im Sinne des transaktionalen Stressmodells nur dann tatsächlich von Coping gesprochen wird, wenn Maßnahmen bewusst nach vorheriger Bewertung der Situation und der Einschätzung als Stressor eingesetzt werden und nicht als automatische adaptive Reaktion. Gleichsam meint Coping bereits die Anstrengung mit einem Stressor umzugehen und ist damit unabhängig von dem tatsächlich erreichten Outcome der Strategie. Coping ist also nicht gleichzusetzen mit erfolgreicher Problemlösung (Lazarus & Folkman, 1984, S. 148). Für die grundlegende Kategorisierung von Coping-Strategien existieren unterschiedliche Ansätze. Lazarus & Folkman (1984, S. 150-153) unterscheiden zwischen *emotional zentriertem* Coping mit einem Fokus auf Neubewertung und positiver Selbstbestärkung und *problemzentriertem* Coping mit Fokus auf tatsächlicher Lösung des externen Problems oder internen Strategien wie Motivationsänderung (Lazarus & Folkman, 1984, S. 150-153). Compas et al. (2011, S. 460-465) unterscheiden *primary-control engagement coping* mit Fokus auf eine Änderung der stressauslösenden Situation und s*econdary-control coping* mit Fokus auf Anstrengungen, Aspekte des eigenen Selbst zu ändern um sich der Situation anzupassen. Walker (1997) unterscheidet zwischen *active coping* mit Blick auf aktives Lösen der Stresssituation, a*ccomodative coping* mit Blick auf die eigene Einstellung und *passive coping* als Distanzierung von der Stressquelle. Während sich diese groben Kategorien von Coping-Strategien in ihrer grundsätzlichen Ausrichtung ähneln, erscheint für diese Arbeit vor allem die Effektivität der gewählten Strategie wichtiger als die Einordnung in einen Wirkungshorizont. Bereits Lazarus & Folkman (1984, S. 185) weisen darauf hin, dass die Effektivität von Coping nicht per se als gut oder schlecht eingeordnet werden kann, sondern verschiedene Strategien

je nach Kontext andere Auswirkungen haben können (Lazarus & Folkman, 1984, S. 185). Erdmann und Janke (2008, S. 62) schlagen trotz dieser grundsätzlichen Diffusität eine Einordnung in *adaptive* und *maladaptive* Strategien vor. Adaptive Strategien senken das Stresslevel, maladaptive Strategien steigern das Stresslevel, wobei hier der Effekt auf die individuelle Stressbewertung relevant ist, nicht das aktive Beheben der stressauslösenden Situation, was nur eine von mehreren adaptiven Strategien darstellt (ebd.). Es wird stets davon ausgegangen, dass die Einordnung einzelner Strategien zu adaptiv oder maladaptiv zwar für Standardfälle möglich ist, in einzelnen Kontexten aber Abweichungen auftreten können (Erdmann & Janke, 2008, S. 62). Zu nennen sind hier beispielsweise die eigentlich adaptiven Strategien *Ablenkung* und *Ersatzbefriedigung*, welche bei zeitkritischen und unausweichlichen Problemen aber langfristig den Stress erhöhen und damit in solchen Situationen als maladaptiv zu bewerten sind. Erdmann & Janke definieren in diesem Zusammenhang folgende konkrete Coping-Strategien und ordnen sie ihrer typischen Effektivität zu:

Adaptive Strategien		**Maladaptive Strategien**	
Strategie	**Beschreibung**	**Strategie**	**Beschreibung**
Kontrollhandlung	Versuch, durch Analyse des Problems und nachfolgende Handlungen einen vermeintlichen oder tatsächlichen Stressor zu eliminieren oder zu verändern	Flucht	Die Strategie Flucht meint das unmittelbare Fliehen aus Problemsituationen und stellt zusammen mit Aggression einen grundlegenden Mechanismus der Stressbewältigung dar (fight or flight)
Ablenkung	Absichtliche oder unabsichtliche physische Handlungen, die vom Stressor ablenken sollen	Soziale Abkapselung	Den Kontakt zu anderen Menschen bewusst meiden und sich isolieren
Ersatzbefriedigung suchen	Bewusste oder unbewusste Schaffung von positiven Emotionen	Gedankliche Weiterbeschäftigung	kognitiven Prozesse, welche die betroffene Person daran hindern, das Problem "loszulassen", letzteres aber auch nicht sinnvoll beheben

Selbstbestätigung		Resignation	Aufgeben jeglicher Bemühungen, den Stresszustand zu bewältigen und ist verbunden mit starken Gefühlen der Hilf- und Hoffnungslosigkeit
Entspannung		Selbstmitleid	spezifische Strategie, die mit ihrem Fokus auf die eigene, als ungerecht erlebte Situation von der Strategie Resignation abzugrenzen ist
Informationssuche	Informationssuche meint auf verschiedenen Komplexitätsebenen die individuelle Tendenz, über belastende Situationen Informationen zu gewinnen	Selbstbeschuldigung	Tendenz, die Schuld für das Auftreten von Stress bei sich selbst zu suchen, in manchen Fällen auch verbunden mit Vorwürfen gegen sich selbst und damit verwandt mit auto-aggressivem Verhalten
Planung	Prozesse, die psychische Prozesse oder Handlungen initiieren sollen		
Bagatellisierung	Umwertung der Wahrnehmung der Stresssituation		
Herunterspielen			
Schuldabwehr			
Selbstinstruktion	„Sich selbst anweisen“, etwas Bestimmtes zu denken, zu fühlen oder zu wollen.		

Nicht eindeutig zuzuordnen	
Strategie	**Beschreibung**

soziale Unterstützung	Versuch oder das Bedürfnis, außenstehende Personen in den Bewältigungsprozess einzubinden
Vermeidung	Verhalten, welches versucht, (zukünftigen) stressauslösenden Situationen aus dem Weg zu gehen und sie zu vermeiden.
Aggression	Instinktives Angriffsverhalten in Stresssituationen (fight or flight) und umfasst grundsätzlich alle ungerichteten Ärger- und Aggressionsreaktionen
Pharmaka-Einnahme	Vielzahl von möglichen Substanzen und Rauschmitteln, die negative Emotionen unterdrücken und Stress unmittelbar senken können

Tabelle 15: Adaptive und Maladaptive Coping-Strategien (Erdman & Janke, 2008, S. 65-66, Satow, 2012)

Im Kontext vorzeitiger Vertragslösung wäre beispielsweise ein überstürzter und langfristig mit einem Austritt aus dem Berufsbildungssystem verbundener Ausbildungsabbruch der maladaptiven Strategie *Flucht* zuzuordnen. Eine durchdachte Vertragslösung zugunsten der Aufnahme einer anderen Bildungsoption oder mit nachhaltiger Verbesserung der emotionalen Lage des Auszubildenden kann als adaptive Strategie *Planung* mit nachfolgender *Kontrollhandlung* oder *Vermeidung* interpretiert werden. Die Betrachtung von Copingstrategien kann damit eine zusätzliche Dimension der Interpretation des Vertragslösungsprozesses eröffnen, indem nicht nur die zugrundeliegenden Problemstellungen erfasst werden, sondern auch der individuelle Umgang mit der stressauslösenden Situation durch den Einsatz adaptiver oder maladaptiver Strategien.

3.2.3.4 Strukturelle Entwicklung einer allgemeinen Systematik für die Verortung von Problemstellungen in der dualen Ausbildung

3.2.3.4.1 Grundlegender Aufbau

Wie bereits in den einleitenden Teilkapiteln beschrieben, orientiert sich die hier entwickelte Systematik an den Dimensionen nach Hensge und hat das Ziel, alle möglichen Stressoren in der dualen Ausbildung von Geflüchteten einordnen zu können. Zunächst werden in diesem Kapitel die grundlegenden Dimensionen und Teildimensionen der Systematik erarbeitet, welche dazu dienen sollen, Problemstellungen in der dualen Ausbildung möglichst präzise erfassen zu können. Die in diesem Teilkapitel entwickelte Grundstruktur der Systematik ist dabei

zunächst zielgruppenunabhängig und hat keinen direkten Bezug zur Gruppe der Geflüchteten im Besonderen. In einem zweiten Schritt wird die Systematik um allgemein bekannte Problembereiche auf einem mittleren Abstraktionsniveau erweitert (Teilkapitel 3.2.3.4.2) und erst in einem dritten Schritt schließlich um erwartete, konkrete Stressoren der Zielgruppe auf Basis existierender Forschungen ergänzt (Teilkapitel unter 3.2.3.5). Es werden also zunächst abstrakte Problembereiche definiert, welche deduktiv und später im Rahmen der Forschungsarbeit induktiv durch konkrete Problemstellungen präzisiert werden. Bevor in den nachfolgenden Kapiteln die konkreten Teilbereiche der Systematik inhaltlich beschrieben werden, soll zunächst der grundlegende Aufbau erläutert werden. In Anlehnung an die Struktur nach Hensge werden die grundlegenden Dimensionen *Betrieblicher Teil der dualen Ausbildung*, *Schulischer Teil der dualen Ausbildung* und *Privatleben* formuliert, welche die Spalten der Systematik darstellen. Während Hensge aber noch von betrieblichen Gründen, schulischen Gründen und persönlichen Gründen spricht (Hensge, 1987) wird hier bewusst eine neutrale Formulierung gewählt, um den in den vorherigen Kapiteln begründeten Perspektivwechsel weg von den letztendlichen Lösungsgründen zu unterstreichen. Diese übergeordneten Dimensionen beschreiben dabei nur die Lokalisation des Stressors, nicht aber die Verantwortlichkeit für ihn. Letztere erscheint aber als sinnvolles Strukturelement mit Blick auf die Entwicklung einer Intervention, die den Umgang mit Problemstellungen fokussiert. Die rechtliche Basis von Kündigungen während der dualen Ausbildung (§ 22 Abs. 2. BBiG) macht in diesem Zusammenhang keine grundsätzliche Aussage über die kündigende Partei, weshalb beispielsweise Bohlinger (2002, S. 12) anmerkt, dass eine pauschale Bezeichnung von Auszubildenden als *Abbrecher* (vgl. z. B. Weiß, 1982; Hensge, 1987; Althoff, 1989) eine negative Schuldzuweisung impliziert, welche sich nicht mit der Realität von mitunter im gegenseitigen Einvernehmen oder aufgrund von betrieblichen Gründen erfolgten Kündigungen in Einklang bringen lässt (Bohlinger, 2002, S. 12). Uhly (2015, S. 20-21) weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass die Gründe für einen Ausbildungsabbruch, je nachdem ob ehemalige Auszubildende oder Ausbildungsbetriebe befragt werden, meist der entsprechend anderen Seite zugeschrieben werden.

Es scheint daher sinnvoll und notwendig, die auf die Lokalisation beschränkte Struktur der Systematik von Stressoren zumindest in den institutionell organisierten Bereichen der beruflichen Schulen und Ausbildungsbetriebe zusätzlich in *Handlungsbereiche* zu unterteilen. Mit der Begrifflichkeit *Handlungsbereiche* soll eine implizierte Schuldzuweisung vermieden werden. Vielmehr steht die Frage im Vordergrund, welche der beteiligten Akteure der dualen Ausbildung primär Einfluss auf die Veränderung des Stressors nehmen können, ohne dabei eine Einschätzung der Problemursache zu implizieren. Die Handlungsbereiche sollen damit nicht den auslösenden Akteur einer Problemstellung identifizieren, sondern Stressoren dem Akteur

mit der wirksamsten Befähigung der Behebung zuordnen. Uhly differenziert Vertragslösungsgründe dabei in den Handlungsbereichen *Auszubildende* und *Betriebe/Ausbilder*. Die Dimension „Berufliche Schule“ wird bei Uhly nicht betrachtet, da schulische Problemstellungen zumindest in der bisherigen Vertragslösungsforschung nur selten die primären Gründe für einen Abbruch darstellen (Uhly, 2015, S. 21). Dies erscheint mit Blick auf die Zielsetzung einer Systematik zur Einordnung aller möglichen Stressoren aber wenig sinnvoll, da auch die Schule als Ort der zugrundeliegenden Problemstellungen von Vertragslösungen in Betracht kommt. In der hier entwickelten Struktur der Systematik wird also auch der Bereich der schulischen Problemstellungen zunächst in die beiden Handlungsbereiche *Auszubildende* und *Schule*/*Lehrende* analog der Handlungsbereiche Auszubildende und Betriebe/Ausbilder in der betrieblichen Dimension unterteilt.

Zusätzlich lassen sich die beispielsweise von Schöngen (2003, S. 9) identifizierten Probleme mit gleichgestellten Mitarbeitenden nur unsauber in die administrativ-hierarchisch konzipierte Ebene der *Betriebe/Ausbilder* einordnen. Es scheint daher sinnvoll, eine dritte Differenzierungsebene einzubeziehen, welche das soziale Umfeld auf gleicher Hierarchieebene der Auszubildenden innerhalb der jeweiligen Institution abdeckt. Für die in diesem Forschungsvorhaben verwendete Systematik werden mögliche Problemstellungen daher sowohl in der Dimension „Berufliche Schule“ als auch in der Dimension „Ausbildungsbetrieb“ jeweils in drei Handlungsbereiche vorstrukturiert: *Auszubildende*, *Klassengemeinschaft* sowie *Schule/Lehrkräfte* in der Dimension „Beruflichen Schule“ und *Auszubildende*, *Mitarbeitende* sowie *Betrieb/Ausbilder* in der Dimension „Ausbildungsbetrieb“. In der Dimension des Privatlebens erfolgt keine weitere Differenzierung in konkrete Handlungsbereiche, da dies mit Blick auf den fehlenden strukturgebenden institutionellen Rahmen als nicht umsetzbar erscheint.

Die vierte Dimension nach Hensge, berufswahlbezogene Gründe, wurde hier bisher nicht angesprochen. Im Rahmen der hier entwickelten Systematik wird diese Dimension aufgelöst und die dahinterliegenden Problemstellungen, ausgelöst durch eine falsche Berufswahl, in der Dimension *Betrieblicher Teil der dualen Ausbildung* und den dortigen Handlungsbereich *Jugendliche/Azubis* verortet. Diese Entscheidung kann damit begründet werden, dass Hensge konkret unterscheidet zwischen solchen Problemstellungen, welche direkt lokal in der betrieblichen Ausbildungstätigkeit auftreten (betriebliche Gründe) und jenen, die aus der Berufswahl folgen (berufswahlbezogene Gründe). In der hier verwendeten Systematik werden aus Gründen der Übersichtlichkeit alle Problemstellungen, die ihren Ursprung in der betrieblichen Seite der dualen Ausbildung haben, zusammengefasst, worunter auch eine Unzufriedenheit mit der Wahl des Berufes an sich verstanden wird. Die Differenzierung findet dann innerhalb dieses Clusters

durch eine weitere Zuordnung in den Handlungsbereich *Auszubildende* statt. Querliegend zu den drei übergeordneten Strukturdimensionen und ihren Handlungsbereichen wird die Dimension der *Stressbewältigung* integriert, welche in Kapitel 3.2.3.2.5 in den Kontext des Vertragslösungsprozesses eingeordnet wurde. Da die drei Dimensionen nach Hensge zwar die Verortung von Stressoren in Schule, Betrieb und Privatleben zulassen, aber kein Gefäß für die Einordnung von Problemstellungen in der nachgelagerten Phase der Stressbewältigung bieten, erscheint es sinnvoll, diese zusätzliche Facette des Vertragslösungsprozesses mit einer eigenen, querliegenden Dimension in die Struktur der Systematik aufzunehmen.

Es ergibt sich daher folgende grundlegende Spalten- und Zeilenstruktur der Systematik noch ohne Ergänzung um konkrete Problemstellungen:

<table>
<tr><th colspan="3">Problembereiche…</th></tr>
<tr><td>im schulischen Teil der dualen Ausbildung</td><td>im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung</td><td>im Privatleben</td></tr>
<tr><td>Handlungsbereich: Auszubildende</td><td>Handlungsbereich: Auszubildende</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>Handlungsbereich: Klassengemeinschaft</td><td>Handlungsbereich: Mitarbeitende</td></tr>
<tr><td>Handlungsbereich: Schule/Lehrkräfte</td><td>Handlungsbereich: Betrieb/Ausbildende</td></tr>
<tr><td colspan="3">im Bereich der Stressbewältigung</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
</table>

Tabelle 16: Grundlegende Spalten- und Zeilenstruktur der Systematik für Problemstellungen in der dualen Ausbildung

Wie in Kapitel 3.2.2 beschrieben, spielt auch der zeitliche Verlauf der Ausbildung eine Rolle zumindest für die Häufigkeit von vorzeitigen Vertragslösungen. Dabei kann angenommen werden, dass sich nicht nur die quantitative Häufigkeit von vorzeitigen Vertragslösungen im Zeitverlauf ändert, sondern je nach Ausbildungsdauer auch unterschiedliche auslösende Problemstellungen zu Grunde liegen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem Eintritt in die duale Ausbildung selbst als Übergangspassage aus dem Schulsystem in eine betriebliche oder schulische Berufsausbildung und damit langfristig in die Erwerbstätigkeit zu (Dietrich & Abraham, 2008, S. 73). Die mit solchen Übergängen verbundenen Problemlagen sind Gegenstand der Übergangsforschung (Lange, 2019, S. 72). Mit Blick auf die Übergänge im Kontext beruf-

licher Qualifizierung werden im Wesentlichen zwei Schwellen unterschieden, um das komplexe reale Geschehen modellhaft zu vereinfachen. Die erste Schwelle meint den Übergang von allgemeinbildender Schule in berufliche Ausbildung und die zweite Schwelle den Übergang in die Erwerbstätigkeit nach erfolgreichem Abschluss der Berufsqualifizierung (Hillmert, 2001, S. 5; Mertens, 1976, S. 68).

Aus der Erhebung des BIBB (siehe 3.2.2) wird deutlich, dass ein Großteil der vorzeitigen Vertragslösungen noch in der Probezeit und danach im weiteren Verlauf des ersten Ausbildungsjahres stattfindet, weshalb aus dem Blickwinkel des Vertragslösungskontextes vor allem die erste Schwelle und die Phase unmittelbar danach interessant erscheint. Nägele & Neuenschwander (2015, S. 53) und Voigt (2012, S. 32-37) identifizieren an der ersten Schwelle vor allem Schwierigkeiten der Jugendlichen, eine ihren Interessen entsprechende Berufswahl zu treffen, als zentrale Problemstellung, was sich durch die Vielzahl an Ausbildungsberufen und dem komplexen, schwer antizipierbaren Prozess des Übergangs erklären lässt. Verstärkt wird die Problemstellung der Berufswahl durch Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt, welche den Übergang in den Wunschberuf unabhängig von der individuellen Befähigung der Jugendlichen zu einer angemessenen Formulierung von Berufswünschen weiter erschwert (Lange, 2019, S. 77). Vorzeitige Vertragslösungen aufgrund mangelnden Interesses am Beruf (Weiß) oder aufgrund berufswahlbezogener Gründe (Hensge und auf ihrer Systematik aufbauende Erhebungen) können als direkte Folge von Problemstellungen an der ersten Schwelle des beruflichen Übergangs interpretiert werden. Auch wenn die bisher betrachteten Erhebungen zu vorzeitigen Vertragslösung aufgrund kleiner Samples oder fehlender Angaben zum Lösungszeitpunkt keine präzise Korrelation zwischen konkretem Lösungsgrund und Lösungszeitpunkt diskutieren, erscheint die Annahme naheliegend, dass Vertragslösungen aus diesen Gründen eher in frühen Phasen der Ausbildung auftreten (vgl. z. B. Weiß, 1982, S. 249-255; Hensge, 1987, S. 71; Schöngen, 2003, S. 10; Piening & Hauschildt, 2010, S. 21; Schuster, 2016, S. 57-59). Ist die erste Schwelle selbst überwunden und der Übergang von der allgemeinen in die berufliche Bildung an sich gelungen, ergeben sich in der Berufsausbildungseingangsphase wiederum neue Herausforderungen, da die neuen Auszubildenden sich „die Arbeits- und Berufswelt fachlich, sozial und emotional erschließen und eine tragfähige berufliche Identität entwickeln [müssen]“ (Wittwer, 1991, S. 69). Diese Eingangsphase wird in der Regel auf das erste Ausbildungsjahr beschränkt (Lange, 2019, S. 85; Kutscha, 2009, S. 3). Welche konkreten Kompetenzen für das Gelingen der frühen Phase der Berufsausbildung benötigt werden beziehungsweise wie eine zielgerichtete Entwicklung gefördert werden kann, ist aufgrund der Komplexität der dahinterliegenden Prozesse noch weitestgehend unerforscht. Klar

ist aber, dass die Eingangsphase der dualen Ausbildung ein besonderes Konfliktpotential in sich birgt (Lange, 2019, S. 84).

Diese Aussage deckt sich mit der bereits in Teilkapitel 3.2.2 beschriebenen Häufung vorzeitiger Vertragslösungen in der Probezeit und darüber hinaus innerhalb der ersten 12 Monate der dualen Ausbildung. Spätere Abschnitte im Zeitverlauf der Ausbildung nach den ersten 12 Monaten werden bisher nicht präzisiert, die im Ausbildungsverlauf stark abnehmenden Vertragslösungen (vgl. BIBB, 2020, S. 143) lassen aber darauf schließen, dass spätere Phasen der Ausbildung weniger konfliktbehaftet sind als die Eingangsphase. Welche konkreten Problemstellungen und Belastungen in der dualen Ausbildung auftreten und wie diese in dem Prozess der Vertragslösung zu verorten sind soll in den folgenden Teilkapiteln herausgearbeitet werden. Mit Blick auf die Entwicklung einer Systematik zur Einordnung von Problemstellungen in der dualen Ausbildung erscheint es durch den Zusammenhang von Vertragslösungshäufigkeit und Ausbildungsverlauf sinnvoll, Problemstellungen nicht nur deskriptiv zu beschreiben, sondern ebenso in den zeitlichen Korridor der Ausbildungsdauer einzuordnen. Entsprechend wird der oben aufgezeigte, grundlegende Aufbau der Systematik um die zeitliche Dimension des Ausbildungsverlaufes erweitert, wobei sich für die Unterteilung der zeitlichen Abschnitte an der Auswertung des Berufsbildungsberichtes orientiert wird (BIBB, 2020, S. 143).

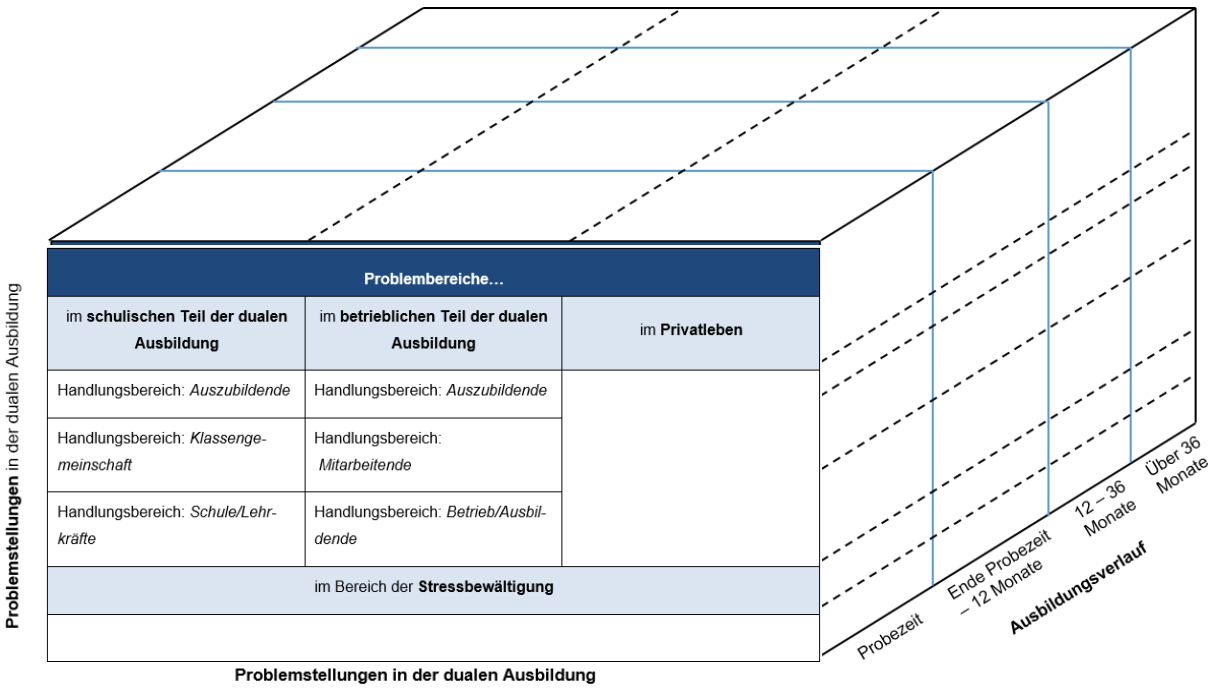


Tabelle 17: Grundlegende Spalten- und Zeilenstruktur der Systematik für Problemstellungen in der dualen Ausbildung im Zeitverlauf

3.2.3.4.2 Ableitung allgemeiner Problembereiche auf mittlerem Abstraktionsniveau

Die bereits dargestellten Erkenntnisse über konkrete Vertragslösungsgründe und allgemeine Stressoren in der dualen Ausbildung in den bisherigen Teilkapiteln unter 3.2.3 liefern einen Ausgangspunkt für die spätere Formulierung konkreter Problemstellungen. Die in der bisherigen Vertragslösungsforschung identifizierten Vertragslösungsgründe sind dabei aufgrund ihres Erhebungszeitpunktes eher grob formuliert und decken in der Regel nur jene Stressoren ab, die letztlich konkret eine Vertragslösung herbeigeführt haben. Für das Verständnis der komplexen und mehrschichtigen tatsächlichen Problemkonstellationen, die schließlich zu einer Vertragslösung führen, sind diese groben Formulierungen nicht immer ausreichend (Vock, 2000, S. 54). Auf der anderen Seite sind die beispielsweise von Lange (2019, S. 129) zusammengefassten Problemstellungen sehr differenziert und es erscheint aus pragmatischer Sicht nicht sinnvoll oder handhabbar, alle dort aufgeführten Punkte von vorneherein in die Systematik aufzunehmen. Es stellt sich daher zunächst die Frage nach einem sinnvollen Abstraktionsgrad der in dieser Phase der Systematik zu formulierenden übergeordneten Problembereiche.

In diesem Zusammenhang soll hier der Ansatz verfolgt werden, eine mittlere Abstraktionsebene von Problembereichen zu definieren und damit ein Framework für die weitere Präzisierung durch empirische Forschungsvorhaben zu schaffen. Die in Kapitel 3.2.3.2 beschriebenen konkreten Lösungsgründe und die von Lange (2019, S. 136-138) ausdifferenzierten Stressoren können dann in einem zweiten Schritt im Rahmen literaturgeleiteter und empirischer Forschungsarbeit als Anker für das Formulieren konkreter Problemstellungen innerhalb der abstrakten Problembereiche dienen. Eine solche Präzision findet sich für die hier relevante Zielgruppe der Geflüchteten im nächsten Teilkapitel in einem ersten Schritt auf Basis vorhandener Literatur. Entsprechend dient die in diesem Teilkapitel entworfene Version der Systematik primär als generalistisches Framework an abstrakten Problembereichen für eine individuelle Vertiefung je nach Zuschnitt der Forschungsarbeit und ist damit noch nicht als spezifisch für die hier betrachtete Zielgruppe zu verstehen.

Im Handlungsbereich *Auszubildende* in den beiden Dimensionen berufliche Schule und Ausbildungsbetrieb werden die dort verorteten Problemstellungen der Jugendlichen in der klassischen Vertragslösungsforschung eher grob beispielsweise als „unzureichende Leistung“ (Uhly, 2015, S. 20) oder „Überforderung“ (Schöngen, 2003, S. 11) bezeichnet. Auch in der Betrachtung der Ausbildungszufriedenheit finden sich primär grobe Formulierungen wie „Überforderung in der Schule“ oder „Deutschkenntnisse“ (Lange, 2019, S. 138-139). Um die empirisch beobachteten Problemstellungen differenzierter einordnen zu können, wird auf ein über-

geordnetes Kompetenzmodell zurückgegriffen. Genauer wird das Kompetenzmodell der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzt. Dieses präzisiert den in der dualen Ausbildung als Kooperation zwischen beruflichen Schulen und Ausbildungsbetrieben verfolgten Bildungsauftrag und drückt ihn in von den Auszubildenden zu erwerbenden Kompetenzen aus (Wilbers, 2020, S. 68). Im Kompetenzmodell der KMK werden die drei zentralen Kompetenzdimensionen Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz unterschieden. Quer zu diesen drei primären Kompetenzdimensionen und damit übergreifend relevant sind zudem die Methodenkompetenz, die kommunikative Kompetenz und die Lernkompetenz (KMK, 2018, S. 16). Das KMK-Kompetenzmodell unternimmt darüber hinaus keine weitere Spezifizierung der Kompetenzdimensionen in eng definierte Teilkompetenzen, weshalb sich das Modell gut für die Einbettung der im diskutierten Forschungsprojekt zu einem großen Teil induktiv erhobenen Problemstellungen der Zielgruppe eignet.

Auf Ebene des Handlungsbereiches *Klassengemeinschaft* beziehungsweise *Mitarbeitende* existiert kein eigenständiges Kompetenzmodell. Mit Blick auf die Dimensionen des KMK-Kompetenzmodells kann aber als Problembereich definiert werden, dass mögliche Problemstellungen auf Basis konkreter Handlungen einzelner Mitlernenden der Sozialkompetenz der jeweiligen Peergroup zuzuschreiben sind. Hier steht also ein Mitglied der jeweiligen sozialen Peergroup im Mittelpunkt der Belastungssituation ist, ausgedrückt durch ihre Sozialkompetenz, primär handlungsfähig im Sinne der Konfliktlösung. Durch eine Betrachtung der sozialen Kompetenz sowohl der Peergroup als auch der Auszubildenden selbst soll herausgearbeitet werden, welche konkreten Problemstellungen hinter den häufig erhobenen Konflikten und Störungen des Arbeitsklimas (vgl. z. B. Weiß, 1982, Schöngen, 2003; Uhly, 2015) stehen und ob Handlungsmöglichkeiten zur Lösung eher auf Seiten der Auszubildenden oder der Mitarbeitenden liegen. Grundsätzlich ist aber zu erwarten, dass Problemstellungen im Handlungsbereich der Klassengemeinschaft von einer hohen Dynamik und sozialen Komplexität geprägt sind, dass eine eindeutige Zuordnung zur Sozialkompetenz einzelner Beteiligter nicht möglich ist.

Auf Ebene der Handlungsbereiche Schule/Lehrkräfte beziehungsweise Betrieb/Ausbilder wird für die Einordnung möglicher Problemstellungen auf das Qualitätsmodell der dualen Ausbildung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) von Beicht et al. (2009, S. 3) zurückgegriffen.

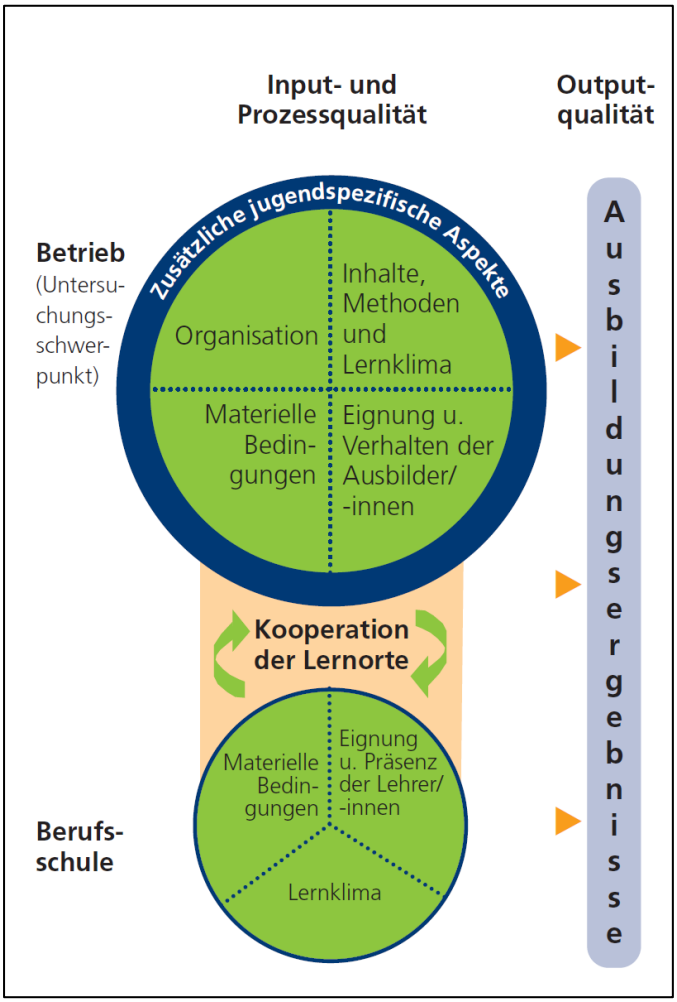


Abbildung 20: Qualitätsmodell der dualen Ausbildung (Beicht et al., 2009, S. 33)

Im Teilbereich der Beruflichen Schule unterscheidet das Modell die Bereiche *materielle Bedingungen*, *Eignung & Präsenz der Lehrer/-innen* und *Lernklima*. Materielle Bedingungen fokussieren die Verfügbarkeit von benötigten Lernmitteln und -ressourcen sowie die technische Ausstattung in den Schulräumlichkeiten. Eignung und Präsenz der Lehrer/-innen meint zusammenfassend die Qualität der Unterrichtsdurchführung und die Lehrerpersönlichkeit an sich. Letztere sind bisher kaum Teil der Vertragslösungsforschung (vgl. z. B. Weiß 1982, Hensge 1987; Schöngen, 2003; Uhly, 2015) und finden sich beispielsweise als „Unterrichtsqualität“ oder „Unterrichtsorganisation“ eher als abstrakte und unpräzise beschriebene Stressoren in der zumeist betrieblich fokussierten Belastungsfroschung (vgl. Lange, 2019, S. 138; Anhang 5).

In der Dimension Ausbildungsbetriebe unterscheidet das Modell zwischen *Organisation*, *Eignung & Verhalten der Ausbilder/-innen*, *materielle Bedingungen* sowie *Inhalte, Methoden & Lernklima*. *Organisation* meint dabei das Planen, Durchführen und Einhalten der im Rahmen

der betrieblichen Ausbildung relevanten Abläufe, zunächst unabhängig von deren didaktischer Qualität. In den Bereich Eignung und Verhalten der Ausbilder/-innen fallen die pädagogische und didaktische Kompetenz des Ausbildungspersonals sowie dessen Erreichbarkeit für die Auszubildenden. Die *materiellen Bedingungen* beschäftigen sich mit der Ausstattung der betrieblichen Lernräume und der Bereitstellung von entsprechenden Werkzeugen und Materialien. *Inhalte, Methoden & Lernklima* umfasst letztlich die Qualität des betrieblichen Lernprozesses und beinhaltet unter anderem die Einbindung der Auszubildenden in reale Prozesse, das Vermeiden von ausbildungsfremden Arbeiten und das Vermeiden von vielen Überstunden (Beicht et al., 2009, S. 6). Diese vier Teilbereiche des Modells umfassen die Lösungsgründe der Kategorien „Mangelnde betriebliche Ausbildungsqualität“ und Teile der „Konflikte im Ausbildungsbetrieb“ nach Weiß (1982, S. 215) sowie die „betrieblichen Gründe“ nach Hensge (1987, S. 69) und auf ihrer Systematik aufbauenden Studien. Gleichzeitig lassen sich die allgemeinen Stressoren im Kontext der Gestaltung der dualen Ausbildung wie „Mitbestimmung“, „ausbildungsferne Tätigkeiten“, „Anleitung durch Ausbilder“ und viele mehr (vgl. Lange, 2019, S. 136-138) gut in die vier beschriebenen Teilbereiche des Modells nach Beicht integrieren. Die Teilbereiche *Organisation* und *Inhalte, Methoden & Lernklima* werden in der hier zu entwickelnden Systematik zudem ebenfalls als abstrakte Problembereiche in den Handlungsbereich Schule/Lehrende in der Dimension Berufliche Schule übertragen, obwohl sie im Qualitätsmodell der dualen Ausbildung nur für den betrieblichen Lernort formuliert sind. Es liegt nahe, dass auch die Organisation der schulischen Abläufe sowie die Inhalte und Methoden des schulischen Unterrichts im Sinne der Unterrichtsgestaltung von Qualitätsmängeln und damit Problemstellungen betroffen sind.

In der übergeordneten Dimension Privatleben wird, wie oben bereits erläutert, auf eine Unterteilung in Handlungsbereiche verzichtet. Mögliche, in dieser Dimension auftretende, Problembereiche werden ohne das Anlegen einer übergeordneten Systematik aus der bisherigen Vertragslösungsforschung übernommen. Dort spielt der private Bereich aber nur eine untergeordnete Rolle und beschränkt sich meist auf *gesundheitliche Probleme* oder *unspezifische negative Veränderungen* der privaten Situation als Auslöser einer vorzeitigen Vertragslösung (Hensge, 1987, S. 73; Piening et al., 2010, S. 22; Theuer et al., 2017, S. 34).

In der querliegenden Dimension der Stressbewältigung/Coping werden die möglichen dort auftretenden Problemstellungen zunächst systematisiert in den *Einsatz von maladaptiven Strategien* sowie das *Unterlassen von adaptiven Strategien* (Erdmann & Jahnke, 2008, S. 65). Unter Berücksichtigung der zu erwartenden spezifischen Herausforderungen der Zielgruppe ergibt

sich damit folgende Entwicklungsstufe der Systematik nach Integration von abstrakten Problembereichen.

<table>
<tr><th colspan="3">Problembereiche…</th></tr>
<tr><th>Im schulischen Teil der dualen Ausbildung</th><th>im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung</th><th>im Privatleben</th></tr>
<tr><td>Handlungsbereich: Auszubildende
Fachkompetenz
Soziale Kompetenz
Selbstkompetenz
Methodenkompetenz
Lernkompetenz
Kommunikative Kompetenz</td><td>Handlungsbereich: Auszubildende
Fachkompetenz
Soziale Kompetenz
Selbstkompetenz
Methodenkompetenz
Lernkompetenz
Sprachkompetenz</td><td rowspan="3">Gesundheitliche Gründe
Veränderte private Situation</td></tr>
<tr><td>Handlungsbereich: Klassengemeinschaft
Sozialkompetenz der Peergroup</td><td>Handlungsbereich: Mitarbeitende
Sozialkompetenz der Peergroup</td></tr>
<tr><td>Handlungsbereich: Schule/Lehrkräfte
Materielle Bedingungen
Eignung und Präsenz der Lehrenden
Organisation
Inhalte, Methoden & Lernklima</td><td>Handlungsbereich: Betrieb/Ausbildende
Materielle Bedingungen
Eignung und Präsenz der Ausbildenden
Organisation
Inhalte, Methoden & Lernklima</td></tr>
<tr><td colspan="3">im Bereich der Stressbewältigung</td></tr>
<tr><td colspan="3">Einsatz von maladaptiven Strategien
Unterlassen von adaptiven Strategien</td></tr>
</table>

Tabelle 18: Struktur der Systematik von abstrakten Problembereichen in der dualen Ausbildung vor Ergänzung um konkrete Problemstellungen (eigene Darstellung)

Natürlich ist auch diese allgemeine Systematik von ersten abstrakten Problembereichen in der dualen Ausbildung entsprechend der Ausführungen in Kapitel 3.2.3.3 in Relation zum Zeitverlauf der dualen Ausbildung zu setzen, was hier mit Blick auf Lesbarkeit der einzelnen Punkte nicht mehr grafisch dargestellt wird.

Diese erste allgemeine Systematik auf abstrakter Problemebene betrachtet, ebenso wie die bisherigen Ausführungen zu vorzeitigen Vertragslösungen als Ganzes, noch nicht die spezifischen Problemstellungen und Belastungen der hier relevanten Zielgruppe geflüchteter Auszubildender. Wie oben beschrieben wurde für die in diesem Teilkapitel skizzierte Entwicklungsphase der Systematik ein mittleres Abstraktionsniveau der Problemkategorien gewählt, um diese in unterschiedlichen Forschungskontexten als Basis für eine präzise Erhebung von Problemstellungen einzusetzen. Mit Blick auf die in dieser Arbeit verfolgte Frage nach den spezifischen Herausforderungen von Geflüchteten im Kontext vorzeitiger Vertragslösungen erscheint es demnach sinnvoll, in einem nächsten Schritt die bisherige Forschung zu dieser Teilfrage zu beleuchten und mögliche präzise Items bereits im Vorfeld der empirischen Erhebung literaturbasiert in die Systematik einzuarbeiten.

3.2.3.5 Zielgruppenorientierte Präzisierung der Systematik: Herausforderungen von Geflüchteten in der dualen Ausbildung

3.2.3.5.1 Bisherige Forschung zu vorzeitigen Vertragslösungen von Geflüchteten

Wie bereits in Kapitel 3.1.3.5 beschrieben stellt die Zielgruppe der Geflüchteten eine statistisch und methodisch nur schwer erfassbare Teilmenge der Gesamtgruppe aller Auszubildenden dar. Es kann daher nicht verwundern, dass zum Zeitpunkt der Arbeitserstellung kaum belastbare quantitative oder qualitative Studien über konkrete Vertragslösungsgründe oder Problemstellungen der Zielgruppe in der dualen Ausbildung vorliegen. Eine Ausnahme bildet Tratt (2020), der sich gezielt mit vorzeitigen Vertragslösungen von Geflüchteten in Handwerksberufen auseinandersetzt und nachfolgend diskutiert werden soll. Mit Blick auf die Datenbasis stützt sich Tratt (2020, S. 10) auf Befragungen von Betrieben aus dem Handwerksbereich, die eine Vertragslösung eines geflüchteten Auszubildenden erlebt haben. Dabei wurden 1.330 Betriebe kontaktiert wovon 227 an der Befragung teilnahmen. Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragebogen entwickelt, der Metadaten (Alter, Geschlecht, Vorbildung, etc.) zu den Auszubildenden erhebt, nach in Anspruch genommenen Unterstützungsmaßnahmen und letztlich nach den Gründen für die vorzeitige Vertragslösung fragt (Tratt, 2020, S. 55-59). Hinsichtlich der Lösungsgründe verwendet Tratt die Systematik nach Hensge und fragt nach schulischen,

betrieblichen und persönlichen Gründen für eine Vertragslösung, wobei die persönlichen Gründe um kulturelle Gründe ergänzt wurden und Probleme mit Blick auf die Berufswahl, was bei Hensge als eigene Problemdimension verstanden wird, im Bereich der persönlichen Gründe verortet werden (Tratt, 2020, S. 59). Tratt selbst macht dabei keine Angaben darüber, wie die Items des Fragebogens entwickelt wurden, die gewählten Items ähneln aber denen bisheriger Forschung zu Vertragslösungen (vgl. Kapitel 3.2.3.2) weshalb davon ausgegangen werden kann, dass auf ebendiese bisherigen Studien für das Design des Fragebogens zurückgegriffen wurde. Als kulturell codierte Items werden unter anderem Traumatisierungen, Heimweh oder Umgang mit weiblichen Mitarbeitenden neu eingeführt (Tratt, 2020, S. 59). Bevor die Ergebnisse der Studie vorgestellt werden, erscheint es sinnvoll, die Einschränkungen zu diskutieren. Zum einen befragt Tratt ausschließlich Betriebe, was dazu führen kann, dass Problemstellungen einseitig den Auszubildenden angelastet werden (vgl. z. B. die Ausführung von Uhly, 2015) oder die tatsächlichen Lösungsgründe des Auszubildenden dem Betrieb nicht bewusst sind, was der Validität des Fragebogens im Wege steht (vgl. Kapitel 5.1.2). Zum anderen lässt das quantitative Fragebogendesign der Studie nicht zu, dass Problemstellungen festgehalten werden, die nicht bereits bei Entwicklung des Erhebungsinstruments bekannt waren oder zumindest vermutet wurden. Ähnlich gelagert ist außerdem der Umstand, dass die Items vergleichsweise allgemein formuliert sind (z. B. „Sprachkenntnisse nicht ausreichend“) und mit Blick auf die eigentliche Komplexität der entsprechenden Themenbereiche einen letztendlich zu oberflächlichen Einblick bieten, um beispielsweise konkrete Maßnahmen zu entwickeln. Trotz dieser Einschränkungen ist die Studie vor allem aufgrund ihrer Einzigartigkeit für die hier betrachtete Forschungsfragen von Interesse, da vor allem die bei Tratt gut herausgearbeiteten Zusammenhänge von allgemeinen Merkmalen der geflüchteten Auszubildenden auf die Vertragslösung im Rahmen des in dieser Arbeit gewählten Forschungsdesigns mit kleiner Zielgruppe nicht erhoben werden können. Übergreifend gaben die befragten Betriebe an, dass 72,8 % der Vertragslösungen auf Wunsch der Auszubildenden stattfanden und nur 27,2 % auf Initiative der Betriebe selbst, was in starkem Kontrast zu einer früheren Untersuchung nichtgeflüchteter ehemaliger Auszubildender steht, bei denen nur ca. 15 % der Lösungen auf Initiative der Auszubildenden erfolgte (Tratt, 2020, S. 26). Tratt vermutet hier die vergleichsweise hohe Anzahl an Praktika und Probearbeiten als ausschlaggebend, durch die Jugendliche mit Persönlichkeitsmerkmalen, die typischerweise zu Lösungen durch den Betrieb führen, bereits vor dem Abschluss eines Ausbildungsvertrages identifiziert werden können und keinen Ausbildungsvertrag erhalten (ebd.).

Die Berufliche Schule stellt nach Ansicht der befragten Unternehmen den größten Problembereich im Kontext vorzeitiger Vertragslösungen dar. Insgesamt sehen die befragten Betriebe

vor allem eingeschränkte Sprachkompetenz (40 %) und fehlende schulische Vorbildung als zentralen Lösungsgrund, da diese zu einer inhaltlichen Überforderung und Verständnisproblemen in der Berufsschule führen (Tratt, 2020, S. 1 & 31). Die berufsschulischen Gründe sind damit, in starkem Gegensatz zu allen bisher diskutierten Vertragslösungsstudien, der mit Abstand relevanteste Problembereich im Kontext eines Scheiterns der dualen Ausbildung von Geflüchteten. Die meisten der Vertragslösungen aufgrund dieser Problemstellungen wurden dabei durch die Betriebe initiiert (ebd.). Leider ist hier wie oben angesprochen keine präzisere Differenzierung in problematische sprachliche Teilkompetenzen möglich. Trotz der schwierigen Vergleichbarkeit der Bildungssysteme kann zudem ein positiver Einfluss eines Schulabschlusses im Heimatland auf alle von Tratt erfragten schulischen Lösungsgründe festgestellt werden (Tratt, 2020, S. 1). Insbesondere betroffen ist das mathematisch-technische Verständnis, während sprachliche und inhaltliche Verständnisprobleme auch, aber nicht in so starkem Maße, negativ mit dem bisherigen Schulabschluss korrelieren (Tratt, 2020, S. 29). Neben dem Schulabschluss im Heimatland konnten positive Auswirkungen von Sprachkursen und der Unterstützung von ehrenamtlichen und externen Organisationen auf die schulischen Lösungsgründe beobachtet werden (ebd.). Des Weiteren betrachtet der Fragebogen disziplinarische und persönliche Probleme der Lernenden im Kontext der Beruflichen Schule. Hier wird fehlende Lernmotivation als häufige Problemstellung im schulischen Kontext von den Betrieben aufgeführt, was mit dem typischerweise informellen Design beruflicher Lernprozesse in den Heimatländern begründet wird (Tratt, 2020, S. 29). Positiv auf die Lernmotivation wirkt sich soziale Einbindung in den Betrieb aus (Tratt, 2020, S. 30). Neben Lernmotivation sehen die Betriebe auch eine unzureichende Konzentrationsfähigkeit als relevanten Lösungsgrund im schulischen Kontext an, wobei auch hier analog zu allen anderen schulischen Lösungsgründen der Schulabschluss im Heimatland und der private Anschluss im Betrieb negativ mit der Nennung durch die Betriebe korreliert (ebd.). Als relevantestes Item in dieser Teildimension nannten die befragten Betriebe Disziplinprobleme, Fehlverhalten und Unpünktlichkeit, wobei hier in 41 Fällen sogar der Maximalwert vergeben wurde (ebd.). Bei Vertragslösungsgründen, die im Feld der disziplinarischen und persönlichen Gründe liegen, ging die Lösung erwartbar häufiger von den Betrieben aus, als bei den anderen Itembereichen (Tratt, 2020, S. 27-31). Konflikte mit Klassenkameraden oder fehlende allgemeine Ausbildungsreife spielen aus Sicht der befragten Betriebe eine untergeordnete Rolle im Kontext von vorzeitigen Vertragslösungen (Tratt, 2020, S. 31).

Betriebliche Ursachen spielen, ebenfalls im Gegenteil zu allen anderen bisher besprochenen Vertragslösungsstudien, die geringste Rolle aus Sicht der hier befragten Betriebe. Grundsätzlich wird die Leistungsfähigkeit der Geflüchteten im Betrieb selten als problematisch bewertet,

wenn dann spielen hier nur fehlende theoretische Kenntnisse eine Rolle (Tratt, 2020, S. 1 & 35-36). Circa 30 % der befragten Betriebe gaben unentschuldigte Fehlzeiten als Lösungsgrund an, was diese Problematik zum größten Konfliktpotenzial im betrieblichen Bereich macht. Ein weiterer, häufig genannter Lösungsfaktor ist die Unzufriedenheit der Auszubildenden mit der Ausbildungsvergütung (Tratt, 2020, S. 1 & 32-35). Einen positiven Einfluss auf die Leistung im Betrieb und das Unterlassen von unentschuldigtem Fehlen hat auch hier der Schulabschluss der Auszubildenden, ebenso wie die Eingebundenheit in das soziale Gefüge des Betriebs und eine eigenständige formelle Bewerbung der Auszubildenden anstatt einer Vermittlung durch die Arbeitsagentur (Tratt, 2020, S. 33). Ein letzter, eher selten genannter Lösungsgrund im betrieblichen Kontext aus Sicht der Unternehmen war fehlende Selbstständigkeit der Auszubildenden, wobei diese Problematik in kleinen Betrieben einen höheren Stellenwert besitzt als in größeren (Tratt, 2020, S. 34). Schlechtes oder fehlendes Sozialverhalten und Konflikte werden kaum als Lösungsgrund genannt (ebd.). Ein kleiner Teil der Betriebe gab Unzufriedenheit der Auszubildenden mit ihnen übertragenen Aufgabenfelder oder mangelnde Wertschätzung im Betrieb als Lösungsgrund an, auch diese beiden Problembereiche korrelieren negativ mit sozialer Einbindung in den Betrieb (Tratt, 2020, S. 35). Sonstige Unzufriedenheit mit den Ausbildungsbedingungen stellen, im Gegensatz zu den Ergebnissen der bisher diskutierten Lösungsforschung, keine relevante Ursache für die betrachteten Vertragslösungen dar (Tratt, 2020, S. 36).

Persönliche und kulturelle Ursachen, zu welchen Tratt auch Probleme im Kontext der Berufswahl verortet, liegen in ihrer Relevanz in der dortigen Befragung über betrieblichen, aber unter schulischen Problemstellungen mit Blick auf ihre Rolle als Vertragslösungsgründe (Tratt, 2020, S. 37). Besonders Vertragslösungen aufgrund mangelnden Interesses an der Ausbildung und falschen Vorstellung bezüglich der gewählten Ausbildung spielen in dieser Dimension eine Rolle, beide Items belegen übergreifend den sechsthöchsten Wert aller Vertragslösungsgründe (ebd.). Tratt selbst weist hier aber darauf hin, dass die Werte auf Basis der Befragung der Betriebe anstatt der Auszubildenden zustande gekommen sind und aus Sicht der Auszubildenden gänzlich andere Problemstellung hinter beispielsweise unmotiviert wirkendem Verhalten liegen können (Tratt, 2020, S. 37 & 38). Analog zu vielen bereits diskutierten Problemstellungen zeigt sich auch hier ein signifikanter Unterschied zwischen Auszubildenden, die privaten Anschluss im Unternehmen gefunden haben und denen, die keine sozialen Kontakte im Unternehmen pflegen (Tratt, 2020, S. 38). Auch korrelieren absolvierte Praktika und die Vermittlung über Angehörige und private Freunde anstatt Arbeitsagentur oder öffentliche Helferkreise negativ mit Problemstellungen auf Basis der Berufswahl (ebd.). Im Bereich der konkret durch die Fluchterfahrung verursachten Vertragslösungen spielen psychische Probleme

aufgrund traumatischer Erfahrungen im Heimatland und auf der Flucht, aber auch aufgrund von Einsamkeit und Heimweh die größte Rolle, obwohl auch diese Problemstellungen nur von 17 %, bzw. 16.% der befragten Unternehmen angegeben wurden (Tratt, 2020, S. 38). Beide Formen psychischer Probleme traten häufiger bei alleinreisenden Geflüchteten auf und bei solchen, deren Aufenthaltsstatus noch unklar war (Tratt, 2020, S. 39). Schüchternheit bezüglich der Kommunikation und fehlendes Selbstbewusstsein wurde kategorieübergreifend am seltensten als Lösungsursache genannt (ebd.). Familiäre Probleme spielen ebenfalls nur eine untergeordnete Rolle als Vertragslösungsgrund und wurden nur von 15 % der befragten Betriebe als solcher angegeben (Tratt, 2020, S. 40). Anders verhält es sich mit finanziellen Problemen, welche von ca. 25 % der befragten Betriebe als Vertragslösungsgrund beschrieben wurden. Hier spielt die Familie jedoch auch eine passive Rolle, da finanzielle Problemstellungen vor allem bei solchen Auszubildenden auftreten, die finanzielle Verantwortlichkeiten gegenüber der Familie im Heimatland hatten. Auch alleinreisende Geflüchtete sind häufiger mit relevanten finanziellen Problemstellungen konfrontiert (ebd.). Ebenfalls in die Dimension privater und kultureller Themen fallen logistische Probleme, wobei hier die prekäre Wohnsituation bzw. schlechte Unterkunft die größte Rolle spielt, obgleich Probleme im Kontext der Wohnsituation im Spiegel aller möglichen Items eine insgesamt untergeordnete Rolle einnehmen. Auch hier korrelieren Probleme mit der Wohnsituation mit der finanziellen Unterstützung der Familie im Heimatland und der Alleinreise (ebd.). Die Wegstrecke zur Arbeit und Probleme in Bezug auf Kriminalität oder Suchtverhalten spielen hingegen keine Rolle als Vertragslösungsgründe (Tratt, 2020, S. 41). Letztlich werden noch kulturelle Probleme betrachtet, welche aber insgesamt nur eine sehr untergeordnete Rolle einnehmen (Tratt, 2020, S. 42). Am relevantesten wird noch mangelnde Kritikfähigkeit als Lösungsgrund gesehen, wobei auch hier ein negativer Zusammenhang mit sozialem Anschluss im Betrieb besteht (ebd.). Circa 10 % der befragten Betriebe gaben Probleme im Umgang mit weiblichen Mitarbeitenden und Führungskräften an, wobei diese Lösungsgründe in Betrieben mit hoher Frauenquote wie dem Friseurhandwerk eine relational größere Bedeutung einnehmen (ebd.). Dies interpretiert Tratt so, dass Probleme auf Basis der Geschlechterrollen in der Realität eine größere Bedeutung haben, als der insgesamt niedrige itemübergreifende Wert vermuten lässt (ebd.). Die übrigen beiden kulturellen Items, Nichtvereinbarkeit mit religiösen Wertvorstellungen und inakzeptable Verhaltensweisen in Bezug auf Sauberkeit und Umweltbewusstsein spielten für die befragten Betriebe hingegen keine relevante Rolle im Kontext vorzeitiger Vertragslösungen (Tratt, 2020, S. 42-43).

Zusammenfassend kann die hier beschriebene Untersuchung trotz der eingangs erwähnten Einschränkungen dazu dienen, die zu erwartenden Vertragslösungsgründe der hier betrachteten Zielgruppe einzugrenzen. Da Tratt wie bereits dargestellt nicht literaturbasiert darlegt, wie die Items im von ihm angewendeten Fragebogen entwickelt wurden, sollen nachfolgend bereits bekannte, allgemeine Problemstellungen von Geflüchteten erörtert werden. Zum einen können so die von Tratt generierten Items eingeordnet werden, zum anderen dienen diese allgemeinen Problemstellungen der Zielgruppe als Basis für die Formulierung eigener deduktiver Codes für den qualitativen Teil des in dieser Arbeit beschriebenen Forschungsvorhabens.

Fehlende sprachliche Kompetenz: Die duale Ausbildung stellt mit ihrer Mischung aus schulischen und betrieblichen sprachlichen Kontexten eine grundsätzlich große Herausforderung für alle Lernenden dar, was sich bereits vor dem Fokus auf Neuzugewanderte ab ca. 2015 in diversen Forderungen nach einer sprachsensiblen Didaktik niedergeschlagen hat (vgl. z. B. Kimmelmann, 2013). Geflüchtete stehen in diesem Setting bereits mit Blick auf die strukturelle Gestaltung der Vorbereitungsangebote vor einer besonderen Herausforderung, was sich auch in der Relevanz dieser Problemstellung in der oben beschriebenen Befragung von Tratt zeigt (Ternès et al. 2017, S. 76; Tratt, 2020, S. 1). Die bayerischen Berufsintegrationsklassen sowie die Sprachkurse des Bundesministeriums für Migration und Flüchtlinge sehen das Erreichen des Sprachniveaus GER A2.2 oder in Sonderfällen B1 vor (vgl. ISB, 2017, S. 4), während aus Sicht der betrieblichen Akteure in der Regel mindesten das Niveau GER B1 oder höher für das erfolgreiche Bestehen der dualen Ausbildung angesetzt wird (z. B. HWK Oberfranken, 2015, S. 3; Burkert & Dercks, S. 7). Um Problemstellungen im Bereich der Sprache weiter zu präzisieren, wird hier das Sprachkompetenzmodell von Nodari (2009, S. 8-10) zugrunde gelegt. Nodari unterscheidet dabei grundlegende und komplexe sprachliche Kompetenzen. Die grundlegenden sprachlichen Kompetenzen decken die basalen rezeptiven (Hörverstehen und Leseverstehen) und produktiven (Sprechen und Schreiben) Kompetenzen sowie Wissen über Wortschatz und Grammatik ab (Nodari, 2009, S. 8). Über diesen 6 grundlegenden Kompetenzen sind die soziolinguistische Kompetenz, die strategische Kompetenz und die sprachlogische Kompetenz verortet. Die soziolinguistische Kompetenz beschreibt das Wissen um die korrekten sprachlichen Verhaltensweisen in einem spezifischen sozialen Setting, beispielsweise die korrekte Ansprache eines Vorgesetzten (Nodari, 2009, S. 8). Die strategische Kompetenz beschäftigt sich mit der Fähigkeit, Probleme beim Spracherwerb zu lösen, beispielsweise durch das bedarfsorientierte Einsetzen von Textverständnisstrategien (Nodari, 2009, S. 9). Die sprachlogische Kompetenz meint schließlich die Fähigkeit, komplexe schriftliche und mündliche Sprachprodukte zu verstehen oder zu verfassen und geht damit über das Vorhandensein der beispielsweise eher motorischen Schreibkompetenz hinaus (Nodari, 2009, S. 9).

Das Sprachkompetenzmodell nach Nodari erlaubt die präzise Einordnung von Problemstellungen im Bereich der sprachlichen Kompetenz der Auszubildenden.

Kulturelle Unterschiede: Als zentrale Herausforderung im Bereich der Beschulung und damit auch grundsätzlich übertragbar auf die duale Ausbildung beschreibt Daschner (2017, S. 17) die stark hierarchisch geprägten und nicht selten patriarchal strukturierten familiären und institutionellen Gegebenheiten in vielen Herkunftsländern (vgl. dazu auch Lewis, 2000, S. 42; Mutz, 2015, S. 101; House et al., 2004). Die strikte Achtung von Autoritäten kann dabei speziell mit der in Schule und Betrieb geforderten Selbstständigkeit, beispielsweise im Kontext von selbstgesteuertem Unterricht und der Artikulation der eigenen Bedarfe, zu Konflikten in der dualen Ausbildung führen (Daschner, 2017, S. 17). Eine kulturell bedingte Zurückhaltung im Umgang mit hierarchisch höher gestellten Personen kann zudem auch die Stressbewältigung im Sinne einer aktiven Problemlösung negativ beeinflussen. Um diese möglichen Problemstellungen in die oben aufgezeigte Systematik zu integrieren, werden im Handlungsbereich Jugendliche/Auszubildende in den Dimensionen berufliche Schule und Ausbildungsbetrieb die konkreten Problemstellungen *hierarchieübergreifenden Kommunikation* und *Passivität im Arbeits- bzw. Unterrichtsprozess* innerhalb der Selbstkompetenz verordnet. Auf die Integration eines eigenständigen Modells von interkultureller Kompetenz, analog beispielsweise des Sprachkompetenzmodells, wird hier jedoch verzichtet. Interkulturelle Kompetenz wird meist als Kombination aus beispielsweise dem Kompetenzmodell der KMK (KMK, 2008, S. 16) und spezifischen Teilkompetenzen der Sozial-, Selbst- und kommunikativen Kompetenz verstanden, was bei der Integration einer eigenständigen Kategorie für interkulturelle Kompetenz in die zu entwickelnde Systematik zu Überschneidungen führen könnte (Bolten, 2007, S. 25).

Traumatisierung: Einen weiteren charakteristischen Aspekt der Zielgruppe stellen mögliche posttraumatische Belastungsstörungen auf Basis der Erlebnisse im Heimatland oder während der Flucht dar, wobei jedoch nicht angenommen werden darf, dass jeder Geflüchtete automatisch auch traumatisiert ist (Daschner, 2017, S. 16). Typische Symptome dabei sind Intrusionen (ungewollte Bilder und Flashbacks), Vermeidung von traumaassoziierten Stimuli und Situationen, negative Stimmungen und Überregungssymptome wie Konzentrationsstörungen, Reizbarkeit oder Schlafstörungen (Ghaderi, 2016, S. 69). Diese sichtbaren Auswirkungen lassen sich entwicklungs- und altersspezifisch einordnen. Die hier betrachtete Altersgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist aufgrund ihrer wachsenden kognitiven Fähigkeiten zum Verstehen und Einordnen des Erlebten sowie den generellen altersspezifischen Heraus-

forderungen wie der Pubertät und körperlichen Veränderungen besonders verletzlich. Infolgedessen zeigen sich in dieser Altersgruppe vermehrt selbstzerstörerische oder antisoziale Verhaltensmuster als Bewältigungs- oder Verleugnungsstrategie (Lennertz, 2017, S. 154).

Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften: Geflüchtete leben in Deutschland zwar vergleichsweise in Sicherheit, dafür aber oft in Isolation und materieller Enge. Besonders die großen Gemeinschaftsunterkünfte stellen dabei kein gutes Lernumfeld dar, da es den Jugendlichen an Rückzugsmöglichkeiten und einem positiven Lernklima mangelt (Daschner, 2017, S. 17).

Angst vor Abschiebung: Seit dem ersten Halbjahr 2016 steigen die Abschiebungen von Personen mit abgelehntem Asylantrag bis 2017 stetig an und bleiben seitdem vergleichsweise konstant auf einer Höhe von 22.000 bis 23.000 Abschiebungen pro Jahr in absoluten Zahlen (Smolka, 2017, S. 20; Bundeszentrale für politische Bildung, 2020). Während ein Großteil der Abschiebungen im Jahr 2016 Asylbewerber aus den Westbalkanstaaten betraf, so nimmt auch die Abschiebung von Syrern und Afghanen seit dem Jahr 2016 stetig zu. Gerade Jugendliche, welche bereits durch die Fluchtursachen und die Fluchterfahrung selbst einer starken psychischen Belastung ausgesetzt sind, leiden unter der Unsicherheit mit Bezug auf die Bleibeperspektive. Konkret verhindert die Angst vor einer Abschiebung das Aufbauen von Zukunftsperspektiven und Stabilität im Zielland. Dies kann als Katalysator für andere Problemfelder fungieren und negative Auswirkungen auf integrative Prozesse sowie die Konzentration und Motivation bezüglich schulischer und betrieblicher Lernprozesse haben (Smolka, 2017, S. 21).

Schwierigkeiten bei der sozialen Integration in den Betrieb: Geflüchtete sehen sich strukturell bedingten Schwierigkeiten bei der Integration in das soziale Gefüge innerhalb des Betriebs gegenüber. Letzteres beruht zu großen Teilen auf einem betrieblichen Universalismus, also der Vorstellung, dass alle Mitglieder des Betriebs den gleichen Regeln unterworfen sind und unabhängig von ihrer hierarchischen Stellung innerhalb des Systems gleiche Rechte und Pflichten genießen. In der Praxis spielen dort beispielsweise Tarifverträge oder Organe wie der Betriebs- und Personalrat eine Rolle (Schmidt, 2020, S. 211). Geflüchtete werden jedoch häufig durch gezielte und besondere Maßnahmen in den Betrieb integriert, was zur Wahrnehmung einer Sonderstellung und zur Isolation innerhalb des Betriebs führen kann, selbst wenn in der Praxis nicht von einer Bevorzugung, sondern höchstens vom Schaffen von Chancengleichheit gesprochen werden sollte (Schmidt, 2017, S. 190 & 194). Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass die aktuelle gesellschaftliche Debatte und entsprechende Ressentiments gegenüber Geflüchteten in den Betrieb hineingetragen werden (Schmidt, 2020, S. 183 & 187).

Fehlende Erfahrungen mit dem dualen System: Riedl und Simml (2020, S. 48-50) weisen darauf hin, dass in den Heimatländern der geflüchteten Auszubildenden häufig kein vergleichbares System zur deutschen dualen Ausbildung besteht. Dies kann zum einen dazu führen, dass die Berufswünsche nicht mit den Anforderungen des dualen Bildungssystems zusammenpassen und Demotivation auslösen (ebd.). Außerdem ist das in deutschen Beruflichen Schulen erwartete selbstgesteuerte Arbeiten sowie eigenverantwortliches Lernen aus den Heimatländern nicht bekannt, was zu Problemen im schulischen Teil der dualen Ausbildung führen kann (Riedl & Simml, 2020, S. 48).

Fehlende schulische Vorerfahrungen: Mit Blick auf die schulischen Vorerfahrungen der Zielgruppe vor der Migration nach Deutschland kann auf Daten der Bundesagentur für Arbeit und des BAMF zurückgegriffen werden. Insgesamt zeichnet sich dort ein heterogenes Bild bezüglich der Dauer des Schulbesuches in den Herkunftsländern. Circa die Hälfte der befragten Personen aus den Ländern Afghanistan, Eritrea, Irak, Iran, Sri Lanka und Syrien hat jeweils für 10-14 Jahre eine Schule in ihrem Heimatland besucht. Jeweils ca. 25 % haben 5-9 oder maximal 4 Jahre eine Schule besucht (BAMF, 2016, S. 4). Bezüglich der formellen Ausbildung ist das quantitative Bild homogener, annähernd 75 % der Befragten verfügt über keine formelle Berufsausbildung nach deutschem Standard (Bundesagentur für Arbeit, 2016, S. 6). Mit Blick auf die nicht übertragbaren Anforderungen und Qualifikationsniveaus von Schulsystemen außerhalb des DQR-Rahmens schlägt Wössmann vor, sich an Angaben über die Kompetenzniveaus der schulischen Grundausbildung in den jeweiligen Herkunftsländern zu orientieren (Wössmann, 2016, S. 12). Als Maßeinheit wird dabei das Ergebnis der PISA- und TIMSS-Studie in den jeweiligen Ländern herangezogen, die auf Daten der Jahrgänge 2012 und 2011 beruhen (ebd.). Wössmann (2016, S. 12) fokussiert sich dabei auf den Vergleich zwischen Syrien und Deutschland mit dem Ergebnis, dass syrische Lernende im Durchschnitt 140 PISA-Punkte hinter deutschen Jugendlichen liegen, was in etwa vier bis fünf Schuljahren entspricht (ebenda). Wössmann vergleicht hier zwar nur deutsche und syrische Lernende und stützt seine Aussagen auf die Ergebnisse von durchaus nicht unumstrittenen Studien, letztlich muss aber festgehalten werden, dass bedingt durch die Qualität der Bildungssysteme in den Herkunftsländern alleine aus der Dauer und Art des Schulbesuches nicht auf den tatsächlichen schulischen Bildungsstand nach deutschen Bildungsstandards geschlossen werden kann. Zusammen mit dem Curriculum für BIK, welches eher grundlegende fachliche und überfachliche Kompetenzen fokussiert, kann daher davon ausgegangen werden, dass geflüchtete Auszubildende neben den sprachlichen auch im Bereich der fachlichen Kompetenzen potenziell größere Förderbedarfe haben als deutsche Auszubildende. Vor allem bei Inhalten, die ähnlich bereits in der Regelschule vermittelt wurden und in der beruflichen Ausbildung nicht mehr von

Beginn an behandelt werden, beispielsweise Mathematik und Sozialkunde, sind Förderbedarfe zu erwarten.

Zusammenfassend soll diese Auseinandersetzung mit bereits bekannten, allgemeinen Herausforderungen der Zielgruppe zusammen mit den von Tratt beschriebenen Problemstellungen als Basis für die Formulierung erster spezifischer Problemstellungen in der hier beschriebenen Systematik dienen, welche später durch induktiv im Rahmen der qualitativen Forschung formulierte Kategorien zu Problemstellungen ergänzt wird.

3.2.3.5.2 Erweiterung der Systematik um antizipierte Problemstellungen der Zielgruppe

Im Nachfolgenden sollen die im vorherigen Kapitel herausgearbeiteten spezifischen Problemstellungen der hier betrachteten Zielgruppe in die bereits dargestellte abstrakte Systematik von Problembereichen in der dualen Ausbildung integriert werden. Dabei soll nicht der Eindruck entstehen, die im weiteren Verlauf herauszuarbeitenden Problemstellungen wären exklusiv für die Gruppe geflüchteter Lernender relevant, Problemstellungen beispielsweise im Bereich der Motivation oder Lernstrategien betreffen ebenso Lernende ohne Fluchthintergrund. Vielmehr beschreiben die hier dargestellten Problemstellungen jene Stressoren, die auf Basis bestehender Literatur bei Geflüchteten im deutschen (Aus-)Bildungssystem antizipiert werden können und damit einen ersten deskriptiven Rahmen für die spätere Vertiefung in der empirischen Forschung bieten sollen.

Da sich viele der im vorherigen Kapitel beschriebenen Forschungsergebnisse mit den Problemstellungen der Zielgruppe selbst beschäftigen, erscheint es nicht überraschend, dass die meisten hier vorgenommenen Präzisierungen auf Ebene des Handlungsbereichs *Auszubildende* liegen. Wie im vorherigen Kapitel bereits dargelegt, wird mit Blick auf die besondere Relevanz der sprachlichen Kompetenz der hier betrachteten Zielgruppe zunächst ein dezidiertes Sprachkompetenzmodell nach Nodari eingesetzt. Nodari unterscheidet dort zwischen den basalen rezeptiven (Hörverstehen und Leseverstehen) und produktiven (Sprechen und Schreiben) Kompetenzen, Wissen über Wortschatz und Grammatik, soziolinguistischer Kompetenz strategischer Kompetenz und der sprachlogischen Kompetenz (Nodari, 2009, S. 8). In der hier beschriebenen Systematik ersetzen und präzisieren die Teilkompetenzen der Sprachkompetenz nach Nodari die kommunikative Kompetenz des KMK-Kompetenzmodells. Problemstellungen im Bereich der kulturellen Anpassung (vgl. Kapitel 3.2.3.5) sind hier im Bereich der

Selbstkompetenz der Auszubildenden verortet, übernommen werden dabei die von Tratt formulierten und bereits weiter theoretisch fundierten Problemstellungen *Passivität in der Kommunikation*, *Traumafolgen* und *Umgang mit weiblichen Kolleginnen und Führungskräften* beziehungsweise *(…) Lehrkräften*. Mit Blick auf die von Riedl und Simml (2020, S. 48-50) beschriebenen Probleme im Umgang mit dem in der Beruflichen Schule erwarteten selbstgesteuerten Arbeiten wird auf Ebene des Handlungsbereiches der Auszubildenden die *Problemstellung Umgang mit selbstgesteuertem Unterricht* ebenfalls als Teil des Problembereichs der kulturellen Anpassung präzisiert.

In den Handlungsbereich der Auszubildenden und dort den Teilbereich der Selbstkompetenz fallen zudem die von Tratt (2020) und Smolka (2017) beschriebenen Motivationsprobleme. Für die Präzisierung dieses Problembereiches wird ein eigenständiges Modell zugrunde gelegt. Dafür wird auf das erweiterte kognitive Motivationsmodell nach Heckhausen und Rheinberg (1980) zurückgegriffen. Dieses Motivationsmodell betrachtet Motivation als Prozess, der sich entlang einer Folge von Erwartungen im Verlauf der Prozessschritte und der damit verknüpften Anreize beschreiben lässt. Im Gegensatz zu Inhaltstheorien der Motivation, wie beispielsweise der Bedürfnispyramide nach Maslow oder auch der Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1993), stellt das erweiterte kognitive Motivationsmodell eine prozesshafte Betrachtung in den Vordergrund und wird daher als besser geeignet für eine externe Betrachtung eingeschätzt (Berthel & Becker, 2013, S. 52 & 59).

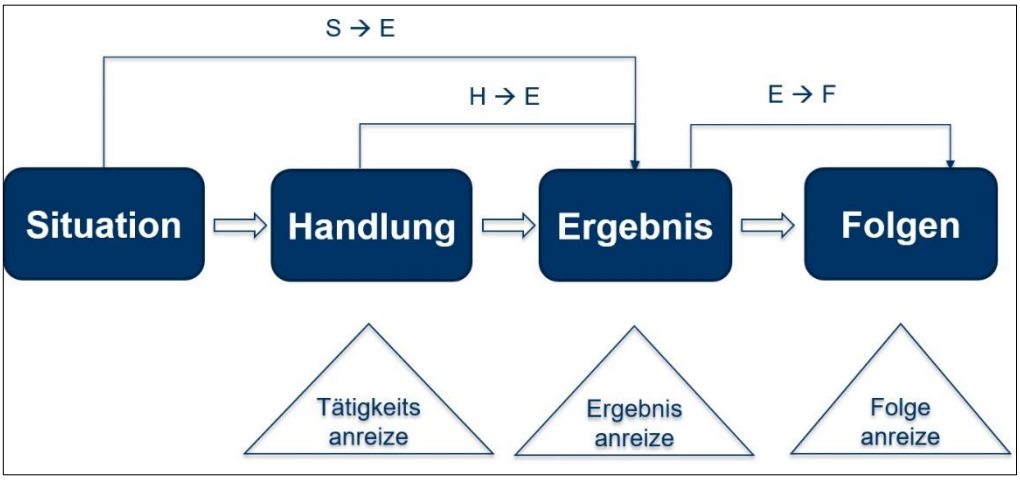


Abbildung 21: Erweitertes kognitives Motivationsmodell (eigene Darstellung nach Heckhausen & Rheinberg, 1980, S. 16)

Die *Situations-Ergebnis-Erwartung* beschreibt die Erwartung, dass eine Situation ohne Handlung zu einem bestimmten Ergebnis führt. Wird ein gewünschtes Ergebnis als aus der Situation heraus gegeben eingeschätzt, entsteht keine Handlungsmotivation, zum Beispiel, wenn die

geflüchteten Auszubildenden aufgrund fehlender schulischer Vorerfahrung ihre Fachkompetenz überschätzen. Die *Handlungs-Ergebnis-Erwartung* beschreibt die Erwartung, ein Ergebnis durch eigene Handlung beeinflussen zu können. Schätzt die Person ihre eigene Handlung als unwirksam ein, entsteht keine Motivation, zum Beispiel, wenn die geflüchteten Auszubildenden aufgrund negativer Erfahrungen das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen verlieren. Die *Ergebnis-Folge-Erwartung* schließlich beschreibt die Erwartung, dass das durch die Handlung erzielte Ergebnis auch die gewünschten Folgen nach sich zieht, zum Beispiel, wenn die geflüchteten Auszubildenden aufgrund der unsicheren Bleibeperspektive nicht an eine berufliche Zukunft als Folge schulischer Leistungen glauben (Heckhausen & Rheinberg, 1980, S. 16 & 17). Die Prozessphasen Handlung, Ergebnis und Folgen sind dabei auch mit Anreizen verbunden, welche aber aufgrund ihrer inneren Bewertung und der damit schwierigen Beobachtbarkeit nicht in der hier aufgestellten Systematik beachtet werden.

Aufgrund fehlender schulischen Erfahrungen wird auch die Lernkompetenz als potenziell relevanter Problembereich der Zielgruppe erwartet. Entsprechend wird auch für diesen Bereich ein eigenständiges Modell in Form der Systematik von Lernstrategien nach dem List-Ansatz eingesetzt (Schiefele & Wild, 1994, S. 186). Der List-Ansatz untergliedert Lernstrategien dabei in die drei übergeordneten Teilbereiche der *kognitiven Strategien*, *metakognitiven Strategien* und *ressourcenbezogenen Strategien*. Kognitive Strategien umfassen dabei diejenigen Prozesse, die der Informationsverarbeitung, der direkten Informationsaufnahme und der Informationsspeicherung dienen. Metakognitive Lernstrategien legen den Fokus auf die „aktive und bewusste (Selbst-)Kontrolle und (Selbst-)Steuerung des eigenen Lernens“ (Wild, 2005, S. 195) und ressourcenbezogene Lernstrategien befassen sich mit jenen Selbstmanagementkompetenzen, die Lernvorgänge insgesamt organisieren und zielen auf die Bereitstellung von Ressourcen für das Lernen ab (Schiefele & Wild, 1994, S. 186-187).

Im Handlungsbereich der *Klassengemeinschaft* beziehungsweise *Mitarbeitende* muss differenziert vorgegangen werden, da sich die im vorherigen Kapitel vor allem unter dem Gesichtspunkt der sozialen Integration in den Betrieb (vgl. Schmidt, 2017) beschriebenen Problemstellungen explizit auf den betrieblichen Teil beziehen. Entsprechend wird zu diesem Zeitpunkt nur die erwartete Problemstellung „negatives Auslegen einer wahrgenommenen Sonderstellung“ im Handlungsbereich *Mitarbeitende* so präzisiert.

Im Handlungsbereich *Schule/Lehrkräfte* beziehungsweise *Betrieb/Ausbildende* erfolgt hier keine weitere Präzisierung im Vergleich zu der in Teilkapitel 3.2.3.4.3 dargestellten abstrakten Systematik, da die entsprechenden Perspektiven in den oben dargestellten Veröffentlichungen

bezüglich der Problemstellungen von geflüchteten Auszubildenden nicht genau behandelt werden und damit keine ausreichend präzise Vorlage für das Bilden erster deduktiver Problemstellungen innerhalb der Problembereiche bilden.

Im Gegenteil dazu finden sich in der Dimension des privaten Bereiches eine Reihe von erwarteten, spezifischen Problemstellungen der hier betrachteten Zielgruppe. Erweitert wird diese Dimension um die in Kapitel 3.2.3.5.1 beschriebenen Problemstellungen *Belastung durch unsichere Bleibeperspektive*, *Probleme im familiären Bereich*, *Wohnsituation* und *finanzielle Probleme*.

Problembereiche…		
Im **schulischen Teil der dualen Ausbildung**	im **betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	im **Privatleben**
Handlungsbereich: *Auszubildende* • Fachkompetenz • Soziale Kompetenz • Selbstkompetenz ○ Kulturelle Anpassung ▪ Passivität ▪ Umgang mit weiblichen Lehrkräften ▪ Umgang mit selbstgesteuertem Unterricht ○ Motivation ▪ S-E-Erwartung ▪ H-E-Erwartung ▪ E-F-Erwartung ○ Traumafolgen • Lernkompetenz ○ Kognitive Strategien ○ Metakognitive Strategien	Handlungsbereich: *Auszubildende* • Fachkompetenz • Soziale Kompetenz • Selbstkompetenz ○ Kulturelle Anpassung ▪ Passivität ▪ Umgang mit weiblichen Kolleginnen und Vorgesetzen ○ Motivation ▪ S-E-Erwartung ▪ H-E-Erwartung ▪ E-F-Erwartung ○ Traumafolgen • Methodenkompetenz • Lernkompetenz ○ Kognitive Strategien ○ Metakognitive Strategien	• Gesundheit • Veränderte private Situation • Familiärer Bereich • Bleibeperspektive • Wohnsituation • Finanzielle Situation

○ Ressourcenorientierte Strategien • Sprachkompetenz ○ Hörverstehen ○ Leseverstehen ○ Sprechen ○ Schreiben ○ Grammatik ○ Wortschatz ○ Sprachlogische Kompetenz ○ Strategische Kompetenz ○ Soziolinguistische Kompetenz	○ Ressourcenorientierte Strategien • Sprachkompetenz ○ Hörverstehen ○ Leseverstehen ○ Sprechen ○ Schreiben ○ Grammatik ○ Wortschatz ○ Sprachlogische Kompetenz ○ Strategische Kompetenz ○ Soziolinguistische Kompetenz	
Handlungsbereich: *Klassengemeinschaft* • Sozialkompetenz der Peergroup	Handlungsbereich: *Mitarbeitende* • Sozialkompetenz der Peergroup ○ Auslegen einer wahrgenommenen Sonderstellung	
Handlungsbereich: *Schule/Lehrkräfte* • Materielle Bedingungen • Eignung und Präsenz der Lehrenden • Organisation • Inhalte, Methoden & Lernklima	Handlungsbereich: *Betrieb/Ausbildende* • Materielle Bedingungen • Eignung und Präsenz der Ausbildenden • Organisation • Inhalte, Methoden & Lernklima	
im Bereich der **Stressbewältigung**		
• Einsatz von maladaptiven Strategien • Unterlassen von adaptiven Strategien		

Tabelle 19: Systematik von Problembereichen in der dualen Ausbildung erweitert um erste erwartete Problemstellungen der Zielgruppe (eigene Darstellung)

Auch diese mit Blick auf die Zielgruppe der geflüchteten Auszubildenden präzisierte Systematik von Problemstellungen in der dualen Ausbildung ist in Relation zum Zeitverlauf der dualen Ausbildung zu betrachten, was an dieser Stelle mit Blick auf die Lesbarkeit der einzelnen Punkte nicht grafisch dargestellt wird. Die hier entwickelte Systematik dient im Weiteren als

Rahmen für die in Kapitel 5 und 6 beschriebene empirische Forschungsarbeit und die Beantwortung der Frage nach den im Vertragslösungsprozess relevanten Problemstellungen von Geflüchteten in der dualen Ausbildung (vgl. Kapitel 1.2). Wie bereits oben beschrieben, erfüllt die hier dargestellte Systematik die Funktion eines Frameworks, um im Rahmen empirischer Arbeiten weitere Präzisierungen von Problemstellungen vorzunehmen. In diesem Teilkapitel wurden antizipatorisch aus der bisherigen Forschung in einem ersten Schritt bereits bekannte Problemstellungen von geflüchteten Auszubildenden in die Systematik eingearbeitet.

Im Sinne des Design-Based Research Ansatzes stellt die Auseinandersetzung mit vorzeitigen Vertragslösungen von Geflüchteten die Phase „Literatur und Erfahrungen auswerten“ (Euler, 2014, S. 20) mit Blick auf das zu lösende reale Problem dar. Aufbauend darauf soll sich das nachfolgende Kapitel mit dem theoretischen Bezugsrahmen der zu entwickelnden Intervention in Form eines Mentoringansatzes und schließlich dem Design eines ersten Prototyps befassen.

3.3 Präzisierung der Intervention: Mentoring als Förderansatz

3.3.1 Mentoring-Begriffsdefinition und Abgrenzung

3.3.1.1 Allgemeine Definition des Mentoringansatzes

In Literatur und Praxis findet häufig eine Vermischung der Begriffe Mentoring, Coaching und Patenschaft statt, daher soll nun zunächst einführend der Mentoringansatz definiert werden. Der Begriff Mentoring selbst geht auf die literarische Figur des „Mentor“ in Homers Odyssee zurück, in welcher dieser als Lehrfigur für Odysseus´ Sohn Telemachos auftritt. In den Fokus pädagogischer Betrachtung rückte der Begriff gegen Ende des 17. Jahrhunderts durch den Bildungsroman „Les Aventures de Telemaqe“, welcher in der modernen Rezeption häufig als spiritueller Begründer der Mentoringtradition verstanden wird (vgl. z. B. Ehlers, 2007, S. 7; Kruse, 2007, S. 151; Pask & Joy, 2007, S. 7; Lorenzen, 2017, S. 62). Im modernen Verständnis von Mentoring gibt es dabei nicht eine richtige und allgemeingültige Definition des Ansatzes. Ziegler (2009, S. 8) spricht hier vielmehr von einer Forschungslandschaft, die von einem Neben- statt von einem Miteinander gekennzeichnet ist und bei dem Forschende eher eigene Ansätze entwickeln, anstatt die Definition von Kolleginnen und Kollegen weiterzuentwickeln (Ziegler, 2009, S. 8). Seit dem Beginn des modernen Mentoringverständnisses, mit Ursprung in der US-Amerikanischen Forschung zu Personalentwicklung in den 1980er-Jahren, finden daher auch diverse Definitionsversuche statt, welche das Konzept Mentoring zu beschreiben

versuchen. Mullen (2012, S. 7-8) zeigt dies in einem historischen Überblick über beispielhafte, typische Definitionsansätze auf. Tharp und Gallimore (1988) verstehen Mentoring als einen Bildungsprozess, der Individuen und Gruppen zu reziprokem Lernen, Networking und Sponsoring antreibt. Crow und Matthies (1998) verstehen es als eine systemische Reformstrategie, die Kapazitäten in formeller und informeller Weise aufbaut, um die Sozialisierung zu unterstützen. Tillman (2001) und Young & Brooks (2008) sehen darüber hinaus auch Identitätstransformationsprozesse im Kontext kultureller Unterschiede als zentrales Merkmal. Kochan & Pascarelli (2004) verstehen Mentoring als Entdeckungstool zum Untersuchen sozikultureller Elemente aus internationalen und kulturell diversen Kontexten. Ziegler (2009, S. 9 & 10) stellt noch weitere Mentoringdefinitionen dar, welche den hier kurz angesprochenen grundsätzlich ähnlich sind. Für das hier zu entwickelnde Mentoringmodell werden stellvertretend zwei Definitionen aus dem deutschsprachigen Raum zu Grunde gelegt welche sowohl die funktionale als auch die zwischenmenschliche Dimension von Mentoringbeziehungen abdecken und damit als Rahmen für die weitere Arbeit dienen können:

Eine (berufs-)erfahrene und meist ältere Person (Mentor) bietet einer jüngeren Person (Mentee) hierarchieübergreifend Unterstützung, Beratung, Zugang zu Netzwerken und informellen Informationen und begleitet sie so für einen Zeitraum in ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung.

(Popoff, 2005, S. 43)

Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r/ihrem/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees.

(Ziegler, 2009, S. 9)

Unabhängig von der konkreten Ausrichtung und dem individuellen Fokus der Definitionsansätze haben alle Entwicklungsbeziehungen, zu denen auch das Mentoring zählt, neben einer psychosozialen auch eine karriere- beziehungsweise laufbahnbezogene Funktion, wobei letztere nicht nur die berufliche Karriere im engeren Sinne meint (Ziegler, 2009, S. 16). Lorenzen (2016, S. 110) spricht in diesem Kontext je nach individueller Gewichtung der beiden Funktionen von eher *beziehungsorientiertem* oder eher *instrumentell orientiertem* Mentoring (Lorenzen, 2016, S. 110). Die Oberbegriffe beziehungsorientiert und instrumentell orientiert werden

im weiteren Verlauf der Arbeit ebenfalls verwendet, um die beiden Dimensionen jeder Mentoringbeziehung zu bezeichnen.

Ein Ansatz, um das Mentoringkonzept weiter zu präzisieren, beschäftigt sich mit den konkreten Funktionen, die das Mentoring beziehungsweise die Mentorin/der Mentor übernehmen können. Dieser Ansatz findet sich bereits vergleichsweise früh in der Entwicklung des modernen Mentoringverständnisses beispielsweise bei Alleman (1986, 47-48), der die Funktionen des Mentorings unterscheidet in Informationsweitergabe, Bereitstellung politischer Informationen, Stellen von anspruchsvollen Aufgaben, Beratung, Unterstützung bei Karriereentscheidungen, Entwicklung von Vertrauen, Bewerben der Erfolge des Mentee, Beschützen und Entwicklung einer persönlichen Beziehung. Kram (1988) unterscheidet dagegen grundsätzlich zwischen karrierebezogenen und psychosozialen Funktionen, welche sich wiederum in Unterfunktionen ausdifferenzieren. Zwar scheinen solche Definitionsansätze über klare Funktionen verlockend, Colley (2003, S. 31-32) mahnt aber an, dass Mentoring in der Praxis so vielgestaltig und heterogen ist, dass die möglichen Funktionalitäten im Grunde nicht einzugrenzen sind und ein Versuch der immer präziseren Definition den Blick auf den eigentlichen Kern der Methodik versperrt (Colley, 2003, S. 31). Vielmehr rückt in neueren Betrachtungen die Beziehung zwischen Mentorin/Mentor und Mentee in den Mittelpunkt und wird als Schlüsselaspekt der Methode verstanden (Colley, 2003, S. 32; Zielger, 2009, S. 9; Westphal et al., 2014, S. 106).

Je nachdem, ob die Mentoringbeziehung dabei zufällig, also ungesteuert, oder gesteuert entsteht, wird entsprechend von einem informellen respektive formellen Mentoring gesprochen (Ehlers, 2007, S. 23). Informelle Mentoringbeziehungen werden dabei zwar als tendenziell erfolgreicher beschrieben (Levinson et al., 1978; zitiert in Colley, 2003, S. 32), sie sind aber vergleichsweise selten und auch bei der hier zu entwickelnden Intervention handelt es sich um eine von außen initiierte, also formelle Mentoringbeziehung. Die Inhalte und Themen, welche in Mentoringbeziehungen behandelt werden, sind dabei bei formellen Projekten meist durch den Träger des Programms grob vorstrukturiert und orientieren sich in der Regel an den typischen Herausforderungen und Förderbedarfen des Kontextes, innerhalb dessen die Mentoringbeziehung wirken soll (Lorenzen, 2016, S. 101). Diese groben Zieldimensionen können und sollen dabei nicht die konkreten Zielsetzungen und Aktivitäten jedes einzelnen Mentoringtreffens vorstrukturieren. Vielmehr „schafft die Beziehung selbst erst den Raum für das Auffinden, Thematisieren und Bearbeiten“ (ebd.) von konkreten Themen innerhalb der größeren Zieldimensionen.

In der Praxis lassen sich trotz der Vielzahl an unterschiedlich ausgestalteten Mentoringansätzen grundlegende Kategorien der Beziehungsstruktur herausarbeiten:

Mentoringansatz	Beziehungsgestaltung
One-to-one-Mentoring	Ein Mentor, ein Mentee
Gruppenmentoring	Ein Mentor, mehrere Mentees
Kaskadisches Mentoring	Mentees sind gleichzeitig Mentoren für jüngere/unerfahrenere Personen
Sequenzielles Mentoring	Mentee „durchläuft" mehrere Mentoren/innen
Peermentoring	Schwerpunkt auf selbstorganisation der Beteiligten. Jedes Mitglied kann Mentor und Mentee sein
Vernetztes Mentoring	ein Mentee, mehrere Mentoren für spezielle Bedürfnisse

Tabelle 20: Mentoringansätze (eigene Darstellung nach Ehlers, 2007, S. 22; Löther, 2003, S. 21; Popoff, 2005, S. 45ff.; Kruse, 2007, S. 157; Ziegler, 2009, S. 10)

Während die Systematisierung nach der Beziehungsgestaltung für die Gestaltung in der Praxis von Bedeutung ist, spielt sie in der wissenschaftlichen Diskussion nur eine untergeordnete Rolle. Vielmehr wird Mentoring entsprechend des Wirkungskontextes differenziert.

Arbeitsplatzmentoring (alternativ: betriebliches Mentoring, Mentoring in der Personalentwicklung) beschreibt dabei Mentoringmethoden, die speziell betriebliche Entwicklungsperspektiven wie Personalentwicklung, Onboarding oder die Aus- und Weiterbildung fokussieren (Romahn, 2017, S. 11). Arbeitsplatzmentoring fokussiert dabei stets karrierebezogene Zielsetzungen in Verbindung mit dem Ansatz des Wissensmanagements in Form der Weitergabe von Inhalts- und Prozesswissen (Kurmeyer, 2012, S. 93). Arbeitsplatzmentoring kann entweder durch betriebsinterne oder betriebsexterne Mentorinnen oder Mentoren durchgeführt werden, wobei der Kontext der gemeinsamen Arbeit stets im Bezug zu beruflichen Perspektiven steht (ebd.).

Akademisches Mentoring und **Mentoring in der Lehrerbildung** beschreiben Sonderfälle des Arbeitsplatzmentorings, da hier weiterhin der Fokus auf arbeitsbezogene Zielsetzungen

gelegt wird und das Mentoring entsprechend im beruflichen Umfeld stattfindet. Dieses ist hier aber in Universitäten oder Schulen strukturell anders aufgebaut als in typischen Unternehmen der Privatwirtschaft. Wie beim Arbeitsplatzmentoring stehen aber auch im akademischen Mentoring die Karriereförderung und berufliche Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte oder Forschender im Zentrum des Mentorings (Kurmeyer, 2012, S. 95; Romahn, 2017, S. 12; Portner, 2008; Olsen et al.; 2020, S. 12).

Sowohl Arbeitsplatzmentoring als auch akademisches Mentoring und Mentoring in der Lehrerbildung wird in einzelnen Ansätzen für spezifische demographische Gruppen ausdifferenziert, wobei hier insbesondere die Förderung von Frauen eine vergleichsweise große Rolle spielt (z. B. Gardiner, 2000; Liautaud, 2016; Magg-Schwarzbäcker, 2014). Geflüchtete finden sich bisher nicht als spezifische Zielgruppe wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Arbeitsplatzmentoring oder dessen Teilformen.

Jugendmentoring beschreibt entsprechend jene Mentoringansätze, die außerhalb eines rein arbeitsbezogenen Kontextes stattfinden und fokussieren in der wissenschaftlichen Betrachtung verstärkt Fragen der Beziehungsentwicklung und psychologischer Dynamiken in der Mentoringdyade (Rhodes, 2002, S. 3; DuBois & Karcher, 2014, S. 4; Ehlers, 2007, S. 30). Jugendmentoring ist in seiner Ausgestaltung anders als Arbeitsplatzmentoring nicht auf einen spezifischen Förderkontext beschränkt und Forschende, die sich mit Jugendmentoring beschäftigen, legen in der Regel andere Kriterien an den Erfolg der Maßnahme an, als die arbeitsplatzbezogene Mentoringforschung (z. B. Eby et al., 2008). Jugendmentoring befasst sich entsprechend des Namens zwar häufig mit Kindern und Jugendlichen (z. B. Kautza, 2013; Ramm, 2009; Dolan, 2012), klare Altersgrenzen existieren dabei jedoch nicht. Rhodes spricht beispielsweise nur von „jüngeren Mentees“ (Rhodes, 2002, S. 3) ohne klare Definition von expliziten Alters- oder Entwicklungsphasen als konstituierendes Element von Jugendmentoring.

Die beiden zentralen Mentoringvarianten Arbeitsplatzmentoring und Jugendmentoring werden in Kapitel 3.3.1.3 weiter ausdifferenziert und für die Anwendbarkeit in der hier beschriebenen Intervention reflektiert. Eine Auseinandersetzung mit bisherigen Evaluationsforschungen zu Mentoring findet in Kapitel 3.3.2 statt.

3.3.1.2 Abgrenzung zu anderen 1-zu-1-Förderkonzepten

Im Weiteren erscheint es nötig, Mentoring von anderen Maßnahmen zu differenzieren, welche im umgangssprachlichen Bereich nahe beieinanderliegen. Zunächst sollen Mentoring und *Coaching* abgegrenzt werden. Sowohl Mentoring als auch Coaching sind dabei originär Instrumente der betrieblichen Personal- und Führungskräfteentwicklung und können als Beratungsprozess beschrieben werden (Wojciechowicz, 2012, S. 165). Erschwert wird die Abgrenzung durch unterschiedliche theoretische Ansätze, die manchmal Coaching als Teil von Mentoringprozessen verstehen und manchmal umgekehrt (Mullen, 2012, S. 9). Wojciechowicz (2012, S. 165) und Cullingford (2006, S. 4) definieren Mentoring als ein Instrument, welches sich an den Bedarfen der Mentees ausrichtet und von einer Offenheit bezüglich der eigentlichen Zielsetzung geprägt ist. Während die Teilnahme an Coachingangeboten über das zugrundeliegende Problem oder eine spezifische Herausforderung begründet ist, sind Mentoringprojekte in der Regel offen bezüglich der konkreten Zielsetzung der Förderarbeit. Die Stärke der Methode liegt darin, durch die persönliche Beziehung den Zugang zu den zu lösenden Problemstellungen der Mentees zu finden (Lorenzen, 2016, S. 101). Mentorinnen/Mentoren sind dabei durch ihren Erfahrungsschatz und ihr Netzwerk für ihre Rolle qualifiziert, nicht durch eine spezifische fachliche Ausbildung (Rotering-Steinberg, 2012, S. 44 & 45). Coaches auf der anderen Seite sind ausgebildete Prozessberater für bestimmte Problemstellungen und werden entsprechend situationsgebunden aufgrund ihrer spezifischen Coaching-Ausbildung eingesetzt (Cullingford, 2006, S. 4). Während Mentoring entsprechend der in Kapitel 3.3.1.1. vorgestellten Definitionen eine beziehungsorientierte und erfahrungsbasierte Begleitung vorsieht, definiert Offermanns Coaching als „eine freiwillige, zeitlich begrenzte, methodengeleitete individuelle Beratung, die den oder die Beratene(n) darin unterstützt, berufliche Ziele zu erreichen.“ (Offermanns, 2004, S. 65) und fokussiert damit eine stärke Fixierung auf konkrete Problemstellungen.

Mentoring	Coaching
Qualifikation durch Erfahrung und Netzwerke, keine formelle „Ausbildung zum Mentor“	Professionelle beraterische Ausbildung, hohe fachliche Kompetenz aber beschränkt auf bestimmte Problembereiche
Zeitlich flexibel bis grundsätzlich unbefristet	In der Regel kurze Laufzeit, bis zur Lösung des zugrundeliegenden Problems
Beziehungs- und Netzwerkbildung als zentraler Aspekt der Methode	Wenig Fokus auf persönliche Beziehung zwischen Coach und Klient

Tabelle 21: Mentoring und Coaching: Unterschiede (eigene Darstellung nach Rotering-Steinberg, 2012, S. 47; Niermeyer, 2007, S. 21; Stein, 2012, S. 140)

Im deutschsprachigen Raum wird Mentoring zudem häufig synonym mit *Patenschaften* oder genauer **Bildungspatenschaften** verwendet (Kastenmeier, 2011, S. 49; Lorenzen, 2016, S. 166). Um diese Unschärfe aufzulösen, bestehen im europäischen Bereich Bestrebungen, eine klare Differenzierung zwischen Mentoring und Patenschaften als eigenständigem pädagogischem Konzept (übersetzt mit Befriending) zu schaffen. Das European Mentoring and Befriending Exchange Programme (EMBEP) definiert dabei 6 Unterformen, die sich vor allem im Verhältnis von instrumenteller und beziehungsorientierter Ausrichtung der Methode unterscheiden:

1.Befriending (Extremform)	2.Befriending	3.Befriending /Mentoring	4.Mentoring /Befriending	5.Mentoring	6.Mentoring (Extremform)
Informelle soziale Unterstützung, Keine Ziele neben Aufbau einer Beziehung	Informelle soziale Unterstützung, Ziele können potenziellen Mehrwert für die Beziehung haben. Der Erfolg hängt aber nicht von der Zielerreichung ab	Zielerreichung wird neben informeller sozialer Unterstützung zur Hauptaufgabe des Mentors. Ziele sind Kommunikationsgrundalge zwischen Mentor, Mentee und Projekt zu Beginn der Beziehung	Fokus des Mentoring ist die gemeinsame Entwicklung von Zielen, wobei die Aufgabe des Mentors darin liegt, zum Zwecke der Zielentwicklung eine gemeinsame Vertrauensbasis zu schaffen	Ausgangspunkt der Beziehung sind bereits formulierte Ziele des Mentees, für Zielerreichung wird vertrauensvolle Beziehung benötigt und muss aufgebaut werden, Fokus aber Zielerreichung	Beziehung ausschließlich auf Basis der klar formulierten Zielstellung des Mentees, Beziehungsaufbau wird nebensächlich

Tabelle 22: Abgrenzung Patenschaften und Mentoring (EMBEP, 2015, S. 10)

Auffällig dabei ist, dass die in der Definition des EMBEP aufgeführte Endstufe des Mentoringansatzes ausschließlich auf die instrumentelle Dimension fokussiert ist und damit in dieser Hinsicht Ähnlichkeiten zum Ansatz des Coachings aufweist. Die Befähigung zur Aufnahme der Betreuung wird jedoch auch hier über Erfahrung und Engagement bestimmt, nicht über eine formelle Ausbildung. Wie in Kapitel 3.3.1.1 beschrieben bestehen Mentoringbeziehungen stets aus einer beziehungsorientierten und einer instrumentellen Dimension, die je nach Ausrichtung und Gesamtzielsetzung des Projektkontextes unterschiedlich gewichtet sein können. Zu reinen Patenschaften grenzt sich Mentoring daher durch das Vorhandensein einer instrumentellen Beziehung ab und beginnt zwischen den Stufen 3. und 4. des Modells des EMBEP

(2015, S. 10; Lorenzen, 2016, S. 70-71). Im Vergleich zu Coaching spielt vor allem die Qualifikation über Erfahrung und relevante Netzwerke anstelle von fachlicher und methodischer Ausbildung und das Vorhandensein einer, wenn auch nicht unbedingt hoch gewichteten, beziehungsorientierten Dimension eine Rolle (Stein, 2012, S. 140). Eine eindeutige Abgrenzung, die alle Ansätze sauber trennt, ist mit Blick auf die unterschiedlichen Hintergründe kaum abschließend möglich. Coaching findet sich in der Regel im Kontext der Personalentwicklung (vgl. z. B. Colley, 2003; Niermeyer, 2007; Mathier-Matter, 2020; Loebbert, M, 2017), Patenschaften im Kontext der Begleitung von Kindern und Jugendlichen (vgl. z. B. EMBEP, 2015; Kastenmeier, 2011; Lorenzen, 2016). Mentoring findet sich als Methode sowohl im Kontext der Personalentwicklung als auch im Kontext der Begleitung von Kindern und Jugendlichen wieder, was im nachfolgenden Teilkapitel im Rahmen einer kurzen historischen Darstellung der beiden Entwicklungsstränge ausdifferenziert wird.

3.3.1.3 Die Variante Jugendmentoring als Basis der Intervention

Die Historie von Mentoring als Personalentwicklungsinstrument und Mentoring mit einem Fokus auf die eher allgemeine Entwicklung insbesondere von Jugendlichen verläuft zeitlich parallel, aber mit unterschiedlichen Verständnissen und Mentoringmodellen (Ehlers, 2007, S. 27 & 30). Das moderne wissenschaftliche Mentoringverständnis insgesamt hat seinen Ursprung dabei in den 1970er Jahren im Bereich der Personalentwicklung vor allem im US-amerikanischen Raum. Dort wurde im Rahmen mehrerer Arbeiten erstmals die Relevanz von Mentoring für die berufliche Entwicklung innerhalb von Organisationen herausgestellt (vgl. z. B. Jennings, 1971; Orth & Jacobs, 1971; Roche, 1979). In diesen frühen Arbeiten wurde der bis dahin nur anekdotische Zusammenhang zwischen beruflichem Erfolg, gemessen an Faktoren wie Verdienst oder Bildungsabschlüssen, und einem persönlichen Mentor durch systematisch-biografische Analysen von ca. 4.000 Führungskräften in der Privatwirtschaft bestätigt (Roche, 1979).

Nach Roche spielen die Veröffentlichungen von Bloom (1985a & 1985b) eine zentrale Rolle in der Forschungsgeschichte zu Arbeitsplatzmentoring, in denen auf Basis von Interviews mit 120 Leistungsträgern in verschiedenen Domänen nachgewiesen werden konnte, dass diese in „individuell zugeschnittenen Lernumgebungen aufgewachsen waren, für die ein persönlicher Mentor/eine persönliche Mentorin verantwortlich war“ (Ziegler, 2009, S. 11; Bloom, 1985a & 1985b). Mentoring als Tool der Personalentwicklung hat nach Koch (2001, S. 15) dabei zwei zentrale Funktionen. Zum einen soll informell erworbene, individuelle Berufserfahrung weitergegeben und damit zur Entwicklung der Kompetenzen der Mentees beigetragen werden, zum

anderen soll durch die Nutzung des unternehmensinternen Netzwerks der Mentorin/des Mentors die Karriere der Mentees gefördert werden (Koch, 2001, S. 15). Die Mentorin/der Mentor hat dabei typischerweise eine gehobene Position im Unternehmen inne und ist dort schon lange Zeit tätig, während die Mentees Neueinsteiger entweder im Unternehmen an sich oder in der neuen Position sind (Blickle, 2002, S. 66). Arbeitsplatzmentoring hat demnach einen starken inhaltlichen Fokus auf betriebsinterne Schwerpunkte und kann nur mit Mentorinnen/Mentoren durchgeführt werden, welche eine gehobene und gefestigte Position innerhalb des jeweiligen Betriebes in Relation zu den Mentees innehaben. Diese beide zentralen Merkmale von Arbeitsplatzmentoring treffen aber weder auf die organisatorischen Möglichkeiten noch die erwarteten Förderkontexte der zu entwickelnden Intervention zu. Zum einen fokussiert der Zuschnitt des übergeordneten Projektrahmens studentische Mentorinnen und Mentoren (vgl. Kapitel 2.3), zum anderen liegen die für vorzeitige Vertragslösungen potenziell relevanten, durch die Intervention zu lösenden Problemstellungen nicht nur in der Dimension des Ausbildungsbetriebs, sondern ebenso im schulischen und privaten Bereich (vgl. Kapitel 3.2.3.5). Eine passendere Anschlussfähigkeit findet der Kontext der hier diskutierten Intervention daher im Bereich des Jugendmentorings, wobei der Umstand, dass im besprochenen Projekt nicht mit Jugendlichen im Sinne fester Altersgrenzen gearbeitet wird, nicht von Bedeutung ist. In Abgrenzung zu Arbeitsplatzmentoring wird die hier relevante Phase des beruflichen Übergangs und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben (vgl. Kapitel 3.2.3.2.3) unabhängig vom tatsächlichen Alter der Mentees in den Kontext des Jugendmentorings eingeordnet.

Wie Mentoring als Personalentwicklungsmethode hat auch Mentoring im Jugendbereich seine Ursprünge in den USA, beispielsweise im Rahmen der bereits 1904 und damit weit vor dem wissenschaftlichen Interesse an modernem Mentoring gegründeten Mentoringorganisation „Big Brothers Big Sisters“, welche über 300 Niederlassungen in den Vereinigten Staaten unterhält (BBBS, 2016). In Deutschland existiert kaum eine gut dokumentierte Geschichtserzählung, da sich Jugendmentoring hierzulande vor allem in Grass-Root-Projekten einzelner Initiativen entwickelt hat, oft regional begrenzt und schlecht vernetzt (Lorenzen, 2016, S. 67). Wojciechowicz (2012, S. 164) weist aber auch darauf hin, dass sich bereits vor der aktuellen Migrationsdebatte eine steigende Anzahl von Mentoring- und Coachingprogrammen im schulischen und hochschulischen Bereich formiert haben, welche gezielt junge Menschen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe fokussieren (Wojciechowicz, 2012, S. 164). Unabhängig von der konkreten Zielgruppe wirken Jugendmentoringprogramme häufig an der Schnittstelle Schule-Berufsausbildung-Beruf, wobei Lorenzen (2016, S. 87) die dort zu lösende Problematik als „mangelnde Integrations- und Leistungsfähigkeit des dt. Bildungssystems beim Übergang

zwischen allgemeinbildender Schule und beruflicher Erstausbildung“ (Lorenzen, 2016, S. 87) beschreibt. Jugendmentoring setzt damit also typischerweise an den Übergängen beziehungsweise Schwellen des Berufsbildungssystems an, welche bereits in Teilkapitel 3.2.2 als relevante Phasen im Kontext der vorzeitigen Vertragslösung identifiziert wurden. Anders als bei dem auf karrierebezogene Förderung ausgelegte Arbeitsplatzmentoring steht hier grundsätzlich die Annahme im Mittelpunkt, dass durch die unterstützende Beziehung zwischen Mentee und Mentorin/Mentor die Entwicklung der jungen Menschen positiv gefördert werden kann (DuBois & Karcher, 2014, S. 4). Rhodes (2002, S. 3) schlägt daher eine präzisierte Definition von Jugendmentoring vor, welche die bisher dargestellten allgemeinen und weiterhin gültigen Mentoringdefinitionen vertieft:

„Mentoring ist eine Beziehung zwischen einer älteren, erfahrenen Person und einem nichtverwandten jüngeren Protégé. Eine Beziehung, in dem der Mentor durch fortlaufende Unterstützung, Instruktion und Ermutigung die Kompetenz- und Charakterentwicklung des Mentee fördert“

(Rhodes, 2002, S. 3; eigene Übersetzung)

Während Mentoring also entsprechend der in Kapitel 3.3.1.1 dargestellten allgemeinen Definition inhärent über eine beziehungsorientierte und eine instrumentelle Dimension verfügt, spielt die Beziehung zwischen Mentor/Mentorin und Mentee im Kontext des Jugendmentorings im Selbstverständnis eine größere Rolle als bei Arbeitsplatzmentoring, bei welchem tendenziell eher instrumentelle Ziele im Rahmen der Karriereförderung im Zentrum stehen. Die instrumentelle Dimension ist dabei im Jugendmentoring breiter angelegt als die karrierebezogene instrumentelle Dimension des Arbeitsplatzmentorings und kann im Grunde je nach Ausrichtung des Projekts verschiedenste Förderbereiche fokussieren (DuBois & Karcher, 2014, S. 4). DuBois & Karcher (2014, S. 4-5) legen zudem ein dimensionsübergreifendes Konzept für die Konzeption von Jugendmentoring vor, welche die Fokussierung auf einen Wirkungsbereich wie den betrieblichen Kontext bei Arbeitsplatzmentoring aufheben soll.

Level	Konzeption
Aktivität	Soziale Interaktionen mit Nicht-Eltern-Erwachsenen oder älteren Personen ohne professionelle Ausbildung, die Führung und Unterstützung anbieten um eines oder mehrere Entwicklungsfelder des Jugendlichen zu fördern.
Beziehung	Fortlaufende, signifikante zwischenmenschliche Verbindung zwischen Jugendlichem und Mentorin/Mentor, im Rahmen derer die „Activity" regelmäßig stattfindet.
Intervention	Bewusste Anstrengungen von Organisationen, Programmen etc., um Mentoringaktivitäten zu fördern. Sehr breit definiert von Mentoringprogrammen im engeren Sinne bis zu After-School-Clubs o.Ä., deren Mitarbeiter eine mentoringähnliche Bindung zu den teilnehmenden Jugendlichen entwickeln.
Politik	Regierungs- oder andere institutionalisierte Initiativen, welche Mentoring-Activities, Relationships oder Interventions unterstützen sollen.
Gesellschaft	Öffentliche Wahrnehmung von Jugendmentoring und Bereitschaft und Fähigkeit, an Mentoringkonzepten teilzunehmen oder diese zu unterstützen.

Tabelle 23: Multilevel-Konzept von Jugendmentoring (DuBois & Karcher, 2014, S. 4-5)

Diese *multi-level conception* (DuBois & Karcher, 2014, S. 4) soll herausstellen, dass Mentoring mehr Ebenen umfasst als nur die Ebene der Aktivität, welche traditionell im Zentrum der Aufmerksamkeit stand und mit besonderer Relevanz im Kontext des DBR-Ansatzes (vgl. Kapitel 2.2.1) auf allen Ebenen gestaltbar ist (ebd.).

3.3.1.4 Qualitätskriterien der Mentoringbeziehung

Wie bereits dargestellt ist die Mentoringbeziehung in ihrer zwischenmenschlichen und instrumentellen Dimension das zentrale Element eines erfolgreichen Jugendmentorings, weshalb es mit Blick auf das in Kapitel 5 beschriebene Forschungsdesign wichtig erscheint, die Kriterien zur Messung der Beziehungsqualität zu definieren. Eine umfangreiche Auseinandersetzung mit dieser Thematik legen Nakkula & Harris (2014, S. 45-63) im Rahmen des von ihnen erarbeiteten Fragebogen zur Erhebung der Beziehungsqualität (*Match Characteristics Questionnaire/MCQ*) vor. Der Evaluationsansatz von Nakkula & Harris unterscheidet sich dabei von vielen anderen wissenschaftlichen Evaluationskonzepten zu Mentoring, welche die Wirksamkeit und Qualität der Programme anhand spezifischer Outcomes oder sichtbarer Zielerreichungen erfassen, indem die Beziehungsqualität als zentraler Fokus der Evaluation verstanden wird (z. B. Höher, 2014; Parsons et al., 2008; Law, 2013; Allen et al., 2009; weitere Studien zusammengefasst in Eby et al., 2008). Beziehungsfokussierte Indikatoren sind zwar meist Teil des Evaluationsdesigns in anderen Ansätzen, beispielsweise durch standardisierte Abfrage

von Items wie „Häufigkeit der Treffen“ und „Probleme in der Beziehung“ (Allen et al., 2009, S. 87 & 88), diese sind in den gesichteten Evaluationsstudien aber nicht an ein übergeordnetes Framework geknüpft, welches die instrumentelle und beziehungsorientierte Doppelstruktur der Mentoringbeziehung systematisch berücksichtigt. DuBois et al. (2002) arbeiten auf Basis unterschiedlicher Evaluationsstudien zwar Erfolgskriterien für Mentoring heraus (Kapitel 3.3.2.3) und bieten damit eine Basis zu einer systematischen Qualitätsmessung, legen selbst aber kein entsprechendes Tool zur Evaluation vor.

Der hier für die Qualitätsmessung zugrunde gelegte Ansatz von Nakkula & Harris fokussiert hingegen explizit die instrumentelle sowie beziehungsorientierte Dimension der Mentoringbeziehung und differenziert darüber hinaus zwischen der internen Beziehungsqualität selbst sowie Mentoringtätigkeiten und externen Faktoren. Die Qualität der Mentoringbeziehung selbst ist dabei fraglos schon lange Teil der Forschung zu Jugendmentoring, hier findet sich aber vor allem eine ausdifferenzierte Auseinandersetzung mit spezifischen Einflussfaktoren auf die Beziehungsqualität und deren Interdependenzen aus der Perspektive der Psychologie (z. B. Herrera et al., 2013; Raposa et al., 2016; Doty et al., 2019). Messinstrumente für die Beziehungsqualität werden dabei meist entweder innerhalb der einzelnen Veröffentlichungen entwickelt und nicht explizit als übertragbares Evaluationstool aufbereitet (z. B. De Wit et al., 2019) oder sind so stark für die Test-Anwendungen im Kontext psychologischer Forschungsprojekte ausdifferenziert, dass sie mit hochspezifischen Itembatterien im hohen zweistelligen Bereich die realistische Umsetzbarkeit im hier beschriebene Forschungsprojekt überschreiten und ohne hohen Ressourceneinsatz nur schwer für eine niedrigschwelligere Anwendung adaptierbar sind (z. B. Rhodes et al., 2005, S. 151-156). Der MCQ von Nakkula & Harris erscheint mit 66 Items verteilt auf drei Teilbereiche und einem sprachlich mittleren Abstraktionsniveau der Formulierung (z. B. „Mein/e Mentee vermeidet es, mit mir über private Probleme oder Herausforderungen zu sprechen.“ Nakkula & Harris, 2018, S. 2) als vergleichsweise gut adaptierbar für den hier beschriebenen Forschungskontext.

Das Evaluationstool von Nakkula & Harris ist im Vergleich zu anderen Evaluationskonzepten also weniger gut geeignet für eine Erfolgsmessung im Sinne von beispielsweise konkreten Förderzielen, erlaubt aber im besonderen Maße eine systematische Evaluation der Beziehungsqualität in der instrumentellen und persönlichen Dimension. Der MCQ nach Nakkula & Harris findet sich in unterschiedlichen Mentoring-Evaluationsstudien wieder und wird in der Regel eingesetzt, adaptiert oder individuell weiterentwickelt, um die Beziehungsdimension von Mentoringprogrammen zu messen (z. B. McQuillin et al., 2015, S. 7; Ferro et al., 2014, S. 665; Anderson et al., 2019, S. 13-104; Smith, 2015, S. 100; Dutton et al., 2022, S. 123). Da die hier

beschriebene Intervention jenseits der Zielsetzung „Vertragslösungen verhindern“ offen gestaltet ist und keine klar vorgegebenen und entsprechend messbaren kompetenz- beziehungsweise karrierebezogenen Zielsetzungen verfolgt, erscheint der Ansatz der Beziehungsevaluation als Ausgangsbasis des eigenen Evaluationsdesigns geeigneter als jene Konzepte, die objektive externe Outcome-Variablen messen.

Interne Match-Qualität		**Match-Struktur**	**Externe Match-Qualität**
Beziehungsorientiert	**Instrumentell**	**Beziehungsorientiert & Instrumentell**	**Umweltbezogen**
Subjektiv • Kompatibilität ○ Eigenschaften ○ Präferenzen • Kompetenz ○ Ansatz ○ Eigenschaften ○ Skills • Zufriedenheit ○ Vorläufer der Nähe ○ Nähe ○ Authentizität Objektiv • Dauer und Häufigkeit der Treffen • Dauer der Beziehung • Resilienz	Subjektiv • Kompatibilität ○ Eigenschaften ○ Präferenzen • Kompetenz ○ Ansatz ○ Eigenschaften ○ Skills • Zufriedenheit ○ Wahrgenommener Support Objektiv • Erhaltener Support	Subjektiv • Zielkonzeption • Fokus auf Aktivitäten • Autorenschaft Objektiv • Umgesetzte Aktivitäten • Gesetzte Ziele	Subjektiv & Objektiv • Support durch Programm • Support durch Eltern • Persönliches Supportnetzwerk • Logistische Herausforderungen

Tabelle 24: Übersicht über Dimensionen und Teildimensionen der Mentoringbeziehungs-Qualität (Übersetzt aus dem Englischen nach Nakkula & Harris, 2014, S. 47)

Unterschieden werden dabei zunächst drei übergeordnete Kategorien. *Interne Match-Qualität* befasst sich mit dem Eindruck der Tandempartner über die Aktivitäten im Mentoring und über den jeweils anderen. Weiter unterteilt wird diese Kategorie dabei in die beziehungsorientierte und die instrumentelle interne Match-Qualität (Nakkula & Harris, 2014, S. 46). Während die Match-Qualität also die Gefühle der Tandem-Beteiligten bezüglich ihrer Beziehung fokussiert, beschäftigt sich die zweite Oberkategorie *Match-Struktur* damit, was im Mentoring tatsächlich getan wird. Hier steht im Vordergrund, was die Tandem-Partner im Mentoring erreichen möchten, wie sie entscheiden, was genau getan wird und was davon tatsächlich umgesetzt wird. Hier werden beziehungsorientierte und instrumentelle Aktivitäten zusammen betrachtet (ebd.).

Die letzte übergeordnete Kategorie ist die *externe Match-Qualität*, welche sich mit den äußeren Einflussfaktoren auf die Mentoringbeziehung beschäftigt (ebd.). Die Oberkategorien der beziehungsorientierten und der instrumentellen internen Match-Qualität sowie die Match-Struktur sind dabei weiter untergliedert in subjektiv und objektiv messbare Faktoren (ebd.). Zunächst werden die subjektiven Faktoren dargestellt.

Innerhalb der Oberkategorie der *internen Match-Qualität* identifizieren die Autoren drei Subkategorien der Beziehungsqualität. Die erste Subkategorie ist die *Kompatibilität*, also die Passung zwischen Mentorin/Mentor und Mentee. Im Kontext der persönlichen Beziehung geht es dabei um die grundsätzliche Passung der Teilnehmenden für die Mentoringbeziehung im Sinne von persönlichen *Eigenschaften* wie Empathievermögen und *Präferenzen* wie ähnliche Interessen. In der instrumentellen Beziehungsdimension bezieht sich Kompatibilität auf die Passung zwischen den grundsätzlichen Zielen von Mentorin/Mentor und Mentee (Nakkula & Harris, 2014, S. 47 & 59). Die zweite Subkategorie ist die *Kompetenz* der Tandem-Teilnehmenden. Die beziehungsbezogene Kompetenz drückt sich dabei darin aus, wie beide Parteien, vor allem aber die Mentorin/der Mentor, die Beziehungsentwicklung angehen. Neben dem grundlegenden *Ansatz* drückt sich die beziehungsbezogene Kompetenz aus durch *Eigenschaften* wie Geduld und Empathie sowie *Skills* wie Kommunikationsstrategien. Auch die instrumentelle Kompetenz ist in *Ansätze*, *Eigenschaften* und *Skills* unterteilt. Der Ansatz drückt sich bei den Mentorinnen/den Mentoren durch den Grad der Anbindung der Förderinhalte an die Bedarfe und Wünsche der Mentees aus, auf Seiten der Mentees durch aktives Ansprechen von Förderbedarfen. Als Eigenschaft wird vor allem die bewusste Wahrnehmung der Vorbild-Funktion durch die Mentorin/den Mentor begriffen. Im Rahmen der Skills sehen die Autoren sinnvolle Zielsetzung als Qualitätskriterium (Nakkula & Harris, 2014, S. 48 & 49). Der letzte Teilbereich der internen Match-Qualität ist schließlich die *Zufriedenheit*. Hier geht es um die Zufriedenheit der Tandem-Teilnehmenden mit Blick auf die persönliche Beziehung und die im instrumentellen Bereich erreichten Förderziele. Die Autoren betonen dabei, dass die Zufriedenheit auf relationaler Ebene das wichtigste Qualitätskriterium auf der Beziehungsebene insgesamt darstellt und über die höchste Relation zwischen einem Beziehungsqualitätskriterium und Mentoring-Outcome verfügt (Nakkula & Harris, 2014, S. 48). Die instrumentelle Zufriedenheit mit der Zielerreichung ist im Vergleich zur beziehungsorientierten Zufriedenheit weniger wichtig, nimmt mit steigendem Alter der Mentees aber an Bedeutung zu (Nakkula & Harris, 2014, S. 49). Innerhalb der Zufriedenheit der persönlichen Beziehung ist die *Nähe* innerhalb des Tandems das wichtigste Teilkriterium, also das Gefühl der persönlichen Verbundenheit und einer geteilten, engen Beziehung auf Augenhöhe. Unterstützt wird das Kriterium der Nähe

durch die Wahrnehmung der *Beziehungsentwicklung* im Zeitverlauf als eigenständiges Qualitätskriterium. Als das ebenfalls eigenständige Qualitätskriterium *Vorläufer der Nähe* beschreiben die Autoren Empathie, Vertrauen und Respekt, welche den Nährboden für die Entwicklung von Nähe bilden. Als letztes Teilqualitätskriterium innerhalb der persönlichen Beziehungszufriedenheit führen die Autoren *Authentizität* und *Intimität* auf, also das Gefühl einer echten Bemühung auf beiden Seiten des Mentoringtandems anstatt einer unehrlich oder als erzwungen wahrgenommenen Beziehung (Nakkula & Harris, 2014, S. 48). Die instrumentelle Beziehungszufriedenheit drückt sich im Vergleich nur durch das Kriterium der subjektiv wahrgenommenen, förderzielorientierten Unterstützung aus (Nakkula & Harris, 2014, S. 49).

Die subjektiven Teilkriterien der übergeordneten *Match-Struktur* sind vergleichsweise weniger komplex, da die Autoren hier instrumentelle und persönliche Aktivitäten zusammen betrachten. Das erste Teilkriterium ist dort die *Zielkonzeption*. Hier geht es darum, was die Beteiligten im Rahmen der Treffen erreichen und umsetzen möchten. Dazu gehört auch, in welcher Relation explizit beziehungsbezogene und instrumentelle Zielsetzungen stehen. Das direkt darauf aufbauende Teilkriterium ist der *Fokus* auf die Aktivitäten im Sinne der tatsächlichen Umsetzung innerhalb der Mentoringsitzungen. Das letzte Qualitätskriterium innerhalb der Match-Struktur ist die *Autorenschaft* der Aktivitäten, womit gemeint ist, ob Entscheidungen für oder gegen Ziele und Aktivitäten gemeinsam getroffen werden oder eher einseitig durch die Mentorin/den Mentor oder die Mentee/den Mentee. Eine positive Match-Struktur drückt sich durch grundlegend geteilte Autorenschaft im Sinne gemeinsam vereinbarter Ziele oder zumindest ein relatives Gleichgewicht der Entscheidungen aus, damit sich keine Seite als ineffektiv wahrnimmt (Nakkula & Harris, 2014, S. 50).

Bisher wurden die subjektiven Teilqualitätskriterien der Internen Match-Qualität und der Match-Struktur dargestellt. Parallel dazu können noch objektive, also quantifizierbare Kriterien betrachtet werden. Im Teilbereich der beziehungsorientierten internen Match-Qualität werden drei objektive Teilkriterien identifiziert. Zum einen spielt die *Häufigkeit* der Treffen eine Rolle, wobei Nakkula und Harris (2014, S. 48) eine Intensität ab zwei Treffen im Monat als gut bewerten, wenn diese regelmäßig stattfinden. Das zweite objektive Qualitätskriterium ist die *Dauer* der Beziehung, welche bei Überschreiten der Grenze von einem Jahr typischerweise mit einer erhöhten Nähe (vgl. subjektive Qualitätskriterien) einhergeht (Nakkula & Harris, 2014, S. 49). Das dritte objektive Qualitätskriterium der beziehungsorientierten internen Match-Qualität ist die *Resilienz* des Tandems, womit gemeint ist, dass die Tandems Schwierigkeiten innerhalb der Beziehung überstanden haben und die Beziehung darüber hinaus fortbesteht (ebd.). Im Bereich der objektiven Qualitätsfaktoren der instrumentellen internen Match-Qualität

formulieren die Autoren nur den *erhaltenen Support* im Sinne der tatsächlich beobachtbaren, instrumentellen Zielerreichung. Die Autoren merken dabei an, dass eine Differenzierung zwischen subjektiv wahrgenommenem und objektiv erhaltenem Support nur schwer möglich ist, weshalb die Autoren vorschlagen, in diesem Zusammenhang anstelle der tatsächlichen Auswirkung vor allem die Häufigkeit und die Art des erhaltenen Supports zu messen (Nakkula & Harris, 2014, S. 49).

Auch für die Match-Struktur definieren die Autoren zwei objektive Teilqualitätskriterien. Zum einen werden hier die *durchgeführten Aktivitäten* betrachtet, wobei es nicht wie bei dem Kriterium des erhaltenen Supports um Häufigkeit und Auswirkung von explizit instrumentellen Fördermaßnahmen geht, sondern um die erfolgsneutrale inhaltliche Dokumentation der Mentoringaktivitäten insgesamt. Letztlich können noch die *gesetzten Ziele* selbst beobachtet und in ihrer Ausrichtung und Umfang als objektivierbare Qualitätskriterien verstanden werden (Nakkula & Harris, 2014, S. 50). Während subjektive Qualitätskriterien erfragt werden können, erscheint es notwendig, für die Erhebung der objektiven Kriterien entsprechende schriftliche Dokumentationen als Teil des Mentoringkonzepts zu etablieren, um die meist durch Häufigkeiten gemessenen Indikatoren messbar zu machen.

Die letzte übergeordnete Qualitätsdimension ist schließlich die *externe Match-Qualität* mit einem Fokus auf äußere Einflussfaktoren auf die Beziehung, welche weder in beziehungsbezogene & instrumentelle, noch in subjektive & objektive Teilqualitätskriterien ausdifferenziert werden. Hier formulieren die Autoren nur vergleichsweise grobe Teilkriterien. Zum einen steht hier die *Programmunterstützung* in Form von grundlegender Ausrichtung der Beziehung durch die Programmphilosophie und durch qualifizierende Angebote für das Tandem. Ebenso wichtig schätzen die Autoren die Unterstützung der *Eltern oder Erzieher* ein, welche durch die Aufnahme des Tandems in die familiäre Struktur die Beziehungsbildung weiter unterstützen können. Ähnlich gelagert ist die *Qualität der persönlichen Supportstrukturen* der Mentorin/des Mentors und der Mentee/des Mentee, da ohne professionelle oder private Unterstützungsstrukturen für Belastungen außerhalb der Mentoringbeziehung diese letztlich auch bedroht werden kann. Abschließend spielt hier noch die *Logistik* eine Rolle, womit gemeint ist, dass die Mentoringtreffen grundsätzlich ohne überproportionale finanzielle oder anreisebedingte Anstrengungen durchgeführt werden können (Nakkula & Harris, 2014, S. 50).

Bisher wurden die von Nakkula & Harris eingeführten Begriffe im Sinne der Vermeidung von Interpretationsfehlern möglichst direkt in deutsche Äquivalente übersetzt. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird aber mit Blick auf die bessere Verständlichkeit mit Begriffen gearbeitet, welche

eher eine inhaltliche als eine wortwörtliche Übersetzung anstreben. Interne Match-Qualität deckt sich in der Konzeption von Nakulla & Harris am ehesten mit dem allgemeinen Begriff der *Mentoringbeziehung*. Die Match-Struktur lässt sich mit Blick auf die dort betrachteten Kategorien mit *Mentoringaktivitäten* umschreiben und die externe Match-Qualität entspricht sinngemäß *externen Einflussfaktoren*. Die Begriffe wurden insbesondere mit Blick auf das später in Kapitel 4 dargestellte Nürnberger Mentoringmodell gewählt, da dort ähnliche Konzepte und Begriffe im Kontext der Modellierung einer Mentoringbeziehung und ihrer Einflussfaktoren zum Einsatz kommen.

3.3.2 Bisherige Evaluationsstudien zur Effektivität von Mentoring und Jugendmentoring

Für die Einschätzung der Sinnhaftigkeit von Mentoring als Methode der Intervention auf der einen sowie der Präzisierung von Gestaltungskriterien für die Entwicklung der Intervention auf der anderen Seite erscheint es sinnvoll, bisherige Studien und Evaluationsergebnisse zu Jugendmentoring zu betrachten und die dort festgestellten Effektstärken der Methode sowie Erfolgsbedingungen zu analysieren. Dazu werden nachfolgend beispielhaft zwei Meta-Evaluationsstudien und zwei Evaluationsstudien zu einzelnen Mentoringprojekten diskutiert. Bei der Auswahl der betrachteten Studien wurde mit Blick auf den bereits in Kapitel 3.1 und 3.2 beschriebenen Kontext der zu entwickelnden Intervention darauf geachtet, Meta-Analysen und Einzelfallstudien zu betrachten, die Mentoringprojekte für Jugendliche und junge Erwachsene evaluieren. Nicht beachtet werden daher beispielsweise das im deutschsprachigen Raum am umfangreichsten evaluierte Mentoringprojekt „Balu & Du“, welches ausschließlich Kinder zwischen 6 und 10 Jahren fokussiert oder die bisher umfangreichste Metaevaluationsstudie zu Jugendmentoring von Raposa et al., deren betrachtete Einzelstudien einen Altersdurchschnitt von unter 12 Jahren aufweisen (Raposa et al., 2019, S. 423; Drexler et al., 2012; Bartl et al, 2012; Péron & Baldauf, 2015; Falk et al., 2020). Diese und weitere Studien mit einem Fokus auf Mentees in ähnlichen Entwicklungsphasen befassen sich entsprechend implizit mit spezifischen entwicklungsstufen- und kontextabhängigen Faktoren der teilnehmenden Kinder womit eine allgemeine Übertragbarkeit auf die zu entwickelnde Intervention auch innerhalb des Dachbegriffs „Jugendmentoring“ schwierig erscheint.

3.3.2.1 Meta-Analyse von Eby et al.

Zuerst wird die Meta-Analyse von Eby et al. aus dem Jahr 2008 betrachtet, welche sich allgemein mit den Auswirkungen von Jugendmentoring, Mentoring als Personalentwicklungsmethode und akademischem Mentoring beschäftigt und sie miteinander vergleicht (Eby et al., 2008, S. 254). Im Rahmen dieser Arbeit ist die Studie von Eby et al. insbesondere auch deshalb von Bedeutung, da sie einleitend die in der Mentoringforschung allgemein anerkannten beziehungsweise erwarteten Auswirkungsbereiche präzisiert und evaluiert. Neben der eigentlichen Auswertung dient nachfolgende Darstellung der Erfolgsdimensionen damit auch zugleich als zusammenfassende Aufarbeitung der typischen Wirkungserwartungen von Mentoring und der Einschätzung der Passung für die Zielsetzung der Intervention. Diese werden von Eby et al. wie folgt ausgearbeitet und mit jeweils einer Hypothese für die empirische Überprüfung hinterlegt:

Behavioral Outcomes: Mentoringprojekte haben kontextunabhängig oft die Zielsetzung, positive Auswirkungen auf das Verhalten der Mentees zu erzielen, beispielsweise Performanz am Arbeitsplatz oder schulischer Erfolg, und gleichzeitig negatives Verhalten wie vorzeitige Ausbildungsabbrüche zu verhindern (vgl. z. B. Rhodes, 1994; Cohen & Willis, 1985). Die damit verbundene Hypothese lautet: „Mentoring steht in Verbindung zu positiven Auswirkungen auf das Verhalten." (Eby et al., 2008, S. 258).

Attitudinal Outcomes: Mentoring kann positive Auswirkungen auf die Einstellung der Mentees haben, beispielsweise in Bezug auf Aktivitäten, welche gemeinsam mit der Mentorin/dem Mentor durchgeführt werden. Darunter können schulische, berufliche, aber auch private und freizeitbezogene Aktivitäten fallen. Insgesamt kann Mentoring eine positive Einstellungsänderung gegenüber dem institutionellen Kontext, also Schule, Betrieb oder privates Umfeld fördern (vgl. z. B. Tennebaum et al., 2001; Johnson et al., 2000; Chao et al., 1992). Die damit verbundene Hypothese lautet: „Mentoring steht in Verbindung zu positiven Veränderungen der Einstellung." (Eby et al., 2008, S. 258).

Health-related outcomes: Hier stehen sowohl die physische als auch die psychische Verfassung des Mentees im Vordergrund. Mentoring kann eine positive Auswirkung auf die körperliche Gesundheit der Mentees haben, indem die Mentorin/der Mentor den Zugang zu Gesundheitsservices fördert. Vor allem ist aber die Auswirkung auf die psychische Gesundheit von Bedeutung, beispielswiese durch das Anbieten von emotionalem Support, positiven Einfluss auf das Selbstbild der Mentees und damit Steigerung des Selbstbewusstseins und der Selbstwirksamkeit (vgl. z. B. Kram, 1985; Rhodes, 2004 & 2006; Dubois et al., 2002). Die damit

verbundene Hypothese lautet: „Mentoring steht in Verbindung zu positiven Auswirkungen auf die Gesundheit.“ (Eby et al., 2008, S. 258).

Relational Outcomes: Mentoring kann positive Auswirkungen auf die zwischenmenschlichen Beziehungen der Mentees haben. Dies kann entweder direkt über Unterstützung bei zwischenmenschlichen Konflikten in der Schule, am Arbeitsplatz oder im privaten Umfeld geschehen oder passiv durch die Entwicklung von positiven Erwartungen gegenüber zwischenmenschlichen Beziehungen auf Basis der positiven Beziehung zur Mentorin/zum Mentor (vgl. z. B. Rhodes, 2004 & 2006; Rhodes et al., 2000). Die damit verbundene Hypothese lautet: „Mentoring steht in Verbindung zu positiven Auswirkungen auf zwischenmenschliche Beziehungen.“ (Eby et al., 2008, S. 258).

Motivational Outcomes: Durch role-modeling der Mentorin/des Mentors können Mentees eine neue Perspektive auf ihre eigenen Entwicklungspotenziale gewinnen, was sie dazu motivieren kann, diese Ziele zu verwirklichen. Außerdem kann Motivation durch das Setzen erreichbarer Ziele und der Unterstützung bei der Zielerreichung gefördert werden (vgl. z. B. Ramaswami & Dreher, 2007; Bearman et al., 2007). Die damit verbundene Hypothese lautet: „Mentoring steht in Verbindung zu positiven Auswirkungen auf die Motivation.“ (Eby et al., 2008, S. 259)

Career Outcomes: Abschließend kann Mentoring beruflichen sowie allgemein karrierebezogenen Erfolg unterstützen. Zum einen können Mentorinnen/Mentoren spezifisches fachliches und handlungsbezogenes Wissen weitergeben und die Kompetenzentwicklung der Mentees fördern. Zum anderen erlaubt der Zugang zu den Netzwerken der Mentorinnen/der Mentoren den Aufbau von Beziehungen zu erfolgsrelevanten Personen innerhalb des jeweiligen institutionellen Kontextes (vgl. z. B. Kram, 1985; Tennebaum et al., 2001). Die damit verbundene Hypothese lautet: „Mentoring steht in Verbindung zu positiven Auswirkungen auf die Karriere.“ (Eby et al., 2008, S. 259)

Für die Meta-Analyse wurden bestehende Artikel beziehungsweise Evaluationsstudien zu Mentoringprojekten im Jugend-, Arbeits-, oder akademischen Bereich ausgewertet. Um für die Auswahl zugelassen zu werden, legen Eby et al. eine Reihe von Kriterien an. Methodisch müssen die betrachteten Studien mit Vergleichsgruppen arbeiten und statistische Verfahren zur Messung des Outcomes anwenden. Bezogen auf die ausgewerteten Projekte selbst müssen diese Mentorinnen/Mentoren und Mentees auswählen, die keine massiven psychischen oder physischen Einschränkungen aufweisen, in einer 1-zu-1 Beziehung arbeiten, bei denen

Mentoring die einzige oder primäre Förderintervention darstellt und nicht nur Teil eines umfassenden Förderplanes oder institutionellen Onboarding-Prozesses ist (Eby et al., 2008, S. 260). Insgesamt wurden 112 Studien für die Betrachtung ausgewählt, wobei drei Studien mehrere Samples ausweisen und damit insgesamt 116 verwertbare Samples generieren (ebd.). Insgesamt wurden 40 Jugend-, 53 Arbeitsplatz- und 23 akademische Mentoringprojekte betrachtet (Eby et al., 2008, S. 261). Die Outcomes innerhalb der oben beschriebenen Kategorien wurden dabei für alle Mentoringprojekte übergreifend wie folgt operationalisiert. In der Auswertung beschreiben die Autoren alle sechs eingangs aufgestellten Hypothesen bezüglich dieser Outcome-Dimensionen (Eby et al., 2008, S. 262).

Outcome Dimensions	Examples
Behavioral	
• Performance	• Scholarly producivity, business success, academic achievement
• Withdrawal behavior	• School drop-out, organizational turnover, absences
• Withdrawal intentions	• Intent to leave organization, intent to drop out
• Helping others	• Mentoring others, community service
• Deviance	• Suspension, property damage, stealing, lying, aggression
Attitudinal	
• Situational satisfaction	• Job satisfaction, university satisfaction, sense of community
• School attitudes	• Attitude towards school or research, perceived value
• Career attitudes	• Career satisfaction, career expectations, perceived opportunity
Health-related	
• Substance use	• Drug use, alcohol use, attitude towards substance use
• Psychological stress & strain	• Depression, anxiety, life dissatisfaction, work stress
• Self-perceptions	• Self-esteem, self-worth, self-efficacy, self-report, locus of control
Relational	
• Interpersonal relations	• Parent trust, parent communication, peer relations, peer support
Motivational	
• Motivation/involvement	• Hours worked, time spent on education, career planning
Career	
• Career success	• Academic rank, pay, promotion rate, prestige of job
• Skill development	• Socialization, communication skills, problem-solving skills, goal setting

Tabelle 25: Operationalisierte Outcomes der Meta-Analyse (eigene Darstellung nach Eby et al., 2008, S. 261)

Mentoring ist dabei zunächst unabhängig vom jeweiligen Kontext signifikant zusammenhängend mit positiven Auswirkungen auf das Verhalten, die Einstellung, die Gesundheit, die zwischenmenschliche Beziehungsebene, die Motivation und die Karriere der Mentees (Eby et al., 2008, S. 262). Die größten Effekte als Auswirkung von Mentoring wurden bei *helping others* (verhaltensbezogen), *school attitutes* und *career attitudes* (einstellungsbezogen) gemessen. Die niedrigsten noch statistisch signifikanten Effektstärken fanden die Autoren bei den Outcomes *psychological stress & strain*, *self-perceptions* (beide gesundheitsbezogen), *career recognition & success* (karrierebezogen), und *deviance* (verhaltensbezogen) (ebd.). Insgesamt weisen die Autoren aber auch darauf hin, dass alle gemessenen Effektstärken zwar statistisch signifikant, insgesamt aber eher niedrig waren. Teilweise begründet durch wenige verwertbare Studien für einzelne Kategorien. Vor einer unreflektierten Verallgemeinerung der positiven Ergebnisse wird daher gewarnt (Eby et al., 2008, S. 262). Insgesamt stellen die Autoren fest, dass die grundsätzlich positiven Ergebnisse anderer Mentoring-Evaluationen bestätigt werden können, es aber trotz der eher geringen Effektgrößen wahrscheinlich ist, dass Mentoring unterschiedlich stark auf die verschiedenen Outcome-Dimensionen bei den Mentees einwirkt (Eby et al., 2008, S. 264). In Übereinstimmung mit anderen Ergebnissen bestätigen die Autoren dem Jugendmentoring einen positiven Einfluss auf Karriere- und Bildungsperspektiven, positives Selbstbild, emotionaler und psychischer Gesundheit und höherer Performanz sowie Problemverhalten in Schule und Privatleben (Eby et al., 2008, S. 264, vgl. weiter: Allen et al. 2004; DuBois et al, 2002; DuBois & Silverthorn, 2005)

Mit Blick auf die drei betrachteten Mentoring-Subgruppen Jugendmentoring, Arbeitsplatzmentoring und akademisches Mentoring ergeben sich diverse Abweichungen. Gemeinsam sind den drei Mentoringbereichen dabei signifikante positive Effektstärken in den Bereichen *withdrawal intentions* (Verhaltensbezogen), *substance use* (Gesundheitsbezogen) und *skills/competence development* (Karrierebezogen), auf welche daher nicht im Sinne einer weiteren Differenzierung eingegangen wird (Eby et al.2008, S. 263). Zudem können nur Effekte in Bereichen verglichen werden, die in mehr als einer Mentoringvariante Anwendung findet, beispielsweise nicht die Einstellung gegenüber der Schule (ebd.). Ein Unterschied ergibt sich im Bereich der *performance* (Verhaltensbezogen). Mentoring in akademischen Settings erzielt hier höhere Effektstärken als Jugend- oder Arbeitsplatzmentoring, obwohl grundsätzlich alle drei Mentoringvarianten signifikante Auswirkungen auf das *performance*-Outcome zeigen (ebd.). Anders verhält es sich im Bereich des *withdrawal behaviours* (Verhaltensbezogen), also beispielsweise mit Blick auf Schulabbrüche. Hier zeigen sich besonders bei Jugendmentoring und akademischem Mentoring signifikante Effektstärken, weniger bei Arbeitsplatzmentoring (ebd.).

Im Bereich der einstellungsbezogenen Outcomes zeigen alle drei Mentoringvarianten signifikante Auswirkungen, bei akademischem Mentoring sind diese aber stärker als bei Jugendmentoring (ebd.). Im Gesamtbereich der *gesundheitsbezogenen* Outcomes zeigen sich bei allen drei Varianten ähnliche Outcomes, bei arbeitsplatzbezogenem Mentoring aber im Signifikanzbereich, bei Jugendmentoring nicht (ebd.). Bei *beziehungsbezogenen* Outcomes erzielen alle drei Varianten signifikante Effektstärken, bei arbeitsplatzbezogenem Mentoring liegen die Effekte aber etwas höher als bei Jugendmentoring (ebd.). Im Bereich der *Motivation* zeigen alle drei Varianten ähnliche Effektstärken, im statistischen Signifikanzbereich liegen diese aber nur bei akademischem und Jugendmentoring (ebd.).

Insgesamt liegen die Effektstärken bei Jugendmentoring am niedrigsten zwischen .03 und .14, bei akademischem Mentoring am höchsten zwischen .11 und .36 und bei arbeitsplatzbezogenem Mentoring dazwischen bei .03 bis 0.19. Die vergleichsweise insgesamt etwas niedrigere Effektstärke von Jugendmentoring erklären die Autoren mit dem spezifischen Kontext entsprechender Programme, welche in der Regel Jugendliche und junge Erwachsene in sozioökonomischen und persönlich vulnerablen Situationen begleiten. Hier erscheint es naheliegend, dass es aufgrund der heterogenen und multivariaten Problemstellungen der Mentees schwerer ist, starke positive Effekte zu erzielen, als bei akademischem und arbeitsplatzbezogenem Mentoring. Dort sind die Mentees im Schnitt älter und in höheren Bildungsebenen situiert, die zu lösenden Problemstellungen sind meist klarer präzisiert und weniger umfassend. Vor allem merken die Autoren an, dass Mentorinnen und Mentoren bei Arbeitsplatzmentoring und akademischem Mentoring typischerweise fachlich besser auf die Förderarbeit vorbereitet sind als die meist ehrenamtlich organisierten Akteure im Bereich des Jugendmentorings ohne fachliche Qualifizierung (Eby et al., 2008, S. 265). Darüber hinaus bauen die betrachteten Jugendmentoring-Evaluationen meist auf zufällig gewählten und dann im Detail betrachteten Beziehungen auf, während die Evaluationen aus dem akademischen und arbeitsplatzbezogenen Kontext häufig nur nach dem Vorhandensein einer Mentorin/eines Mentors fragen, ohne die Tandemarbeit im Detail zu beleuchten. Die betrachteten Jugendmentoring-Evaluationen sind damit aus Sicht der Autoren weniger anfällig für das self-selection bias und künstlich aufgeblasenen, positiven Assoziationen zwischen Mentoring und Outcome (ebd.).

Die grundsätzlich positiven Ergebnisse bezüglich der Effektstärken in den heterogenen Outcome-Variablen lassen den Schluss zu, dass Mentoring als Methode grundsätzlich dafür geeignet ist, den Umgang mit den multivariaten Herausforderungen von geflüchteten Auszubildenden im Rahmen einer gesteuerten Intervention zu unterstützen. Die im Vergleich zu ande-

ren Mentoringvarianten niedrigeren Effektstärken von Jugendmentoring sind dabei keineswegs als Hinweis zu verstehen, ein anderes Interventionsdesign anzustreben. Entsprechend der Interpretation der Autoren kann dies vor allem auf die im Vergleich komplexere Ausgangslage dieser Mentee-Gruppe zurückgeführt werden. Eby et al. (2008, S. 264 & 265) weisen ebenso wie DuBois et al. (2002; vgl. nächstes Teilkapitel) darauf hin, dass eine Unterstützung durch für bestimmte Problembereiche geschultes Fachpersonal zu erwartbar besseren Outcomes in diesen Problembereichen führen würde als Jugendmentoring. Zusammen mit dem Hinweis auf die fehlende fachliche Qualifizierung der Mentorinnen/der Mentoren im Bereich des Jugendmentorings als Grund für die niedrigere Effektstärke ergibt sich hier ein Hinweis auf entsprechende Überlegungen beim Design des eigenen Mentoringansatzes. Mit Blick auf die starke Heterogenität der möglichen Vertragslösungsgründe selbst sowie dem hochindividuellen Vertragslösungsprozess ohne einer von vorneherein antizipierbaren Entwicklung bestätigt die Metaevaluationsstudie von Eby et al. die grundsätzliche Validität der Mentoringmethode als Basis des Interventionsdesigns. Jugendmentoring ist in der Lage, positive Effekte in unterschiedlichsten Dimensionen zu erzielen und wird damit als gut geeignet für die Heterogenität der zu erwartenden Förderbedarfe der Zielgruppe eingeschätzt.

3.3.2.2 Meta-Analysen von DuBois et al.

Nachdem durch die Studie von Eby et al. die allgemeine Wirksamkeit von Mentoringprogrammen evaluiert wurde, beschäftigt sich die nachfolgend beschriebene Meta-Analyse von 55 Jugendmentoringprogrammen von DuBois et al. (2002, S. 162-190) speziell mit den Erfolgsfaktoren von Jugendmentoringprogrammen und gibt damit zentrale Hinweise für das Design der Intervention sowie des später zu entwickelnden Mentoringmodells. Es existiert zudem eine Folgestudie des gleichen Autorenteams (DuBois et al., 2011), welche dieselben Outcomevariablen betrachtet, zu ähnliche Ergebnissen bezüglich der Effektivität von Jugendmentoring kommt und in der insgesamt von einem „Fehlen messbarer Veränderungen“ (DuBois et al., 2011, S. 75) gesprochen wird. In der Folgestudie liegt der Fokus jedoch beinahe ausschließlich auf Jugendmentoringprogramme mit teilnehmenden Mentees unter 12 Jahren (DuBois et al., 2011, S. 71-74). Daher wird die ältere Metaevaluationsstudie, in der das durchschnittliche Alter der Mentees in den betrachteten Einzelstudien bei 19 Jahren lag (DuBois et al., 2002, S. 162), als aussagekräfter im Kontext der hier zu entwerfenden Intervention betrachtet. Insbesondere mit Blick auf die Ableitung von Erkenntnissen für das konkrete Design der Intervention wird die Gefahr einer Verzerrung der Übertragbarkeit durch die abweichende Altersstruktur der Mentees in der Folgestudie von 2011 als hoch eingeschätzt. Da beide Metaevaluationsstudien zu grundsätzlich ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der erreichten Outcomes des Mentorings

kommen und vor allem die Studie von 2022 die Formulierung von grundlegenden Erfolgskriterien für Mentoringdesigns fokussiert, wird für diese Arbeit die ältere Studie im Detail analysiert. Liefert die Folgestudie relevante Erkenntnisse für die identifizierten Erfolgskriterien, werden diese ergänzend dargestellt.

Die hier betrachtete Studie aus dem Jahr 2002 fokussiert zum einen die in dieser Arbeit relevante Mentoringvariante des Jugendmentorings und liefert besonders im Kontext des DBR-Ansatzes (vgl. Kapitel 2.2.2) relevante Ergebnisse für die spätere Ausarbeitung von Designprinzipien. Für die Auswahl der in der Meta-Analyse betrachteten Studien wurden eine Reihe von Kriterien angelegt. Betrachtete Einzelstudien müssen dabei Projekte fokussieren, die Mentoring entsprechend der zum Zeitpunkt der Erhebung anerkannten Literatur und in einem 1-zu-1-Setting umsetzen (DuBois et al., 2002, S. 162). Zudem wurden mit Blick auf das zentrale Merkmal des Erfahrungsvorsprungs der Mentorin oder des Mentors keine Peer-Mentoringansätze oder solche Projekte evaluiert, in denen die Mentorinnen und Mentoren voll ausgebildete Professionals im Bereich der Jugendbetreuung waren (ebd.). Neben dem Mentoringverständnis als Auswahlkriterium wurden zudem nur solche Studien in die Meta-Evaluation aufgenommen, die eine empirisch fundierte Messung der Effektstärke durchführen konnten, beispielsweise durch prä-post-Teilnahme-Vergleiche oder Vergleichgsgruppen-Studien mit Jugendlichen mit und ohne Mentoringbegleitung, bezogen auf die in den jeweiligen Einzeluntersuchungen betrachteten Outcome-Variablen (ebd.). Das Durchschnittsalter der an den betrachteten Studien teilnehmenden Mentees lag dabei bei 19 Jahren (ebd.).

Unter Einhaltung der genannten Kriterien wurden 55 Einzelstudien betrachtet und im Rahmen der Meta-Analyse ausgewertet. Jede Einzelstudie wurde dabei anhand folgender Kriterien systematisiert: Metadaten wie Veröffentlichungsjahr und Veröffentlichungsstatus, Evaluationsmethode, Gestaltungsparameter des Programms, Charakteristika der teilnehmenden Mentees, Dauer und Kontaktintensität der Mentoringbeziehung und Assessment des Outcomes (DuBois et al., 2002, S. 164). Unter Gestaltungsparameter des Programms fallen dabei die Frage, ob das Mentoring alleiniges Instrument oder Teil eines Methodenmixes war, der geographische Standort, Setting in welchem die Mentoringaktivitäten stattfanden, Vergütung der Mentorinnen/Mentoren, Monitoring des Projekts, Eigenschaften der Mentorinnen/Mentoren, Kriterien für das Matching, Qualifizierung und Schulung der Mentorinnen/Mentoren, Erwartungen bzgl. Häufigkeit der Mentoringeinheiten, geplante gemeinsame Aktivitäten für die Mentoringdyaden und den Einbezug der Eltern (ebd.). Im Rahmen des in dieser Arbeit beschriebenen DBR-Ansatzes und der Frage nach den Gestaltungskriterien der zu entwickelnden Intervention kommen den Auswirkungen dieser Gestaltungsparameter auf die Effektstärke der Programme eine

besondere Rolle zu. In der Regel wurde jede betrachtete Studie als ein Sample betrachtet und gewichtet, einzelne Abweichungen im Sinne mehrerer Samples aus der gleichen Einzelevaluationsstudie ergaben sich in 5 Fällen, bei denen die Einzelstudie eigenständige Evaluationen für Teilgruppen, beispielsweise weibliche und männliche Mentees, durchgeführt und veröffentlicht hat (DuBois et al., 2002, S. 165-166).

Insgesamt stellen DuBois et al. fest, dass die in der Meta-Analyse betrachteten Jugendmentoringprogrammen durchschnittlich positive Effektstärken im Vergleich der Prä/Post- beziehungsweise Mentoring/kein Mentoringgruppen aufweisen und dass formelle Jugendmentoringprogramme eine „signifikante Kapazität“ (DuBois et al., 2002, S. 187) aufweisen, die bereits bekannten positiven Effekte von natürlich gewachsenen, mentoringartigen Beziehungen zwischen Jugendlichen und älteren Menschen zu erzielen (DuBois et al., 2002, S. 186-187). Während die grundsätzliche positive Effektivität von DuBois et al. bestätigt wird, betonen sie dennoch, dass die absolute Effektstärke vergleichsweise niedrig ausfällt und schlussfolgern, dass die Erwartung an die Auswirkung der Teilnahme an typischen Mentoringprojekten auf die jeweiligen Jugendlichen nicht überschätzt werden sollte (DuBois et al., 2002, S. 187). Die Autoren argumentieren dabei, dass die tatsächliche Effektivität besonders von der Gestaltung der oben aufgeführten Kriterien abhängig ist, was sich in der großen Heterogenität der Effektstärken zwischen den betrachteten Einzelevaluationen widerspiegelt (ebd.)

Als besonders signifikant für das Erzielen hoher Effektstärken identifizieren die Autoren dabei folgende Gestaltungsbereiche im Sinne von Best-Practices. Diese werden auch in der Folgestudie als Beobachtungskriterien übernommen (DuBois et al., 2011, S. 64).

- Auswahl von zu Projektzielen passender Mentorinnen/Mentoren
- Matching unter Einbezug der persönlichen Sympathie
- Durchgehende Weiterbildung der Mentorinnen/Mentoren
- Strukturierte gemeinsame Aktivitäten für die Mentorinnen/Mentoren und Mentees
- Klare Erwartungen bzgl. der Häufigkeit der Treffen
- Supportstrukturen für die Mentorinnen/Mentoren und Mentees
- Eingebundenheit der Eltern
- Monitoring der Programmumsetzung
  (DuBois et al., 2002, S. 187-188; DuBois et al., 2011, S. 77-78)

Ein Vorhandensein dieser Programmbereiche konnte zudem im Rahmen multivariater Analysen als starker Prädikator für hohe positive Effekte der Mentoringprojekte nachgewiesen werden (DuBois et al., 2002, S. 188). Die Autoren beschreiben diese Zusammenstellung von Programm-Charakteristiken als Fokus auf einen angemessenen Support und Strukturierung für die Mentoringbeziehungen während ihrer formativen Phase und merken an, dass gerade dieser Teilbereich des Programmdesigns häufig weniger Beachtung findet als die vorangehenden Aktivitäten wie Screening, vorbereitende Trainings der Mentorinnen/Mentoren und Matching der Mentoringdyaden. Insgesamt 71 % der 2002 betrachteten Studien führten vorbereitende Trainings für die teilnehmenden Mentorinnen/Mentoren durch, nur 23 % wiederum begleitende Schulungen und Weiterbildungsmaßnahmen nach Projektbeginn durch (ebd.). Die aktive und durchdachte Begleitung vor allem der Mentorinnen/Mentoren stellt daher aus Sicht der Autoren ein zentrales Gelingensmerkmal von Mentoringprojekten dar, während die typischerweise mehr betrachteten Themen wie Vorbereitung und Matching einen geringeren Einfluss auf die Effektstärke haben (DuBois et al., 2002, S. 188-189). Ergänzend konnte in der Folgestudie festgestellt werden, dass die Auswahl der Mentorinnen/Mentoren insofern eine Rolle für den Mentoringerfolg spielt, als die Effektivität der Projekte steigt, wenn Mentorinnen/Mentoren gewählt werden, deren Kompetenzen eine hohe Übereinstimmung mit den Projektzielen aufweisen. Zudem konnten leicht positive Auswirkungen auf die Effektivität nachgewiesen werden, wenn beim Matching auf persönliche Sympathie geachtet wird (DuBois et al., 2011, S. 77). Da hier nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Effekte alleine auf Basis der abweichenden Altersstruktur der betrachteten Mentees auftreten, werden die Punkte in die oben dargestellten Erfolgskriterien integriert.

Einen weiteren starken Zusammenhang erkennen die Autoren zwischen positiven Outcomes und einer starken emotionalen Beziehung zwischen Mentee und Mentorin/Mentor. Als beobachtbare Kriterien von positiven Beziehungen werden dabei Häufigkeit des Kontakts, emotionale Nähe und Dauer genannt (DuBois et al., 2002, S. 188). Die Autoren bemängeln in diesem Zusammenhang aber auch, dass in nur wenigen der betrachteten Einzelfallstudien vertiefte Evaluationen der Beziehungsqualität vorgenommen wurden und eine genaue Auswertung des Einflusses einzelner Beziehungsparameter auf den Mentoringerfolg nicht möglich ist (ebd.). Unabhängig davon bestätigt die Meta-Analyse von DuBois et al. dennoch die Grundannahme des Jugendmentorings (vgl. Kapitel 3.3.1.3) bezüglich der erhöhten Relevanz der Beziehungsebene im Vergleich zu beispielsweise Arbeitsplatzmentoring.

Der letzte relevante Einflussfaktor auf die Effektivität der untersuchten Mentoringprojekte liegt in den ausgewählten Mentees selbst. Die größte positive Auswirkung zeit sich dabei auf Jugendliche, die als „at-risk“ (vgl. Hamilton & Hamilton, 1992; zitiert nach DuBois et al., 2002, S. 189) eingestuft werden (DuBois et al., 2002, S. 189). Damit sind Jugendliche gemeint, die aufgrund sozioökonomischer Umweltfaktoren benachteiligt und aufgrund ihrer allgemeinen Lebensumstände vulnerabel sind. Entsprechende Mentoringprojekte haben daher einen eher umfassenden, situationsbezogenen Fokus anstatt einzelne, personenbezogene Probleme der Jugendlichen zu lösen (ebd.). Auffällig weniger effektiv ist Mentoring hingegen bei Jugendlichen, die aufgrund starker individueller Merkmale wie Lernstörungen, Entwicklungsstörungen oder anderer Dysfunktionalitäten vulnerabel sind. Bei Jugendlichen, welche in diese Gruppe fallen, vermuten die Autoren den Bedarf an umfangreicher Betreuung durch geschultes Fachpersonal anstelle der meist ehrenamtlich tätigen und nicht explizit fachlich qualifizierten Mentorinnen/Mentoren (ebd.). Die größte Effektstärke zeigt sich bei Mentees, die aufgrund einer Mischung von äußeren, sozioökonomischen Faktoren und individuellen Faktoren vulnerabel sind, wobei die individuellen Faktoren eben noch nicht das exzessive Ausmaß erreicht haben, das einer professionellen Betreuung bedarf (DuBois et al., 2002, S. 190). Während sich die beiden erstgenannten positiven Einflussfaktoren der Supportstrukturen für Mentorinnen/Mentoren und der persönlichen Beziehung im Kontext der Forschungsarbeit vor allem auf die spätere Präzisierung der Gestaltungskriterien auswirken, erscheint es sinnvoll, bereits hier eine kurze Reflexion der Zielgruppe Geflüchtete vorzunehmen. Wie in Kapitel 3.1 und 3.2.3. beschrieben wurde, ergeben sich die Problemstellungen der Zielgruppe im hier relevanten Kontext der dualen Ausbildung sowohl aus sozioökonomischen und lebensweltlichen Umweltfaktoren wie der rechtlichen Situation, der Wohnsituation oder kulturellen Unterschieden am Arbeitsplatz und einer Reihe von individuellen Faktoren wie fehlende Kompetenzen, die aber explizit nicht pauschal auf persönliche Faktoren wie Lernstörungen oder kognitive Einschränkungen zurückgehen. Die Kombination von Faktoren, welche die spezifischen Problemstellungen von geflüchteten Auszubildenden im Rahmen der dualen Ausbildung bedingen, fällt damit zumindest in einer groben Betrachtung in denjenigen Bereich von „at-risk“-Faktoren, welcher nach DuBois et al. (2002, S. 190) das größte Effektpotential im Rahmen von (Jugend-)Mentoringprojekten mit sich bringt.

3.3.2.3 Evaluation des Mentoringprojekts “Rock your Life“

Nachdem zwei umfassende Meta-Evaluationen zum einen zur Effektivität von Mentoring allgemein, zum anderen zu den Gelingensfaktoren von Jugendmentoring im Speziellen vorgestellt wurden, wird die hier relevante Thematik vom Mentoring am Übergang Schule/Beruf und für die Zielgruppe Geflüchtete in zwei Evaluationen einzelner Mentoringprojekte weiter vertieft.

Resnjanskij, Ruhose, Weiderhold und Wößmann (2021) beschäftigen sich mit dem Jugendmentoringprojekt „Rock your Life“ und nehmen insbesondere die Auswirkung auf die Arbeitsmarktchancen von stark benachteiligten Jugendlichen in den Fokus der Evaluation (Resnjanskij et al., 2021, S. 31). Das betrachtete Mentoringprojekt ist als 1-zu-1-Mentoring konzipiert und wird zum Zeitpunkt der Arbeitserstellung in 42 deutschen Städten mit bisher insgesamt ca. 7000 Mentoringbeziehungen durchgeführt. Als Mentees werden bei Rock your Life Acht- und Neuntklässler in Hauptschulen und vergleichbaren Schulformen in benachteiligten Stadtvierteln gewählt, Studierende fungieren als Mentorinnen/Mentoren (Resnjanskij et al., 2021, S. 32). Durch Entwicklung der individuellen Potenziale, Fördern von Selbstwertgefühl, Verbessern der schulischen Situation und Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft soll den Jugendlichen ein erfolgreiches Berufsleben ermöglicht werden (ebd.). Das Mentoring findet in einem zweiwöchigen Rhythmus statt, der neben den eigentlichen Fördereinheiten entsprechend der individuellen Probleme der Mentees auch Freizeitangebote umfasst (ebd.). „Rock your Life“ bietet Schulungen und Weiterbildungen für die Mentorinnen/Mentoren an und bildet spezielle Mentoring-Paar-Koordinatoren aus, welche die Tandems bei Schwierigkeiten unterstützen. Eine genaue Darstellung der Qualifizierungsmaßnahmen für die Mentorinnen/Mentoren und deren Einfluss auf die Mentoringeffektivität ist nicht Teil der Evaluation (Rock your Life, 2021; Resnjanskij et al., 2021).

Für die Durchführung der Untersuchung arbeiten die Autoren mit Kontrollgruppenvergleichen, wobei die Kontrollgruppen gewonnen wurden, indem bei Mentee-Überhang an einem Standort die nicht vermittelten Jugendlichen als Kontrollgruppe beobachtet werden. Die Aufnahme in das Programm erfolgte aus ethischen Gründen per Zufallslos (Resnjanskij et al., 2021, S. 32). Ein gezieltes Matching fand dementsprechend nicht statt. Die Erhebung fand in zwei aufeinanderfolgenden Kohorten in zehn deutschen Städten mit insgesamt 308 Jugendlichen an 19 Schulen statt (Resnjanskij et al., 2021, S. 33). Ein Jahr nach der ersten Evaluation wurde eine Nacherhebung bei den jeweiligen Jugendlichen durchgeführt, wobei eine Wiederbefragungsquote von 98,7 % erzielt werden konnte. Mit Blick auf die Durchführung von Rock your Life in der achten und neunten Jahrgangsstufe ist eine direkte Messung der Arbeitsmarktchancen im Rahmen des Projekts nur schwer möglich, die Autoren bedienen sich daher dreier messbarer

Indikatoren, um den langfristigen Arbeitsmarkterfolg zu prognostizieren. “Die in der Schule erzielten Mathematiknoten als kognitive Komponente (1), Geduld und Sozialkompetenzen als nicht-kognitive Komponente (2) und die Arbeitsmarktorientierung der Jugendlichen als motivationale Komponente (3)” (Resnjanskij et al., 2021, S. 34). Mit Blick auf die an der Studie teilnehmenden Jugendlichen stellen die Autoren fest, dass trotz der Ausrichtung des Projekts in etwa die Hälfte der Mentees aus einem positiven sozialen Hintergrund kommt, dafür aber zu 58 % Jugendliche mit Migrationshintergrund vertreten sind, was in etwa der doppelten Anzahl relativ zum Anteil an der Gesamtheit der gesamten Jugendbevölkerung darstellt. 25 % der Jugendlichen kommen aus einem alleinerziehenden Elternhaus, die Geschlechterverteilung ist mit 56 % weiblichen und 44 % männlichen Mentees relativ ausgewogen (Resnjanskij et al., 2021, S. 33). Die Befragungsdaten zeigen zudem, dass Jugendliche aus stark benachteiligten sozioökonomischen Hintergründen häufig nur geringe Unterstützung durch die Eltern erhalten (Resnjanskij et al., 2021, S. 34-35).

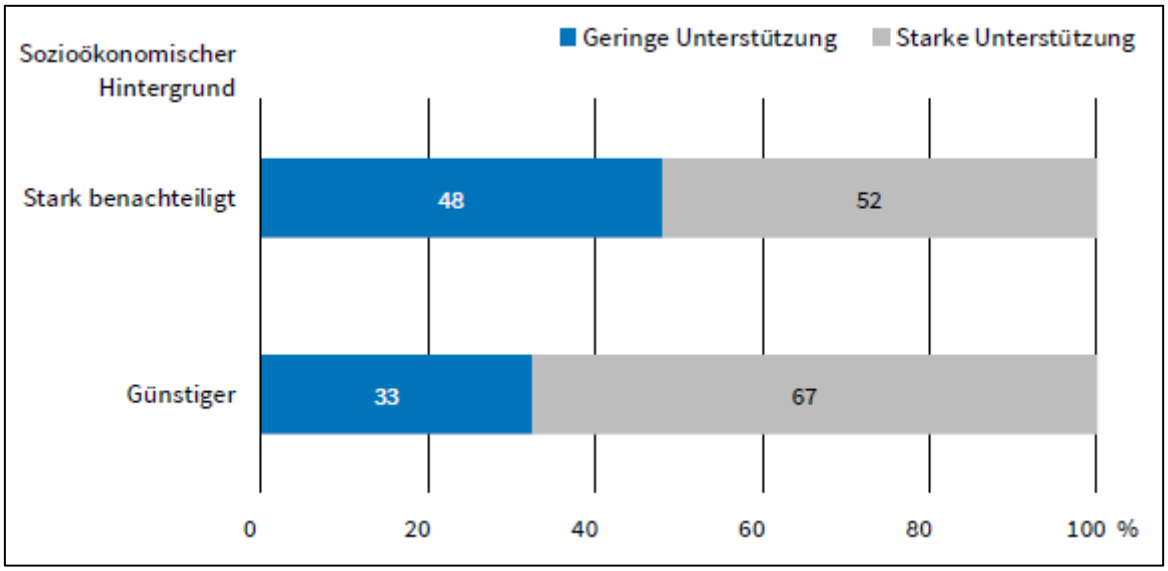


Abbildung 22: Unterstützung durch Eltern nach sozioökonomischem Hintergrund (Resnjanskij et al., 2021, S. 35)

Wenig überraschend stellen die Autoren als Nebenprodukt der Projektevaluation durch den Vergleich der Jugendlichen in der Kontrollgruppe fest, dass stark benachteiligte Jugendliche gemessen an den oben dargelegten Prädikatoren für Arbeitsmarkterfolg deutlich schlechtere Werte erzielen als Jugendliche aus günstigen sozialen Verhältnissen (ebd.). Das Mentoringprogramm wird entsprechend neben der allgemeinen Wirksamkeit auch dahingehend evaluiert, ob es in der Lage ist, die sozioökonomisch bedingten Unterschiede auszugleichen (ebd.).

In der Auswertung der betrachteten Faktoren zeigt sich eine stark positive Auswirkung der Projektteilnahme auf die Arbeitsmarktaussichten der stark benachteiligten Jugendlichen. Der

Index liegt dabei insgesamt in etwa eine halbe Standardabweichung über dem der stark benachteiligten Jugendlichen ohne Projektteilnahme. Entsprechend erkennen die Autoren auch positive Wirkungseffekte bei den Teildimensionen, welche als Indikatoren für die Arbeitsmarktaussichten definiert wurden (Resnjanskij et al., 2021, S. 35; vgl. Abb. 23). Mit Blick auf die Schulnote Mathematik verbessern sich die benachteiligten Programmteilnehmer um 0,29 Standardabweichungen und damit durchschnittlich 0,42 Notenschnitte (Resnjanskij et al., 2021, S. 36). Die Teilnahme am Mentoringprojekt eliminiert damit über die Hälfte des Unterschieds gegenüber Jugendlichen aus günstigen sozialen Verhältnissen (ebd.). Der Index für die Maße Geduld und Sozialkompetenz verbessert sich gegenüber nicht-Programmteilnehmern um 0,44 Standardabweichungen, wobei insbesondere der Teilbereich Geduld, gemessen an der Zukunftsorientierung und Bereitschaft, auf Belohnungen zu warten, positiv beeinflusst wird (ebd.). Auch der Teilbereich der Arbeitsmarktorientierung steigt um 0,29 Standardabweichungen gegenüber den benachteiligten Jugendlichen, die nicht am Mentoring teilnehmen. In der Praxis äußert sich dies durch die Angabe, eine Berufsausbildung beginnen zu wollen, welche im Vergleich zur Kontrollgruppe durch Teilnahme am Mentoringprojekt um 22 Prozentpunkte ansteigt (ebd.). Jenseits der gemesseneren Indikatoren berichten Resnjanskij et al. auch von einer generell gestiegenen Lebenszufriedenheit der benachteiligten Jugendlichen in der Mentoringgruppe (ebd.). Die Autoren verweisen außerdem darauf, dass neben der Mathematiknote allgemein die schulischen Leistungen angestiegen sind, wobei hier keine detaillierte Aufschlüsselung erfolgt (Resnjanskij et al., 2021, S. 36). Die Teilnahme am Mentoringprojekt ist entsprechend der Ergebnisse der Autoren in der Lage, neben der Auswirkung an sich auch die Lücke zu Jugendlichen mit günstigerem, sozioökonomischem Hintergrund zu schließen. Einen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Mentees stellen die Autoren nicht fest (Resnjanskij et al., 2021, S. 35).

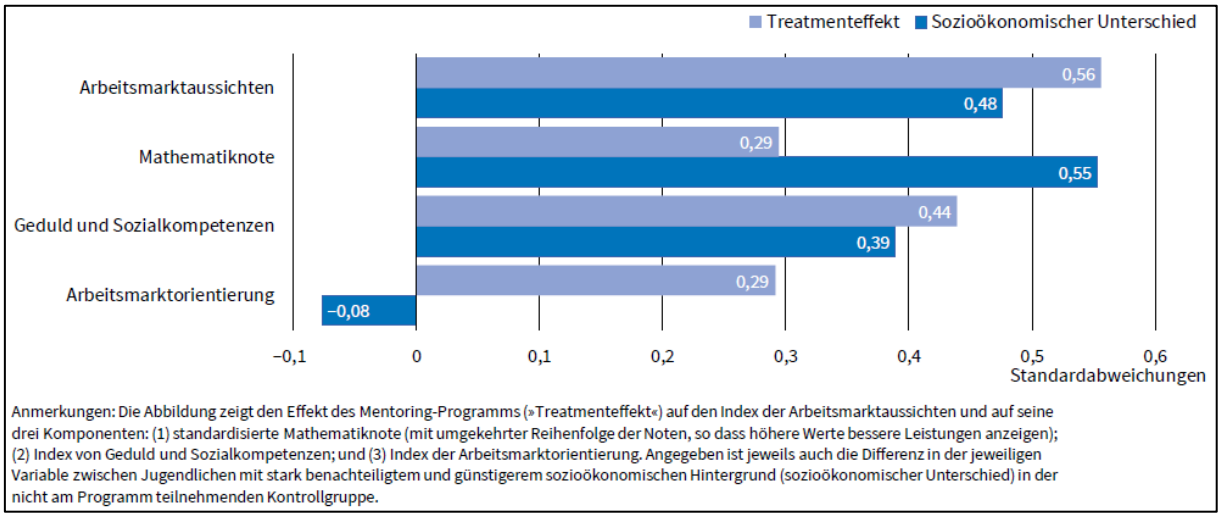


Abbildung 23: Effekte des Mentoringprogramms auf die Arbeitsmarktaussichten von stark benachteiligten Jugendlichen (Resnjanskij et al., 2021, S. 35)

Im Gegensatz zu den benachteiligten Jugendlichen heben die Autoren aber besonders hervor, dass sich für Jugendliche aus günstigen sozialen Verhältnissen keine positiven Auswirkungen auf die Arbeitsmarktaussichten durch die Projektteilnahme erzielen ließen. Im Gegenteil sinken diese sogar leicht, was jedoch von Resnjanskij et al. statistisch als insignifikant bewertet wird (ebd.). Eine mögliche Erklärung für die stark abweichende Wirksamkeit liefern die identifizierten Kanäle, welche für die positiven Effekte der Programmteilnahme verantwortlich sein können. Einen großen Anteil an der Effektstärke hat dabei die Funktion der Mentorinnen/Mentoren als Ansprechpersonen für Zukunftsaussichten und Perspektive der Mentees sowie zur Informationsbeschaffung zu Fragen wie der Berufswahl. Zudem steigert die Mentoringbeziehung die innere Haltung der Jugendlichen gegenüber Lernaktivitäten für die Schule durch die Einsicht der Relevanz für den späteren Beruf (ebd.).

Neben diesen auf Selbstkompetenz ausgerichteten Effekten bestätigen Mentees aus sozialschwachen Hintergründen auch eine positive Auswirkung der Programmteilnahme auf schulische Leistungen und allgemeine Programme außerhalb der Schule (ebd.). Als Ersatz für andere Maßnahmen, wie beispielsweise Unterstützung durch die Eltern oder Nachhilfestunden, fungiert das Mentoringprojekt dabei nicht (ebd.). Ebenfalls zeigt sich bei den benachteiligten Jugendlichen kein Effekt auf Aktivitäten wie Engagement im Klassenverband, Teilnahme an Tätigkeiten wie einer Theater-AG, ehrenamtliche Tätigkeiten außerhalb der Schule oder auch die Anzahl von privaten Freunden (ebd.). Diese Ergebnisse passen in das von Eby et al. (2008; vgl. Kapitel 3.3.2.1) gezeichnete Bild, welches Jugendmentoring gerade in den Bereichen der beziehungsorientierten Outcomes eher niedrige Effektstärken bescheinigt. Die ausbleibende Effektivität der Teilnahme am Mentoring bei Jugendlichen aus günstigen sozioökonomischen

Kontexten erklären die Autoren schließlich damit, dass die eben beschriebenen, effektauslösenden Mentoringfunktionen bei dieser Teilgruppe durch ein stabiles soziales Netzwerk und unterstützende Eltern erfüllt werden. Im Gegenteil drehen sich Mentoringaktivitäten bei Dyaden mit einem sozial begünstigen Mentee eher um Freizeitaktivitäten und verdrängen sogar andere soziale Aktivitäten innerhalb der Schule (ebd.).

Für die hier relevante Zielgruppe der geflüchteten Auszubildenden ist zudem die Effektivität nach Vorhandensein oder Fehlen eines Migrationshintergrundes von Interesse. Die Autoren merken hier an, dass sich bei benachteiligten Mentees mit Migrationshintergrund ein ebenso großer positiver Effekt ergibt wie bei benachteiligten Mentees ohne Migrationshintergrund. Werden Migrationshintergrund und sozialer Hintergrund aber simultan betrachtet, sind die Effekte ausschließlich durch den sozialen Hintergrund getrieben. Das Mentoringprogramm gleicht hier also nur Benachteiligungen aufgrund des sozioökonomischen Hintergrundes aus, nicht solche aufgrund des Migrationshintergrundes (ebd.). Anders verhält es sich allerdings bei der Teilgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund der ersten Generation, also solche Mentees, die analog zu der in dieser Arbeit relevanten Gruppe im Ausland geboren wurden. Hier ergeben sich große positive Effekte auf die Arbeitsmarktaussichten durch die Teilnahme am Mentoringprojekt (Resnjanskij et al., 2021, S. 37). Die Evaluationsmethodik lässt hier keine weitere Präzisierung zu, es kann auf Basis der Gruppenvergleiche aber erwartet werden, dass die Teilnahme an Mentoringmaßnahmen für Geflüchtete hohe Effektpotenziale aufweise.

Für die hier zu entwickelnde Intervention lassen sich mehrere Rückschlüsse ziehen. Die hohe Wirksamkeit bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund der ersten Generation spricht für eine Passung zur hier betrachteten Zielgruppe (vgl. Kapitel 3.1.). Zudem können Geflüchtete, unabhängig von individuellen Abweichungen, bedingt durch die bereits ausgeführten Problemstellungen im Bereich der Wohnsituation, der kulturellen Anpassungsschwierigkeiten und schlicht dem Fehlen stabiler sozialer Kontakte sowohl mit Blick auf die Familie als auch auf Freunde insgesamt als sozial benachteiligt angesehen werden. Letztlich befassen sich die Evaluation und das Mentoringprojekt Rock Your Life zwar mit der Phase vor Beginn der dualen Ausbildung, die Indikatoren der schulischen Leistung und der Selbstwahrnehmung sind jedoch losgelöst von dieser Lebensphase auch für die Lösung von Problemstellungen in der dualen Ausbildung relevant (vgl. Kapitel 3.2.3.5) verstanden werden. Die Evaluation von Resnjanskij et al. festigt damit die positive Einschätzung von Mentoring als geeignete Methode für die hier zu entwickelnde Intervention, welche bereits nach den oben dargestellten Meta-Evaluationen diskutiert wurde.

3.3.2.4 Evaluation „Mentoring für Geflüchtete-Arbeitsmarktintegration“

Abschließend soll die Evaluationsstudie von Mansson & Delander (2017) über ein schwedisches Mentoring-Pilotprojekt zur Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten diskutiert werden. Genauer befasst sich die Studie mit den Forschungsfragen „(1) bewegt Mentoring neuangekommene Geflüchtete näher an den Arbeitsmarkt? Und (2) welche Variationen innerhalb des Mentoringprojekts beeinflussen das Outcome?“ (Mansson & Delander, 2017, S. 52). Die Studie hat durch den direkten Arbeitsmarktfokus einen anderen Bezugsrahmen als das hier zu entwickelnde Mentoringprojekt im Kontext der dualen Ausbildung, durch die Kombination einer grundsätzlich arbeitsmarktbezogenen Betrachtung und der Zielgruppe Geflüchtete in einem nordeuropäischen Land weist die Studie von Mansson & Delander dennoch die bisher größte Nähe zu den hier betrachteten Forschungsfragen auf. Eine Einordnung in Jugend- oder arbeitsplatzbezogenes Mentoring ist in diesem Fall nicht sinnvoll möglich, da die Altersstruktur der Mentees nicht bekannt ist und das Mentoring nicht innerbetrieblich aufgebaut ist, obwohl karrierebezogene Parameter wie Gehaltsentwicklung im Fokus der Evaluation stehen (ebd.).

Die Forschung betrachtet eine Reihe von staatlich geförderten Mentoringprogrammen im Zeitraum 2010 bis 2012, die aus einer Initiative zur Entwicklung arbeitsmarktfokussierter Mentoringansätze hervorgingen (Mansson & Delander, 2017, S. 52). Hintergrund dieser Entwicklung ist der Umstand, dass Personen mit Migrationshintergrund in Schweden allgemein ein niedrigeres Einkommen und einen niedrigen Arbeitsmarktstatus in Relation zu ihrer Bildung haben und disproportional häufig arbeitslos sind, was unter anderem mit einem Fehlen von länderspezifischem Humankapital erklärt wird (Mansson & Delander, 2017, S. 51). Die insgesamt neun staatlich geförderten Mentoringprogramme sind übergreifend für Geflüchtete konzipiert, die sich für weniger als fünf Jahre in Schweden aufgehalten haben, fokussieren aber jeweils unterschiedliche Subgruppen, beispielsweise Geflüchtete mit niedrigem Bildungshintergrund, Geflüchtete mit hohem Bildungshintergrund, geflüchtete Frauen oder gezielt einzelne Herkunftsländer (Mansson & Delander, 2017, S. 52). Das Matching basiert auf Nähe der Mentorin/des Mentors zu dem früheren Berufs- oder Bildungsfeld der Mentees mit dem Gesamtziel, die Berufsidentität des Mentees zu stärken sowie Kontakte und Netzwerke in entsprechenden Berufsfeldern in Schweden zu schaffen (ebd.).

Die Evaluation wurde projektübergreifend strukturiert anhand Prä-Post-Befragungen durch ein Fragebogendesign, eine Prozessevaluation mit Fokus auf die Mentoringaktivitäten und eine Item-basierte Impact-Evaluation (Mansson & Delander, 2017, S. 53). Die Daten für die Kontrollgruppe zur Durchführung der Impact-Evaluation wurden über Abfrage zu Personen mit

äquivalenten Charakteristika zu den Aufnahmekriterien für Mentees in den jeweiligen Teilprojekten bei der schwedischen *Employment Service Database* erhoben (ebd.). Als Kriterien, um Programmteilnehmer und nicht-Programmteilnehmer für die vergleichende Outcome-Messung zu matchen, werden folgende Charakteristika hinsichtlich ihrer Übereinstimmung überprüft: Herkunftsregion vor Migration nach Schweden, lokaler Arbeitsmarkt nach Migration nach Schweden, Geschlecht, Bildungsstand, Migrationsjahr und Zeitpunkt der Registrierung bei der Arbeitsagentur (Mansson & Delander, 2017, S. 54). Insgesamt konnten 145 der 257 an den Mentoringprojekten teilnehmenden Geflüchteten ein oder mehrere nicht-teilnehmende Geflüchtete zugeordnet werden, wobei schließlich die Gesamtgröße der Kontrollgruppe aus zugeordneten nicht-teilnehmenden Geflüchteten 2437 Personen umfasste (ebd.). Eine Überprüfung der genannten Matching-Variablen zwischen den zugeordneten Teilnehmenden und nicht-Teilnehmenden zeigt, dass vor Projektbeginn keine signifikanten Unterschiede vorliegen, also eine hohe Matching-Qualität zwischen Mentoring- und Kontrollgruppe erreicht werden konnte (Mansson & Delander, 2017, S. 57).

Für die Messung der Auswirkung werden vier Outcome-Perspektiven betrachtet. Der erste betrachtete Outcome ist der tatsächliche Übergang in eine reguläre Beschäftigung oder einen Bildungsweg außerhalb von Arbeitsagentur-Maßnahmen entsprechend der Zielsetzung schwedischer Arbeitsmarktpolitik (ebd.). Da dieser Outcome für die betrachtete Zielgruppe aber aus Sicht der Autoren als generell eher unrealistisch eingeschätzt wird, erfolgte eine Betrachtung dreier weiterer Outcome-Perspektiven, um zu indizieren, ob der betrachtete Teilnehmer zumindest näher an den regulären Arbeitsmarkt gerückt ist (ebd.). Der zweite betrachtete Outcome ist daher der Übergang in atypische Beschäftigungsverhältnisse wie vorübergehende Beschäftigungen und Teilzeitbeschäftigungen (ebd.). Die dritte und vierte Outcome-Dimension fokussieren bestimmte Einkommensgrenzen aus dem Beschäftigungsverhältnis von jährlich über ca. 4.280 Euro als erste und ca. 10.000 Euro als zweite Grenze (Mansson & Delander, 2017, S. 54). Das Erreichen oder Überschreiten dieser Grenzen ist dabei nicht kennzeichnend für einen Übergang in den regulären Arbeitsmarkt, werden aber als Indiz dafür gewertet, näher an eine sichere Anstellung gerückt zu sein (ebd.). Um mögliche Verzerrungen der Korrelation zwischen Outcomes und der tatsächlichen Auswirkung des Mentorings zu vermeiden, erheben die Autoren im Rahmen von Regressionsanalysen eine Reihe von Störvariablen, bei denen ein Einfluss auf die betrachteten Outcomes erwartet wird. Dazu zählen das Alter der Geflüchteten, der Familienstand, die Anzahl und Alter der Kinder, der Besitz oder Erhalt der schwedischen Staatsbürgerschaft und der Abschluss eines freiwilligen Sprachkurses (ebd.).

In den Ergebnissen zeigt sich zunächst kein signifikanter Unterschied zwischen Geflüchteten in einem der Mentoringprogramme und jenen in der Kontrollgruppe über alle vier Outcome-Variablen hinweg (Mansson & Delander, 2017, S. 55).

Impact estimates, all participants belonging to the target group. Standard errors in parentheses. (Weighted logit).

	Unsubsidised full-time job or education	Unsubsidised job or: Part-time, temporary or subsidised employment	Income above SEK 100,000	Income above SEK 42,800
	Marg.eff	Marg.eff	Marg.eff	Marg.eff
Programme impact	−0.010 (0.021)	0.032 (0.041)	0.007 (0.046)	0.050 (0.047)
Age	−0.001 (0.001)	**−0.003** (0.002)	−0.002 (0.002)	**−0.005** (0.002)
Female	0.016 (0.018)	−0.022 (0.033)	**−0.075** (0.038)	−0.013 (0.039)
Married/cohabiting	−0.014 (0.022)	−0.040 (0.042)	−0.030 (0.044)	−0.026 (0.048)
Number of children aged under 16	−0.008 (0.007)	−0.005 (0.011)	−0.005 (0.015)	−0.010 (0.016)
Single with children aged under 16	−0.003 (0.026)	−0.034 (0.049)	0.018 (0.072)	−0.047 (0.070)
Obtained Swedish citizenship	0.019 (0.023)	−0.038 (0.035)	*0.084* (0.052)	**0.110** (0.051)
Completed course in Swedish	**0.085** (0.020)	**0.125** (0.032)	**0.180** (0.036)	**0.184** (0.037)
Pseudo R^2	0.060	0.030	0.040	0.040

Bold = significant at 5% level, *Italic = significant at 10 % level.*

Abbildung 24: Auswirkung der Mentoring-Teilnahme im Vergleich zur Kontrollgruppe (Mansson & Delander, 2017, S. 55)

Vielmehr sind es die Kontrollvariablen, die einen signifikanten Einfluss auf die betrachteten Outcomes haben. Weibliche Geflüchtete haben unabhängig von der Teilnahme an einem Mentoringprojekt eine um 7,5 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit, in die höhere Einkommenskategorie einzumünden (Outcome 3). Geflüchtete, die den Sprachkurs absolviert haben, haben über alle Dimensionen hinweg höhere Wahrscheinlichkeiten, den jeweiligen Outcome zu erreichen, als Geflüchtete ohne absolvierten Sprachkurs (ebd.; vgl. Abb. 24). Ausgehend von dem niedrigen durchschnittlichen Effekt der Mentoringteilnahme und den vergleichsweise hohen Auswirkungen der Kontrollvariablen untersuchen die Autoren die Mentoringauswirkung in spezifischen Subgruppen. Bei weiblichen Geflüchteten zeigt sich auch in der gruppeninternen Betrachtung keine signifilkante Auswirkung der Teilnahme an einem Mentoringprojekt. Mansson & Delander begründen dieses Ergebnis damit, dass weibliche Geflüchtete in den Herkunftsländern erwartungsgemäß vor allem häusliche Aufgaben übernommen haben und der Weg in den Arbeitsmarkt nach westlichem Verständnis damit erheblich schwerer und länger ist, als von einem Mentoringprojekt in nennenswerter Weise zu beeinflussen wäre (ebd.). Hier kann mit Blick auf die Evaluationsergebnisse von DuBois et al. (2002, S. 189) ein Zusammenhang mit der niedrigen Effektstärke von Mentoring auf Jugendliche mit hohen individuellen beziehungsweise persönlichen at-risk-Faktoren vermutet werden, aufgrund der unterschiedlichen Kontexte und der nur oberflächlichen Betrachtung der kulturellen Hürden in der Auswertung von Mansson & Delander ist ein direkter Vergleich jedoch nur schwer möglich. Werden umgekehrt nur männliche Geflüchtete betrachtet, erkennen die Autoren signifikante positive Auswirkungen der Programmteilnahme mit Blick auf ein jährliches Einkommen über der Mindestgrenze von 4.280 Euro mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit von 13,2 Prozentpunkten

gegenüber männlichen Geflüchteten ohne Mentoringbegleitung (Mansson & Delander, 2017, S. 56). Bei den anderen drei Outcome-Variablen zeigen sich schwache, aber nicht signifikante Effekte. Mansson & Delander kommen daher zu dem Schluss, dass die Mentoringteilnahme männliche Geflüchtete zwar nicht pauschal voll in den Arbeitsmarkt integriert (Outcomes 1 und 2), sie aber näher an den Arbeitsmarkt heranrückt (ebd.). Wie bei den weiblichen Geflüchteten ist auch hier der Effekt eines absolvierten Sprachkurses und der Erhalt der schwedischen Staatsbürgerschaft auf alle Outcome-Variablen hoch und signifikant (ebd.).

Neben dem Einfluss der Projekt-Teilnahme auf die vier Outcomes evaluieren die Autoren auch den Einfluss einzelner Merkmale der jeweiligen Mentoringprojekte spezifisch auf Outcome-Variable 4, ein jährliches Einkommen von oder über 4.280 Euro zu erzielen. Diese Betrachtung fokussiert ausschließlich männliche Geflüchtete aufgrund der insgesamt höheren Wirksamkeit der Mentoringteilnahme bei dieser Gruppe (Mansson & Delander, 2017, S. 56).

	Marginal effect	Standard error
Mentee		
Age	**−0.022**	0.009
More than 9 and fewer than 13 years' education (self-reported)	−0.020	0.160
More than 13 years' education (self-reported)	*0.282*	0.171
Married/cohabiting	−0.064	0.157
Number of children aged under 16	0.034	0.136
Have moved within Sweden	−0.068	0.148
Completed Swedish course	−0.049	0.135
Obtained Swedish citizenship	*0.253*	0.153
Total number of years worked (self-reported)	**0.034**	0.011
The mentoring		
Mentoring in Swedish	0.192	0.203
More than five mentoring sessions	−0.086	0.145
The mentor		
Manager or self-employed	0.085	0.136
More than five years' mentoring experience	−0.210	0.136
Female	0.152	0.147
Over 60 years of age	0.176	0.164
Born in Sweden	−0.235	0.204

Pseudo R^2 = 0.20, LL = −66.56 **Bold** indicates significance at 5% level and *italic* at 10% level.

Abbildung 25: Gesamtübersicht über Einflüsse von Mentee- und Mentoringvariablen auf den Erwerb eines Einkommens über 4280 € (Outcome 4) (Mansson & Delander, 2017, S. 57).

Mit Blick auf die Einflussvariablen der Mentees zeigt sich besonders ein signifikanter negativer Effekt bezüglich des Alters und ein positiver Effekt bezüglich der bereits in Berufstätigkeit verbrachten Jahre im Heimatland (Mansson & Delander, 2017, S. 56). Mit Blick auf die Projekt- und Mentorin/Mentor-Variablen ergeben sich hingegen keine signifikanten Auswirkungen auf den Einkommens-Outcome. Weder Geschlecht noch Alter der Mentorin/des Mentors oder die Anzahl der Mentoringtreffen haben eine signifikante Auswirkung auf das Erreichen oder Überschreiten der Einkommensschwelle von 4.280 Euro im Jahr (ebd.). Auffällig ist dabei, dass Mansson & Delander bereits fünf oder mehr Mentoringtreffen als „hohe Intensität" (ebd.) ein-

stufen, was grundsätzlich vermuten lässt, dass die betrachteten Projekte in ihrer Ausgestaltung nicht dem Erfolgskriterium einer langfristigen und positiven Beziehung zwischen Mentorin/Mentor und Mentee (vgl. DuBois et al., 2002) entsprechen.

Abschließend schlussfolgern die Autoren, dass Mentoring kein „quick fix" (Mansson & Delander, 2017, S. 57) für eine gelungene Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten darstellt, sondern kurzfristig nur positive Effekte für männliche Geflüchtete bezüglich der Outcome-Perspektive eines Mindesteinkommens nach sich zieht (ebd.). Die Autoren argumentieren daher, dass eine nachhaltige Integration der Zielgruppe in den Arbeitsmarkt vor allem von der eingeräumten Zeit abhängig ist und die hier betrachteten Mentoringprojekte zumindest auf die fokussierten Outcomes keinen signifikanten Effekt haben (Mansson & Delander, 2017, S. 58). Mit Blick auf die hier relevante Fragestellung und Intervention lassen sich aus der Studie von Mansson & Delander mehrere Rückschlüsse ziehen. Zum einen bestärken die Ergebnisse wie oben bereits angesprochen indirekt die Erkenntnisse von DuBois et al (2002, S. 188) bezüglich der niedrigen Effektivität von Mentoringbeziehungen mit wenig persönlichen Kontakt, auch wenn ein direkter Vergleich aufgrund der fehlenden Angaben über die genauen Mentoringtätigkeiten bei Mansson & Delander nur schwer möglich ist. Vor allem liefern die Ergebnisse von Mansson & Delander aber Erkenntnisse bezüglich einer sinnvollen Zielsetzung von Mentoringprojekten und die damit verbundene Perspektive der Evaluation.

Die Autoren beschränken sich in ihren Outcomes auf harte Arbeitsmarktvariablen, die außerhalb der direkten Kontrolle der Mentees oder der Mentorinnen/Mentoren liegen. Ähnliche Ergebnisse liefert auch die hier aufgrund des Jugendmentoring-Fokus nicht weiter betrachtete Studie von Allen, Poteet, Eby & Lentz zu Arbeitsplatzmentoring aus dem Jahr 2004. Dabei untersuchen die Autoren die Auswirkung von unternehmensinternem Mentoring auf objektive Faktoren wie Gehaltserhöhungen oder Beförderungen und subjektive Faktoren wie Zufriedenheit, Commitment und Kündigungsgedanken (Allen et al., 2004, S. 128). Während auf die detaillierten Ergebnisse der Studie an dieser Stelle nicht vertieft eingegangen werden soll, kommen auch Allen et al. (2004, S. 132-133) zu dem Ergebnis, dass die Effektstärke von Mentoring auf objektive Karriere-Outcomes zwar positiv aber insgesamt klein ist. Vor allem subjektive Outcomes weisen starke Effekte durch Mentoring auf (Allen et al., 2004, S. 132-133). Die Autoren begründen dies damit, dass die angelegten objektiven Outcomes zu großen Teilen von äußeren Faktoren wie Arbeitsmarkt- und Konjunkturlage, innerer Struktur der Betriebe und langfristigen strategischen Entwicklungen abhängig sind, während subjektive Faktoren direkt durch Mentoring beeinflussbar sind (ebd.).

Mit Blick auf den Zuschnitt der Intervention kann argumentiert werden, dass die Verhinderung von vorzeitigen Vertragslösungen (vgl. Kapitel 3.2) mit Blick auf die hohe Bedeutung individueller Bewältigungs- und Bewertungsprozesse zumindest zu großen Teilen in den Bereich subjektiver Outcomes fällt, in dem Mentoring die höchste Effektstärke aufweist. Bei Problemstellungen Handlungsbereich der Auszubildenden (vgl. Kapitel 3.2.3.5) sind zudem auch objektive Ziel-Outcomes, beispielsweise Schulnoten, durch die Jugendlichen und ihre Mentorinnen/Mentoren selbst gestaltbar und weniger von externen Faktoren abhängig, wie beispielsweise die Gehaltsentwicklung als objektives Outcome von Arbeitsplatzmentoring. Explizit fokussiert die hier entwickelte Intervention daher auch nicht das Verhindern solcher Vertragslösungen, die durch äußere Faktoren wie Betriebsschließungen zu begründen sind. Andere mögliche und ebenfalls relevante Zielsetzungen von Geflüchteten am Übergang zwischen Schule und Arbeitsmarkt wie beispielsweise *Erhalt eines Ausbildungsplatzes*, *Übernahme nach Ende der Ausbildung*, *Überschreiten bestimmter Gehaltsschwellen* oder *Anknüpfen an den im Heimatland ausgeübten Beruf* wären bezogen auf die in entsprechenden Interventionen zu verfolgenden Outcomes stark externen Faktoren unterworfen. Diese zweifellos ebenfalls relevanten Zielsetzungen sind entsprechend der Ergebnisse von Mansson & Delander (2017, S. 57-58) und auch Allen et al. (2004, S. 132-133) weniger gut geeignet für die Bearbeitung durch ein Mentoringprogramm als der hier gewählte Kontext der vorzeitigen Vertragslösung.

Nachdem in den letzten Teilkapiteln ein Überblick über Evaluationsstudien von Mentoringprojekten mit Fokus auf Jugendmentoring beziehungsweise Geflüchtete gegeben und im Kontext der hier besprochenen Intervention reflektiert wurden, beschäftigt sich das nachfolgende Teilkapitel mit der Entwicklung eines eigenen Jugendmentoringmodells. Dieses dient im Weiteren als Basis für die Präzisierung der Designprinzipien.

3.3.3 Entwicklung des Nürnberger Mentoringmodells

3.3.3.1 Basis: Jugendmentoringmodell nach Jean Rhodes

In den nachfolgenden Teilkapiteln soll das im Rahmen des hier beschriebenen Forschungsvorhabens entwickelte Nürnberger Modell für Jugendmentoring vorgestellt werden. Dieses orientiert sich an bestehenden Modellierungen, welche je unterschiedliche Dimensionen und Fragestellungen innerhalb des Mentoringkontextes beleuchten und will diese zusammenführen. In diesem Teilkapitel soll dabei das Augenmerk auf dem Mentoringmodell und dessen Bestandteilen liegen. Im Sinne des DBR-Ansatzes (vgl. Kapitel 2.2.2) ist insbesondere die Frage

nach Gestaltungsprinzipien und damit nach den tatsächlich gestaltbaren Elementen von Mentoringprogrammen relevant. Dieser Frage wird im darauffolgenden Kapitel 4 nachgegangen, in welchem die aktiv beeinflussbaren Modell-Bestandteile herausgearbeitet und in Gestaltungsprinzipien umgesetzt werden.

Den Kern des hier entwickelten Mentoringmodells bildet das *conceptual model of youth mentoring* nach Jean Rhodes (2002, 2004 & 2006), welches sich im Detail mit der Beziehungsdimension von Mentoring beschäftigt und der Kernfrage nachgeht, welche Prozesse der persönliche Kontakt zwischen Mentorin/Mentor und Mentee auslöst (Rhodes, 2004, S. 30). Bereits in der Darstellung der Metaevaluationsstudie von DuBois et al. wurde der besonders starke Einfluss einer positiven persönlichen Beziehung auf den Mentoringerfolg empirisch belegt (DuBois et al., 2002, S. 188). Dieser Fokus auf die Beziehung innerhalb der Mentoringdyade und die damit verbundenen positiven Prozesse macht das Modell nach Rhodes prädestiniert als Ausgangslage einer erweiterten Modellierung, da die Beziehungsebene den Kernbereich des Jugendmentorings im Speziellen und Mentoring im Allgemeinen darstellt. Gerade im Teilbereich des Jugendmentorings ist das Modell nach Rhodes weit verbreitet (vgl. z. B. Ehlers, 2007; Höher, 2014; Lerner et al., 2014; Britner, Randall & Ahrens, 2014). Rhodes nimmt dabei einen psychologischen Fokus ein und betrachtet Entwicklungsperspektiven, die aus einer positiven Beziehung zwischen Mentorin/Mentor und Mentee entstehen können (Rhodes, 2004, S. 38-48). Es geht in diesem beziehungsorientierten Grundsatzmodell nicht um konkrete didaktische oder pädagogische Handlungsanker. Vielmehr kann es im Kontext des hier zu entwickelnden Mentoringsmodells dazu dienen, darzustellen, inwiefern die persönliche Beziehung als Basis der Wirksamkeit von Jugendmentoring und damit auch als Motor für konkrete, instrumentell geprägte Mentoringhandlungen fungiert.

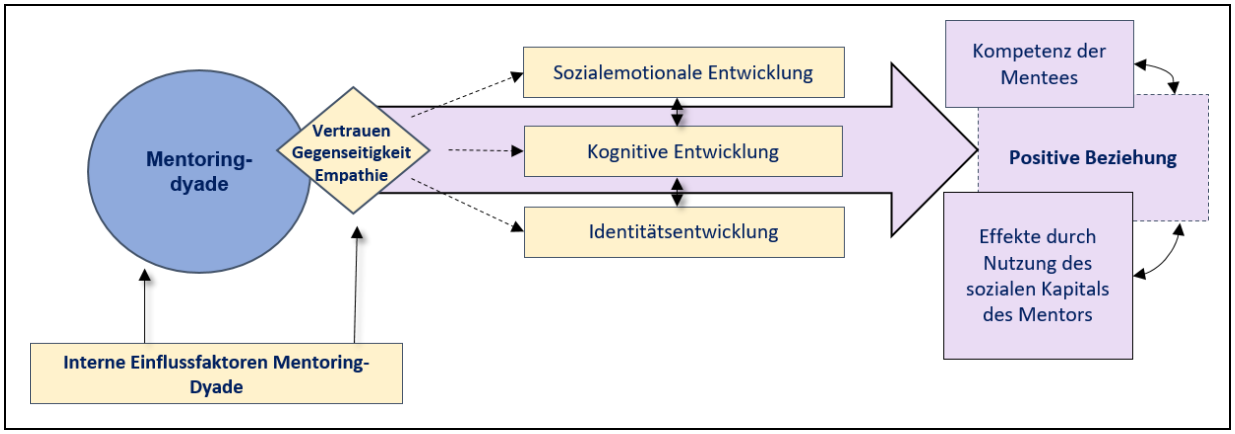


Abbildung 26: Jugendmentoringmodell nach Jean Rhodes (eigene Darstellung nach Rhodes, 2004, S. 36)

Gegenseitigkeit, *Vertrauen* und *Empathie* sind in diesem Modell die Basis einer erfolgreichen Mentoringbeziehung (vgl. Herrera, Sipe & McClanahan, 2000) und müssen über einen längeren Zeitraum gepflegt und vertieft werden (Rhodes, 2004, S. 36ff; Ehlers, 2007, S. 98). Beeinflusst werden diese drei Schlüsselkonditionen für die positiven Entwicklungsmöglichkeiten durch *interne Einflussfaktoren* der Mentoringdyade. Diese sind die persönliche Historie zwischen Mentorin/Mentor und Mentee, die sozialen Kompetenzen der Beteiligten, die (bisherige) Dauer der Beziehung, die Phase ihrer Entwicklung und der Kontext, im Rahmen dessen das Mentoring stattfindet (Rhodes, 2004, S. 36; Rhodes, 2006, S. 696-697). Sind die Bedingungen von Vertrauen, Gegenseitigkeit und Empathie erfüllt, bildet die Beziehung zwischen Mentorin/Mentor und Mentee die Grundlage für drei Entwicklungsdimensionen.

Sozial-emotionale Entwicklung: Die Mentoringbeziehung kann den Jugendlichen zum einen grundlegend als Möglichkeit dienen, einen Ausgleich zum täglichen Stress zu finden, sie kann korrektiv-positive emotionale Erlebnisse schaffen, die sich positiv auf andere soziale Kontakte der Mentees auswirken können und letztlich kann die Mentoringbeziehung auch dabei helfen, Emotionen zu regulieren (Rhodes, 2006, S. 692). Mit Blick auf die erste Beziehungsfunktion bezieht sich Rhodes auf das Konzept der Companionship (Sarason & Sarason, 2001) und beschreibt die stresssenkende Funktion von gemeinsamen Aktivitäten mit emotional positiv bewerteten, nahen Personen (Rhodes, 2006, S. 692; Thodes, 2004, S. 39). Diese basale Funktion positiver (Mentoring-)Beziehungen entspricht der Zielsetzung des Befriending (vgl. Kapitel 3.3.1.2) und kann je nach individueller Wahrnehmung des Mentee unterschiedliche Coping-Strategien wie Ablenkung, Ersatzbefriedigung oder soziale Unterstützung (vgl. Kapitel 3.2.3.3) erfüllen. Die zweite Beziehungsfunktion der Auswirkung auf andere soziale Beziehungen beruft sich auf die Attachment Theory (vgl. Bowlby, 1988; Belsky & Cassidy, 1994), welche eine Verbindung zwischen der Stabilität und positiven Wahrnehmung von Beziehungen vor allem zu Versorgern im Kindes- und Jugendalter mit lebenslangen Verhaltensmustern in sozialen Beziehungen verknüpft. Mentorinnen/Mentoren können bei Bestehen einer emotional positiv bewerteten Beziehung dazu beitragen, dass zwischenmenschliche Beziehungen von den Mentees insgesamt mit positiven Emotionen belegt werden und die Mentorinnen/Mentoren im Sinne der Attachment Theory zu stellvertretenden Fürsorgern werden können, die negative emotionale Bindungserfahrungen im Kindes- und Jugendalter und damit verbundene negative Auswirkungen auf soziale Kompetenzen ausgleichen (Rhodes, 2006, S. 693). Neben der Auswirkung auf soziale Kompetenzen geht Rhodes (2004, S. 41) zudem davon aus, dass die von Wertschätzung und positiven Emotionen gegenüber dem Mentee getragene Mentoringbeziehung zu einer Internalisation dieser Wertschätzung in der Selbstwahrnehmung der Mentees führt und damit Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl fördert (Rhodes, 2004, S. 41). Letztlich

kann eine positive persönliche Beziehung zwischen Mentorin/Mentor und Mentee dazu beitragen, dass die Mentees konstruktiv mit ihren Emotionen umgehen, da das Tandem auf Basis der Empathie und beziehungsorientierten Arbeitsweise in der Lage ist, emotionale Befindlichkeiten zu entdecken und aktiv mit ihnen umzugehen (Rhodes, 2006, S. 694). Während ein großer Teil der Entwicklungspotenziale im sozial-emotionalen Bereich eher jüngere Mentees und deren altersspezifische Entwicklungsaufgaben fokussiert, sind gerade Potenziale im Bereich der Entwicklung von Selbstvertrauen und dem Umgang mit negativen Emotionen relevant als Grundlage für gezielte Förderansätze im Rahmen der in Kapitel 3.2.3.5 skizzierten Problemdimensionen im Handlungsbereich der Auszubildenden auf Ebene der Selbst- und Sozialkompetenzen sowie des privaten Bereichs insgesamt.

Kognitive Entwicklung: Mentoringbeziehungen können auf unterschiedliche Weise einen positiven Einfluss auf die kognitive Entwicklung der Mentees haben, zum Beispiel indem sie gezielt Lernmöglichkeiten bieten, die Mentees intellektuell herausfordern und anleiten sowie schulischen Erfolg unterstützen (Rhodes, 2006, S. 694). Das Anbieten gezielter Lernmöglichkeiten versteht Rhodes dabei explizit nicht als beispielsweise schulfokussierte Nachhilfe, welche hier im Punkt des Anleitens zu schulischen Erfolgen zu verorten ist. Vielmehr steht das zugänglich machen von Erfahrungen im Mittelpunkt, welche die Mentees intellektuell anregen und ihren allgemeinen Horizont erweitern, beispielsweise Museumsbesuche oder das gemeinsame Erlernen neuer kognitiv anregender Fähigkeiten. Rhodes nennt hier als Beispiel Fremdsprachen oder das Schachspiel (Rhodes, 2006, S. 694; Rhodes, 2004, S. 43). Unter intellektuell herausfordern und anleiten versteht Rhodes Prinzipien des Scaffolding-Ansatzes (vgl. z. B. Belland, 2017), also eine konstante Unterstützung des Lernenden in Anforderungen, die leicht über dem aktuellen Entwicklungsstand liegen und dadurch eine allein nicht oder nicht so gut schaffbare Entwicklung in die nächsthöhere Stufe fördern (Rhodes, 2006, S. 694). Rhodes rückt eine positive Mentoringbeziehung im Kontext der kognitiven Entwicklungspotenziale aus psychologischer Perspektive in die Nähe zu positiven Lehrenden-Lernenden-Beziehungen (vgl. z. B. Goodenow, 1992; Hamre & Pianta, 2001; Rhodes, & Mulhall, 2003; zitiert nach Rhodes, 2006, S. 694) welche mit steigender Motivation, schulischem Erfolg und positivem Verhalten der Lernenden in Lernarrangements assoziiert werden (Rhodes, 2006, S. 694). Letztlich beinhaltet das kognitive Entwicklungspotenzial einer positiven Mentoringbeziehung auch die instrumentell wirkende Dimension von positivem Einfluss auf schulische Leistung, passiv als Konsequenz der bereits beschriebenen Wirkungsweisen und aktiv auch durch Unterstützung im Lernprozess im Sinne klassischer Nachhilfe (Rhodes, 2006, S. 694 & 695). Diese Wirkungsdimension positiver Mentoringbeziehungen bildet im Kontext zu den in Kapitel 3.2.3.5 darge-

stellten Problemstellungen die Basis für konkrete Unterstützungsansätze für den Handlungsbereich der Auszubildenden und vor allem fachliche Kompetenz im Kontext schulischer oder betrieblicher Anforderungen. Festzuhalten ist dabei aber auch, dass Rhodes aus der Perspektive psychologischer (Lern-)Prozesse argumentiert und keine handlungsbezogenen didaktischen Modelle integriert, um die skizzierten kognitiven Entwicklungspotenziale zu operationalisieren. Diese Dimension wird im hier entwickelten Modell in einem späteren Teilkapitel ergänzt.

Entwicklung der Identität: Mentorinnen/Mentoren können als Vorbilder auftreten, sich für ihre Mentees einsetzen und dadurch zu einer positiven Identitätsentwicklung der Jugendlichen beitragen (Rhodes, 2006, S. 695; Rhodes, 2004, S. 45). Vor allem die Funktion des Vorbildes beschreibt Rhodes (2006, S. 695) als eine zentrale Komponente von Mentoringbeziehungen und beruft sich dabei auf das Konzept des „possible selfes“ nach Markus & Nurius (1986), welches im Kern die Ideen und Vorstellungen eines Individuums über die eigene Entwicklung und diesbezügliche Wünsche und Ängste meint. Gerade jungen Menschen aus sozialschwachen Kontexten fehlen nicht selten positive Vorbilder und Personen, die positive Entwicklungsperspektiven aufzeigen. Diese Dynamik steht in nahem Zusammenhang mit dem im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung beschriebenen Wirkungsmechanismus der Steigerung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl durch Übernahme der positiven Sicht auf das Selbst durch die Mentorin/den Mentor, aber bezogen auf das zukünftige Selbst und den Platz in der Gesellschaft (Rhodes, 2006, S. 695; Rhodes, 2004, S. 49-47). Grundsätzlich können Mentorinnen/Mentoren die Jugendlichen dabei unterstützen, soziales und kulturelles Kapital aufzubauen, indem sie die Mentees an ihrem eigenen sozialen und kulturellen Kapitel teilhaben lassen. Die Mentorinnen/Mentoren können dabei beispielsweise auf bestehende Netzwerke oder Möglichkeiten zurückgreifen, den Jugendlichen Chancen zur Weiterentwicklung zu eröffnen, zu welchen diese ohne Unterstützung keinen Zugang hätten (Rhodes, 2006, S. 695). Soziales Kapital beschreibt dabei ein Beziehungsnetzwerk, welches dazu befähigt, an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen und unterscheidet sich dadurch von physischem Kapital wie Wertvermögen und Humankapital, also Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen des Individuums (Coleman, 1991, S. 389-394). Mit Blick auf die in Kapitel 3.2.3.5 herausgearbeiteten erwarteten Herausforderungen können die in diesem Teilbereich beschriebenen Entwicklungspotenziale die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen im Bereich der Berufswahlreife und interkulturellen Problemstellungen erhöhen.

Im Modell nach Jean Rhodes (2004, S. 36) wird als Effekt der potenziellen Entwicklungsperspektiven die allgemeine Umschreibung „positive Entwicklung der Jugendlichen“ (Rhodes,

2004, S. 36) verwendet. Aus den Ausführungen der einzelnen Entwicklungsperspektiven geht jedoch hervor, dass die Auswirkungen auf die Mentees in zwei Teilkategorien präzisiert werden können. Zum einen ergeben sich mögliche positive Auswirkungen auf unterschiedliche Kompetenzbereiche der Jugendlichen. Die Zielvariablen der Förderung der in dieser Arbeit beschriebenen Intervention orientieren sich dabei wie in Kapitel 3.2.3.4 dargestellt im Detail am Kompetenzmodell der KMK, erweitert um das Sprachkompetenzmodell nach Nodari und den Bereich der Lernkompetenz. Die sozial-emotionale Entwicklungsdimension nach Rhodes (2006, S. 692) kann als Nährboden für eine Förderung der Sozialkompetenz und durch die Internalisierung positiver Emotionen auch der Selbstkompetenz dienen. Die identitätsbezogene Entwicklungsperspektive kann ebenfalls als Ausgangspunkt für eine Förderung der Selbstkompetenz verstanden werden. Kognitive Entwicklungsperspektiven schließlich können als Ausgangspunkt für eine Förderung von beispielsweise Fach- und Sprachkompetenz im Sinne der Unterstützung kognitiver Lernprozesse fungieren. Daher wird insgesamt der Punkt *Kompetenzen der Mentees* als Wirkungsdimension in das Modell integriert. Ebenso spricht Rhodes (2004, S. 48) das soziale und kulturelle Kapital der Mentees an, welches durch Teilhabe am sozialen Kapital der Mentorin/des Mentors gestärkt wird. Daher wird auch der Teilaspekt *Effekte durch Nutzung des sozialen Kapitals der Mentoren* im Modell präzisiert.

Das in diesem Teilkapitel vorgestellte Jugendmentoring nach Rhodes fungiert wie oben erläutert als beziehungsfokussierter Kern des hier zu entwickelnden Mentoringmodells. Insgesamt betrachtet Rhodes die Wirkungspotenziale von Mentoring aus einer psychologischen Perspektive und zeigt die aus der positiven Beziehung selbst erwachsenden Potenziale für eine positive Entwicklung der Mentees in verschiedenen Dimensionen auf. Das Modell beschäftigt sich dabei aber nicht mit Faktoren, die außerhalb der Dyade selbst existieren und bleibt im Bereich von im Grunde ungesteuerten Entwicklungspotenzialen auf Basis einer positiven Beziehung ohne Einbezug konkreter Mentoringtätigkeiten. Die externen Faktoren von Mentoringprojekten sowie die instrumentelle Dimension des konkreten, zielbezogenen Förderhandelns werden im Weiteren durch die Integration zusätzlicher Ebenen in das Mentoringmodell betrachtet.

3.3.3.2 Ergänzung 1: Externe Einflussfaktoren auf die Mentoringdyade nach Ehlers

DuBois et al. arbeiten in ihrer Metanalyse eine Reihe von Best-Practices für gelungenes Mentoring heraus, die sich primär auf die programmatische Gestaltung um die Dyade herum beziehen, beispielsweise die Weiterbildung der Mentorinnen/Mentoren, die Strukturierung der Aktivitäten und vorgegebene Erwartungen an die Häufigkeit der Treffen (DuBois et al., 2002, S. 187-188). Auch die Evaluation des Mentorings zur Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten durch Mansson & Delander und des Projekts „Rock your Life“ von Resnjanskij et al. lassen Rückschlüsse auf die Gestaltung eines zielführenden Mentoringprojekts zu. In diesen beiden Studien wurde herausgearbeitet, dass Mentoring nicht gleich gut für die Erreichung von unterschiedlichen Outcomes geeignet ist und die übergeordnete Projektzielsetzung entsprechend auf die geförderte Zielgruppe und das Mentoringformat abgestimmt sein sollte. Sowohl die Best-Practices von DuBois et al. als auch die Überlegungen zur übergeordneten Zielsetzung nach Mansson & Delander und Resnjanskij et al. (vgl. Kapitel 3.3.2) liegen außerhalb der Mentoringdyade und werden nicht durch das Tandem selbst, sondern durch das Design des darüberliegenden Mentoringprojekts gestaltet. Gerade hinsichtlich der Relevanz für die erfolgreiche Umsetzung von Mentoring sind diese externen Faktoren und Gestaltungsbereiche aber ebenso von Bedeutung für das Gesamtverständnis von Mentoring wie das Tandem selbst. Bedingt durch den expliziten Fokus auf die Mentoringbeziehung finden sich diese dyadenexternen Faktoren der Mentoringkonzeption jedoch nicht im bisher vorgestellten Modell von Rhodes.

Da hier das Ziel verfolgt wird, ein umfassendes Mentoringmodell zu entwickeln welches ein möglichst vollständiges Bild der relevanten Faktoren eines Mentoringprojekts zeichnet, erscheint es notwendig, das beziehungsorientierte Modell nach Rhodes um die Perspektive externer Einflussfaktoren auf die Mentoringdyade zu erweitern. Ehlers (2007, S. 107-120) setzt sich strukturiert mit den externen Einflussfaktoren auf die Mentoringdyade auseinander und liefert damit die Basis für eine Erweiterung des Modells nach Rhodes um die von DuBois et al. und Mansson & Delander identifizierten dyadenexternen Einflussfaktoren von Mentoring. Ehlers fokussiert dabei speziell Mentoring in der Berufsorientierung, für die grundsätzliche Darstellung der externen Einflussfaktoren ist dieser Zuschnitt aber nicht relevant. Die beschriebenen Faktoren sind auf einem allgemeinen für formelle Mentoringprogramme anwendbaren Abstraktionsniveau beschrieben.

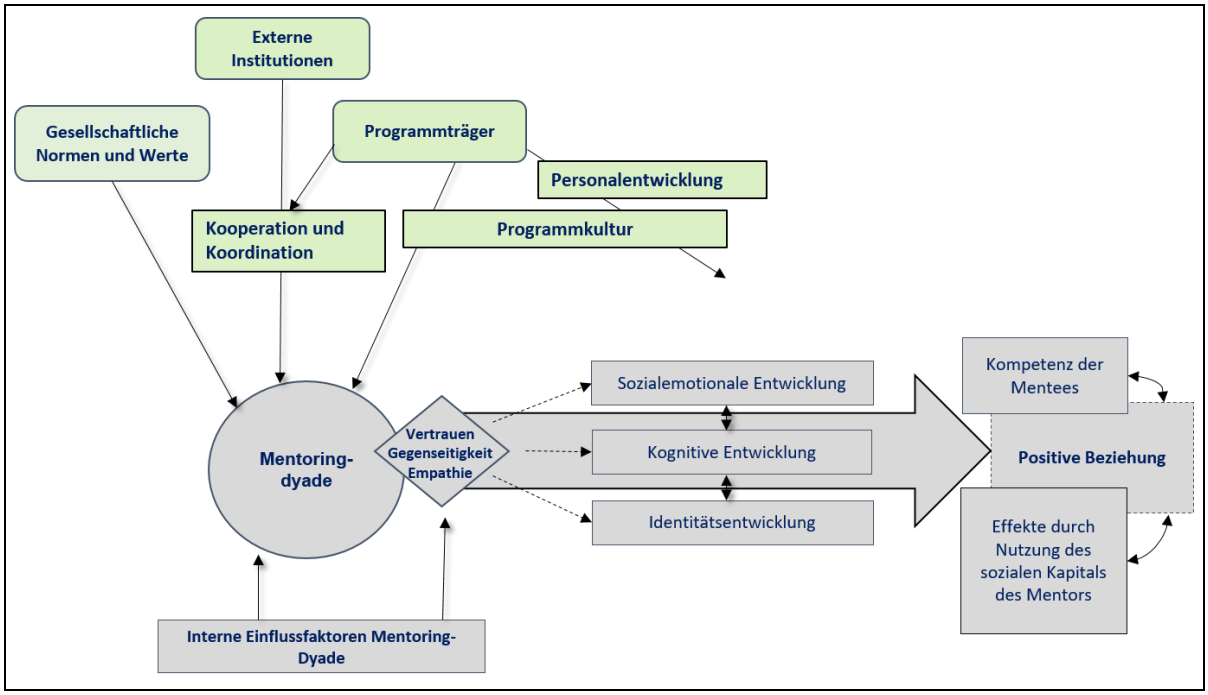


Abbildung 27: Erweiterung um externe Einflussfaktoren (eigene Darstellung nach Ehlers, 2007, S. 107-120)

Ehlers arbeitet insgesamt drei übergeordnete externe Einflussfaktoren heraus, auf die im Folgenden genauer eingegangen werden soll. Ehlers ordnet die äußeren Einflussfaktoren auf die Mentoringdyade dabei innerhalb der Systemebenen nach Bronfenbrenner (1981, S. 20) ein. Entsprechend dieses Ansatzes konzipiert Ehlers die Entwicklungsfunktion des Mentoringansatzes im Kontext der ökologischen Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner (1981, S. 37), welche verkürzt davon ausgeht, dass „sowohl die Person selbst als auch die von der Person wahrgenommene Umwelt für ihr Verhalten und ihre Entwicklung bedeutsam sind“ (Ehlers, 2007, S. 72). Entwicklungsperspektivisch ist dabei vor allem die Bewegung zwischen Lebensbereichen und den damit verbundenen Rollen des Individuums von Bedeutung. Die an der Entwicklung beteiligten Systeme, in welche nachfolgend die externen Einflussfaktoren auf die Mentoringdyade modellhaft eingeordnet werden sollen, sind dabei wie folgt konstruiert:

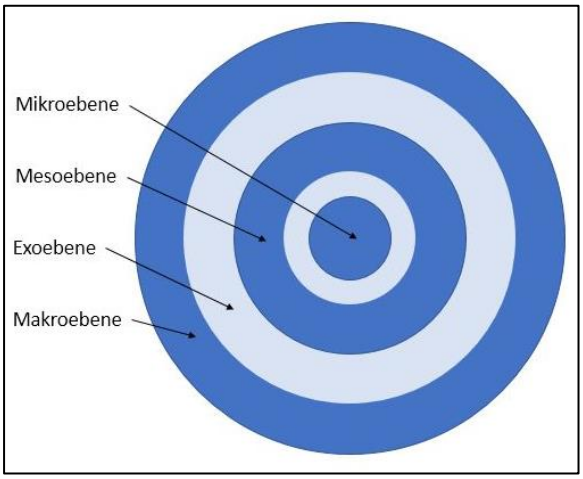


Abbildung 28: Systemebenen nach Bronfenbrenner (eigene Darstellung nach Ehlers, 2007, S. 73 & 83; Bronfenbrenner, 1981, S. 26)

Auf der Mikrosystemebene liegen dabei die unmittelbaren Tätigkeiten und Aktivitäten einer Person selbst, ihre direkten zwischenmenschlichen Beziehungen und die Rolle, welche das Individuum im jeweiligen Mikrosystem einnimmt. Im Sinne der ökologischen Entwicklungstheorie existieren auf der Beziehungsebene des Mikrosystems drei funktionale Dyadenformen, die unterschiedlich starke Potenziale für die individuelle Entwicklung bieten. *Beobachtungsdyaden* beruhen auf Beobachtung der Tätigkeiten, in *Dyaden gemeinsamer Tätigkeiten* nehmen die Dyadenmitglieder bewusst gemeinsame Tätigkeiten wahr, was durch gegenseitige positive Emotionen beispielsweise Einfluss auf Motivation und Lerneffizienz haben kann. *Primärdyaden* schließlich meinen Beziehungen, in denen starke Gefühle zwischen den Dyadenmitgliedern auch dann bestehen, wenn sie nicht zusammen sind und das Verhalten gegenseitig auch getrennt beeinflusst wird (Ehlers, 2007, S. 75; Bronfenbrenner, 1981, S. 74). Auf der Mikrosystemebene liegen und entwickeln sich direkte Beziehungen innerhalb eines Lebensbereiches. Die verschiedenen Beziehungen einzelner Mikrosysteme können dabei aber nicht getrennt betrachtet werden, sondern sie bilden zusammen die Mesosystemebene. Hier verbinden sich verschiedenen Lebensbereiche durch Netzwerke zwischen einzelnen Beteiligten des Mikrosystems und Kommunikation zwischen den Lebensbereichen (Bronfenbrenner, 1981, S. 200). Auf der Exosystemebene liegen dann solche Lebensbereiche, „an denen die sich entwickelnde Person noch nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 42). Das Makrosystem schließlich stellt den gesellschaftlichen Rahmen für die diversen Exo-, Meso- und Mikrosysteme dar (ebd.). Die Beziehung zwischen Mentorin/Mentor und Mentee ist damit zum einen als eigenständiges Mikrosystem einer *Dyade gemeinsamer Tätigkeiten* oder einer *Primärdyade* zu verstehen, innerhalb derer

Entwicklungsprozesse des Mentee angestoßen werden können. Diese mikrosystemische Perspektive der Mentoringdyade wurde oben bereits durch das Modell nach Rhodes präzisiert und modelliert. Gleichzeitig liegt Mentoring durch den Erfahrungsschatz und die bestehenden Netzwerke der Mentorin/des Mentors in einem für die Mentees in der Regel neuen Lebensbereich funktional auch auf der Mesosystemebene (Ehlers, 2007, S. 81 & 82).

Neu in das Modell integriert werden nun Einflussfaktoren der Meso-, Exo- und Makroebene auf die Mentoringdyade:

Programmträger: Dieser Bereich liegt auf der Mesosystemebene und beschreibt den Einfluss des Programmträgers auf die Mentoringdyade. Die Lage auf der Mesosystemebene begründet sich darin, dass die Programmträger in der Regel eine direkte Rolle für die Arbeit der Dyade und über die persönliche Einbindung der Mentorinnen/Mentoren auch eine passive Rolle in einem Lebensbereich der Mentees spielen (Ehlers, 2007, S. 112). Dabei werden vier zentrale Einflussgrößen des Programmträgers genannt. Zum einen spielt die *Kultur* innerhalb des Programmträgers eine Rolle. Darunter versteht Ehlers (2007, S. 112-114) zum einen die grundlegende Ausgestaltung des Programms zwischen informellem und formellem Mentoring, die allgemeine Zielsetzung des Programms, die Möglichkeit zu Austausch und Dialog zwischen den Projektbeteiligten und die Festlegung von organisatorischen Rahmenbedingungen wie Zeitspanne des Projekts, Anzahl der Treffen und Art der Dokumentation. Auch die Auswahl der Mentorinnen/Mentees und das Bilden der Dyaden fällt unter diesen Überpunkt (Ehlers, 2007, S. 112). Entsprechend liegt die Programm-Kultur im oben abgebildeten Modell direkt zwischen Programmträger und der Dyade selbst. Die nächste Teilfunktion des Programmträgers ist das *Management*, wobei hier insbesondere die Funktion der Ansprechperson und Konfliktschlichtung für Mentorinnen/Mentoren und Mentees einen direkten Einfluss auf die Mentoringdyade hat. Aus organisatorischer Sicht umfassen die Aufgaben des Managements zudem Fragen der Finanzierung, der internen Aufbau- und Prozessorganisation sowie der Evaluation des Gesamtprojekts (Ehlers, 2007, S. 114). Mit Blick auf den Fokus dieses Teilbereichs auf die internen Prozesse des Projekts werden die organisatorischen Aufgaben des *Managements* nicht in das Projekt mit aufgenommen. Die persönlich-betreuende Funktion wird mit der weiter unten beschriebenen Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren aus Gründen der Übersichtlichkeit unter dem Überpunkt Personalentwicklung in das Modell integriert. Auch einen organisatorisch geprägten Fokus hat die Funktion der *Kooperation und Koordination,* womit gemeint ist, dass der Programmträger die externen Institutionen auf Meso- und Exosystemebene, die einen relevanten Einfluss auf die Dyade ausüben können, in das Projekt integrieren und ver-

netzt. Mentoring soll dadurch nicht die Funktion anderer Akteure in dem zu fördernden Lebensbereich ersetzen, sondern sich mit diesen vernetzen und mit ihnen zusammenarbeiten, um Synergieeffekte wie Austausch über Zielsetzung und Nutzung von Expertenwissen zu ermöglichen (Ehlers, 2007, S. 115-116). Entsprechend dieser Funktion fungiert *Kooperation und Koordination* im oben dargestellten Modell als Schnittstelle zwischen den externen Institutionen, dem Programmträger und der Dyade. Die vielleicht relevanteste Teilfunktion des Programmträgers ist die *Personalpolitik.* Entgegen der eher allgemeinen Wortwahl ist damit aber speziell der Teilbereich der Personalentwicklung gemeint. Ehlers (2007, S. 116-119) fokussiert hier den Bedarf an einer Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren für ihre Aufgabe in der Dyade vor dem Hintergrund der dem Mentoringansatz inhärenten, fehlenden Vorqualifizierung der Mentorinnen/Mentoren (vgl. Kapitel 3.3.1.2). Als mögliche Tools in diesem Handlungsfeld werden Weiterbildungsangebote für die Mentorinnen/Mentoren zur fachlichen Qualifizierung und Supervisionen von Mentoringsitzungen als Möglichkeiten der Problemanalyse- und Lösung genannt (Ehlers, 2007, S. 118). Mit dem Fokus der Personalpolitik auf die Qualifizierung der Mentorinnen/der Mentoren für ihre Tätigkeit wird dieser Punkt im Modell zwischen dem Programmträger und den Fördertätigkeiten der Beziehung eingeordnet. Zudem wird für eine bessere Verständlichkeit der Begriff *Personalentwicklung* statt *Personalpolitik* gewählt, welcher die Qualifizierungsangebote und die persönliche Betreuung der Mentorinnen/Mentoren im Sinne des *Managements* durch Mitarbeitende des Programms zusammenfasst. Die Bedeutung gerade der Gestaltungsbereiche, die in der Verantwortlichkeit des Programmträgers liegen, wird dabei beispielsweise in der Meta-Evaluation von DuBois et al. (2002; Kapitel 3.3.2.1 in dieser Arbeit) deutlich. Die Funktionen des Programmträgers im Sinne des Einflusses auf die Mentoringdyade decken sich aus Perspektive des hier angewandten DBR-Ansatzes mit der doppelten Rolle des Forschenden als operativer Projektleiter in der zu entwickelnden Intervention. Entsprechend bilden die hier beschriebenen Handlungsfelder die Basis für die Ausarbeitung von Gestaltungsbereichen und der Entwicklung vorläufiger Gestaltungsprinzipien im nachfolgenden Kapitel 4.

Externe Institutionen: Dieser Bereich liegt in der Vorstellung von Ehlers auf der Exosystemebene, welche noch nicht als aktiver Lebensbereich der Mentees zu verstehen ist aber dennoch einen Einfluss auf das Individuum und damit die Mentoringdyade ausübt. Ehlers bezieht sich in seinem Verständnis primär auf die Förderung von Mentoringprogrammen, beispielsweise durch Wirtschaftsverbände und die Durchführung von qualitätssichernden Evaluationen durch Hochschulen (Ehlers, 2007, S. 110). Direkten Einfluss auf die Mentoringdyade können Geldgeber und andere steuernde externe Institutionen beispielsweise durch den Versuch nehmen, Prozessabläufe vorzuschreiben und damit die Subjektbezogenheit der Förderarbeit zu

gefährden (ebd.). Im Rahmen dieser Arbeit wird der Bereich der externen Institutionen noch erweitert um Dyaden-externe Institutionen auf der Mesoebene. Dies meint solche Institutionen, die bereits Lebensbereiche der Mentees darstellen aber extern zum Mikrosystem der Mentoringdyade bestehen. Mit Blick auf den Fokus des hier entwickelten Modells auf die Mentoringdyade erscheint eine Trennung der Mentoring-externen Institutionen nach ihrer Lage auf Meso- oder Exoebene aus pragmatischen Gesichtspunkten unnötig komplex. Ehlers selbst nimmt diese Trennung im Kontext des Aufgabenbereichs *Kommunikation und Kooperation* des Programmträgers (siehe oben) ebenfalls nicht vor. Im Verständnis des hier entwickelten Mentoringmodells liegen die externen Institutionen damit sowohl auf der Meso- als auch der Exoebene. Solche externen Institutionen im hier relevanten Kontext der dualen Ausbildung sind neben den von Ehlers (2007, S. 110) genannten Akteuren zum Beispiel die beruflichen Schulen und Ausbildungsbetriebe. Diese stellen zusammen den Lebensbereich *duale Ausbildung* dar, innerhalb dessen die zu entwickelnde Intervention wirken soll und haben damit einen direkten Einfluss auf die Mentoringdyade. Beispielsweise durch das Bereitstellen oder aber Verweigern von Zeit, Materialien und Einbindung der Mentorin/des Mentors in für die Ausbildung relevante Prozesse und deren Hintergründe (vgl. Ehlers, 2007, S. 82-83; S. 115-116).

Gesellschaftliche Normen und Werte: Dieser Bereich liegt schließlich auf der Makrosystemebene. Ehlers (2007, S. 108) argumentiert hier, dass die Akzeptanz von Mentoringprogrammen in der Bevölkerung insofern für den Erfolg der Förderung von Bedeutung ist, als von der öffentlichen Wahrnehmung solcher Angebote sowohl die Teilnahme der Jugendlichen selbst als auch die Verfügbarkeit von Mentorinnen/Mentoren abhängt (Ehlers, 2007, S. 108). Stehen Normen und Werte einer Gesellschaft dem Gedanken von Förderung und Unterstützung im Weg, kann dies negative Auswirkungen auf die Umsetzbarkeit von Mentoringprogrammen haben.

Durch die Ergänzung des Modells von Jean Rhodes durch die diversen äußeren Einflüsse auf die Mentoringdyade erfährt das hier entwickelte Modell eine Erweiterung der internen Wirkung der persönlichen Beziehung um Faktoren, die außerhalb der Dyade selbst liegen. Der eigentliche Prozess der Förderung jenseits der Entwicklungspotenziale (vgl. Kapitel 3.3.2.1) im Sinne umsetzbarer didaktischer Ansätze ist bisher aber noch nicht Teil des Modells. Diese letzte Teilperspektive soll im nachfolgenden und letzten Teilkapitel zum hier entwickelten Mentoringmodell ergänzt werden.

3.3.3.3 Ergänzung 2: Individuelle Förderung als didaktischer Handlungsrahmen

Wie bereits mehrfach dargestellt, beziehen sich die beiden bisher integrierten Perspektiven des Jugendmentoringmodells nach Jean Rhodes und der Einflussfaktoren nach Jan Ehlers entweder auf die potenziellen Auswirkungen der persönlichen Beziehung innerhalb der Mentoringdyade oder die Einflussmöglichkeiten externer Faktoren auf Basis der von DuBois et al. beschriebenen Best-Practices. Bisher noch nicht integriert ist die konkrete Umsetzung der Förderung innerhalb der Mentoringdyade. Diese Perspektive scheint aber auf Basis der Metastudie von Eby et al. ebenfalls von besonderer Relevanz im Kontext der Konzeption eines Mentoringmodells zu sein. Eby et al. zeigen, dass Jugendmentoring in der instrumentellen Förderdimension weniger effektiv ist als Arbeitsplatzmentoring oder akademisches Mentoring und führen dies darauf zurück, dass die ehrenamtlichen Mentorinnen/Mentoren bei Jugendmentoring weniger gut auf die Förderarbeit vorbereitet sind (Eby et al., 2008, S. 265). Dies deckt sich zwar zum einen mit den im vorherigen Teilkapitel beschriebenen Bedarf an einer Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren (DuBois et al., 2002, S. 187), zum anderen lässt sich aber auch ein Rückschluss darauf ziehen, dass einer methodisch professionell durchgeführten Förderarbeit eine besonders hohe Bedeutung für ein im instrumentellen Förderbereich zielführendes Mentoring zukommt.

Es erscheint daher sinnvoll, die Durchführung der Fördertätigkeit im Tandem als eigenen Bereich des Modells zu präzisieren und sie nicht implizit ohne konkrete Darstellung in den Bereich der Personalentwicklung des Programmträgers zu integrieren. die Modellierung der tatsächlichen Förderhandlungen im Mentoringprozess muss daher noch ein entsprechender Anknüpfungspunkt gefunden werden. Didaktikmodelle mit Fokus auf die Gestaltung von schulischem Unterricht (vgl. z. B. Heimann, 1976; Gudjons, 1994; Möller, 1999; Wilbers, 2020) sind dabei mit Blick auf ihren Fokus stark auf den Kontext Schule und die pädagogische Professionalisierung der Lehrenden zugeschnitten und werden daher für die Strukturierung der Handlung im Rahmen der Mentoringtätigkeit als zu umfassend und komplex eingeordnet. Als Basis der Modellierung der Fördertätigkeit wird hier das Konzept der individuellen Förderung angesetzt, welches Graumann (2008, S. 21) damit beschreibt, „[den Schüler] in seiner gesamten Persönlichkeit ins Auge zu fassen, sein außerschulisches Umfeld in die Förderung einzubeziehen, offen zu sein für seine Interessen und Stärken und, darauf aufbauend, ihn an die Hand zu nehmen, um ihm helfen zu können, seine Schwächen zu beheben“ (Graumann, 2008, S. 21).

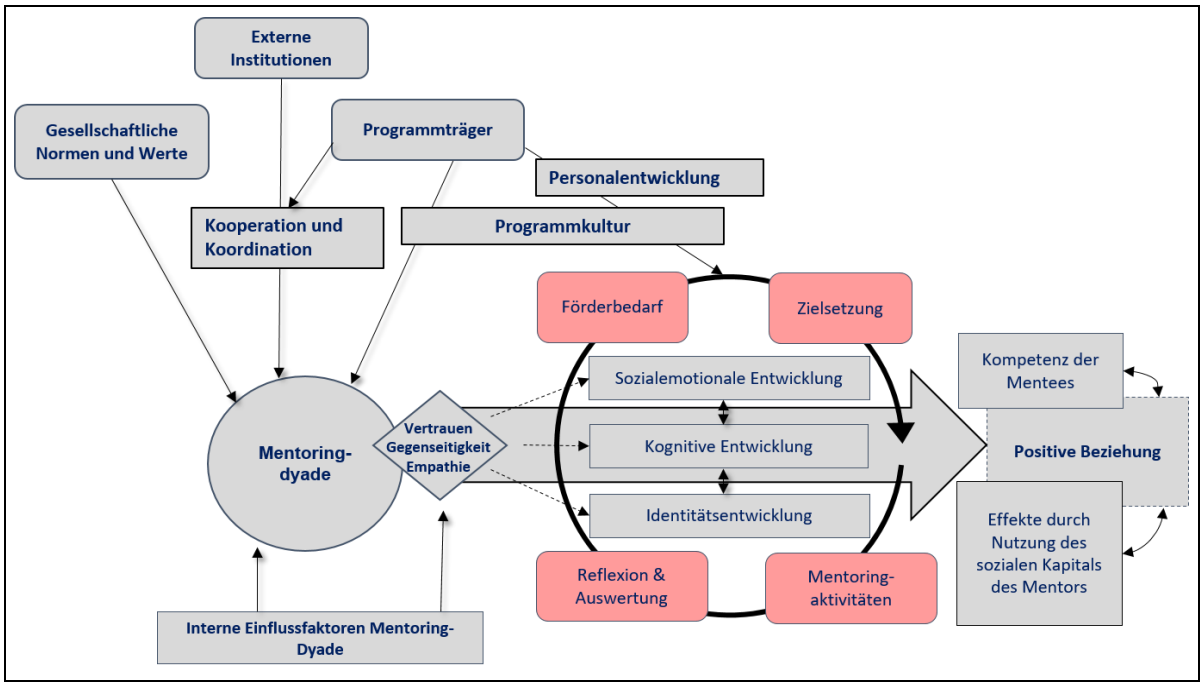


Abbildung 29: Erweiterung um den Ansatz der individuellen Förderung (eigene Darstellung nach Espert & Schnadt, 2000, S. 69)

Weiter präzisiert Kunze (2009, S. 17) die übergeordneten Ziele der individuellen Förderung stichpunktartig wie folgt:

- Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung und freie Entfaltung der Persönlichkeit
- Umsetzung des Rechts auf gesellschaftliche Teilhabe
- Möglichkeit, junge Menschen auf die Anforderungen der Gesellschaft und/oder Wirtschaft vorzubereiten
- Realisierung eines Weges, mit dem alle Lernenden die in den Bildungsstandards formulierten Ziele erreichen können
- Die Stärkung der Eigenheiten auf Seiten der Lernenden
- Die Verbesserung von Selektionsentscheidungen
- Die Ermöglichung von Integration
- Die Minimierung von Heterogenität in Lerngruppen
- Die dauerhafte Umstrukturierung des Systems Schule
- Die Ermöglichung eines Ausgleichs vorhandener Benachteiligungen (Kunze, 2009, S. 17)

Hier liegt also, analog zum Konzept des Mentorings, die Fokussierung auf einen Lernenden und dessen individuelle Förderbedarfe im Zentrum der Handlung der Lehrenden. Individuelle Förderung ist dabei in der Praxis nicht einheitlich definiert und hat nach Hillenbrand (2003, S.

25) eher den Charakter einer Metapher als eines Fachbegriffs. Ein gängiges Instrument zur Umsetzung individueller Förderung im Kontext der Unklarheit des Terminus ist die Arbeit mit Förderplänen, deren Ablauf als Basis für die Modellierung der Mentoringtätigkeiten im hier entwickelten Modell dient (vgl. Espert & Schnadt, 2001; Bopp-Schultheiß, 2012; Rechter, 2011; ISB, Popp et al. 2017; Solzbacher, 2016; Mutzeck, 2008). Die Förderplanung selbst ist dabei vor allem im Bereich der Sonderpädagogik bekannt und gesetzlich vorgeschrieben, erlangt aber auch im Regelschulbereich einen höheren Stellenwert bei der Förderung von leistungsschwächeren Lernenden ohne sonderpädagogischen Hintergrund (KMK, 2010, S. 2). Die individuelle Förderplanung hat im Rahmen der individuellen Förderung das Ziel, die Planung, Umsetzung und Evaluation der Förderung der Lernenden zu standardisieren und den Lehrenden Unsicherheiten beim Umgang mit individueller Förderung zu nehmen (Popp et al., 2017, S. 17). Mit Blick auf die in der Regel nicht vorhandene fachliche Ausbildung der Mentorinnen/Mentoren für die pädagogische Aufgabe im Rahmen der Mentoringdyade erscheint der Ansatz einer strukturierten Modellierung der Förderhandlung sinnvoll. Die Förderplanung ist dabei als Kreislauf angelegt und kein abgeschlossener Prozess, Espert & Schnadt (2000, S. 69) präzisieren die Phasen der Förderplanung innerhalb des Kreislaufes dabei beispielhaft wie folgt:

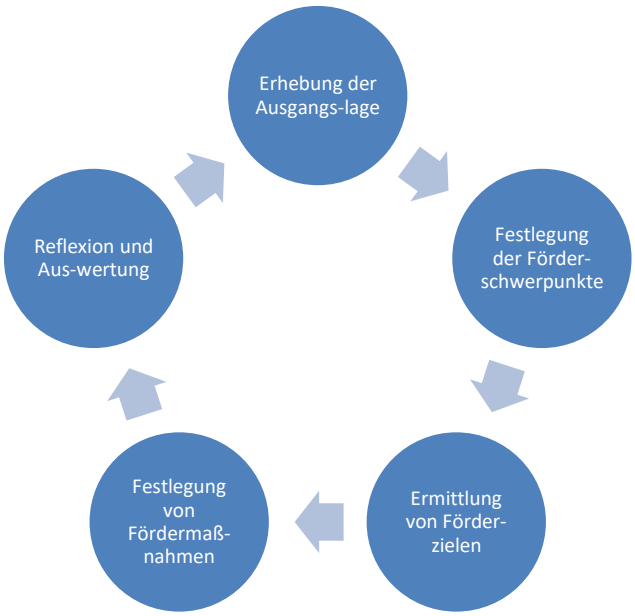


Abbildung 30: Vorgehensweise im Rahmen der individuellen Förderplanung (eigene Darstellung nach Espert & Schnadt, 2000, S. 69)

Im Kontext des hier beschriebenen Modells steht dabei weniger das schriftliche Dokument, also der physische Förderplan, im Zentrum der Betrachtung, sondern die dahinterliegenden

Schritte des Förderprozesses. Die mögliche Umsetzung eines schriftlichen Plans ist Gegenstand der Diskussion der Gestaltungsbereiche von Mentoringprogrammen im nachfolgenden Kapitel 3.3.3. Für die Eingliederung in das hier beschriebene Modell werden die Schritte der Förderplanung aus Gründen der Übersichtlichkeit verdichtet. Der Punkt „Erhebung der Ausgangslage“ (Espert & Schnadt, 2000, S. 69) wird dabei als Bedarfsanalyse in das Modell integriert. Die Festlegung der Förderschwerpunkte und die Ermittlung von Förderzielen als mehrstufiger Prozess werden unter dem Punkt *Zielsetzung* subsumiert. Die Festlegung von Fördermaßnahmen und die im Aufbau der Förderplanung nicht explizit genannte nachgelagerte Umsetzung (vgl. z. B. Bopp-Schultheiß. 2012, S. 2) wird im Modell mit Blick auf den Handlungskontext der Dyade als *Mentoringaktivitäten* bezeichnet. Der Schritt *Reflexion und Auswertung* wird ohne Änderung übernommen. In der Einbettung in das bisher vorgestellte Modell ergibt sich eine Interdependenz mit den externen Faktoren nach Ehlers (2007, S. 112-114), insbesondere durch den Einfluss des Programmträgers. Unter den Teilbereich der *Kultur* (Ehlers, 2007, S. 112) fällt auch die grundlegende Gestaltung des Mentoringprogramms wie Auswahl der Mentorinnen/der Mentoren und Mentees und Festlegung der übergeordneten Zielsetzung sowie des Förderkontextes. Damit kann ein Einfluss auf die Förderphase der Zielsetzung entstehen, welche sich hinsichtlich der allgemeinen Ausrichtung an den Zielsetzungen des Mentoringprojekts orientieren sollte. Auch der Bereich *Personalentwicklung* (vgl. Personalpolitik nach Ehlers, 2007, S. 114) hat direkten Einfluss auf die Förderarbeit, da die Qualifizierung der Mentorinnen/der Mentoren je nach inhaltlicher Ausrichtung und Qualität die pädagogische Professionalisierung und damit die zielorientierte Umsetzung der individuellen Förderung unterstützen kann. Entsprechend sind diese beiden Teilbereiche des *Programmträgers* als Einflussfaktoren auf den Bereich der *Förderhandlung* innerhalb der Mentoringdyade skizziert.

3.3.3.4 Ergänzung 3: Auswirkungen auf die Mentorinnen/die Mentoren

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Mentoring und der Effektivität und der Auswirkung von Mentoringprogrammen wird in der Regel die Perspektive der Mentees fokussiert (vgl. alle in Kapitel 3.3.2 vorgestellten Studien). Ebenso ergeben sich aber auch für die Mentorinnen/die Mentoren positive Auswirkungen aus ihrer Tätigkeit in der Dyade, weshalb das hier zu entwickelnde Projekte abschließend um diese Perspektive erweitert werden soll.

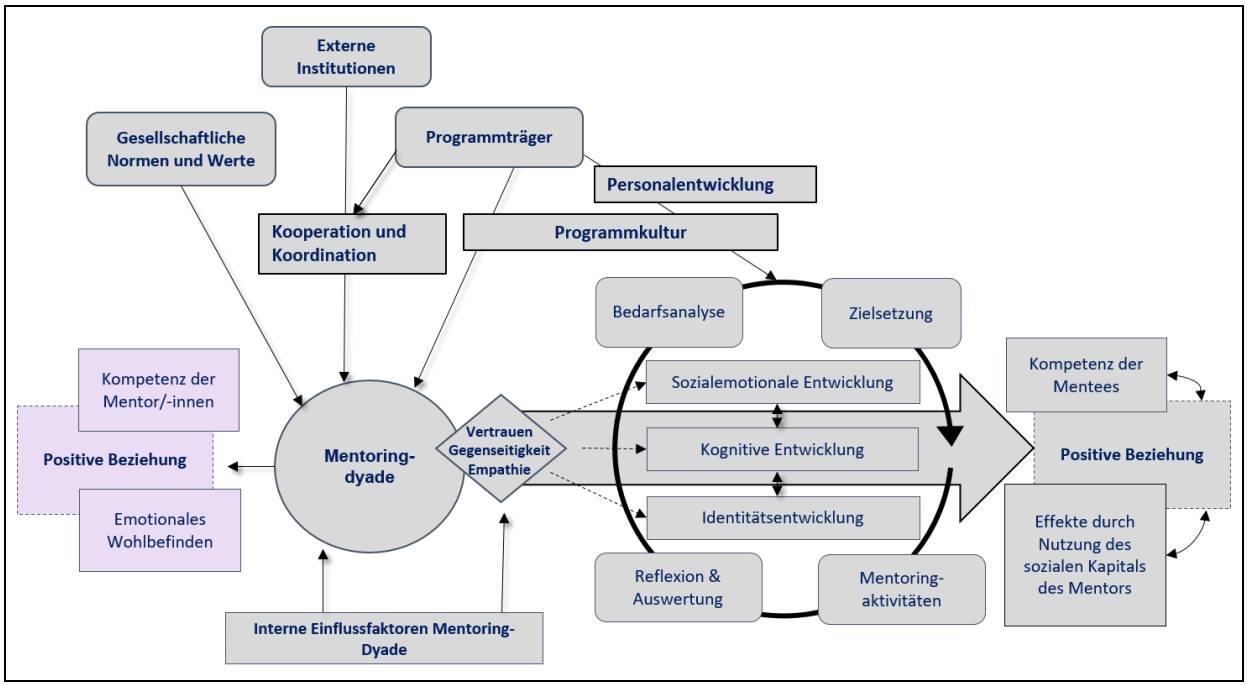


Abbildung 31: Ergänzung um Auswirkungen auf die Mentorinnen/Mentoren (eigene Darstellung)

Rhodes selbst bleibt bei der Darstellung der Auswirkungen auf die Mentorinnen/Mentoren unspezifisch und bezieht sich in Anlehnung auf psychologische Begleitstudien zu einzelnen Mentoringprojekten auf positive emotional-psychologische Auswirkungen der positiven Beziehung zwischen Mentorin/Mentor und Mentee. Beschrieben werden dabei grundsätzliches emotionales Wohlbefinden, das Gefühl eines positiven Einsatzes der eigenen Erfahrungen und im Kontext eines berufsbezogenen Mentorings auch positive Auswirkungen auf die Einstellung und das Wohlbefinden am eigenen Arbeitsplatz (Rhodes, 2004, S. 52-53).

Im Bereich des betrieblichen Mentorings ist die Studie von Graf & Edelkraut (2013, S. 61-67) als Beispiel anzuführen, auch wenn der Kontext dort nicht dem des Jugendmentorings entspricht. Die befragten Mentorinnen/Mentoren gaben an, sowohl eine hohe positive Emotionalität als auch einen Kompetenzzuwachs gerade im Bereich des eigenen Führungsverhaltens wahrzunehmen (Graf & Edelkraut, 2013, S. 63). Die Frage der Kompetenzentwicklung von Mentorinnen/Mentoren lässt sich auch aus den bereits oben beschriebenen externen Faktoren (Ehlers, 2007, S. 118) ableiten. Ehlers beschäftigt sich nicht explizit mit den Auswirkungen von Mentoring auf die Mentorinnen/Mentoren. Durch die Dimension der Personalpolitik und die darunter subsumierte Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren wird aber indirekt ein Kompetenzerwerb angestrebt, welcher je nach Ausgestaltung der Qualifizierungsmaßnahmen unterschiedliche inhaltliche Bereiche abdecken kann (Ehlers, 2007, S. 118). Eine Auseinanderset-

zung mit den möglichen Effekten von Mentoring auf die Mentorinnen/Mentoren findet sich indirekt auch im Kontext von Service Learning. Service Learning meint dabei die „Verknüpfung von erfahrungsorientiertem Lernen mit demokratiepädagogischen Zielen“ (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 9-10) mit Ursprung in den USA. Service Learning kann dabei sowohl an Schulen als auch an Universitäten oder anderen Bildungseinrichtungen umgesetzt werden. In der Praxis leisten die Lernenden einen ehrenamtlichen Dienst am Gemeinwohl (*service*) und erarbeiten gleichzeitig Lerninhalte und wenden diese an, wodurch Kompetenzen auf fachlicher und überfachlicher Ebene entwickelt werden (*learning*) (Sliwka, 2004, S. 1). Typischerweise wird die ehrenamtliche Tätigkeit durch eine curricular in den Studiums- und Schulverlauf eingebundene Begleitveranstaltung ergänzt, um die spezifischen Lernziele und die Kompetenzentwicklung strukturiert zu unterstützen (Reinders, 2010, S. 533). Das hier entwickelte Mentoringprojekt mit einer Anbindung an den Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der FAU (vgl. Kapitel 2.3) entspricht zwar bedingt durch die fehlende Ehrenamtlichkeit nicht der Definition von Service Learning, der Aufbau folgt aber der gleichen Logik und es kann davon ausgegangen werden, dass ein äquivalenter Einfluss auf den Kompetenzerwerb der Studierenden realisiert werden kann. Der Kompetenzgewinn bei Service Learning liegt zum einen im fachlichen Bereich der durchgeführten Tätigkeit, aber auch in der überfachlichen sozialen Kompetenz und Selbstkompetenz durch die ehrenamtliche Tätigkeit im Austausch mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen (Sliwka, 2004, S. 11-12). Existierende Metaevaluationsstudien zu Service Learning im schulischen und universitären Setting bestätigen einen heterogenen Kompetenzzuwachs insbesondere in den Bereichen des kulturellen und sozialen Verantwortlichkeitsbewusstseins sowie verbesserter learning Outcomes bezüglich der akademischen Performanz (Warren, 2012, S. 60; Hebert & Hauf, 2015, S. 44-48). Vermutet wird dabei, dass die Motivation der Lernenden bei Service Learning und entsprechenden Begleitveranstaltungen ungleich höher ist, als bei regulären universitären Seminaren und somit stärkere Lerneffekte erzielt werden können (Warren, 2012, S. 59, Sliwka, 2004, S. 11-12). Service Learning kann bewusst als didaktisches Konzept für Mentoringprojekte dienen, wenn diese in schulischen und universitären Kontexten verankert sind (vgl. z. B. WiSo-Bildungspaten in Kastenmeier, 2011). Darüber hinaus weist aber jeder Mentoringansatz eine strukturelle Nähe zum Service Learning Ansatz auf, insbesondere dann, wenn eine strukturierte Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren integriert ist. Es kann daher erwartet werden, dass ähnliche Effekte auf die Kompetenzentwicklung der Mentorinnen/Mentoren erzielt werden können, wie bei tatsächlichen Service Learning Ansätzen. Neben der Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz ist dabei durch den Zuschnitt von Mentoring als 1-zu-1-Fördermaßnahme vor allem eine Entwicklung der didaktisch-pädagogischen Handlungskompetenzen der Mentorinnen/Mentoren zu erwarten. Dies macht

Mentoring besonders als Instrument im Rahmen der (universitären) Ausbildung von Lehrenden attraktiv, weshalb die hier beschriebene Intervention in Kontext des Studiums der Wirtschafts- und Betriebspädagogik auch aus hochschuldidaktischer Sicht als sinnvolles Lehr-Lern-Design innerhalb des Studienverlaufes zu bewerten ist. Diese hochschuldidaktische Perspektive steht aber nicht im Fokus des Erkentnissinteresses, eine fundierte Evaluation der Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung der teilnehmenden Studierenden ist auch mit Blick auf den Umfang des Forschungsdesigns nicht Teil der Forschungsfragen.

Im Rahmen des hier entwickelten Modells werden beide Wirkungsdimensionen für die Mentorinnen/Mentoren, also die Kompetenzentwicklung und die positive Auswirkung auf das emotionale Wohlbefinden, als mögliche Effekte übernommen, ohne aber eine konkrete Ausdifferenzierung vorzunehmen.

3.3.3.5 Das Nürnberger Mentoringmodell

Insgesamt entsteht damit ein Mentoringmodell, welches die grundlegende psychologische Wirkungsbetrachtung mit Fokus auf die Mentoringdyade nach Jean Rhodes (2004 & 2006) um äußere Einflussfaktoren entsprechend der Darstellung nach Jan Ehlers (2007) und die didaktische Idee der individuellen Förderung erweitert.

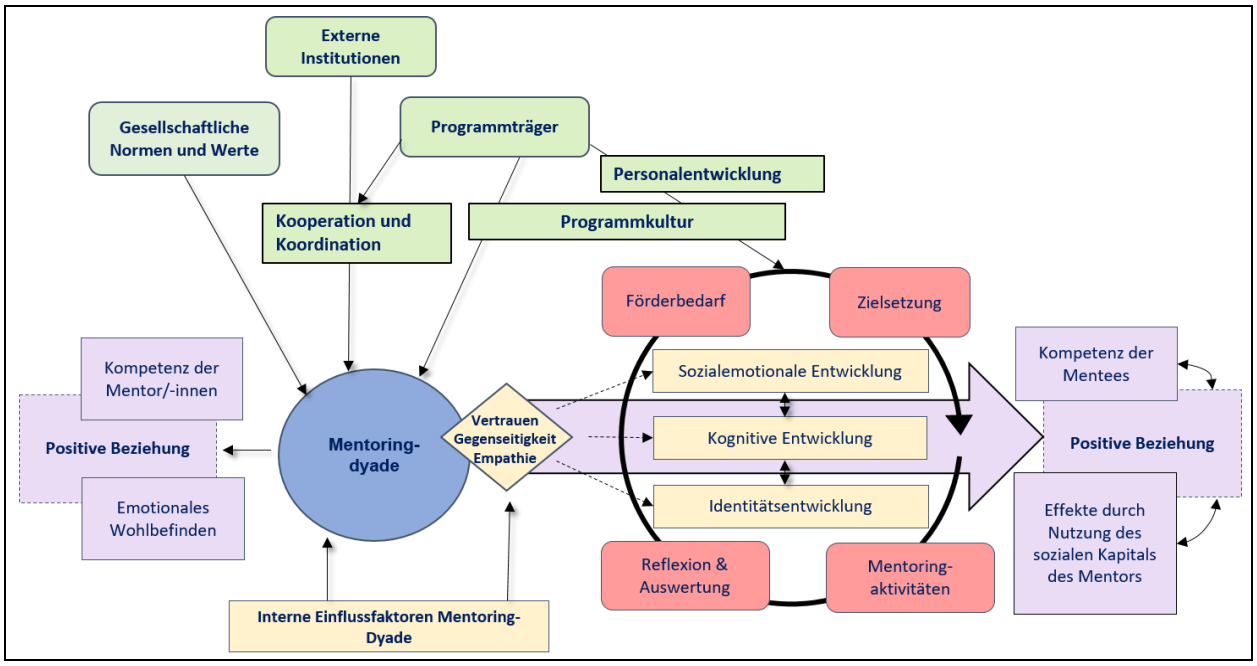


Tabelle 26: Vollständiges Nürnberger Mentoringmodell

Entsprechend der Ausführungen in den vorangegangenen Kapiteln konnten alle in den Evaluationsstudien (vgl. Kapitel 3.3.2) herausgearbeiteten Gestaltungshinweise und Best-Practices für Jugendmentoringansätze in dem Modell abgebildet und hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeit zu Modellbereichen zugeordnet werden. Insgesamt konnten alle der in Kapitel 3.3.2 herausgearbeiteten Erkenntnisse für die Gestaltung zielführender Mentoringprogramme auf Basis der (Meta-)Evaluationsstudien durch Teilbereiche des Modells visualisiert und konkreten Bestandteilen der Mentoringarchitektur zugeordnet werden. Im nachfolgenden Kapitel sollen darauf aufbauend die gestaltbaren Bestandteile des Modells genauer betrachtet werden, um abschließend erste prototypische Gestaltungsprinzipien zu entwickeln (vgl. Euler, 2014 & Kapitel 2.2.2 in dieser Arbeit)

4 Vertiefung der Gestaltungsbereiche von Mentoring und Entwicklung vorläufiger Gestaltungsprinzipien

4.1 Gestaltungsbereiche innerhalb der „Programmkultur“

4.1.1 „Programmkultur“ Einflussbereich: Mentoringdyade

4.1.1.1 Beziehungsverständnis

Nachdem in Kapitel 3.3.3 das in dieser Arbeit zugrunde gelegte Mentoringmodell entwickelt wurde, befassen sich die folgenden Teilkapitel mit der Ausarbeitung von prototypischen Gestaltungskriterien für die Intervention entsprechend der DBR-Struktur nach Euler (2014, S. 26). In dieser Phase des DBR-Ansatzes werden auf Basis der theoretischen Vorarbeit ein erster Prototyp der Intervention entwickelt und entsprechende Gestaltungsprinzipien konstruiert. Euler (ebd.) empfiehlt in dieser Phase eine Zusammenarbeit mit Expertinnen/Experten aus der Praxis. Der Ansatz eines Mentoringprojekts für Geflüchtete in der dualen Ausbildung ist dabei insofern mit besonderen Herausforderungen verbunden, als gleichzeitig ein breites Expertenwissen zu Mentoring bereits in der Literatur vorhanden ist (vgl. Kapitel 3.3), aufgrund der relativen Neuheit des spezifischen Förderkontextes aber kaum vergleichbare Projekte mit entsprechenden Expertinnen/Experten im lokalen Kontext existieren (vgl. Kapitel 2.3). Eine intensive Auseinandersetzung mit Expertinnen/Experten aus der Praxis wurde im Rahmen des Prototy-

pen-Designs der hier beschriebenen Intervention daher aus pragmatischen Gründen übergangen. Der Forschende war zudem bereits mehrere Jahre als Koordinator des Mentoringprojekts „WiSo-Bildungspaten“ (vgl. Kastenmeier, 2011) tätig. Die dort gesammelten praktischen Erfahrungen zur Gestaltung von Mentoringprojekten wurden in Kombination mit dem literarisch aufgearbeiteten Expertenwissen als ausreichend für das Design eines Prototyps eingeschätzt.

Die nachfolgende Ausarbeitung vorläufiger Gestaltungsprinzipien wird entlang des skizzierten Jugendmentoringmodells durchgeführt. Zur Orientierung dienen dabei die von Ehlers beschriebenen Funktionen des Programmträgers und ihr Einfluss auf die Mentoringdyade direkt (*Programm-Kultur*), den Mentoringprozess *(Programm-Kultur* und *Personalentwicklung*) und die Einbindung weiterer externer Institutionen (*Kooperation und Koordination*) in das Projekt (vgl. Ehlers, 2007, S. 107-120). Wie in Kapitel 3.3.3.2 dargestellt, lassen sich alle aktiven Handlungsmöglichkeiten des Programmträgers und damit in diesem Fall des DBR-Forschenden in diese Hauptkategorien einordnen. Im Nachfolgenden wird zu jedem dieser drei übergeordneten Gestaltungsbereiche detailliert herausgearbeitet, welche Handlungsoptionen zur Verfügung stehen und es werden vor dem Hintergrund der Zielgruppe und der Zielsetzung konkrete, prototypische Gestaltungsprinzipien aufgestellt. Bell, Hoadley und Linn (2004, S. 83) beschreiben Gestaltungsprinzipien als „Zwischenschritt zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen, welche generalisierbar und wiederholbar sein sollten, und lokalen Erfahrungen und Beispielen, die sich aus der Anwendungspraxis ergeben“ (Bell et al., 2004, S. 83). Um das Ziel von möglichst übertragbaren und in verschiedenen Kontexten anwendbaren Gestaltungsprinzipien zu erfüllen, werden sie auf zwei Abstraktionsebenen mit absteigender Generalisierbarkeit formuliert. Zunächst werden möglichst generalistische Empfehlungen auf Basis der Literatur zu Mentoring im Spiegel der hier verfolgten Zielsetzung gegeben. Um das Abstraktionsniveau dieser Gestaltungsprinzipien klar hervorzuheben, werden sie im weiteren Verlauf der Arbeit als *Gestaltungsdimensionen* oder *Gestaltungsbereiche* bezeichnet. In einem zweiten Schritt werden die konkreten Umsetzungsvarianten für die beschriebene Intervention dargestellt und vor dem Hintergrund des vorliegenden Kontextes reflektiert. Diese Gestaltungsvorschläge werden im weiteren Verlauf der Arbeit weiterhin als *Gestaltungs-* oder *Designprinzipien* bezeichnet.

Die Gestaltungsdimensionen und -prinzipien bezüglich der Charakteristika der Intervention, also des Mentoringprojekts, finden sich entsprechend des Modells im Teilbereich der *Programmkultur* mit einem Fokus auf Bereiche wie die grundsätzliche organisatorische Ausgestaltung, Zielsetzung und das zugrunde gelegte Beziehungsverständnis (Ehlers, 2007, S. 112-

114). Die Prozess-Ebene findet sich eher in den Bereichen *Personalentwicklung* und *Kooperation und Koordination*, welche sich mit Strukturen zur Steuerung des Mentoringprozesses auseinandersetzen (Ehlers, 2007, S. 114-120). Dabei muss mit Blick auf den organisatorischen Kontext der Intervention (vgl. Kapitel 2.3) herausgestellt werden, dass die Konzeption als formelles 1-zu-1-Mentoringprojekt mit einer Laufzeit von 2 Jahren bereits Teil der originären Projektvereinbarung ist. Diese Gestaltungsbereiche, die eigentlich innerhalb der Programm-Kultur zu entwickeln wären, werden daher hier nicht weiter in Form von Gestaltungsdimensionen und -prinzipien diskutiert und als vorgegeben betrachtet.

Zunächst werden die Gestaltungsdimensionen und -prinzipien innerhalb des Handlungsbereiches *Programm-Kultur* fokussiert, welche sich mit den *Charakteristika* der Intervention, also ihren grundlegenden Eigenschaften, beschäftigen.

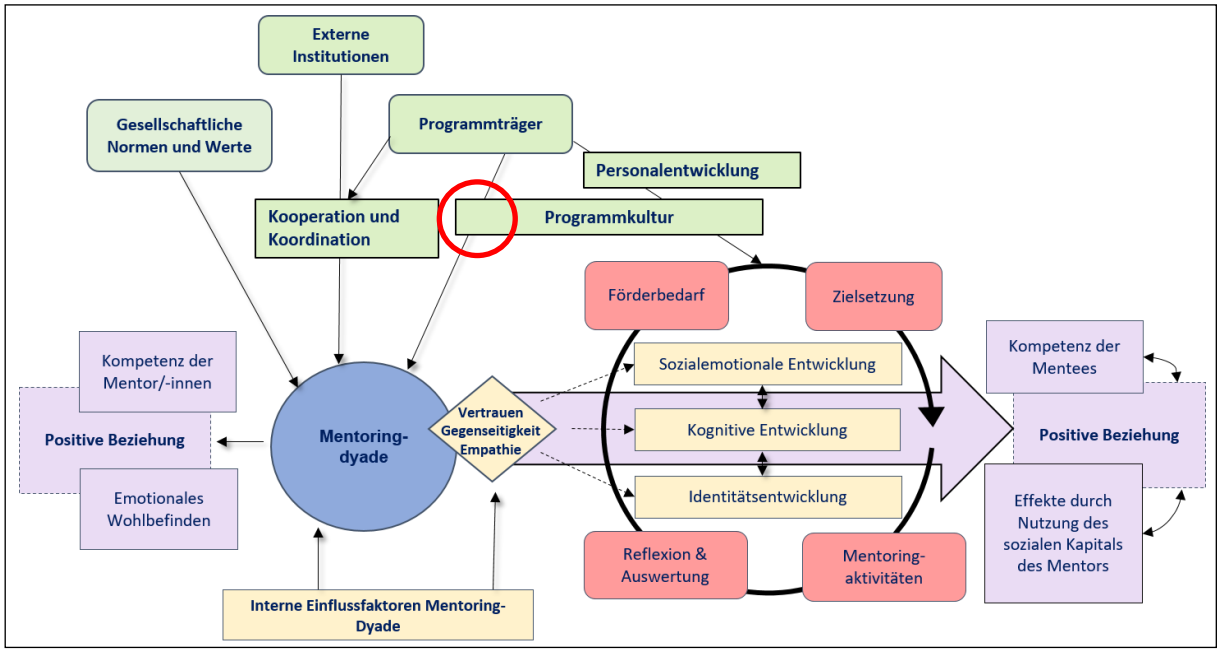


Abbildung 32: Vollständiges Mentoringmodell (eigene Darstellung)

Als zentrale Gestaltungsdimension der gesamten Intervention wird das zugrunde gelegte Beziehungsverständnis innerhalb des Mentorings betrachtet, welches entsprechend der bereits dargestellten Studien umfassenden Einfluss auf weitere Dimensionen wie Zielsetzung und Mentoringaktivitäten hat (vgl. DuBois et al., 2002, S. 188 & 2011, S. 64-66). Die Gestaltung der Beziehung selbst ist dabei nur indirekt möglich. Das Grundverständnis über die Natur der Mentoringbeziehung ist im Nürnberger Mentoringmodell innerhalb der „Programm-Kultur“ angesiedelt (vgl. Ehlers, S. 112). Der Gestaltungsbereich des Beziehungsverständnisses nimmt die wichtigste Funktion innerhalb der Mentoringkonzeption ein und ist hinsichtlich der Relevanz

einer positiven Beziehung im Jugendmentoring zentral für die mögliche Zielerreichung der Intervention. Alle weiteren Gestaltungsbereiche und konkreten Gestaltungsprinzipien sollen die Umsetzung und Gestaltung der gewählten Beziehungsform innerhalb des Tandems und die daraus erwachsenden Förderansätze unterstützen. Dabei kann aber durch keine gestalterische Tätigkeit ein direkter aktiver Einfluss auf die persönliche Beziehung zwischen Mentorin/Mentor und Mentee ausgeübt werden. Ziel des Designprozesses muss es daher sein, möglichst gute Bedingungen für eine positive Beziehungsentwicklung und die Umsetzung von zielführenden Mentoringtätigkeiten zu gestalten. Die vorgestellten Evaluationsstudien bestätigen dabei nur den Zusammenhang einer positiven Beziehung mit den Mentoring-Outcomes, das Modell von Rhodes (vgl. Kapitel 3.3.3.1) beschäftigt sich mit den potenziellen Wirksamkeiten der Beziehung. Es erscheint daher notwendig, noch ein vertieftes Modell zur Präzision der tatsächlichen Beziehungsnatur anzulegen. Die Frage der Beziehungsdefinition lässt sich nach Lorenzen (2016, S. 105-153) entlang der Typisierung von Beziehungsmodellen zwischen beziehungsorientiertem Mentoring und instrumentell orientiertem Mentoring diskutieren (Lorenzen, 2016, S. 106). Mentoringbeziehungen haben dabei immer sowohl eine beziehungsbezogene als auch eine instrumentelle Dimension (Ziegler, 2009, S. 16). Die Frage nach dem von außen, also durch den Programmträger, erwünschten Verhältnis dieser beiden Dimensionen spielt aber eine zentrale Rolle für weitere Entscheidungen bezüglich der Projektgestaltung. Lorenzen (2016, S. 105-128) entwirft dabei eine Typisierung von Mentoringbeziehungen zwischen beziehungs- und instrumentell orientiertem Mentoring. Sie fokussiert dabei gezielt Jugendmentoring am Übergang zwischen Schule und Berufsleben beziehungsweise Studium (Lorenzen, 2016, S. 107), weshalb einige spezifische Kontextfaktoren mit Blick auf den hier betrachteten Wirkzeitpunkt in der Übergangsphase der dualen Ausbildung ohne klare Statuspassage als Abschluss des Mentorings schwer übertragbar sind. Die einzelnen Beziehungstypen werden differenziert hinsichtlich den im Tandem durchgeführten *Handlungen und Interaktionen*, der *ursächlichen Bedingung* für das Zustandekommen der Beziehung, den *Kontext und die intervenierende Bedingung* des Mentorings sowie abschließend die (erwarteten) *Konsequenzen* der Teilnahme (Lorenzen, 2016, S. 108). Folgende Beziehungstypen können unterschieden werden.

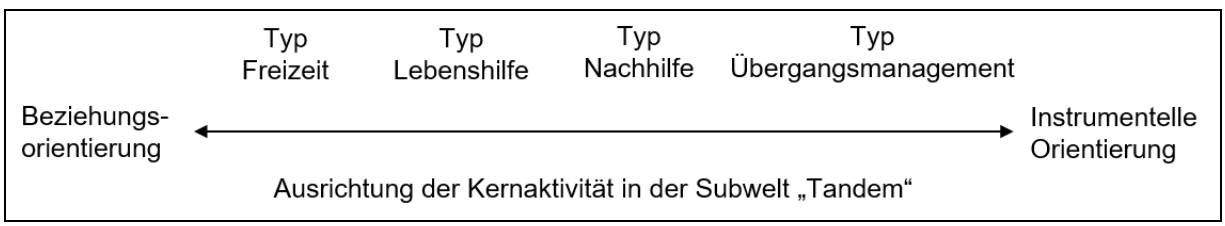


Abbildung 33: Beziehungstypen von Jugendmentoring (Lorenzen, 2016, S. 106)

Zu den *beziehungsorientierten* Typen zählen der *Typ Freizeit* und der *Typ Lebenshilfe* (Lorenzen, 2016, S. 110). Der Beziehungstyp innerhalb eines Mentoringtandems ist dabei in der Praxis nicht immer zeitstabil, sondern kann sich je nach Bedarf verändern. In der Praxis kristallisiert sich dabei meist ein dominanter Beziehungstyp im Zeitverlauf heraus (Lorenzen, 2016, S. 108 & 109).

Typ Freizeit: Hier steht die gemeinsame Freizeitgestaltung im Vordergrund der *Handlungen und Interaktionen*, nicht-freizeitbezogene Aktivitäten sind kein Teil der Mentoringbeziehung (Lorenzen, 2016, S. 110). Da mit dieser Mentoringform keinerlei instrumentelle Ziele und Aktivitäten verbunden sind, ist sie für die Gestaltungsüberlegungen im Kontext der Intervention nicht weiter von Relevanz.

Typ Lebenshilfe: Auch dieser Beziehungstyp wird dem beziehungsorientierten Mentoring zugerechnet und zeichnet sich durch einem „offenen, thematisch nicht vorstrukturierten Zugang zwischen Mentor und Mentee aus, in dem Aufbau und Pflege der Beziehung zunächst im Zentrum stehen“ (ebd.). Während der Typ Freizeit allein um der Beziehung willen existiert, dient die positive Beziehung innerhalb der Dyade beim Typus Lebenshilfe gezielt dem Aufspüren von Themen und Förderbedarfen für das Mentoring (ebd.). Die *Handlungen und Interaktionen* sind ähnlich dem Typ Freizeit zu Beginn offen, die so aufgebaute Beziehung bildet dann aber den Rahmen für das Finden weiterer, instrumenteller Themen für die Mentoringbeziehung. Die freizeitorientierten Aktivitäten zur Beziehungsbildung werden damit nicht um ihrer selbst willen durchgeführt, sondern dienen strategisch dem Schaffen eines Zugangs zur Mentee/zum Mentee, um konkrete Förderbedarfe zu identifizieren (Lorenzen, 2016, S. 112). Der Typ Lebenshilfe ist entsprechend geprägt von einer hohen Vielfalt an Themen und Förderansätzen, wobei sich die Kernhandlung um das „reflektierende Gespräche“ (ebd.) dreht. Die Gespräche, beispielsweise über Beziehungsprobleme, schulische Themen, den beruflichen Weg der Mentees oder private Entscheidungen, können entweder allein durch ihre beratende Funktion positive Effekte nach sich ziehen, wobei die Beziehung im Typ Lebenshilfe verbleibt, oder als Basis für den Übergang in einen instrumentellen Beziehungstyp mit klarer Ausrichtung an identifizierten Förderzielen fungiert (Lorenzen, 2016, S. 112-113). Die *ursächliche Bedingung* sowie *Kontext und intervenierende Bedingung* sind bei Mentoringbeziehungen des Typs Lebenshilfe eng verzahnt, da eine vertrauensvolle Interaktion die Basis für die Identifizierung der Bedarfe der Mentees darstellt. Der Grund für die Teilnahme an einem Mentoringprojekt ist daher nicht ausreichend als Erklärung für die tatsächlichen Inhalte der Mentoringbeziehung, da die Mentees beim Typ Lebenshilfe oft nur eine vage oder abstrakte Vorstellung davon haben, warum genau sie am Mentoring teilnehmen (Lorenzen, 2016, S. 113-114). Diese Unklarheit, wie genau die

Mentoringbeziehung ablaufen wird und welche Inhalte im Detail relevant werden, ist kein Fehler der Mentees oder Mentorinnen/Mentoren, sondern charakteristisch für den Typ Lebenshilfe. Es ist explizit die Stärke der Methode, auf Basis der persönlichen Beziehung Förderansätze aufdecken zu können (Lorenzen, 2016, S. 115 -116). Als *Konsequenz* des Typs Lebenshilfe definiert die Autorin entweder das Erreichen des implizit oder explizit gesetzten Ziels der Beziehung oder das langsame Auslaufen der Kommunikation und damit in jedem Fall das Ende der Mentoringbeziehung (Lorenzen, 2016, S. 116).

Typ Nachhilfe: Dieser Beziehungstyp stellt den ersten instrumentell ausgerichteten Typ von Mentoringbeziehungen dar. Die *Interaktionen und Handlungen* sind hier vor allem an den Belangen der relevanten institutionellen Leistungskontexte orientiert. Da Lorenzen ihren Fokus auf Mentoring am Übergang von Schule in Arbeit oder Universität legt, wird konkret die Schule als Zielkontext der Ausrichtung von Mentoringaktivitäten genannt (Lorenzen, 2016, S. 128). Im Rahmen des Typs Nachhilfe können Mentorinnen/Mentoren auch versuchen, über die positive Beziehung zu ihren Mentees Bezüge zwischen schulischen Themen und privaten Interessen sowie Zukunftswünschen herzustellen und damit (Lern-)Motivation zu fördern (Lorenzen, 2016, S. 131). Die persönliche Beziehung ist hier also auch strategischer Teil der instrumentellen Förderarbeit, dabei aber weit weniger relevant für die Zielfindung als bei dem beziehungsorientiertem Typ Lebenshilfe. Mit Blick auf die *ursächliche Bedingung* ist den Mentees beim Typ Nachhilfe in der Regel klar, wie ihr Leistungsstand im relevanten Leistungskontext ist und sie kennen ihre Förderbedarfe und Schwierigkeiten (ebd.). Die Mentoringprojekte, die den Typ Nachhilfe als Beziehungstyp definieren, arbeiten oft in direkter Kooperation mit dem Leistungskontext, beispielsweise der Schule, und werden den Mentees bereits von Beginn an als Möglichkeit der Leistungsverbesserung präsentiert (Lorenzen, 2016, S. 133). Entsprechend dieser Nähe zu klassischer Nachhilfe muss bei Mentoringbeziehungen des Typs Nachhilfe klar kommuniziert werden, dass die persönliche Beziehung einen anderen Stellenwert hat als bei regulären Nachhilfe-Angeboten (ebd.). *Kontext und intervenierende Bedingung* sind bei diesem Typ zum einen die Leistungen der Mentees, beispielsweise Noten, aber auch Verhaltensentwicklung, beispielsweise mit Blick auf Pünktlichkeit (Lorenzen, 2016, S. 133-134). Als *Konsequenz* endet Mentoring des Typs Nachhilfe, wenn die bereits von Beginn an klare Zielsetzung, im Beispiel der Autorin das erfolgreiche Durchschreiten der Übergangspassage zwischen Schule und Ausbildung beziehungsweise Studium, und damit die ursächliche Bedingung erloschen ist (Lorenzen, 2016, S. 134).

Typ Übergangsmanagement: Mentoringbeziehungen des Typs Übergangsmanagement fokussieren ganz konkret den Übergang zwischen (Bildungs-)Institutionen. Während dies auch beim Typ Nachhilfe der Fall sein kann, legt Mentoring des Typs Übergangsmanagement ein anderes Verständnis über die für den Übergang benötigten Ressourcen zu Grunde, weg von schulischen Leistungen als Voraussetzung hin zu Einblicken in die Ziel-Welt (Lorenzen, 2016, S. 135). Da die hier betrachtete Intervention keinen konkreten Übergang fokussiert, ist dieser Typ analog des Typs Freizeit nicht für weitere Gestaltungsüberlegungen geeignet.

Für die hier zu entwickelnde Intervention erscheint es im Rahmen des Gestaltungsbereiches *Programmträger: Programm-Kultur* sinnvoll und nötig, eine grundsätzliche Beziehungsdefinition entlang der hier skizzierten Idealtypen zugrunde zu legen, welche alle weiteren damit verbundenen Gestaltungsparameter wie Zielsetzung, erwartete Handlungen im Tandem und Begleitangebote beeinflusst. Bedingt durch die an einem instrumentellen Ziel orientierte Grundausrichtung der Intervention und dem ausbildungsbegleitenden statt übergangsfokussierten Kontext sind die Beziehungstypen *Freundschaft* und *Übergangsmanagement* für das hier beschriebene Projekt nicht anwendbar. Nun muss analysiert werden, ob der Typ *Lebenshilfe* oder der Typ *Nachhilfe* als primäres Beziehungsverständnis am sinnvollsten erscheint. Entsprechend der Ausführungen in Kapitel 3.3.2 ist die hier zu lösende reale Problemstellung „vorzeitige Vertragslösung“ ein höchst individueller und von nicht vorhersagbaren Problemstellungen abhängiger Prozess, der je nach persönlichem Umgang zu einer Vertragslösung auswachsen kann oder nicht. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass die geflüchteten Auszubildenden im Sinne der *ursächlichen Bedingung* für den Beitritt zur Intervention noch keine klare Vorstellung darüber haben, welche Themen letztlich in der Förderbeziehung relevant werden. Die Vielfalt an möglichen Problemstellungen, die als Auslöser für den Vertragslösungsprozess in Betracht kommen, liegen dabei nicht nur im Kontext schulischer Leistungsansprüche, sondern auch in betrieblichen und privaten Bereichen, welche keine Orientierung an vergleichsweise klar zu beeinflussenden Leistungsmerkmalen wie Noten zulassen. *Kontext und intervenierende Bedingung* der hier zu entwickelnden Intervention können also nicht nur an Leistungsmerkmalen definiert werden, wie es bei Mentoring des Typs Nachhilfe typisch ist. Vielmehr ist dieser Bereich analog dem Typ Lebenshilfe an die Bedarfe der Mentees in allen potenziellen Problembereichen in den Dimensionen Schule, Betrieb und Privatleben geknüpft (vgl. Kapitel 3.2.3.5.). Mit Blick auf die erwartete Unklarheit der Mentees bezogen auf die sich tatsächlich ergebenden Förderbedarfe im Laufe der dualen Ausbildung erscheint der Ansatz des Typs *Lebenshilfe* sinnvoll, über die positive Beziehung reflektierende Gespräche mit den Mentees zu führen und so Förderbedarfe aufzudecken. Eine absolute Ausrichtung an Erwartungen und Vorgaben einer Institution wie beispielsweise der beruflichen Schule analog zum

Typ Nachhilfe erscheint mit Blick auf die heterogene und unvorhersehbare Entwicklung individueller Vertragslösungsprozesse als unzureichend, um der Komplexität der dimensionsübergreifenden Konfliktfelder sinnvoll entgegenzuarbeiten. Wie Lorenzen (2016, S. 108) jedoch auch anmerkt, sind reale Mentoringbeziehungen selten monolithisch einem Beziehungstyp zuzuordnen und können sich über den Zeitverlauf zwischen verschiedenen Typen hin- und her bewegen. Im Kontext der hier zu entwickelnden Intervention wird dieses Potenzial vor allem im Bereich der *Handlungen und Interaktionen* erwartet und entsprechend gestaltet. Wie bereits beschrieben erscheint es sinnvoll, den Typ Lebenshilfe und die dort zentrale Funktion der Beziehung als Ausgangspunkt für die individuelle Identifizierung von Förderbedarfen als primäres Beziehungsmodell zugrunde zu legen. Sobald im Tandem aber Förderbedarfe aufgedeckt werden, die explizit im Teilbereich der Schule und insbesondere im Handlungsbereich der Auszubildenden selbst liegen (vgl. Kapitel 3.2.3.5), erscheint es sinnvoll und nötig, in das *Handlungs- und Interaktions*-Repertoire des Typs Nachhilfe zu wechseln und bis zur Erreichung des Förderziels den Fokus auf die Entwicklung der relevanten Kompetenzen zu setzen.

Es wird daher vorgeschlagen, den Gestaltungsbereich der Mentoringbeziehung auf oberster Abstraktionsebene als Primärtyp *Lebenshilfe* mit bedarfsgebundenem Wechsel in das Instrumentarium des Typs *Nachhilfe* zu verstehen. Beide Beziehungsdimensionen, die instrumentelle und die beziehungsfokussierte Ebene, sind damit gleichwertig relevant für eine positive Umsetzung der anvisierten Beziehungsdefinition. Auf Ebene der kontextuellen Gestaltungsprinzipien für die Intervention ergibt sich aus diesem Beziehungsverständnis vor allem der Bedarf, beiden Seiten der Mentoringdyade bereits zu Beginn zu vermitteln, wie die Mentoringbeziehung im Projekt verstanden wird und durch ausreichend flexible Projekt-Ziele (vgl. Kapitel 4.1.2.1) die Möglichkeit zur individuellen Förderzielsetzung einzuräumen. Die persönliche und die instrumentelle Dimension der Beziehung sind im hier beschriebenen Beziehungsverständnis also im Gleichgewicht und unterstützen sich gegenseitig. Die Mentoringbeziehung liegt zwischen einer klaren beziehungs- und einer klaren instrumentellen Orientierung.

Programmkultur: Beziehungsverständnis
Gestaltungsdimension Beziehungsverständnis: Gestalte die Intervention so, dass…
…der Beziehungstyp *Lebenshilfe* mit bedarfsorientierter Nutzung von Handlungsansätzen des Typs *Nachhilfe* als Beziehungsmodell fungiert, wobei die positive persönliche und instrumentelle Beziehung im Gleichgewicht sind und sich gegenseitig unterstützen.
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
a) …Auswahl der Mentorinnen/Mentoren und Mentees strukturiert durchgeführt wird.
b) …passende Tandems gebildet werden.
c) …Projektziele definiert werden, die den Tandems Spielraum zur eigenen Zielgestaltung geben.
d) …die organisatorischen Rahmenbedingungen für Beziehungsbildung gegeben sind.
e) …die Mentorinnen/Mentoren Unterstützungsmaterialien erhalten.
f) …die Mentorinnen/Mentoren entsprechend der erwarteten Anforderungen qualifiziert werden.
g) …die persönliche Betreuung der Mentorinnen/Mentoren gewährleistet ist.
h) …alle relevanten externen Institutionen bekannt sind.
i) …die externen Institutionen zielführend in das Projekt integriert sind.

Tabelle 27: Gestaltungsprinzipien Mentoringbeziehung / Beziehungsverständnis

Wie bereits oben ausgeführt ist die positive Umsetzung der für dieses Mentoringprojekt gewählten Beziehungsdimension das zentrale Ziel aller Gestaltungshandlungen. Die darunter ausgearbeiteten Gestaltungskriterien stellen wiederum eigene Gestaltungsdimensionen dar, welche im weiteren Verlauf in konkrete Gestaltungsprinzipien für die Umsetzung im hier betrachteten Kontext ausdifferenziert werden. Alle nachfolgend diskutierten Gestaltungsdimensionen und Gestaltungsprinzipien haben damit primär die Aufgabe, die Bildung und Aufrechterhaltung einer auf persönlicher und instrumenteller Ebene positiven Mentoringbeziehung im Sinne des Lebenshilfe-Mentorings zu ermöglichen und zu unterstützen.

4.1.1.2 Auswahl der Mentorinnen/Mentees

Das erste Gestaltungsprinzip im Bereich der Programmkultur unterhalb der zentralen Mentoringbeziehung beschäftigt sich mit der Auswahl und dem Matching von Mentorinnen/Mentoren und Mentees. Durch das Matching und die Auswahl der Teilnehmenden kann der Beziehungsbeginn als einer der wenigen Beziehungselemente direkt aktiv gestaltet werden. Die Relevanz vor allem der Auswahl der Mentees wurde bereits in der Darstellung der Studie von DuBois et al. (2002, S. 189; 2011, S. 76) hinsichtlich der „at-risk"-Faktoren dargestellt, welche den Förderbedarf begründen. Zunächst steht hier die grundsätzliche Auswahl der Projektteilnehmenden im Vordergrund, wobei der Zuschnitt auf Studierende der Lehrämter an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg auf Seiten der Mentorinnen/Mentees und der Zuschnitt auf neuzugewanderte Geflüchtete in der dualen Ausbildung ohne Fokus auf eine konkrete Branche bereits durch den Kontext der Forschungsarbeit vorgegeben sind (vgl. Kapitel 2.3). Hinsichtlich der Auswahl stellt sich zunächst die Frage, welchen Einfluss der interkulturelle Kontext auf die Beziehung haben kann. Birman & Morland (2014, S. 357) legen in diesem Zusammenhang ein Modell für interkulturelles Mentoring auf Basis der Akkulturationstheorie vor. Das Modell fokussiert die USA als Aufnahmeland, die Zusammenhänge können aber grundsätzlich getrennt von den tatsächlichen Aufnahmegesellschaften verstanden werden.

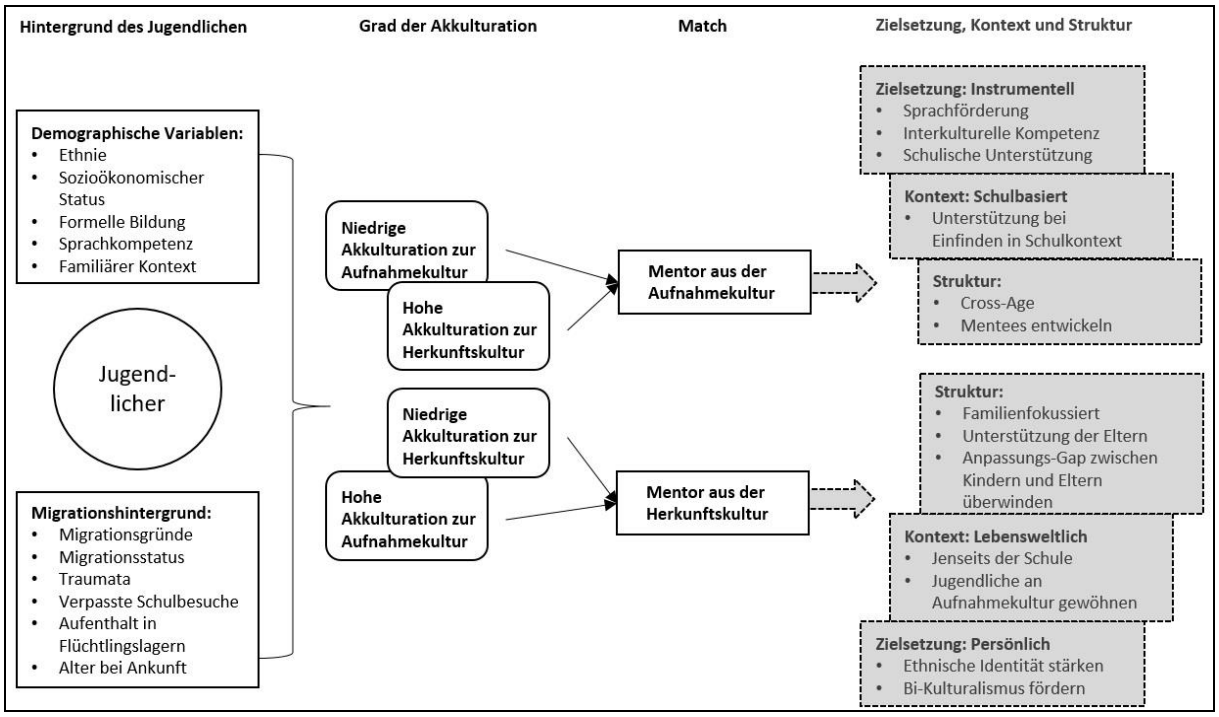


Tabelle 28: Konzeptionelles Modell zur Anwendung der Akkulturationstheorie auf Mentoring mit geflüchteten Jugendlichen (eigene Darstellung nach Birman & Morland, 2014, S. 357)

Unter Akkulturation wird dabei verstanden, wie und in welchem Maße Zugewanderte kulturelle Veränderung auf Basis ihrer Interaktion mit der aufnehmenden Kultur durchleben und wie sehr sie sich mit ihrer alten und ihrer neuen Kultur verbunden fühlen (Birman & Morland, 2014. S. 358). Dabei lassen sich die instrumentellen Akkulturationsdimensionen Sprache und Verhalten von der entwicklungsbezogenen Akkulturationsdimension der individuellen Ausprägung einer kulturellen Identität zwischen Herkunfts- und Aufnahmekultur unterscheiden (ebd.). Die Autoren argumentieren, dass relativ zeitnah zur Migration und damit in einer Phase der niedrigen Akkulturation zur aufnehmenden Kultur Mentorinnen/Mentoren aus der Aufnahmekultur eingesetzt werden sollten, um durch die Kenntnis über die aufnehmende Kultur vor allem im instrumentellen Bereich wirken zu können (Birman & Morland, 2014, S. 360). Im Modell selbst findet sich dieser Wirkungskontext auf Ebene der *Zielsetzung, Kontext und Struktur.* Erst wenn die instrumentellen Ziele erreicht sind, schlagen die Autoren ein Mentoring-Setting mit Betreuung durch Mentorinnen/Mentoren aus der Heimatkultur vor, um bei der Entwicklung einer individuellen kulturellen Identität zu unterstützen (ebd.).

Bei der hier relevanten Zielgruppe der Geflüchteten in der dualen Ausbildung wird angenommen, dass eine noch insgesamt niedrige Akkulturation mit der Aufnahmekultur, insbesondere im kulturellen Kontext der dualen Ausbildung, vorherrscht, während noch eine vergleichsweise hohe Akkulturation zur Herkunftskultur vorhanden ist. Gleichsam ergeben sich aus dem Problembereich der vorzeitigen Vertragslösungen vor allem Mentoringziele, die eine instrumentelle Natur haben und sich zu großen Teilen abseits einer auf innerfamiliäre Themenwelten bezogenen Zielsetzung bewegen. Beide Faktoren, die Akkulturation der Mentees und die übergeordnete Zielsetzung des Projekts, sprechen dafür, Studierende als Mentorinnen/Mentoren zu akquirieren, die selbst aus der Aufnahmekultur stammen oder eine hohe Akkulturation aufweisen. Mit Blick auf die tatsächliche Auswahl geeigneter Mentorinnen/Mentoren ist es nötig, Personen zu wählen, die aus eigenem Antrieb bereit sind, die Förderarbeit zu übernehmen und die Mentees an ihrem Erfahrungsschatz teilhaben zu lassen (Kruse, 2007, S. 159). Die Akquise der Mentorinnen/Mentoren wird in der Literatur in der Regel nicht im Detail beschrieben, in der Praxis kommt dafür häufig eine Bewerbung in Form eines Motivationsschreibens oder eines Fragebogens zum Einsatz, um die grundlegende Eignung der Bewerberinnen/Bewerber einzuschätzen (DuBois et al., 2002, S. 159 & 190; Praxisbeispiele z. B. Rock Your Life, Teamplay, Balu und du, MentorME, SpeedUpBuddy, Ju&Me). Dieser Ansatz wird auch für die Auswahl der Mentorinnen/Mentoren im hier beschriebenen Mentoringprojekt gewählt.

Auf Seiten der Mentees können hingegen kaum allgemeingültige Ansprüche formuliert werden, da diese stark abhängig von Zielgruppe und Programmgestaltung sind (Kruse, 2007, S.

160). Sinnvoll ist dennoch, Verantwortung zur Teilnahme über einen längeren Zeitraum und die Bereitschaft zu Eigeninitiative, Sprechen über eigene Ängste & Schwächen und aktiver Mitgestaltung des Mentorings zu überprüfen (Kruse, 2016, S. 161). Für die Auswahl wird entweder eine offene Ausschreibung oder Bewerbung empfohlen, was durch Eingrenzung der Mentees auf eine spezifische Gruppe beschränkt werden kann (Kruse, 2007, S. 166; Lorenzen, 2016, S. 74). Die Eingrenzung der Zielgruppe ergibt sich bei der hier beschriebenen Intervention dabei bereits aus dem Kontext (2.3 & 3.1).

Bei der hier betrachteten Zielgruppe der Geflüchteten erscheint es insgesamt angebracht, allgemein davon auszugehen, dass das Konzept des Mentorings noch nicht hinreichend bekannt ist. Mögliche Erklärungsversuche vor Beginn der Beziehung können zum einen aus Ressourcengründen nicht in jedem Fall persönlich durch den Forschenden durchgeführt werden und zum anderen auch an einer Sprachbarriere scheitern. Es erscheint daher wenig zielführend, im hier betrachteten Kontext bereits vor Projektbeginn die Bereitschaft beispielsweise zu aktiver langfristiger Beziehungsentwicklung oder Selbstkritik als Aufnahmekriterium zu formulieren. Eine grundsätzliche Abfrage des Interesses anhand einer niedrigschwelligen Bewerbung erscheint dennoch sinnvoll, um ein Mindestmaß an persönlichem Commitment bereits vor Aufnahme in das Projekt einzufordern.

Programmkultur: Auswahl der Mentorinnen/Mentoren und Mentees
Gestaltungsdimension Auswahl: Gestalte die Intervention so, dass…
…motivierte Mentorinnen/Mentoren aus der Aufnahmekultur und Mentees mit einer grundlegenden persönlichen Bereitschaft zur Teilnahme an dem Projekt akquiriert werden.
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
a) …die potenziellen Mentorinnen/Mentoren schriftlich ihre Motivation zur Teilnahme und ihre bisherige Erfahrung mit Förderarbeit offenlegen.
b) …die potenziellen Mentorinnen/Mentoren durch ihre persönliche Biografie in der aufnehmenden Kultur sozialisiert wurden.
c) …Studierende der Wirtschafts- oder Betriebspädagogik im dritten Semester als Mentorinnen/Mentoren gewählt werden.
d) …die potenziellen Mentees schriftlich ihr Interesse an der Teilnahme bekunden.
e) …die Bewerbungsunterlagen für die potenziellen Mentees keine sprachliche Hürde zur Teilnahme darstellen.
f) …das Programm für die Studierenden durch Werbung in Präsenzveranstaltungen beworben wird.
g) …die Mentees über die beruflichen Schulen und über die Ausbildungsbetriebe über das Programm informiert werden.

Tabelle 29: Gestaltungsprinzipien Auswahl der Mentorinnen/Mentoren und Mentees

Für die Bewerbung der Mentorinnen/Mentoren wird ein schriftlicher Bewerbungsbogen eingesetzt, da persönliche Bewerbungsgespräche nicht mit den zeitlichen Ressourcen des Projektkontextes vereinbar sind. Der Bewerbungsbogen umfasst dabei zum einen die Frage nach der persönlichen Motivation, dem erwarteten Nutzen der Teilnahme und der bisherigen Erfahrung in der Arbeit mit Jugendlichen (Anhang 10). Dadurch soll ermöglich werden, bereits vor Projektbeginn einen Einblick in die grundsätzliche Motivation der Mentorinnen/Mentoren und ihre Einstellung gegenüber der Tätigkeit im Projekt einzuholen (a). Des Weiteren ist es entsprechend der Ausführungen zum Modellansatz nach Birman & Morland zielführend, wenn die Mentorinnen/Mentoren an die Zielkultur des Projekts akkulturiert sind (b), im hier betrachteten Projekt stellt dieser kulturelle Kontext die deutsche Kultur im Allgemeinen und die Kultur in

deutschen Unternehmen im Speziellen dar. Der Bewerbungsbogen fragt daher auch die bisherige Laufbahn der potenziellen Mentorinnen/Mentoren ab, wobei hier nicht wie bei einer Bewerbung auf eine berufliche Position die damit verbundenen Kompetenzen relevant sind, sondern eine Einschätzung der bisherigen persönlichen Erfahrung mit der Struktur und Kultur (deutscher) Unternehmen und der dualen Ausbildung. Entsprechend wird in der Konsequenz, wenn möglich, denjenigen Bewerberinnen/Bewerbern der Vorzug gegeben, die bereits eine Ausbildung oder ein Praktikum absolviert haben, sollte ein Mentorinnen/Mentoren-Überhang bestehen. Als relevantes Kriterium für Mentorinnen/Mentoren nennt Kruse die Bereitschaft, Förderarbeit (c) zu leisten (Kruse, 2007, S. 159). In der Auswahl der Studierenden wird dies über zwei Kriterien abgeprüft. Zum einen werden Studierende fokussiert, die die Bachelor-Studiengänge Wirtschafts- und Betriebspädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg belegen, da hier die größte Schnittmenge zwischen den pädagogisch-didaktischen Inhalten des Studiums und der erwarteten Förderarbeit im Rahmen der Mentoringbeziehung erwartet wird. Der belegte Studiengang wird daher ebenfalls im Rahmen des Bewerbungsformulars abgeprüft. Die Ansprache der Studierenden erfolgt persönlich über eine Projektvorstellung in studiengangsübergreifenden Veranstaltungen der Wirtschafts- und Berufspädagogik sowie durch eigenständige Informationsveranstaltungen zum Projekt. Zeitlich wird das Projekt zum Start des dritten Bachelor-Semesters angelegt. Die durch den Kontext (2.3) vorgegebene Laufzeit von zwei Jahren macht einen späteren Projekteintritt kritisch, da nach Ende des Bachelor-Studiums nicht zwingend ein Übergang in ein Master-Studium an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg stattfindet. Die Voraussetzung einer durchgehenden Bereitschaft und überhaupt der Möglichkeit einer durchgehenden Förderung über die erwartete Projektlaufzeit ist folglich bei einem späteren Projekteintritt bereits organisatorisch nicht sicherzustellen. Sowohl der Studiengang als auch das Semester bei Projekteintritt werden daher im Rahmen des schriftlichen Bewerbungsformulars erhoben. Neben dem Einfluss des Studienfaches und -semesters werden auch Kompetenzen erhoben, welche die Studierenden bereits in die Beziehung mit einbringen. Abgefragt werden dabei fachliche Kompetenzen, sprachliche Kompetenzen, EDV-Kenntnisse und sonstige Interessen und Kenntnisse. Dieser Erhebung kommt eine geringere Bedeutung zu als dem Studienfach, mit Blick auf die Frage des Matching (4.1.1.3) können bereits bestehende Kompetenzen der Bewerberinnen/Bewerber aber die Zuordnung erleichtern. Neben den Studierenden wird auch von interessierten Auszubildenden eine schriftliche Bewerbung verlangt (d), welche aber sprachlich angepasst sein muss (d), um keine unbeabsichtigten Hürden im Bewerbungsprozess aufzubauen. Während die Studierenden ein umfangreiches schriftliches Profil zusammenstellen,

beschränkt sich die Bewerbung der Mentees neben Angaben zur Person und dem Ausbildungsberuf auf eine kurze Darstellung des Bewerbungsgrundes und der persönlichen Erwartung an die Mentorin/den Mentor (Anhang 11). Die sprachlich und inhaltlich einfache Fragestellung soll es auch den Auszubildenden mit niedrigen Sprachkompetenzen ermöglichen, Antworten zu formulieren und eine zumindest oberflächliche Auseinandersetzung mit der Idee des Mentorings zu forcieren. Durch die eigenständige Formulierung der Wünsche und Bedarfe sowie die abschließende Unterschrift soll zumindest ein grundlegendes Commitment zur Teilnahme abgefragt werden. Dieses ist fraglos als weniger verlässlich einzuschätzen als bei einer umfangreichen Bewerbung, die Niedrigschwelligkeit der Bewerbungsunterlagen wird aber hinsichtlich der Zielgruppe als wichtiger eingeschätzt als das Erreichen höchstmöglicher Aussagekraft. Sprachlich orientiert sich die Bewerbung an den Vorgaben der Textoptimierung (Wagner & Schlenker-Schulte, 2015). Bezüglich der Werbung für das Programm werden die beiden Zielgruppen unterschiedlich angesprochen. Da die Gruppe der Studierenden durch den Rahmen des wirtschafts- oder betriebspädagogischen Studiums gut eingrenzbar und ansprechbar ist, wird primär der Weg persönlicher Informationsveranstaltungen (f) im Rahmen der Seminare des Studiengangs gewählt. Dadurch soll das Risiko minimiert werden, in der Wahrnehmung der Studierenden zwischen anderen universitären Angeboten unterzugehen. Die Ansprache der Auszubildenden wird auf zwei Ebenen organisiert. Auf der einen Seite werden alle beruflichen Schulen im Großraum Nürnberg auf Ebene der Schulleitung über das Projekt informiert und um Streuung innerhalb der Schulen gebeten, entsprechendes Informationsmaterial wird bereitgestellt (Anhang 7). Auf der anderen Seite werden Unternehmen über Beiträge in der Publikation „Wirtschaft in Mittelfranken“ der IHK Nürnberg für Mittelfranken auf das Projekt aufmerksam gemacht und um die Weiterleitung der Informationen an ihre Auszubildenden gebeten.

4.1.1.3 Matching der Tandems

Nach der Auswahl der Bewerberinnen/Bewerber steht der Matching-Prozess im Zentrum der Gestaltungsfrage. Der Erfolg von formellen Mentoringbeziehungen hängt letztlich davon ab, ob die Akteure zueinander passen, was aus Gestaltungsperspektive nur durch den Matching-Prozess teilweise gesteuert werden kann (DuBois et al., 2011, S. 77; Ehlers, 2007, S. 25). Zum Ablauf des Matching-Prozesses oder zu entsprechenden Best-Practices gibt es dabei nur wenige bis keine aussagekräftigen Studien, grundsätzlich wird aber das Ziel verfolgt, den natürlichen Beginn einer positiven Beziehung zu simulieren und zu stimulieren (Pryce et al., 2014, S. 427 & 429). Im Jugendmentoring-Kontext existiert mit Blick auf die Relevanz der positiven Beziehung innerhalb der Dyade die Annahme, dass Mentorinnen/Mentoren und Mentees vor

allem ein jeweiliges Gegenüber finden müssen, mit dem es auf Basis ähnlicher Interessen, Persönlichkeitsmerkmale oder anderer Faktoren „clickt“, obwohl langfristig auch positive Beziehungen in einem Tandem gebildet werden können, welches sich in vielen Punkten unterscheidet (Pryce et al. ,2014, S. 429, DuBois et al., 2011, S. 77). Eine Meta-Analyse von Pryce et al. über insgesamt 10 Jugendmentoringprogrammen, die eine detaillierte Angabe über ihren Matching-Prozess beinhalten, erlaubt eine Differenzierung in drei spezifische Matching-Ansätze (Pryce et al., 2014, S. 430). Der erste Ansatz setzt auf *kriterienbasiertes* Matching anhand vorheriger Befragungen, der zweite Ansatz setzt persönliche *meet-n-greet* Events ein und überlässt das Matching damit vor allem den Mentorinnen/Mentoren und Mentees selbst und der dritte Ansatz setzt auf eine *Kombination* der ersten beiden Methoden (ebd.). Die Ergebnisse der ausgewerteten Studien zeigen auf, dass die Beziehung als positiver eingeschätzt wird, wenn beide Parteien aktiv in den Matching-Prozess eingreifen können, ein meet-n-greet also zumindest Teil des Matching-Ansatzes ist und das Match nicht alleine kriterienbasiert durch Projektmitarbeitende durchgeführt wird (Pryce et al., 204, S. 430 & 431, vgl. Karcher & Santos, 2001; Kendall, 2007). Besonders positiv werden Beziehungen eingeschätzt, wenn beide Beteiligten sich gegenseitig bewusst ausgewählt haben, wobei jenseits der Beziehungsqualität kein weiterer Einfluss auf Mentoring-Outcomes zu verzeichnen ist (Pryce et al., 2014, S. 430). Zudem lassen sich positive Effekte auf die Outcomes nachweisen, wenn die Dyaden-Teilnehmer auf Basis ihrer Interessen gematched werden, während kein solcher Effekt bei einem Matching nach Geschlecht oder Ethnie auftritt (Pryce et al., 2014, S. 432). Wie bereits von Birman und Morland (2014, S. 357) im Rahmen des oben dargestellten Modells angesprochen, zeigt sich aus Sicht der Mentoringeffekte keine Auswirkung von gleicher oder ungleicher Ethnie zwischen Mentorin/Mentor und Mentee (Sanchez et al., 2014, S. 149). Ausgehend von den drei oben beschriebenen Matching-Modellen arbeiten Pryce et al. (2014, S. 434) vier konkrete Varianten heraus: Das *administrator-assigned model* arbeitet mit einem komplett durch Projektmitarbeitende gesteuerten Matching-Prozess auf Basis der jeweils im Programm gewünschten Bewerbungsunterlagen. Das *choice-based model* erlaubt es den Mentees, ihre Mentorin/ihren Mentor aus einer durch Programm-Mitarbeiter getroffenen Vorauswahl zu wählen, wobei auch hier kein persönlicher Kontakt im Matching-Prozess stattfindet. Das *formal-assessment model* findet sich vor allem in betrieblichen oder akademischen Settings und nutzt umfangreiche Kriterieninventare zur Bildung eines Matches mit einem geringeren Fokus die eigene Wahl der Beteiligten. Das *meet-n-greet model* setzt auf diverse Veranstaltungskonzepte, um persönliche Treffen zwischen Mentorinnen/Mentoren und Mentees zu ermöglichen, am Ende derer die Beteiligten ihre Favoriten der jeweils anderen Gruppe mitteilen können (Pyrce et al., 2014, S. 434).

Mit Blick auf die inhaltlichen Einschränkungen der Mentee-Bewerbungen (vgl. Kapitel 4.1.1.2) und der dadurch fehlenden Aussagekraft über tatsächliche Förderbedarfe und Wünsche der Auszubildenden erscheint das *administrator-assigned model* und das *formal-assessment model* grundsätzlich als nicht sinnvoll umsetzbar. Da auch das gewählte Beziehungsverständnis des Typs *Lebenshilfe* (4.1.1.1) den Aufbau einer positiven persönlichen Beziehung in den Vordergrund stellt, erscheinen das *choice-based model* und das *meet-n-greet model* dank ihrer beziehungsstärkenden Funktion als präferierte Modelle (Pyrce et al., 2014, S. 430). Zudem muss davon ausgegangen werden, dass die hier betrachtete Zielgruppe der Geflüchteten keine vorherigen Berührungspunkte mit dem Konzept des Mentorings hatte und bedingt durch die zu erwartende schlechte technische Ausstattung und weite Streuung über verschiedene Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen, vergleichsweise schwierig vor Projektstart zu kontaktieren ist. Ein *choice-based model*, welches den potenziellen Mentees eine Vorauswahl an Mentorinnen/Mentoren zukommen lässt, erscheint daher anfällig dafür, Auszubildende entweder durch Kommunikationshürden oder einen Interessensverlust aufgrund fehlenden Bezugs zum Förderkonzept im Verlauf des Matching-Prozesses zu verlieren. Daher wird für das hier betrachtete Mentoringprojekt ein *meet-n-greet model* gewählt. Zum einen wird so die Freiheit der Wahl und der damit verbundene positive Einfluss auf die Beziehung gewährleistet, zum anderen müssen die Mentees nur einmalig zu einem Präsenz-Event motiviert werden. Guse et al. (2016) arbeiten als effektive praktische Umsetzung des *meet-n-greet-models* den Ansatz des „Mentoring Speed Datings“ (MSD) heraus. Zwar fokussieren die Autoren dabei akademisches Mentoring im Rahmen des Medizin-Studiums, mit Blick auf die geringe empirische Basis zu den Effekten verschiedener Matching-Prozesse und die generelle Übertragbarkeit der organisatorischen Design-Entscheidungen wird die Studie dennoch betrachtet. Das dort dargestellte MSD ist als zweistufiger Prozess gestaltet. Zunächst bewerben sich interessierte Studierende für einen Platz als Mentorin/Mentor anhand eines schriftlichen Bewerbungsbogens. Das eigentliche Speed-Dating ist als Präsenzveranstaltung angelegt, im Rahmen derer alle potenziellen Mentees jeweils 5 Minuten Gesprächszeit mit den potenziellen Mentorinnen/Mentoren eingeräumt bekommen. Im Vorlauf werden Profile der Studierenden sowie der Mentorinnen/Mentoren online zugänglich gemacht, um bereits vor Beginn der Veranstaltung Fragen an bestimmte Personen formulieren zu können. Bei dem in der Studie beschriebenen Speed-Dating wurde jeder Mentorin/jedem Mentor ein eigener Raum mit angeschriebenen Gesprächszeiten zugewiesen. Am Ende der Veranstaltung können sowohl die Mentorinnen/Mentees als auch die Mentees der Programmleitung schriftlich ihre favorisierten Partnerinnen/Partner mitteilen (Guse et al., 2016, S. 3). In der Auswertung ein Jahr nach Projektbeginn mit Blick

auf die Langlebigkeit der Mentoringdyaden stellen die Autoren fest, dass ca. 30 % der Kontrollgruppe in einem *choice-based Matching* die Projektteilnahme beendet hatten, während dies nur bei je einem Mentee der drei betrachteten Kohorten mit einem Speed-Dating als Matching-Methode der Fall war (Guse et al., 2016, S. 10-11). Zudem erzielten Tandems, die mit einem Speed-Dating gematched wurden, durchgehend höhere Ergebnisse in Befragungen zu Beziehungsqualität als jene Tandems in der Kontrollgruppe, ausgedrückt durch die Items Accessibility, Commitment, Confidence, Expertise, Feedback & Satisfaction (Guse et al., 2016, S. 9-10). Es erscheint daher mit Blick auf das Desiderat an belastbaren Ergebnissen zu anderen konkreten Umsetzungsvarianten des *meet-n-greet models* sinnvoll, auch im hier beschriebenen Ansatz ein Speed-Dating Verfahren einzusetzen.

Programmkultur: Matching der Mentorinnen/Mentoren und Mentees
Gestaltungsdimension Matching: Gestalte die Intervention so, dass...
…ein Matching nach dem Konzept des meet-n-greet models in der Ausgestaltung eines Speed-Datings durchgeführt wird.
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
a) …nur ein Termin für das Speed-Dating ausreichend ist und den Mentees kommuniziert wird.
b) …jede/jeder Auszubildende 5 Minuten lang mit jeder Studierenden/jedem Studierenden sprechen kann.
c) …die Studierenden Notizen zu den Auszubildenden anfertigen können.
d) …die Mentees einen Stammplatz haben und die Studierenden rotieren.
e) …Studierende und Auszubildende ihre Favoriten aus der jeweils anderen Gruppe angeben können.
f) …Tandem-Beteiligte das Gegenüber jeweils in den Top-3 des Speed-Dating Rankings hatten.
g) …bei Mehrfachnennungen eine Auswahl auf Basis des Kriteriums „fachliche Nähe“ erfolgt.
h) …mehrere Matching-Schleifen zur Präzisierung der Ergebnisse durchgeführt werden.

Tabelle 30: Gestaltungsprinzipien Matching

In der Planung und praktischen Umsetzung des Speed-Datings wird darauf geachtet, dass nur ein (a) Speed-Dating Termin angesetzt wird, an dem die Mentees teilnehmen müssen, um die Gefahr von Kommunikationshürden und Interessensverlust im Zeitverlauf über mehrere Termine zu vermeiden. Der Termin wird per E-Mail oder telefonisch über die in der Bewerbung (4.1.1.2) angegebene Adressen kommuniziert. Bezüglich des zeitlichen Rahmens für den Austausch (b) werden entsprechend der von Guse et al. beschriebenen Speed-Dating-Variante 5 Minuten eingeplant. Den Studierenden wird ein Dokument ausgehändigt (c), auf dem sie sich nach den Gesprächen kurze Notizen zu den jeweiligen Auszubildenden machen und bereits eine Ranking-Nummer (e) vergeben können. Der Aufruf, sich Notizen zu machen, erfüllt dabei zwei Funktionen. Zum einen dient es den Studierenden als Unterstützung bei der Auswahl von favorisierten Auszubildenden, zum anderen dient es dem Forschenden dazu, weitere Informationen über die Auszubildenden zu erhalten und die bewusst niedrigschwelligen Bewerbungsbögen um persönliche Einschätzungen der Studierenden zu ergänzen. So soll es ermöglicht werden, beispielsweise solche Auszubildenden bereits vor Beginn des Projekts herauszufiltern, die keine Motivation zur Teilnahme mitbringen (Anhang 12). Anders als in der von Guse et al. beschriebenen Vorgehensweise werden den Auszubildenden feste Sitzplätze zugewiesen (d). Die Studierenden bewegen sich nach Ablauf der Gesprächszeit jeweils einen Sitzplatz weiter. Dieses Vorgehen wird gewählt, um die Komplexität des Ablaufs für die Auszubildenden zu verringern und mögliche Störungen durch Kommunikationsschwierigkeiten zu verhindern. Ebenso wie die Studierenden erhalten auch die Mentees die Möglichkeit der Favoriten-Nennung (e). Dazu erhalten die Auszubildenden eine Übersicht über alle Teilnehmenden Studierenden mit Foto und Name sowie einem Feld zum Eintragen des individuellen Rankings. Das Matching des Tandems selbst wird dann im Nachgang an das Speed-Dating Event durch den Forschenden auf Basis der jeweiligen Rankings durchgeführt. Dabei sollten Matches dementsprechend gebildet werden, dass beide Beteiligten sich gegenseitig in den Top-3 ihres individuellen Rankings gelistet haben. Dadurch sollen Tandems gebildet werden, die sich gegenseitig sympathisch sind und beiden Beteiligten das Gefühl der aktiven Teilnahme am Matching-Prozess gegeben werden, und die damit verbundenen positiven Auswirkungen auf die Beziehungsentwicklung ermöglicht wird (Pyrce et al., 2014, S. 432). Sollten mehrere Matching-Alternativen möglich sein, beispielsweise durch besonders sympathisch wirkende Studierende oder Auszubildende die regelmäßig in den Top-3 aufgeführt werden, erfolgt eine Zuteilung auf Basis fachlicher Nähe (g) zwischen bisheriger Bildungsbiografie der Studierenden und Ausbildungsberuf der Geflüchteten. Alternativ kann eine Zuteilung nach fachlicher Nähe auch erfolgen, indem Studierende der Wirtschaftspädagogik Auszubildenden aus IHK-Berufen zugeteilt werden und Studierende der Betriebspädagogik Auszubildenden aus HWK-Berufen. Da davon

auszugehen ist, dass dennoch mehrere potenzielle Matches verschiedener Dyaden möglich sind, wird der Prozess des Matchings nach Ranking und anschließender Feinjustierung nach fachlicher Nähe als Schleife mehrfach durchgeführt (h), bis sich möglichst stabile Konstellationen ergeben.

4.1.2 „Programmkultur“ Einflussbereich: Mentoringaktivitäten

4.1.2.1 Projektzielsetzung

Nachdem im vorherigen Teilkapitel die Gestaltungsbereiche der Programm-Kultur mit direktem Einfluss auf die Mentoringdyade durch Gestaltungsprinzipien präzisiert wurden, betrachten die nächsten Teilkapitel Gestaltungsbereiche der Programm-Kultur, die einen Einfluss auf die Tätigkeiten innerhalb der Tandems haben.

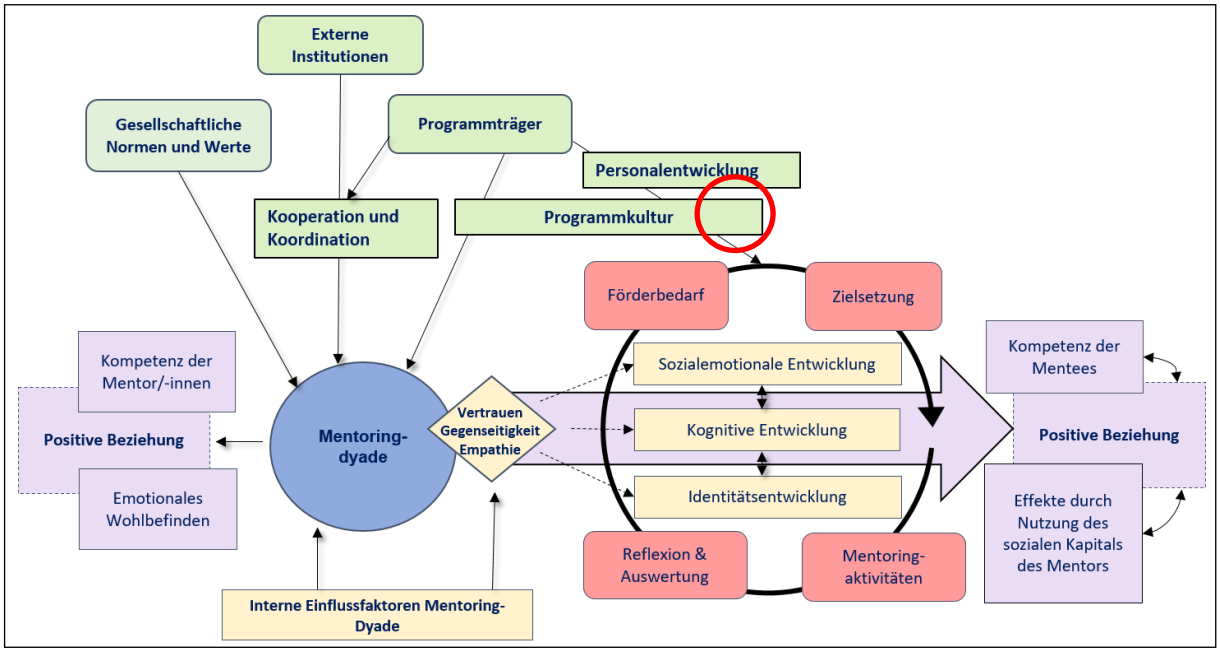


Abbildung 34: Vollständiges Mentoringmodell (eigene Darstellung)

In den Studien von Resnjanskij et al. und Mansson & Delander wurde bereits herausgearbeitet, dass nicht alle Zielsetzungen für Mentoringprojekte mit den gleichen Erfolgsaussichten verbunden sind, und Eby et al ergänzen, dass Mentoring moderate positive Effekte in einer Vielzahl von Outcomedimensionen erzielt, aber nicht außerordentlich positiv auf einen bestimmten Outcome wirkt (Resnjanskij et al., 2021; S. 35; Eby et al., 2008, S. 265). Mentoringprojekte sollten hinsichtlich der übergeordneten Zielsetzung also flexibel genug sein, um heterogene Outcomedimensionen zu fokussieren. Als erster Gestaltungsbereich der Programm-Kultur mit

Fokus auf die Mentoringtätigkeit selbst wird daher die Formulierung übergeordneter Programmziele betrachtet. Diese nehmen direkt Einfluss auf die Zielsetzung innerhalb der individuellen Förderarbeit der Mentoringdyade und geben auch die fokussierten Outcomes in der Bewertung des Erfolges vor. Die allgemeine Zielsetzung der hier beschriebenen Intervention leitet sich auf einer allgemeinen Ebene direkt aus den Forschungsfragen ab und kann mit *Verhinderung von vorzeitigen Vertragslösungen von Geflüchteten in der dualen Ausbildung* beschrieben werden. Welche konkreten Ziele dabei aber innerhalb des Programms an die Tandems kommuniziert werden, lässt sich als eigenständige Gestaltungsdimension verstehen. Bereits in der Diskussion der gewählten Beziehungsform Lebenshilfe (vgl. Kapitel 4.1.1.1) wurde herausgestellt, dass die Mentees zu Beginn der Zusammenarbeit erwartungsgemäß noch kein Wissen über die tatsächlich relevant werdenden Förderbedarfe mitbringen und die positive Beziehung damit als Schlüssel zur Identifizierung der tatsächlichen Ziele innerhalb der Dyade fungiert. Das Projektziele von Mentoringprogrammen dieses Beziehungstyps muss flexibel genug sein, um den Tandems die Präzisierung eigener Förderziele zu ermöglichen.

Programmkultur: Projektziele
Gestaltungsdimension Projektziele: Gestalte die Intervention so, dass...
…die Zielsetzung des Projekts auf einem Abstraktionsgrad operationalisiert wird, der die Tandems bei der individuellen Zielsetzung unterstützt, ohne sie inhaltlich einzuschränken.
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
a) …allgemeine Förderdimensionen die Zielsetzung strukturieren.
b) …die Förderdimension „fachliche Kompetenzen“ integriert ist.
c) …die Förderdimension „berufssprachliche Kompetenz“ integriert ist.
d) …die Förderdimension „alltagssprachliche Kompetenz“ integriert ist.
e) …die Förderdimension „interkulturelle Kompetenz“ integriert ist.
f) …die Förderdimension “Lernstrategien“ integriert ist.
g) …die Förderdimension “Selbstkompetenz und Konfliktlösung“ integriert ist.

Tabelle 31: Gestaltungsprinzipien Projektziele

Für die Umsetzung im beschriebenen Mentoringprojekt wird die übergeordnete Zielsetzung in weitere Förderdimensionen ausdifferenziert (a), um den Tandems eine grundlegende Orientierung zur Definition eigener Ziele auf Basis der reflektierenden Gespräche zu geben. Mit Blick auf die Komplexität der möglichen Förderbedarfe und der erwarteten Schwierigkeiten der Mentees, ihre Bedarfe sprachlich und inhaltlich zu formulieren, wird die Vorgabe abstrakter Förderdimensionen als sinnvolle Herangehensweise angesehen, um die individuelle Zielfindung zu erleichtern. Die Förderdimensionen bleiben dabei bewusst auf einem abstrakten Niveau, um die eigenständige Fokussierung auf tatsächliche Förderbedarfe der Mentees nicht durch curricular anmutende Vorgaben einzuschränken. Die vorgeschlagenen Förderdimensionen orientierten sich dabei inhaltlich an den zu erwartenden Problemstellungen (vgl. Kapitel 3.2.3.5) während der dualen Ausbildung und den zur Lösung benötigten Kompetenzen im *Handlungsbereichs Auszubildende* (vgl. Kapitel 3.2.3.4.). Erstens wird die Förderdimension *fachliche Kompetenz* vorgeschlagen (b), welche alle Förderziele umfasst, die beispielsweise fachliche Förderung im Kontext der beruflichen Schule oder der Arbeit im Ausbildungsbetrieb beinhalten. Außerdem werden die Förderdimension *(berufs-)sprachliche Kompetenz* und *alltagssprachliche Kompetenz* ausgewiesen (c & d), um den Bereich der Sprachkompetenz im alltäglichen und beruflichen beziehungsweise schulischen Handlungsbereich der Auszubildenden abzudecken. Der Begriff der (berufs-)sprachlichen Kompetenz und alltagssprachlichen Kompetenz wird dabei in Anlehnung an die Konzeption von Sprachregistern nach Efing (2014) gewählt, wonach die Art und Weise der Sprachanwendung sowie spezifische grammatikalische und lexikalische Konstrukte je nach Anwendungskontext differieren (Kirchhöfer & Wilbers, 2018, S. 176). Häufig wird dabei in eine eher mündlich konzeptionierte *Alltagssprache* und eine eher schriftlich konzeptionierte *Bildungs*- beziehungsweise, angereichert durch betriebsspezifische Charakteristika, *Berufssprache* unterschieden (Michalak et al., 2015, S. 48-55; Efing, 2014, S. 429). Die Unterscheidung nach Sprachregister wird hier aber als vor allem sprachtheoretisch relevante Fragestellung interpretiert, deren Spezifika wenig konkrete Auswirkungen auf die Förderansätze innerhalb der Dyade haben. Die Begrifflichkeit (Berufs-)Bildungssprache wird hier also nicht im Sinne einer tatsächlich inhaltlich-sprachtheoretischen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Registern eingesetzt, sondern bezieht sich alleine auf den Kontext sprachlicher Förderbedarfe in der beruflichen Schule oder dem Ausbildungsbetrieb. Unter der Förderdimension *interkulturelle Kompetenz* (e) können alle Zielsetzungen subsumiert werden, die sich mit Förderzielen auf Basis kultureller Anpassungsproblematiken ergeben. Der Begriff interkulturelle Kompetenz wird, wie in Kapitel 3.2.3.4.3 skizziert, nicht im wissenschaftlichen Sinne eines Kompetenzclusters eingesetzt, sondern übernimmt hier aus pragmatischer Sicht die Rolle eines eindeutigen Oberbegriffes, welcher von den Studierenden

leicht zu interpretieren ist. Ebenfalls entsprechend der bereits identifizierten möglichen Problemstellungen wird die *Förderung der Lernstrategien* als eigenständige Förderdimension vorgeschlagen (f). Die letzte Förderdimension *Selbstkompetenz und Konfliktlösung* (g) umfasst zum einen grundsätzlich alle Förderansätze auf Basis von Problemstellungen im Handlungsbereich Auszubildende und der Problemdimension Selbstkompetenz, aber im Sinne der Unterstützung von Coping-Prozessen im weiteren Sinne auch den Umgang mit allen anderen Problemen, die nicht direkt im Handlungsbereich der Auszubildenden liegen und damit direkt gefördert werden können. Der Begriff Coping wird hier aufgrund der leichteren Verständlichkeit mit Konfliktlösung umschrieben. Bewusst wird auf die persönliche Unterstützung und die allgemeinen Auswirkungen der positiven zwischenmenschlichen Beziehung zwischen Mentorin/Mentor und Mentee (vgl. Kapitel 3.3.3.1) als konkrete Förderdimension verzichtet und nur implizit mitgedacht. Dadurch soll vermieden werden, dass die Studierenden jede Interaktion mit ihren Mentees als instrumentelle Förderarbeit verstehen und die gleichberechtigte Ko-Existenz von beziehungsbezogenen und instrumentellen Mentoringtätigkeiten gewahrt bleibt.

4.1.2.2 Organisatorische Rahmenbedingungen der Treffen

Ebenfalls im Gestaltungsbereich der Programm-Kultur mit Einfluss auf die Aktivitäten der Mentoringdyade liegen die organisatorischen Rahmenbedingungen der Mentoringtreffen. Die beiden Parameter, die hier eine Rolle spielen, sind die Anzahl und der Ort der Treffen sowie die Art der Dokumentation (Ehlers, 2007, S. 82 & 113; Kruse, 2007, S. 168; Nakulla & Harris, 2014). Die klare Erwartung an die Häufigkeit der Treffen wurde bereits von DuBois et al. als ein zentrales Erfolgskriterium von Jugendmentoring identifiziert (DuBois et al., 2002, S. 187). Anders als für die bisher beschriebenen Gestaltungsbereiche existiert für diese organisatorischen Design-Fragen keine empirische Datenbasis als Entscheidungsgrundlage. Bezüglich der Anzahl beziehungsweise der Regelmäßigkeit der Mentoringtreffen stellt Ehlers (2007, S. 113) nur fest, dass die Intensität der Beziehung eine „Determinante für die Bildung von Vertrauen“ ist und damit essenziell für die bei Jugendmentoring besonders wichtige Dimension der persönlichen Beziehungsbildung. Ein Blick in bestehende Jugendmentoringprojekte zeigt häufig allgemeine Formulierungen mit einem Mindestanspruch an die Intensität der Treffen wie „persönliche Treffen mind. alle 2 Wochen“ (Rock Your Life, 2018, S. 13), „ein festes Treffen alle 14 Tage“ (z. B. MENTOR), „wöchentlich“ (z. B. Balu und du) oder „two to four times per month“ (z. B. Big Brothers Big Sisters). Über die Räumlichkeit der Treffen wird in der Regel keine Angabe in den online zugänglichen Beschreibungen gemacht. Bezüglich der Dokumentation wird in der Regel zum einen eine „Mentoring Vereinbarung“ zu Beginn der Beziehung vorgeschlagen, um das Commitment zur gemeinsamen Arbeit zu stärken und erste grobe Ziele

zu definieren (Haasen, 2001, S. 245 & 246) und zum anderen eine regelmäßige Dokumentation des Mentorats beispielsweise durch ein Tagebuch oder Begleitjournal (Kruse, 2007, S. 168).

Programmkultur: Organisatorische Rahmenbedingungen
Gestaltungsdimension Rahmenbedingungen: Gestalte die Intervention so, dass...
…die Mentoringtandems sich regelmäßige zeitlich und räumlich selbstbestimmt treffen und die Sitzungen durch die Studierenden dokumentiert werden.
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
a) …sich die Tandems jede Woche für 1,5 Stunden treffen.
b) …Uhrzeit und Ort wöchentlich flexibel im Tandem abgestimmt wird.
c) …das Mentoring formell mit einer Mentoring Vereinbarung beginnt.
d) …die Mentoring Vereinbarung die Formulierung erster grober Ziele als Motivationshilfe einsetzt.
e) …die Studierenden jede Mentoringeinheit in einer Protokollvorlage dokumentieren.

Tabelle 32: Gestaltungsprinzipien Organisatorische Rahmenbedingungen

Das Kriterium regelmäßiger Treffen wird im Rahmen der hier beschriebenen Intervention durch die Vorgabe wöchentlicher Mentoringsitzungen (a) im Zeitumfang von 1,5 Stunden umgesetzt. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Mentees durch die Unbekanntheit der Mentoringmethode in Kombination mit dem zugrundeliegenden Beziehungstyp Lebenshilfe ohne konkret vorgegebene Förderziele gerade zu Beginn schnell das Interesse am Projekt verlieren könnten, da die Mentoringbeziehung selbst als Motor der Fördertätigkeit noch im Aufbau ist. Dieser erwarteten Dynamik soll durch verpflichtende wöchentliche Treffen entgegengewirkt werden. Während die Teilnahme am Projekt freiwillig ist, gilt eine Verpflichtung zu den wöchentlichen Treffen. Mögliche negative Einflüsse auf die Entwicklung der Beziehung durch den äußeren Druck zur Durchführung von Treffen werden in diesem Fall in Kauf genommen. Die Gefahr eines frühzeitigen Scheiterns der Beziehung aufgrund fehlender gemeinsamer Zeit und dem nicht-Zustandekommen der reflektierenden Gespräche zur Zielfindung wird als größer eingeschätzt als mögliche Frustrationsmomente aufgrund der Verpflichtung zu wöchentlichen

Treffen. Uhrzeit und Ort der Treffen sind dabei von den Tandems eigenständig (b) zu koordinieren. Es wird erwartet, dass bedingt durch die unterschiedlichen Seminarpläne der Studierenden und die Vollzeitbeschäftigung der Auszubildenden keine Organisation der logistischen Fragen bezüglich der Treffen durch die Programmleitung möglich ist. Die Mentoringtätigkeit beginnt offiziell mit dem Ausfüllen und Unterschreiben einer Mentoring Vereinbarung (c), um eine persönliche Zusicherung des Commitments vor allem durch die Auszubildenden zu stärken und das Mentoring durch den vertraglichen Charakter der Vereinbarung von einer rein freundschaftlichen oder einseitig serviceorientierten Beziehung zu unterscheiden. Inhaltlich sollen die Tandems im Rahmen der Mentoring Vereinbarung erste gemeinsame Ziele (d) festlegen. Dabei steht jedoch nicht eine präzise Zielformulierung für die Ausgestaltung der Förderarbeit im Vordergrund, diese ergibt sich entsprechend des Grundgedankens des Beziehungstyps Lebenshilfe erst auf Basis gemeinsamer Gespräche (vgl. Kapitel 4.1.1.1). Vielmehr soll das frühe gemeinsame Nachdenken über mögliche Zielsetzungen die Motivation und das Commitment der Dyaden-Mitglieder zu gemeinsamer Arbeit stärken und vor allem den Beginn der Beziehungsbildung durch eine gemeinsame Formulierung von Zielen unterstützen. Letztlich sind die Studierenden dazu verpflichtet, als Teil der organisatorischen Rahmenbedingungen der Mentoringtreffen ihre Tätigkeiten zu dokumentieren (e). Die Dokumentationspflicht soll sicherstellen, dass die Mentoringtätigkeiten durch die Mentorinnen/Mentoren reflektiert werden und gleichzeitig eine langfristig zielorientierte Ausrichtung der Mentoringaktivitäten ermöglichen (Anhang 13). Die Dokumentationsvorlage dient zeitgleich als zentrales Dokument der qualitativen Auswertung, was in Kapitel 5.3 weiter präzisiert wird.

4.1.2.3 Unterstützungsmaterial für Planung & Durchführung

Letztlich kann unter dem Gestaltungsbereich der Programm-Kultur auch noch das Unterstützungsmaterial verstanden werden, welches dem Tandem für die konkreten Aktivitäten innerhalb der Beziehung bereitgestellt wird. Dieser Bereich kann dem Erfolgskriterium der Supportstrukturen für die Mentorinnen/Mentoren nach DuBois et al. (2002, S. 188) zugeordnet werden. Im Unterschied zum Bereich der Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren (vgl. Kapitel 4.2.1) stehen dabei nicht Schulungs- oder Weiterbildungsmaßnahmen im Mittelpunkt, sondern Materialien zur Unterstützung der Aktivitäten innerhalb des Tandems.

Programmkultur: Unterstützungsmaterialien
Gestaltungsdimension Materialien: Gestalte die Intervention so, dass...
…die Studierenden und Auszubildenden bei der Durchführung der Förderaktivitäten durch bereitgestellte Materialien unterstützt werden.
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
a) …die Beteiligten über das Beziehungsverständnis informiert sind.
b) …den Tandems eine Stärken-Schwächen Analyse bereitgestellt wird.
c) …die Studierenden eine Vorlage zur Dokumentation von Förderbedarfen erhalten.

Tabelle 33: Gestaltungsprinzipien Unterstützungsmaterialien

Noch vor der eigentlichen Unterstützung des Arbeitsprozesses wird hier das Verständnis der Mentoringbeziehung (vgl. Kapitel 4.1.2.1) fokussiert und durch Informationsmaterialien (a) zur Mentoringbeziehung für die Studierenden als Teil des Begleitprogramms (Anhang 16) und Informationsflyer für potenzielle Auszubildende (Anhang 7) der Stellenwert der persönlichen Beziehung hervorgehoben. Es wird davon ausgegangen, dass beide Seiten Mentoring bedingt durch den Lehramts-Fokus der Studierenden und die vermutete fehlende Kenntnis über Mentoringkonzepte auf Seite der Geflüchteten grundsätzlich in einer eher nachhilfeorientierten Variante denken. Für die Unterstützung der Studierenden bei ihrer Fördertätigkeit wird antizipiert, dass der tatsächliche Bedarf erst nach Projektstart aus den Anforderungen der ersten Kohorte abzuleiten sein wird. Die offene Zielfindung und die Orientierung an den heterogenen Bedarfen der Auszubildenden lassen eine umfangreiche Vorbereitung von konkreten Unterstützungsmaterialien im Anwendungskontext der gemeinsamen Mentoringarbeit im Vorfeld schwierig erscheinen. In der Phase der Entwicklung vorläufiger Designprinzipien werden daher nur wenige Prinzipien aufgestellt mit dem Ziel, diese im Verlauf der formativen Evaluation zu erweitern. Zu Beginn der gemeinsamen Arbeit erhalten die Tandems eine Vorlage zur Stärken-Schwächen-Analyse (b) der Auszubildenden, um die Identifizierung von Förderzielen zu erleichtern. Gleichzeitig wird grundsätzlich die Notwendigkeit einer introspektiven Reflexion durch die Mentees als zentrale Mechanik der Zielfindung (vgl. Kapitel 4.1.1.1) verdeutlicht und die Mentees auf diesen Modus eingestellt (Anhang 14). Des Weiteren wird die Vorlage für die wöchentliche Dokumentation um eine zweite Seite mit vorgefertigten Dokumentationsmöglichkeiten von wahrgenommenen Problemstellungen (c) in den drei identifizierten (vgl. Kapitel 3.2.3.2.3) Dimensionen ergänzt (Anhang 13). Dadurch sollen die Mentorinnen/Mentoren bei

der regelmäßigen Analyse des Förderbedarfs im Sinne des Prozesses der individuellen Förderung unterstützt und eine konstante Reflexion der gemeinsam zu bearbeitenden Herausforderungen als fester Teil der Mentoringbeziehung etabliert werden.

4.2 Gestaltungsbereiche innerhalb der „Personalentwicklung“

4.2.1 Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren

Der nächste große Gestaltungsbereich umfasst die Personalentwicklung innerhalb des Programms, also alle Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote für die Mentorinnen/Mentoren. Die Relevanz dieses Gestaltungsbereichs für das Gelingen der Mentoringbeziehung wurde unter anderem bereits im Rahmen der Meta-Analyse von DuBois et al. (2002, S. 187 & 2011, S. 77) und Eby et al. (2008, S. 265) umfassend reflektiert.

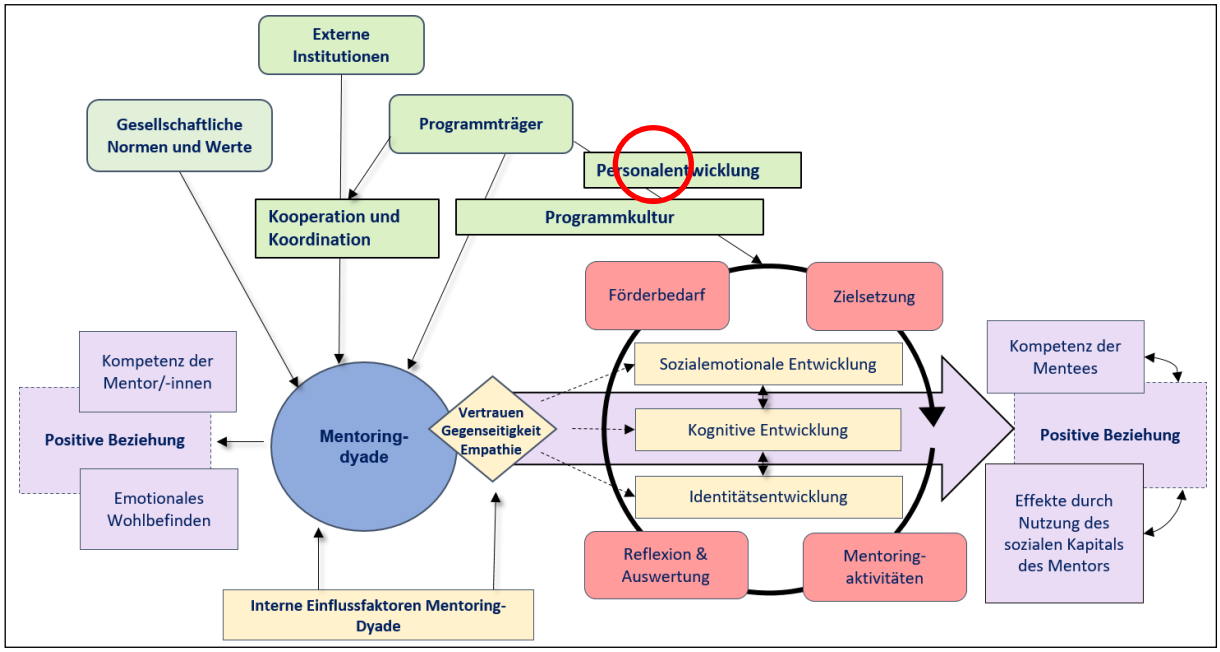


Abbildung 35: Vollständiges Mentoringmodell (eigene Darstellung)

Entsprechend befassen sich die ersten Gestaltungskriterien innerhalb dieser Gestaltungsdimension mit Weiterbildungs- und Qualifizierungsangeboten für die Studierenden. In der Literatur findet sich in diesem Zusammenhang, jenseits der beispielsweise in Kapitel 3.3.2. dargestellten Studien, keine konkrete Empirie bezüglich der genauen Ausgestaltung dieser Qualifizierungsansätze. Grundlegend strukturiert werden können die Qualifizierungsangebote dabei aber in vorbereitende Maßnahmen und solche nach Beginn beziehungsweise entlang der Programmlaufzeit (DuBois et al., 2002, S. 188; XENOS, 2013, S. 9-11), Giest-Warsewa (2009,

S. 34) ergänzt darüber hinaus noch das Einrichten von Austauschmöglichkeiten als wichtigen Baustein der Mentorinnen/Mentoren-Qualifizierung. Während die bisher angesprochenen Evaluationsstudien vor allem die Relevanz der Mentorinnen/Mentoren-Qualifizierung bestätigten, unterlegt Wojciechowicz (2012) diese Feststellung mit einem Erklärungsansatz aus Sicht der Beziehungsforschung. Sie fasst Mentoring und Coaching zusammen als Bildungsberatungsbeziehungen und argumentiert, dass sich in dieser Beziehungsform Charakteristika freundschaftlicher und beratender Beziehungsformen verbinden (Wojciechowicz, 2012, S. 166-168). Als zentral für das Gelingen einer Bildungsberatungsbeziehung arbeitet die Autorin dabei neben dem Vorhandensein einer positiven persönlichen Beziehung die *gegenstandsbezogene Passung* (Wojciechowicz, 2012, S. 174) zwischen beratender und beratener Person heraus. Damit ist gemeint, dass die beratende Person über eine „gewisse Fachlichkeit" (ebd.) im Kontext der zu fördernden Themenfelder verfügen muss, um nicht beispielsweise auf externe Nachhilfeangebote zurückgreifen zu müssen und damit aus Perspektive der beratenen Person immer weiter in die Richtung einer rein freundschaftlichen Beziehung abzudriften (ebd.). Die fachliche Befähigung der beratenden Person, hier also der Studierenden, die Mentees aktiv in ihren Förderthemen zu unterstützen ist also für das Aufrechterhalten der fragilen Beziehungskonstellation zwischen persönlicher und instrumenteller Beziehung nicht nur wichtig, sondern geradezu elementar. Da Mentorinnen/Mentoren nicht, wie beispielsweise Coaches, von Vorneherein über fachliche (Beratungs-)Kompetenzen für eine spezifische Problemstellung verfügen, sondern die zu bearbeitenden Schwerpunkte insbesondere beim hier gewählten Beziehungstyp Lebenshilfe erst auf Basis der persönlichen Beziehung sichtbar werden, erscheint es wenig erstaunlich, dass eine fortlaufende Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren einen erheblichen Einfluss auf die positiven Effekte des Programms hat (vgl. Dubois et al., 2002). Im Vokabular von Wojciechowicz (2012, S. 174) muss also immer sichergestellt sein, dass die gegenstandsbezogene Passung zwischen Mentorin/Mentor und Mentee durch fortlaufende Qualifizierung gegeben ist. Ein Blick in die Praxis zeigt unterschiedliche Förderansätze. Rock Your Life bietet das vielleicht umfangreichste Weiterbildungsangebot mit einer Mischung aus individuellen Trainings für Mentorinnen/Mentoren und Mentees sowie speziell für die Begleitung der Mentoringtandems ausgebildete Trainer und Mentoring-Paar-Koordinatoren, wobei keine genaueren Informationen über die Inhalte der Qualifizierungsangebote öffentlich zugänglich sind (Rock Your Life, n.d.). Andere Programme bieten vorbereitende Qualifizierungsangebote (z. B. TEAMplay) oder kombinieren diese mit Austauschmöglichkeiten für die Mentorinnen/Mentoren (z. B. Balu & du; COMPASS) und externen Qualifizierungsangeboten (z. B. STARKmacher Schule; HürdenspringerPLUS), wobei auch hier keine weiteren Informationen über die inhaltliche Ausgestaltung zugänglich ist. Begrenzender Faktor bei der Begleitung und

Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren ist dabei in der Regel das verfügbare Budget und die personellen Ressourcen (XENON, 2013, S. 8). Durch die Verankerung des Projekts bei einem universitären Träger sowie der Einbindung der Mentorinnen/Mentoren-Qualifizierung in den Studienverlauf (vgl. Kapitel 2.3) entfallen diese Fragestellungen im Kontext der hier beschriebenen Intervention und die Gestaltungskriterien beziehen sich alleine auf die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung des universitären Begleit- und Qualifizierungsangebotes.

Personalentwicklung: Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren
Gestaltungsdimension Qualifizierung: Gestalte die Intervention so, dass...
…die Mentorinnen/Mentoren vor und während des Mentorats qualifiziert und im Rahmen strukturierter Seminarangebote entlang der erwarteten Förderbedarfe entwickelt werden.
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
a) …die Mentorinnen/Mentoren einen schriftlichen Leitfaden mit grundsätzlichen Erklärungen und Handlungsempfehlungen vor Beginn des Programms erhalten.
b) …der Leitfaden eine Durchführungshilfe für die ersten beiden Treffen beinhaltet.
c) …die Mentorinnen/Mentoren drei verpflichtende universitäre Begleitseminare zur Qualifizierung besuchen.
d) …im letzten Projektsemester freiwillige, wöchentliche Austauschangebote gemacht werden.
e) …die Begleitseminare feste zeitliche Gefäße für einen offenen Austausch zwischen den Mentorinnen/Mentoren untereinander und mit der Programmleitung beinhalten.
f) …das Begleitangebot ein Basis-Modul, ein Sprachvertiefungs-Modul und ein Vertiefungsmodul im Kontext der betrieblichen Integration umfasst.
g) …das Vertiefungsmodul Sprachförderung durch eine Dozentin/einen Dozenten aus dem Bereich DAZ/DAF gestaltet und durchgeführt wird.
h) …die Inhalte in den Seminaren entlang theoretischer Modelle vermittelt werden.
i) …die Prüfungsleistungen aus reflexiven Hausarbeiten bestehen.

Tabelle 34: Gestaltungsprinzipien Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren

Für die Qualifizierungsphase vor Beginn des Mentorats wird im hier beschriebenen Mentoringprogramm ein schriftlicher Leitfaden (a) anstatt beispielsweise eines Seminars in Präsenz eingesetzt. Dieser Entscheidung liegt der Umstand zugrunde, dass die Intervention zum regulären Start des universitären Semesters beginnt und die Erwartung naheliegt, dass die studentischen Mentorinnen/Mentoren in den Semesterferien nicht verlässlich für Präsenz-Seminar zur Verfügung stehen. Diese Erwartung wird durch den Umstand verstärkt, dass davon ausgegangen wird, dass die Mentoringmethode für viele der teilnehmenden Studierenden noch vergleichsweise unbekannt ist und daher mögliche Herausforderungen von den Studierenden nicht antizipiert werden können. Dies kann die Motivation zu einer Teilnahme an Präsenzveranstaltungen während der Semesterferien potenziell weiter schmälern. Der Leitfaden umfasst dabei zum einen grundsätzliche Informationen zum Projekt, zur Idee hinter der Mentoringmethode, der Beziehungsvorstellung (vgl. Kapitel 4.1.1.1), den Förderdimensionen mit beispielhaften Zielsetzungen und organisatorischen Inhalten wie Umgang mit ausfallenden Treffen und Versicherungsfragen. Der Leitfaden ist eine Weiterentwicklung des ursprünglich von Kastenmeier (2011) entwickelten und seitdem mehrfach überarbeiteten Leitfadens für das Mentoringprojekt „WiSo-Bildungspaten“. Darüber hinaus erhalten die Studierenden Strukturierungshilfen für die ersten beiden Mentoringtreffen in Form von vorgefertigten Interviewleitfäden und der bereits in Kapitel 4.1.2.3 dargestellten Stärken-Schwächen-Analyse. Der Leitfaden wird den Studierenden zwei Wochen vor Beginn des Mentorats per Mail als PDF zur Verfügung gestellt. Die Kontaktdaten der Programmleitung sind ebenfalls Teil des Leitfadens, fallen aber systematisch in den Gestaltungsbereich der persönlichen Betreuung (4.2.2). Der Leitfaden soll die Studierenden dazu befähigen, mit einem allgemeinen Verständnis ihrer Rolle innerhalb der Beziehung und Sicherheit im Umgang mit möglichen auftretenden Problemen in die Mentoringarbeit zu starten. Der Leitfaden ist in insgesamt vier Kapitel (*wichtige Informationen vor Beginn des Mentorings*, *wichtige Informationen während des Mentorings*, *Durchführung des 1. & 2. Treffens* und *Abschluss des Mentorings*) und einen Anhang untergliedert und umfasst insgesamt 42 Seiten. Das dritte Kapitel des Leitfadens dient zeitgleich als Strukturierungshilfe für die ersten beiden Mentoringtreffen (b) in Form eines Kennenlern-Interviews, Gesprächsankern für einen Austausch über die Natur der Mentoringbeziehung und der bereits oben erläuterten Stärken-Schwächen-Analyse. Nach Beginn des Mentorats gehen die Mentorinnen/Mentoren in die Phase der begleitenden Qualifizierung über, welche bedingt durch die Verhängung im universitären Kontext (vgl. Kapitel 2.3) über drei aufeinander aufbauende, universitäre Seminare (c) gestaltet ist. Durch die Auswahl von Mentorinnen/Mentoren aus den Studiengängen Wirtschaftspädagogik und Betriebspädagogik ist hier eine Anrechnung als Studienleistung möglich, die interne organisatorische Ausgestaltung ist dabei aber kein Gestaltungskriterium

im Sinne der inhaltlichen Umsetzung der Qualifizierungsangebote. Bedingt durch die Projektlaufzeit von zwei Jahren (vgl. Kapitel 2.3) werden drei Begleitseminare angesetzt, damit eine strukturierte Qualifizierung entlang eines Großteils der Beziehungsdauer durchgeführt werden kann. Es wird erwartet, dass der Qualifizierungsbedarf im Laufe der Programm-Dauer abnimmt. Daher findet im letzten Projektsemester keine inhaltliche Weiterbildung mehr statt. Stattdessen wird den Mentorinnen/Mentoren eine freiwillige inhaltliche Betreuung und wöchentliche Austauschmöglichkeit angeboten, die je nach Bedarf wahrgenommen werden kann (d). Innerhalb der drei Begleitseminare wird darauf geachtet, bereits in der Planung der Module feste zeitliche Gefäße für einen informellen Austausch (e) innerhalb der Mentorinnen/Mentoren-Gruppe und mit dem Forschenden einzuplanen. Der Forschende fungiert neben seiner Rolle als operativer Leiter des Programms zeitgleich als Dozent in den Begleitseminaren mit Ausnahme des Sprachvertiefungsmoduls. Der Austausch soll die Studierenden dabei unterstützen, ihre Problemstellungen und Herausforderungen innerhalb des Tandems zu formulieren und sich durch die Peergroup und die Programmleitung Unterstützung und Handlungsempfehlungen einzuholen. Gleichzeitig soll den Studierenden Rückhalt vermittelt und dem Gefühl vorgebeugt werden, alleine mit den Problemen im Mentoring umgehen zu müssen. Diese eher emotionale Funktion der Austauschgefäße liegt jedoch strukturell im nächsten Gestaltungsbereich der persönlichen Betreuung (4.2.2). Organisatorisch werden alle Seminareinheiten entsprechend so vorbereitet, dass 30 Minuten für einen informellen Austausch zu Beginn eingeräumt werden und der, inhaltliche Teil des Begleitseminars nur 60 der insgesamt 90 zur Verfügung stehenden Minuten in Anspruch nimmt. Inhaltlich bauen die drei Seminare aufeinander auf, und werden in drei spezifische thematische Kategorien (f) untergliedert, die sich an den erwarteten Herausforderungen innerhalb der Mentoringbeziehung und den erwarteten Herausforderungen in der dualen Ausbildung orientieren. Konzipiert werden ein an den erwarteten Handlungsfeldern der Tandems orientiertes Basis-Modul und je ein Vertiefungsmodul zu Sprachförderung und betrieblicher Integration. Der thematische Zuschnitt der Vertiefungsmodule beruht auf der erwarteten Relevanz des Themenkomplexes Sprachförderung (vgl. Kapitel 3.2.3.5) und der Annahme, dass die betrieblichen Themen für die Studierenden der Wirtschaftspädagogik unbekannter sind als schulische. Die Sequenzierung der Seminare erfolgt auf Basis der erwarteten Relevanz der Themen. Das Basis-Modul soll die Mentorinnen/Mentoren möglichst schnell in unterschiedlichsten Situationen handlungsfähig machen. Das Sprachförderungsmodul folgt als zweites Seminar da davon ausgegangen wird, dass sprachliche Problemstellungen gerade im schulischen Kontext bedingt durch den hohen Grad an Schriftlichkeit (vgl. Esser, 2014) im Laufe des ersten Ausbildungsjahres immer relevanter werden und das entsprechende Modul zumindest noch vor der Zwischenprüfung liegen sollte. Das

abschließende, betrieblich fokussierte Modul greift strukturelle Themen der betrieblichen Ausbildung auf. Dabei wird davon ausgegangen, dass hier der niedrigste tatsächliche Bezug zu Themen der Mentoringtandems besteht, strukturelle betriebliche Themen aber eher in späteren Phasen der dualen Ausbildung relevant werden, wenn die Einstiegshürden überwunden sind. Das Basis-Modul umfasst einen Überblick über Inhalte, von denen angenommen wird, dass sie für das Mentoring und die aktive Gestaltung der Förderarbeit von besonderer Bedeutung sind. Die Themen werden dabei so aufbereitet, dass sie möglichst hohe erwartete Überschneidungen zu realen Themen der Mentoringtandems haben und sind demnach weniger an wissenschaftlicher Theorie und mehr an Erfahrungswerten aus früheren Programmen und identifizierten Problemstellungen orientiert sind. Die insgesamt 8 Seminareinheiten sind dabei inhaltlich wie folgt strukturiert: Die erste Einheit beschäftigt sich mit der Definition von Mentoring und vermittelt den Studierenden das hier zugrunde gelegte Mentoring- und Beziehungsverständnis (vgl. Kapitel 3.3). Des Weiteren werden zu erwartende Probleme innerhalb der Beziehung thematisiert, die auf Erfahrungswerten des Vorgängermodells *WiSo-Bildungspaten* (vgl. Kastenmeier, 2011) und dem Kernthema einer Beziehung zwischen persönlicher und instrumenteller Dimension (Lorenzen, 2016; Wojciechowicz, 2012, Ehlers, 2007) beruhen: zu hohe Erwartungen an den Mentee oder sich selbst, nicht-Inanspruchnehmen der zur Verfügung stehenden Hilfestellungen und Schwierigkeiten beim Einhalten der richtigen Nähe bzw. Distanz zur Mentee/zum Mentee. Die zweite Einheit stellt die Zielgruppe und deren Lebenswelt dar, inhaltlich orientiert an der Präzisierung der Zielgruppe (3.1). Einheit 3 befasst sich mit dem Thema interkulturelle Kompetenz und umfassen eine Diskussion des Kulturbegriffs sowie eine Annäherung an zu erwartende, kulturell bedingte Handlungs- und Kommunikationshürden auf Basis der Modelle und Kulturdimensionen nach Hofstede (2001), Lewis (2000) und House et al. (2004). Diese Einheiten zielen auf die in Kapitel 3.2.3.5 identifizierten, kulturell bedingten Herausforderungen von Geflüchteten in der dualen Ausbildung ab. Die Einheiten 5 und 6 umfassen eine einführende Auseinandersetzung mit Sprachförderung. Diese Thematik ist zentrales Inhaltsfeld des zweiten Begleitseminars, wird aber aufgrund der zu erwartenden Bedeutung bereits im Basis-Modul verkürzt behandelt. Im Zentrum steht dabei ein Methodenkoffer, der auch ohne Vermittlung komplexer sprachdidaktischer Theorie einen direkten Einsatz in der Mentorings-Beziehung ermöglichen soll. Als Methoden wurden dabei der Scaffolding-Ansatz, der Umgang mit Fehlern, sprachkontrastives Arbeiten und Wortlisten gewählt. Einheit 7 beschäftigt sich, ebenfalls entsprechend der in Kapitel 3.2.3.5 beschriebenen erwarteten Stressoren, mit Lern- und Motivationsstrategien entlang der bereits oben beschriebenen Ansätze LIST und dem erweiterten kognitiven Motivationsmodell. (Anhang 16). Die verbleibenden Einheiten 4 und 8 werden für einen Gastvortrag und eine Feedback-Einheit verwendet. Das zweite

Begleit-Seminar *Vertiefungsmodul I: Sprachförderung* wird bewusst nicht durch den Forschenden selbst gestaltet, sondern aufgrund der Komplexität und theoretischen Vielschichtigkeit des Themas an eine Expertin/einen Experten (g) aus dem akademischen Bereich der Sprachdidaktik mit Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache übergeben. In der hier diskutierten Umsetzung erfolgt die Gestaltung und Durchführung des Vertiefungsmoduls I: Sprachförderung durch Prof. Dr. Nicole Kimmelmann. Die detaillierte Ausgestaltung des Begleitseminars ist daher strukturell nicht Teil der hier besprochenen Gestaltungskriterien, vielmehr kann als Designprinzip formuliert werden, für das Themenfeld der Sprachförderung wenn möglich auf Expertinnen/Experten zurückzugreifen. Eine eigenständige empirische Auseinandersetzung mit dem Gestaltungsaspekt eines sprachlichen Begleitseminars findet sich entsprechend außerhalb der vorliegenden Arbeit bei Kimmelmann (2019, 2020 & 2021). Das dritte Begleitseminar *Vertiefungsmodul II: betriebliche Integration* greift abschließend vor allem Themen im Kontext der betrieblichen Seite der dualen Ausbildung auf. Wie bereits oben angemerkt, wird kein eigenständiges Seminar für den schulischen Teil der dualen Ausbildung aufgesetzt, da pädagogisch-didaktische Inhalte in schulischen Kontexten durch andere Seminare innerhalb des Bachelor-Studiums der Wirtschafts- oder Betriebspädagogik abgedeckt werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Studierenden dort entsprechende Kompetenzen im Rahmen ihrer Entwicklung als pädagogische Professionals erwerben. Für die Übertragbarkeit der hier beschriebenen Intervention in andere Kontexte, beispielsweise mit Studierenden aus nicht-pädagogischen Studiengängen oder gänzlich außerhalb der universitären Anbindung, muss die Vermittlung pädagogisch-didaktischer Kompetenzen als Teil der Mentorinnen/Mentorin-Qualifizierung mitgedacht werden. Das Vertiefungsmodul II: betriebliche Integration ist analog zum Basis-Modul in 8 Einheiten untergliedert. Die erste Einheit vermittelt den Mentorinnen/Mentoren die theoretische Struktur hinter dem betrieblichen Integrationsprozess nach Schmidt (2017, vgl. Kapitel 3.2.3.4.2), während die zweite Einheit Erfolgsfaktoren für die duale Ausbildung von Geflüchteten fokussiert. Die dritte Einheit stellt den didaktischen Rahmen des weiteren Seminarverlaufes vor. Beschrieben durch das Verständnis der betrieblichen Bildung und den Phasen der Personalentwicklung werden im weiteren Verlauf des Seminars diverse betriebliche Bildungsmethoden (Rollenspiel, Fallstudie, Planspiel, Erlebnispädagogik) aus didaktischer Anwendungsperspektive besprochen und mit Beispielen unterlegt, welche die Schulung von deutschen Betriebsangehörigen zum Thema *Integration von geflüchteten Auszubildenden und Mitarbeitenden* fokussieren. Dadurch sollen den Mentorinnen/Mentoren zum einen didaktische Kenntnisse über die Gestaltung der beschriebenen betrieblichen Bildungsmethoden vermittelt und zum anderen mehrperspektivische Anlässe zur Reflexion

und Diskussion über Herausforderungen bei der sozialen Integration in das betriebliche Gefüge geboten werden (Anhang 17). Insgesamt werden alle durch den Forschenden selbst gestalteten und durchgeführten Seminare inhaltlich so ausgestaltet, dass sie vor allem auf theoretischen Modellen (h) anstatt konkreten Beispiele aufbauen. Zum einen sind zum Zeitpunkt der prototypischen Entwicklung von Gestaltungsprinzipien und des ersten Seminars noch keine konkreten Beispiele im relevanten Kontext vorhanden. Zum anderen sollen die abstrakten Modelle die Studierenden dazu befähigen, die abstrakten Ideen auf ihre individuelle Tandem-Situation zu übertragen, anstatt sich an Beispielen zu orientieren, die nicht zu 100 % ihrer eigenen Situation entsprechen. Abschließend werden die Begleitseminare mit je einer reflexiven Hausarbeit (i) als Prüfungsleistung abgeschlossen. Dadurch sollen die Studierenden, unabhängig von der ohnehin verpflichtenden wöchentlichen Dokumentation, dazu veranlasst werden, ihre Mentoringbeziehung und ihre Fördertätigkeiten mindestens im Semesterturnus umfangreich und durch Leitfragen gesteuert zu reflektieren (Anhang 18).

4.2.2 Persönliche Betreuung

Neben der fachlichen Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren ist auch die persönliche Betreuung durch Projektmitarbeitende, im hier betrachteten Fall durch den Forschenden, ein Gestaltungsbereich der Personalentwicklung. Ehlers (2007, S. 114) bespricht diese Funktion des Programmträgers unter dem Überbegriff des Managements, DuBois et al. (2002, S. 187) identifizieren „Supportstrukturen für Mentorinnen/Mentoren und Mentees“ (ebd.) als einen der zentralen Gelingensfaktoren für das Erzielen positiver Effekte durch Mentoringprogramme. Wie bereits bei den Unterstützungsmaterialien (4.1.2.3) und den Qualifizierungsangeboten (4.2.1) finden sich in Literatur und öffentlich zugänglichen Beschreibungen keine nennenswert detaillierten Beschreibungen der internen Unterstützungsstrukturen in anderen Mentoringprogrammen. Entsprechend werden auch diese Gestaltungsprinzipien primär aus Erfahrungswerten und einer Reflexion der Zielgruppe und ihren Herausforderungen abgeleitet. Mit Blick auf die zu erwartenden Problemstellungen der Auszubildenden, gerade vor dem Hintergrund emotional und persönlich belastender Themenkomplexe wie bleibeperspektivischen Unsicherheiten und Traumata auf Grund der Fluchterfahrung, muss davon ausgegangen werden, dass dem Angebot einer persönlichen Betreuung der studentischen Mentorinnen/Mentoren in der Arbeit mit dieser Zielgruppe ein besonders hoher Stellenwert zukommt.

Personalentwicklung: Persönliche Betreuung
Gestaltungsdimension Betreuung: Gestalte die Intervention so, dass…
…den Mentorinnen/Mentoren ein persönlicher Ansprechpartner aus dem Projekt-Team zur Verfügung steht.
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
a) …die Mentorinnen/Mentoren bereits im Leitfaden über die Kontaktwege informiert werden.
b) …der Kontakt auch über private Kommunikationswege erfolgen kann.
c) …Kommunikationshürden aufgrund wahrgenommener Hierarchien vermieden werden.
d) …die Relevanz rechtzeitiger persönlicher Unterstützung vermittelt wird.
e) …professionelle Ansprechpartner für Notfälle vorhanden sind.

Tabelle 35: Gestaltungsprinzipien Persönliche Betreuung

Zunächst wird sichergestellt, dass die MentorInnen/Mentoren über die zur Verfügung stehenden Kontaktwege (a) zu ihrem Ansprechpartner informiert werden. Zu diesem Zweck werden die Kontaktinformationen des Forschenden bereits im Rahmen des einführenden Leitfadens (4.2.1) an die Studierenden weitergeleitet. Neben den regulären Kontaktwegen über E-Mail und Ansprache in den Begleitseminaren (4.2.1) kann der Kontakt zu der Ansprechperson auch über persönliche Kommunikationswege erfolgen. Daher wird neben der dienstlichen Kontaktadresse auch die private Mobilfunknummer mitgeteilt und aktiv die Möglichkeit einer direkten Kommunikation über Messaging-Services wie WhatsApp oder Telegram angeboten. Zeitgleich sollen damit auch Kommunikationshürden aufgrund wahrgenommener hierarchischer Gefälle (c) abgebaut werden. Im hier beschriebenen Mentoringprogramm übernimmt der Forschende neben der Rolle des operativen Programmleiters und des Dozierenden in Begleitseminar 1 und 3 auch die Rolle der primären Ansprechperson für die Mentorinnen/Mentoren. Dadurch liegt die Befürchtung nahe, dass die Studierenden ihre Beziehung zum Forschenden und damit der Ansprechperson als hierarchisch strukturiert wahrnehmen. Um dieser Entwicklung und den damit verbundenen, möglichen negativen Auswirkungen auf die Offenheit der Kommunikation vorzubeugen wird aktiv versucht, hierarchische Strukturen zu vermeiden. Den Mentorinnen/Mentoren wird daher zu Beginn der Begleitseminare das persönliche „Du“ angeboten. Zum anderen beteiligt sich der Forschende bewusst an den Aktivitäten des Kulturprogramms

und sucht dabei gezielt auch persönliche Gespräche mit den Studierenden, um Kommunikationskontexte außerhalb der Studierende-Dozent-Beziehung zu erschließen und zu normalisieren. Die Bedeutung persönlicher Betreuung (d) wird dabei regelmäßig in den Begleitseminaren diskutiert. Den Studierenden soll vermittelt werden, dass ein frühzeitiges Ansprechen von Problemstellungen in der Mentoringarbeit nicht als Versagen oder Fehler der Mentorinnen/Mentoren zu verstehen ist. Letztlich muss davon ausgegangen werden, dass die Themen, welche in den Mentoringsitzungen aufkommen können, die Kompetenz des Forschenden mit Blick auf eine zielführende persönliche Unterstützung übersteigen. Aus diesem Grund wird eine Liste mit Notfallkontakten erstellt (e), die Telefonnummern und Ansprechpersonen beispielsweise für den Umgang mit Traumata, rechtlichen Fragestellungen oder sexualisierter Gewalt aufführt. Die Liste wird den Studierenden über den Kurs auf der Online-Plattform StudOn zur Verfügung gestellt (Anhang 19).

4.3 Gestaltungsbereiche innerhalb der „Kooperation und Koordination“

4.3.1 Identifizierung relevanter externer Institutionen

Der letzte zentrale Gestaltungsbereich innerhalb des Nürnberger Mentoringmodells ist der Bereich der Kooperation und Koordination im Einflussbereich zwischen den externen Institutionen (vgl. Kapitel 3.3.3.2) und der Mentoringdyade.

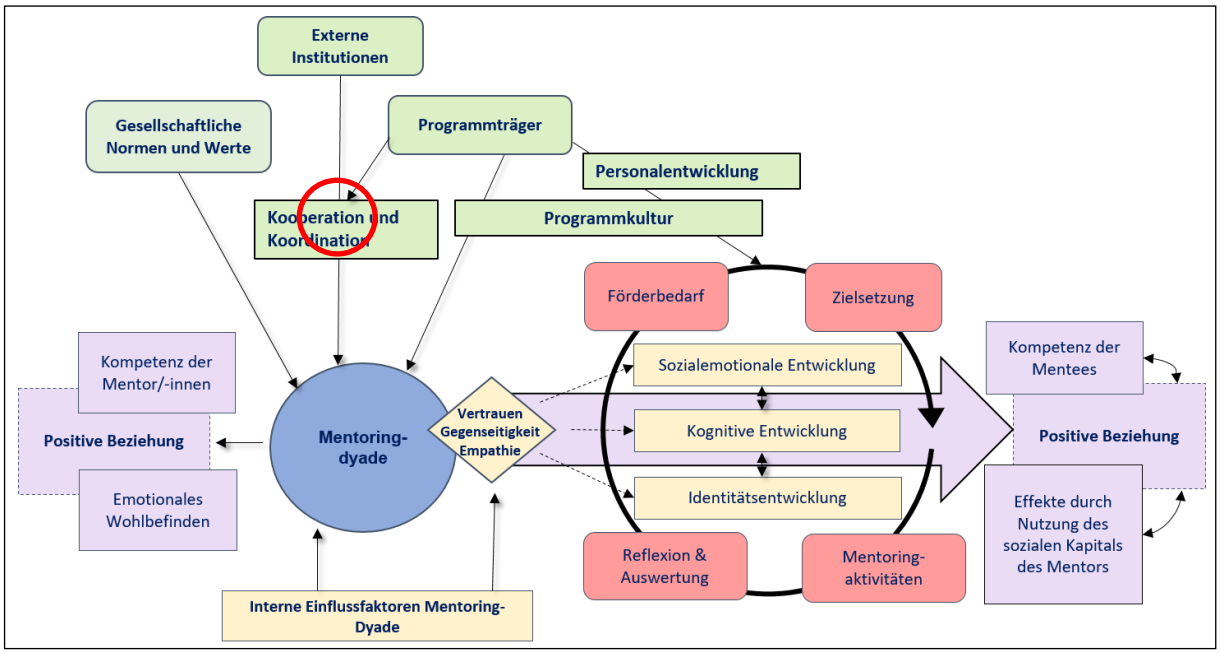


Abbildung 36: Nürnberger Mentoringmodell (eigene Darstellung)

Um diesen Bereich zu gestalten, müssen zunächst für das Tandem relevante externe Institutionen auf der Meso- und Exosystemebene (Ehlers, 2007, S. 73 & 83; Bronfenbrenner, 1981, S. 26) identifiziert werden. Die externen Institutionen Geldgeber und wissenschaftliche Begleitung (vgl. Ehlers, 2007, S. 110) können im vorliegenden Mentoringprojekt als negative Einflussfaktoren ausgeschlossen werden und sind daher nicht Teil der Gestaltungskriterien (vgl. Kapitel 2.3). Die Relevanz der dyadenexternen Institutionen wird von DuBois et al. nur als „Eingebundenheit der Eltern“ (DuBois et al., 2002, S. 188) beschrieben, also die Familie als einzige externe Institutionen im weiteren Sinne betrachtet. Mit Blick auf den Kontext der dualen Ausbildung erscheint es nötig, die Perspektive entsprechend der Definition von Ehlers (2007, S. 110 zu erweitern).

Kooperation und Koordination: Identifizierung relevanter externer Institutionen
Gestaltungsdimension Identifizierung: Gestalte die Intervention so, dass…
…alle externen Institutionen, die einen Einfluss auf die Dyade haben können, bekannt sind.
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
a) …die beruflichen Schulen als relevante externe Institutionen betrachtet werden.
b) …die Ausbildungsbetriebe als relevante externe Institutionen betrachtet werden.
c) …die Kammern als relevante externe Institutionen betrachtet werden.
d) …lokale Anlaufstellen für migrantische Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer als relevante externe Institutionen betrachtet werden.

Tabelle 36: Gestaltungsprinzipien Identifizierung relevanter externer Institutionen

Für die betrachtete Intervention werden in der vorläufigen Erstellung erster Gestaltungsprinzipien vier Bereiche relevanter externer Institutionen identifiziert. Primär spielen die beruflichen Schulen (a) und Ausbildungsbetriebe (b) eine maßgebliche, wenn nicht sogar die wichtigste Rolle als lebensweltliche Akteure in der Phase der dualen Ausbildung und damit für den Förderkontext der Intervention. Berufliche Schulen und Ausbildungsbetriebe sind dabei nicht nur bereits aus Sicht der Gesetzgebung die beiden institutionalen Säulen der dualen Ausbildung im Sinne der Lernorte nach §2 BBiG, sondern mit Blick auf die Dimensionen möglicher Prob-

lemstellungen (3.2.3.2.3) innerhalb der dualen Ausbildung und der jeweiligen Handlungsbereiche zudem die zentralen Akteure neben dem Auszubildenden selbst, die aktiv eine Rolle im Vertragslösungsprozess spielen. Es erscheint daher geradezu unausweichlich, berufliche Schulen und Ausbildungsbetriebe als zentrale externe Institutionen zu verstehen. Darüber hinaus werden auch die lokalen Kammern (c) der von den Mentees erlernten Berufe (§71 BBiG) als relevante externe Institutionen eingeordnet. Die Kammern haben als zuständige Stellen die Aufgabe der Überwachung der Berufsausbildung, wobei mit Blick auf die hier relevante Thematik vorzeitiger Vertragslösungen vor allem die Funktion als Berater und Streitschlichter (§76 BBiG) eine besondere Bedeutung für die Arbeit der Tandems haben kann. Zudem sind die zuständigen Stellen verantwortlich für die Erstellung und Durchführung der Zwischen- und Abschlussprüfung (§§39 & 56 BBiG) und sind damit direkt zuständig für Themen beziehungsweise Meilensteine der dualen Ausbildung, welche erwartungsgemäß zumindest mittelfristig einen inhaltlichen Fokus der Mentoringarbeit darstellen wird. Abschließend werden lokale Anlauf- und Beratungsstellen für migrantische Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer (d) als mögliche relevante externe Institutionen angesehen. Im lokalen Kontext des Großraums Nürnberg wird in dieser Kategorie der Ausbildungsring ausländischer Unternehmer AAU e.V. als wichtigste Institution identifiziert. Der Verein bietet diverse Beratungsleistungen und Vernetzungsangebote für Ausbildende und Auszubildende im Großraum Nürnberg und kann damit als Kontakt für Fragestellungen im Kontext der dualen Ausbildung dienen, welche durch den Forschenden nicht bearbeitet werden können (AAU. e. V.; 2021).

4.3.2 Integration der externen Institutionen in das Projekt

Als abschließende Gestaltungsdimension wird die Integration der als relevant identifizierten externen Institutionen in das Mentoringprogramm betrachtet. Zu diesem Gestaltungsbereich finden sich in der Literatur keine Hinweise mit Übertragbarkeit auf die hier beschriebene Intervention. Die Integration von Akteuren außerhalb der Dyade in den analysierten Mentoringansatz beschränken sich auf Eltern bei Mentoring von Minderjährigen und der Schule bei Mentoring des Typs Nachhilfe (vgl. Kapitel 4.1.1.1) mit starker Anbindung an schulische Leistungserwartungen (vgl. z. B. Schmidt et al., 2009; MENTOR, 2009; Lorenzen, 2016; BMFSFJ, 2017).

Kooperation und Koordination: Integration der externen Institutionen in das Projekt
Gestaltungsdimension Integration: Gestalte die Intervention so, dass…
…die externen Institutionen strukturell in das Programm integriert sind, ohne Einfluss auf die Mentoringtätigkeit zu nehmen.
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
a) …Kommunikationswege zu Schulen und Betrieben den Mentorinnen/Mentoren bekannt sind.
b) …Kontaktwege zu Kammern und Anlaufstellen bekannt sind.
c) …Akteure aus der schulischen und der betrieblichen Lernwelt Gastvorträge in den Begleitseminaren halten.
d) …bedarfsbezogen Akteure anderer externer Institutionen Gastvorträge in den Begleitseminaren halten.
e) …die Mentorinnen/Mentoren einmalig in der beruflichen Schule und dem Ausbildungsbetrieb hospitieren.
f) …der Kontakt zwischen Mentorinnen/Mentoren und Lehrkräften/Ausbildungspersonal begrenzt bleibt, damit keine Einflussnahme auf Zielsetzungen und Aktivitäten der Dyade geschieht.

Tabelle 37: Gestaltungsprinzipien Integration externer Institutionen

Zunächst müssen den Studierenden die individuellen Ansprechpartner ihrer/ihres Mentee in der beruflichen Schule und dem Ausbildungsbetrieb, also Lehrkräfte und zuständiges Ausbildungspersonal, bekannt sein (a). Nur so kann bei Problemstellungen, deren Ursprung im Handlungsbereich einer dieser beiden Institutionen (vgl. Kapitel 3.2.3.2.3) liegt, eine Koordination zwischen Tandem und Schule oder Betrieb entweder selbstgesteuert durch die Mentorin/den Mentor oder unterstützt durch den Forschenden erfolgen. Zu diesem Zweck wird die betriebliche Ansprechperson bereits im Rahmen der Mentee-Bewerbung abgefragt. Da davon ausgegangen wird, dass die Ansprechperson auf Seiten der beruflichen Schule nicht ebenso eindeutig zu ermitteln ist wie die/der Ausbildungsverantwortliche im Ausbildungsbetrieb, werden die Studierenden instruiert, die schulischen Kontakte im Gespräch mit ihren Mentees zu erfragen. Die Kontakte werden in einem internen Dokument vermerkt und dienen damit auch dem Forschenden zur Kommunikation mit den Schulen und Ausbildungsbetrieben. Die Kontakte zu Kammern und anderen Anlaufstellen (b) werden den Studierenden im Rahmen der

Begleitseminare zur Verfügung gestellt. Während sich das erste Gestaltungsprinzip auf die Koordination der Kommunikation einzelner Tandems mit den Schulen und Betrieben bezieht, fokussiert Kriterium (c) den allgemeinen Austausch. Es werden Gastvorträge von Akteuren der schulischen und betrieblichen Lernwelt in den Begleitseminaren vorgesehen, die den Studierenden Einblicke in die jeweilige Lernwelt und die Herausforderungen der Geflüchteten unabhängig von den Themen innerhalb der eigenen Dyade gewähren sollen. Die tatsächliche Umsetzung kann dabei, bedingt durch die Abhängigkeit von der Zusage entsprechender Gastdozierenden, nicht sicher geplant werden, vorgesehen sind jedoch ein Gastvortrag einer Lehrkraft, ein Gastvortrag eines Vertreters der lokalen HWK oder IHK und ein Gastvortrag des AAU e.V. (Ausbildungsring aktiver/ausländischer Unternehmer) als größte lokale Arbeitgebervereinigung mit inhaltlichem Schwerpunkt im hier relevanten Kontext. Die beiden zuletzt genannten Vorträge sollen die betriebliche Perspektive abdecken, auf die Einladung eines Unternehmensvertreters wird verzichtet, da erwartet wird, dass bei der Teilnahme einzelner Auszubildender an dem Mentoringprojekt keine neutrale Darstellung gewährleistet werden kann. Je nach Bedarf und Interesse der Studierenden besteht darüber hinaus die Möglichkeit, weitere externe Akteure (d) als Gastdozierende in die Seminare zu integrieren. Insgesamt stehen vier Termine für Gastvorträge in den von der Projektleitung durchgeführten Seminaren *Basis-Modul* und *Vertiefung II: betriebliche Integration* zur Verfügung. Das Seminar *Vertiefung I: Sprachförderung* wird nicht durch den Forschenden geplant, mögliche Gastvorträge sind hier als zusätzliche Angebote außerhalb der regulären Seminargefäße zu planen. Zusätzlich wird die einmalige Hospitation jeder Mentorin/jedes Mentors in der beruflichen Schule und dem Ausbildungsbetrieb der/des Mentee eingefordert (e), damit die Studierenden einen Einblick in die Lernwelten der Auszubildenden erhalten und durch persönlichen Kontakt mit Lehrkräften und Ausbildenden Teil der Meso-Ebene der Lebenswelt ihrer Mentees werden (vgl. Bronfenbrenner, 1982). Dabei ist aber insbesondere wichtig, den Kontakt zwischen Mentorinnen/Mentoren und Lehrkräften beziehungsweise Ausbildenden gleichzeitig zu reglementieren. Jenseits der einmaligen Hospitation in jeder Lernwelt wird eine aktive Kommunikation mit Schulen und Betrieben ausschließlich bei solchen Problemstellungen gefordert, die nur unter Mitwirkung von Akteuren aus der schulischen beziehungsweise betrieblichen Welt zu lösen sind. Diese Entscheidung begründet sich zum einen aus dem Ansatz der individuellen Förderung (3.3.3.3.), dem gewählten Beziehungstyp (4.1.1.1) und dem Prozess der Vertragslösung (3.2.3.3.1). Sowohl das Konzept der individuellen Förderung als auch der Beziehungstyp Lebenshilfe fokussieren die Ausrichtung der Mentoringtätigkeit an den individuellen Bedarfen der Mentees und die Definition gemeinsamer Ziele vor allem durch reflexive Gespräche innerhalb der Dyade. Um dieses Beziehungs- und Förderverständnis in der Praxis umsetzen zu können erscheint

es notwendig, externe Zielvorgaben zu vermeiden. Innerhalb der Projektkonzeption geschieht dies durch das Formulieren möglichst abstrakter Förderdimensionen (4.1.2.1), gleichzeitig sollte aber auch verhindert werden, dass schulische und betriebliche Zielvorstellungen die Dyade in ihrer Förderarbeit beeinflussen. Neben dem Verlust des Fokus auf Förderwünsche der Mentees läuft die Dyade bei einer Ausrichtung an Interessen der Schule oder Betriebe zudem Gefahr, die beziehungsorientierte Dimension des Mentorings (vgl. Kapitel 3.3.1.1 & 4.1.1.1) zu beschädigen, indem die Mentorin/der Mentor vor allem als Agent der Schule oder des Betriebs wahrgenommen werden könnte. Neben dieser grundsätzlichen Inkompatibilität zwischen der Mentoringmethode und externen Einflüssen auf Ziele und Tätigkeiten legt die Dynamik des Vertragslösungsprozesses zusätzlich nahe, dass die auslösenden Faktoren und die Herausforderungen im Umgang mit ihnen (vgl. Klaus, 2014; Lazarus & Folkman, 1984) externen Beobachtern wie Lehrkräften oder Ausbildungspersonal unbekannt sein können. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass Förderziele, die aus Sicht der Schulen und Betriebe relevant sind, nicht zwangsläufig deckungsgleich mit denjenigen Förderbedarfen sind, welche die Auszubildenden selbst formulieren, um eine mögliche Vertragslösung abwenden zu können. In der praktischen Umsetzung erfolgt die Verhinderung einer Einflussnahme durch Schulen und Ausbildungsbetriebe durch die Vorgabe konkret einer Hospitation in jeder Lernwelt und der klaren Kommunikation der Unabhängigkeit der Dyade bezüglich ihrer Förderziele gegenüber möglichen Wünschen externer Stakeholder.

Entsprechend dieser hier entwickelten vorläufigen Gestaltungsprinzipien wird die hier beschriebene Intervention in Form des Projekts *WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf* (vgl. Kapitel 2.3) in der ersten Kohorte und damit dem ersten Zyklus nach dem Design-Based-Research-Ansatz im Zeitraum November 2018 bis November 2020 durchgeführt. Die iterative Weiterentwicklung der prototypischen Gestaltungsprinzipien wird im weiteren Verlauf entlang der empirischen Auswertung (7.1) auf Basis der Evaluationsergebnisse beschrieben und begründet. Zunächst wird zu diesem Zweck das konkrete Forschungsdesign als Mixed-Methods-Ansatz präzisiert.

5 Aufbau des Forschungsdesigns

5.1 Empirische Sozialforschung als Rahmen für das konkrete Forschungsdesign

5.1.1 Empirische Sozialforschung: Begriffsbestimmung und Definition

Das in Kapitel 2 dargestellte Konzept der Design-Based Research dient im Kontext dieser Arbeit als übergreifendes wissenschaftliches Paradigma und gibt damit, wie anfänglich dargestellt, die Ausrichtung der Forschungsfragen und den Ablauf dieser Arbeit vor. Im Bereich konkreter Forschungsmethoden bleibt das Konzept der DBR aber bewusst unspezifisch und verweist allgemein auf den Einsatz von *Mixed Methods* entsprechend der individuellen Zielsetzung und Gestaltung des Forschungsprojektes (vgl. z. B. Reinmann, 2005, S. 62, Anderson & Shattuck, 2012, S. 17). Zudem verfügt DBR über keine eigenständigen methodischen Gütekriterien, was mitunter zu einer kritischen Betrachtung der Wissenschaftlichkeit des Ansatzes führt (Reinmann, 2005, S. 63). Im nachfolgenden Kapitel wird daher zunächst vertieft auf die empirische Sozialforschung sowie die quantitative und qualitative Ausprägung eingegangen, welche den Rahmen für den methodischen Teil des Forschungsdesigns bilden. Dieses Kapitel soll vor allem die spätere Darstellung des Forschungsdesigns (4.3) vorbereiten und in den Gesamtkontext des Forschungsprojekts einbetten. Ein besonderer Fokus wird dabei auf die Gütekriterien sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Sozialforschung gelegt, um das bereits im Detail erläuterte Rahmenmodell DBR um die Dimension methodischer Qualitätskriterien zu ergänzen. Auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Erhebungs- und Auswertungsmethoden der quantitativen und qualitativen Sozialforschung wird in diesem Abschnitt verzichtet, sie finden sich später in der Darstellung des Forschungsdesigns. Der Schwerpunkt in den nachfolgenden Teilkapiteln liegt also zunächst auf einer allgemeinen Einordnung der empirischen Sozialforschung, ihrer quantitativen und qualitativen Ausprägung sowie den dort jeweils zugrunde gelegten Gütekriterien. Abschließend werden die empirische Sozialforschung und ihre Gütekriterien im Kontext des DBR Ansatzes reflektiert.

Ganz allgemein beschreibt die empirische Sozialforschung diejenigen Methoden der Datenerhebung und –auswertung, die in den Disziplinen der Sozialwissenschaften angewendet werden (Baur & Blasius, 2019, S. 1). Zu letzteren zählen so unterschiedliche Bereiche wie die Psychologie, die Soziologie, die Pädagogik & Erziehungswissenschaften, aber auch Ökonomie und Kommunikations- und Planungswissenschaften (ebd.). Lehner (2011) abstrahiert das

Verständnis von Sozialwissenschaften und der unter diesen Sammelbegriff fallenden Disziplinen weiter anhand eines gemeinsamen Gegenstandsbereichs. Sozialwissenschaften sind demnach „die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit der Ordnung und Organisation des menschlichen Zusammenlebens beschäftigen“ (Lehner, 2011, S. 13 & 14). Die in dieser Forschungsarbeit behandelten Fragestellungen ordnen sich, wie bereits in der Diskussion des Design-Based Research Ansatzes beschrieben, in die Bildungswissenschaften ein. Für die konkrete Ausgestaltung im Sinne der Mixed Methods erscheint also eine Ausrichtung an den Methoden der empirischen Sozialforschung sinnvoll und nötig, um ein den Forschungsfragen und dem DBR-Gedanken angemessenes Forschungsdesign zu entwickeln. Bevor in Kapitel 5.3 und 5.4 die eingesetzten Methoden erläutert werden, beschäftigt sich dieses Unterkapitel vorbereitend mit den übergeordneten Forschungsparadigmen innerhalb der empirischen Sozialforschung. Grundsätzlich lassen sich die Methoden der empirischen Sozialforschung dabei in qualitative und quantitative Methoden unterteilen, die jedoch nicht als Antagonisten zu begreifen sind, sondern je nach Fragestellung und Erkenntnisinteresse gewählt oder auch kombiniert werden können. Auf basaler Ebene kann der Unterschied zwischen quantitativer und qualitativer Sozialforschung so beschrieben werden, dass das Ziel der ersteren im „Messen“ und „Erklären“, das Ziel der zweiteren im „Verstehen“ ihres jeweiligen Objektbereiches liegt. Reichertz (2019, S. 35) merkt dazu aber an, dass diese einfache Einteilung undifferenziert ist und auch qualitative Forschung letztlich nach Erklärungen sucht, diese aber aufgrund ihres Forschungsgegenstands, der komplexen menschlichen Handlung, nur über Wahrscheinlichkeiten und Interpretationen zu erreichen vermag (Reichertz, 2019, S. 35).

Beide Paradigmen werden im deutschsprachigen Raum immer noch häufig getrennt betrachtet und gelehrt, sichtbar zum Beispiel in den eigenen Sektionen bei der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der getrennten Verankerung in eigenständigen Handbüchern (z. B. Flick et al., 2015; Lamnek & Krell, 2016; Wolf & Henning, 2010; Raithel, 2008) und universitären Lehrprogrammen (Baur & Blasius, 2019, S. 2). Wenig verwunderlich ist es daher, dass das beispielsweise von Baur & Blasius vertretene Verständnis einer Gleichgewichtung quantitativer und qualitativer Methoden nicht universell ist, sondern sich seit den 1980ger Jahren aus einer vor allem quantitativ-experimentell geprägten Sicht auf Sozialforschung heraus entwickelt hat (Mayring, 2015, S. 8). Reichertz (2019, S. 40) weist in diesem Zusammenhang aber darauf hin, dass auch innerhalb der Gruppen der quantitativ und der qualitativ Forschenden keine Einheit vorherrscht und beide großen Paradigmen unterschiedlichste Ausprägungen hervorgebracht haben. Zudem bedienen sich Forschende beider Gruppen Prämissen der jeweils anderen Gruppe, da auch im Verlauf quantitativer Forschungsarbeit interpretiert wird, im

Verlauf qualitativer Forschungsarbeit Relevanzen und Häufigkeiten ermittelt werden (Reichertz, 2019, S. 40).

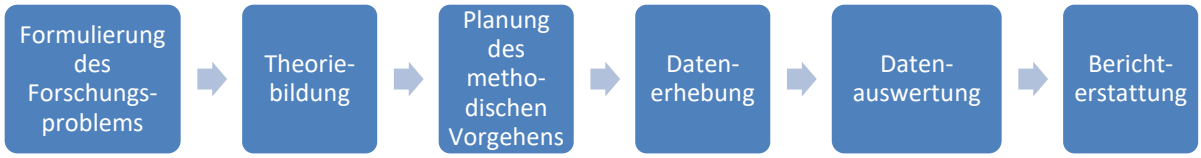


Abbildung 37: Prozess der empirischen Sozialforschung (eigene Darstellung nach Stein, 2019, S. 125-140)

Trotz der Unterschiede in den Forschungsmethoden und dem Selbstverständnis folgen sowohl die quantitative als auch die qualitative Forschung auf einer abstrahierten Ebene demselben formalisierten Forschungsprozess. Der erste Schritt ist das Formulieren des Forschungsproblems bzw. der Fragestellung, wobei die Natur des zu untersuchenden Phänomens bereits die Begründung für die Wahl eines primär quantitativen oder qualitativen Forschungsvorgehens liefern sollte. Dabei ist auf eine sinnvolle Präzisierung der Fragestellung zu achten und das zu beforschende Problem unter Einbezug der relevanten Fachliteratur so weit zu vertiefen, dass überprüfbare Zusammenhänge abgeleitet werden können. Typischerweise bezieht sich das Forschungsproblem quantitativer Forschung auf Zusammenhänge zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen, wobei erforscht werden soll, welcher Einflussfaktor letztlich ein bestimmtes Resultat erklärt. Qualitative Forschung hingegen befasst sich mit komplexeren Zusammenhängen und will vielmehr Mechanismen erfassen, die in diesen Kontexten wirken (vgl. z. B. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019, S. 107; Stein, 2019, S. 126; Raithel, 2008, S. 27; Endruweit, 2015, S. 27f.). Im Setting dieses Forschungsvorhabens wurde die Thematik der Präzisierung der Problemstellung bereits in Kapitel 3 behandelt. Aufbauend auf der Fragestellung erfolgt eine vertiefte Auseinandersetzung mit der zum Thema bereits vorhandenen Theorie, wobei typischerweise das Herausarbeiten einer durch die eigentliche empirische Arbeit zu überprüfenden Hypothese, also eine „theoriebezogene Vorhersage eines Untersuchungsergebnisses“ (Endruweit, 2015, S. 53) am Ende dieser Phase des Forschungsprozesses steht (Endruweit, 2015, S. 53; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019, S. 113; Stein, 2019, S. 126). Das in dieser Arbeit verfolgte Konzept der Design-Based Research kennt im hier zugrunde gelegten Prozessmodell nach Euler (vgl. Kapitel 2.1.4) keine explizite Hypothesenbildung. Das Formulieren der vorläufigen Design-Prinzipien auf Basis einer umfassenden Literaturanalyse und Auseinandersetzung mit bestehenden Theorien im Kontext der Forschungsfragen nimmt dort aber eine vergleichbare Funktion im Forschungsablauf ein. Im Anschluss erfolgt die Entscheidung für ein konkretes methodisches Vorgehen sowie das Planen der Erhebung. Sowohl die qualitative als auch die quantitative Sozialforschung verfügen hier über eine breit aufgestellte

Methodenvielfalt, welche es nötig macht, eine sinnvolle Passung zwischen Erkenntnisinteresse und gewählter Methode zu finden. Nicht jede Methode ist für jede Forschungsfrage sinnvoll und zielführend. Diese Phase des Forschungsprozesses umfasst also das konkrete Planen des methodischen Vorgehens sowie die Konstruktion der jeweiligen Forschungsinstrumente (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019, S. 112; Stein, 2019, S. 127-129). Diese und die nachfolgenden Phasen des Forschungsprozesses spielen im Kontext des hier dargestellten Forschungsvorhabens eine zentrale Rolle für das Forschungsdesign, da die Design-Based Research nicht über eigene spezifische Forschungsmethoden verfügt, sondern sich im Rahmen des Mixed-Methods-Ansatzes bei Methoden der empirischen Sozialforschung bedient. Im Rahmen der Planung des methodischen Vorgehens spielt die Auswahl der Untersuchungssubjekte und -einheiten eine entscheidende Rolle, wobei die qualitative Forschung hier typischerweise von „Sampling“ (z. B. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019, S. 114), die quantitative Forschung von der Bestimmung der „Stichprobe“ (z. B. Raithel, 2008, S. 27) spricht. In der Praxis geht es in beiden Fällen aber vor allem darum, eine für die Beantwortung der Forschungsfragen möglichst aussagekräftige Gruppe an Personen zu möglichst zielführend gewählten Zeitpunkten beziehungsweise Intervallen mit den gewählten Erhebungsmethoden zu beforschen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019, S. 114-116; Stein, 2019, S. 136-140; Raithel, 2008, S. 54-63). Auch hier kennen beide Forschungsparadigmen eine Vielzahl verschiedener Verfahren, denen sich bei der konkreten Darstellung des in dieser Arbeit gewählten Forschungsdesigns im Detail gewidmet wird. Im Rahmen der darauffolgenden Phase der Datenerhebung wird das geplante Forschungsdesign mithilfe der gewählten Erhebungsinstrumente umgesetzt (Endruweit, 2015, S. 77). Da es sich bei dieser Phase primär um die praktische Umsetzung der zuvor getätigten und begründeten Überlegungen handelt, bei der vor allem das Vermeiden von praktischen Fehlern relevant ist, wird an dieser Stelle nicht weiter auf die Phase der Datenerhebung selbst eingegangen. Die vorletzte Phase des allgemeinen Prozesses der empirischen Forschung ist die Datenauswertung und –analyse. Dabei werden die erhobenen Daten mit den gewählten Analyseverfahren ausgewertet, wobei sich in der quantitativen Forschung vor allem deskriptive und multivariate statistische Verfahren finden und sich die qualitative Forschung daneben auch Verfahren wie der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. z. B. Mayring, 2015) bedient, um die erhobenen qualitativen Daten in einer Art Zwischenschritt aufzubereiten und der statistischen Auswertung oder der Interpretation durch die Forschenden zugänglich zu machen. Die qualitative Sozialforschung beschäftigt sich aufgrund ihres Fokus auf komplexe, nicht durch direkte Kausalitäten zwischen abhängiger und unabhängiger Variable abzubildende Fragestellungen auch mit Bestimmung der Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse, also dem Grad beziehungsweise dem Abstraktionsniveau der möglichen

Verallgemeinerung. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2019, S. 116) unterscheiden dabei grundsätzlich zwischen einer gegenstandsbezogenen Generalisierung, die eng an den praktischen Kontext der Forschung geknüpft ist und einer grundlagentheoretischen Generalisierung, die versucht, allgemeine Aussagen über übergeordnete theoretische Bereiche des betrachteten Kontextes abzuleiten (Stein, 2019, S. 140; Endruweit, 2015, S. 79-80; Raithel, 2008, S. 119; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019, S. 116-118; Mayring, 2000, S. 5). Auch diese Phase des Forschungsprozesses wird später im Detail beleuchtet und mit Blick auf die hier angewendeten Auswertungsmethoden dargestellt. Den letzten praktischen Schritt des Forschungsprozesses stellt die abschließende Berichterstattung dar, auf welche nicht weiter eingegangen werden soll, da dabei primär die praktische Ausgestaltung vor dem Hintergrund der jeweiligen Art der Veröffentlichung im Vordergrund steht.

Nachdem nun ein allgemeiner Überblick über den Ablauf empirischer Sozialforschung gegeben wurde, werden im Weiteren die beiden Paradigmen kurz dargestellt und hinsichtlich ihrer Gütekriterien beleuchtet.

5.1.2 Quantitative Sozialforschung

5.1.2.1 Hintergrund und Definition

Raithel (2008, S. 7) beschreibt den Kern der quantitativen Sozialforschung treffend als eine „erste Annäherung eine[r] Abbildung des empirischen Relativs (Erfahrungstatsachen in der Erziehungswirklichkeit) auf ein numerisches Relativ (Zahlen)“ (Raithel, 2008, S. 7). Es geht demnach darum, unter Zuhilfenahme mathematischer und statistischer Verfahren die komplexen Informationen des betrachteten Realitätsausschnittes auf die relevanten Merkmale zu verdichten. Der Vorgang des Quantifizierens meint also die „Zuordnung eines numerischen Relativs zu einem empirischen Relativ“ (Raithel, 2008, S. 8). Das Ziel quantitativer Sozialforschung kann allgemein damit beschrieben werden, zuvor aufgestellte Hypothesen über Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Variablen anhand operationalisierbarer und messbarer Dimensionen zu überprüfen (ebd., Reichertz, 2019, S. 38). Die Auswertung der in diesem Messprozess gewonnen Daten erfolgt über statistische Verfahren, die zum einen die Zusammenstellung und Darstellung von Daten ermöglichen (deskriptive Statistik), aber auch das Treffen von objektiven Entscheidungen über die Bewertung der zu prüfenden Thesen zulassen (analytische Statistik oder, vor dem Hintergrund der probabilistischen Natur der zu treffenden Aussagen, auch Wahrscheinlichkeitsstatistik) (ebd.). Um diese Transformation der Wirklichkeit über Messoperationen in verwertbare, numerische Daten abzusichern, verfügt die quantitative

Sozialforschung über eine Reihe von Gütekriterien. Diese beziehen sich vor allem auf die Datenauswahl und die Qualität der Messung, also diejenigen Bereiche des Forschungsprozesses, die von Forschenden gelenkt werden und damit anfällig für absichtliche oder unabsichtliche Fehler sind (Reichertz, 2019, S. 38; Krebs & Menold, 2019, S. 489; Raithel, 2008, S. 44, Häder, 2015, S. 103). Da der in dieser Arbeit verfolgte Forschungsansatz der Design-Based Research als Ganzes andere Gütekriterien zugrunde legt (vgl. Kapitel 1.2.), spielen die spezifischen Gütekriterien der quantitativen sowie später auch der qualitativen Forschung zusätzlich noch eine andere Rolle. Ihre Einhaltung und Reflexion in der Konzeption des Mixed Methods Forschungsdesigns im DBR-Ansatz stellt sicher, dass das Forschungsvorhaben an die wissenschaftlichen Qualitätsstandards der jeweiligen, den eingesetzten Methoden zugrundeliegenden, Forschungsparadigmen gebunden ist. Nur so kann jenseits der spezifischen Ansprüche designbasierter Forschung sichergestellt werden, dass der empirische Forschungsprozess im DBR-Ansatz den Ansprüchen an wissenschaftliche Arbeit genügt.

5.1.2.2 Gütekriterien der quantitativen Sozialforschung

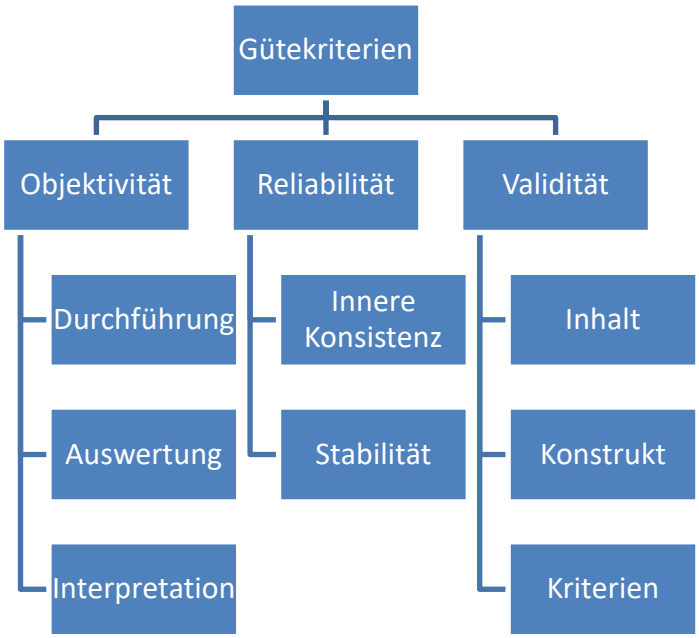


Abbildung 38: Systematik der Gütekriterien quantitativer Sozialforschung (nach Raithel, 2008, S. 45)

Objektivität: Grundsätzlich meint das Kriterium der Objektivität eines Messinstruments, dass die Ergebnisse unabhängig von der anwendenden Person sind und mehrere Forschende bei Anwendung des Messinstruments zu denselben Ergebnissen gelangen. Das Kriterium unter-

teilt sich dabei weiter in die Durchführungsobjektivität, die Auswertungsobjektivität und die Interpretationsobjektivität (Raithel, 2008, S. 45; Rammstedt, 2004, S. 2). Unter der Durchführungsobjektivität wird verstanden, dass bei der Durchführung der Messung selbst kein Unterschied zwischen verschiedenen Forschenden entsteht. Die Einhaltung dieses Kriteriums kann durch das Standardisieren des Messinstruments (z. B. standardisierter Fragebogen) und Berücksichtigung von Faktoren wie möglicherweise beeinflussende Merkmale der Befragungssituation oder der Interviewenden in der ex post-Analyse begünstigt werden (Raithel, 2008, S. 45; Krebs & Menold, 2019, S. 490 & 491). Die Auswertungsobjektivität kann gewährleistet werden, indem die Datenaufbereitung gewissenhaft und transparent dokumentiert und mögliche Modifikationen des Datenmaterials vor der Analyse offengelegt und begründet werden (Krebs & Menold, 2019, S. 491). Die Interpretationsobjektivität meint schließlich die Auslegung der Auswertungsergebnisse durch die Forschenden und ist in der Praxis am schwersten zu gewährleisten, da Interpretationen stets einem subjektiven Bias unterliegen können (Krebs & Menold, 2019, S. 490).

Reliabilität: Das Kriterium der Reliabilität beschäftigt sich mit der Zuverlässigkeit der Messung in dem Sinne, dass die mehrfache Messung eines Objekts mit gleichbleibendem Messinstrument stets die gleichen Ergebnisse liefern sollte. Ausgedrückt wird die Reliabilität durch einen Reliabilitätskoeffizienten, der Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann (Raithel, 2008, S. 46, Rammstedt, 2004, S. 5). In der Theorie müsste also zur Feststellung der Reliabilität eine Person zum selben Zeitpunkt mit demselben Instrument mehrfach getestet werden, um die Korrelation zwischen den Ergebnissen zu messen. Dies ist in der Praxis allerdings nicht umsetzbar, da sich durch mehrfaches Beantworten derselben Fragen in einem engen Zeitintervall Erinnerung- und Lerneffekte einstellen können, welche die Beantwortung verzerren. Daher existieren in der Praxis verschiedene Ansätze von Reliabilität-Tests, um diese Problematik zu umgehen (Rammstedt, 2004, S. 5). Bei der Test-Retest-Methode wird ein Messinstrument nach einem bestimmten Zeitraum bei der gleichen Person erneut eingesetzt, um über die Korrelation der beiden Ergebnisse die Test-Retest-Reliabilität zu ermitteln. Sinnvoll ist diese Form des Reliabilitätstests nur dann, wenn zu erwarten ist, dass sich die Ausprägung des zu erfassenden Merkmals der betrachteten Person über das Zeitintervall hinweg nicht verändert, beispielsweise, wenn Wertevorstellungen und Einstellungen erfasst werden (Rammstedt, 2008, S. 6; Raithel, 2008, S. 46). Eine andere Variante ist die Paralleltest-Methode. Dabei wird ein möglichst vergleichbares Messinstrument zu dem zu überprüfenden Instrument entwickelt, welches dann einer Testgruppe zum gleichen Zeitpunkt vorgelegt wird. In der empirischen Praxis kommt die Paralleltest-Methode eher selten zum Einsatz, da das Erstellen entspre-

chend ähnlicher Messinstrumente mit bedeutenden zeitlichen und theoretischen Schwierigkeiten verbunden und damit nur bedingt ökonomisch umsetzbar ist (Rammstedt. 2008, S. 8; Krebs & Menold. 2019, S. 494). Die dritte gebräuchliche Methode der Reliabilitäts-Messung ist die Test-Halbierung. Bei dieser Methode werden Messinstrumente, bei denen multiple Items zu Skalen zusammengefasst werden, halbiert, wobei jede der entstandenen Test-Hälften dieselbe Anzahl an Items für die mithilfe der jeweiligen Items zu messenden Konstrukte enthalten sollte. Die Test-Halbierung ist damit in der Praxis eine Vereinfachung der Paralleltest-Methode, da kein vergleichbares neues Messinstrument konstruiert wird, sondern ein bestehendes Instrument in zwei möglichst äquivalente Hälften geteilt wird und diese miteinander korreliert werden (Krebs & Menold, 2019, S. 492; Raithel, 2008, S. 47).

Eine Variante beziehungsweise Weiterentwicklung der Split-Half-Reliabilität stellt die Messung der internen Konsistenz unter Verwendung von Cronbachs Alpha dar. Der Reliabilitätskoeffizient Cronbachs Alpha beschreibt den Mittelwert aller möglichen Split-Half-Korrelationen. In der Praxis wird der Mittelwert aller Korrelationskoeffizienten derjenigen Items ermittelt, die zusammen ein Konstrukt messen sollen und damit die Übereinstimmung der Antworten bezogen auf die durch die Skala gemessene Einstellung errechnet (Raithel, 2008, S. 47, Rammstedt, 2008, S. 12&13). Cronbachs Alpha ist eine der am häufigsten eingesetzten Methoden der Reliabilitätsmessung (Rammstedt, 2008, S. 12). Unabhängig von der verwendeten Methode ist die Grenze eines „guten“ Wertes des berechneten Reliabilitätskoeffizienten umstritten und von mehreren Faktoren bedingt. Allgemein werden Korrelationskoeffizienten-Werte ab >= 0,70 als akzeptabel, ab > 0,8 als erwünscht betrachtet, wobei für Individualdiagnosen mittels psychologischer Testverfahren höhere Reliabilität erforderlich sind als beispielsweise für Gruppenvergleiche (Krebs & Menold, 2019, S. 495; Rammstedt, 2008, S. 15).

Das dritte Qualitätskriterium quantitativer Sozialforschung ist das Konstrukt der Validität (Raithel, 2008, S. 47; Häder, 2015, S. 109; Krebs & Menold, 2019, S. 496). Die Validität eines Messinstruments beschreibt, ob tatsächlich das gemessen wird, was gemessen werden soll. Dabei können Instrumente durchaus objektiv und reliabel sein, aber trotzdem nicht valide (Krebs & Menold, 2019, S. 496; Raithel, 2008, S. 47). Rammstedt (2008, S. 16) führt in diesem Kontext das Beispiel einer Waage an, die das Gewicht messen soll, aber objektiv und reliabel nur die Raumtemperatur misst. Raithel (2008, S. 47) beschreibt daher Reliabilität und Objektivität als „notwendige Minimalanforderungen an ein Messinstrument, dagegen ist das Hauptziel die Konstruktion möglichst valider Instrumente“ (Raithel, 2008, S. 47). Wie auch bei der Reliabilität existiert eine Bandbreite an verschiedenen Ansätzen, die versuchen, Validität in

verschiedenen Ausprägungen messbar zu machen. Die Kontent- oder Inhaltsvalidität beschäftigt sich mit der inhaltlichen Analyse des Messverfahrens, wobei die Frage darin besteht, ob die im Instrument verwendeten Items den zu messenden Merkmalsbereich ausreichend präzise wiedergeben (Rammstedt, 2004, S. 16; Krebs & Menold, 2019, S. 197). Die Inhaltsvalidität kann dabei jedoch nicht objektiv überprüft werden, da dafür theoretisch das komplette „Itemuniversum“ (Rammstedt, 2004, S. 16), also alle für das zu messende Konstrukt relevanten Merkmale, definiert werden müsste. In der Praxis steht im Mittelpunkt der Kontentvalidierung also vor allem eine logisch nachvollziehbare Begründung der Operationalisierung auf Basis der theoretischen Auseinandersetzung mit dem zu messenden Konstrukt. Darüber hinaus kann auch das Einholen von Expertenurteilen über die Erfassung des zu beforschenden Konstruktes durch die formulierten Items eine Möglichkeit der Kontentvalidierung darstellen (Rammstedt, 2008, S. 16; Raithel, 2008, S. 48). Die Kontentvalidität ist dabei trotz ihrer im Vergleich niedrigen objektiven Überprüfbarkeit nicht zu verwechseln mit der Augenscheinvalidität, welche völlig ohne eine nachvollziehbare und theoretisch fundierte Begründung der gewählten Items auskommt und alleine darüber Auskunft gibt, ob das Messinstrument für den Laien plausibel erscheint (Kersting, 2005, S. 54). Eine weitere Form ist die Kriteriumsvalidität. Diese gibt darüber Auskunft, in welchem Grad die Ergebnisse der Messung mit dem erstellten Instrument mit anderen, externen und von der eigenen Messung unabhängigen praktischen Kriterien korrelieren (Raithel, 2008, S. 49; Krebs & Menold, 2019, S. 497). Beispielsweise kann für die Validierung von Items bezüglich der politischen Einstellung das praktische Kriterium „Wahlentscheidung“ als objektives Außenkriterium herangezogen werden, oder die „Anzahl an Kirchenbesuchen“ für das Konstrukt der Religiosität (Menold & Krebs, 2019, S. 497). Die Konstruktvalidität liegt schließlich dann vor, wenn „aus dem Konstrukt empirisch überprüfbare Aussagen über Zusammenhänge dieses Konstrukts mit anderen Konstrukten theoretisch hergeleitet werden können und sich diese Zusammenhänge empirisch nachweisen lassen“ (Raithel, 2008, S. 49). Dabei wird eine Hypothese über den Zusammenhang von zwei oder mehr Konstrukten abgeleitet und überprüft, wobei beide Konstrukte über verwandte oder zumindest ähnliche Merkmale mit unterschiedlichen Instrumenten erhoben werden. Misst das zu validierende Instrument das eine Konstrukt (z. B. Ausländerfeindlichkeit) und ein bereits etabliertes Instrument das andere Konstrukt (z. B. Nationalismus), wobei ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Konstrukten (Ausländerfeindlichkeit und Nationalismus) empirisch belegt wurde, kann der Zusammenhang der Ergebnisse der beiden Messungen zur Validierung des neu erstellten Messinstruments verwendet werden (Krebs & Menold, 2019, S. 497).

5.1.3 Qualitative Sozialforschung

5.1.3.1 Hintergrund und Definition

Flick et al. (2015, S. 14) beschreiben den Anspruch qualitativer Forschung damit, „Lebenswelten von innen heraus aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben, […] zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit bei[zu]tragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam [zu] machen“ (Flick et al., 2015, S. 14). Gemeint ist damit primär die Zugangsweise der qualitativen Forschung zum Untersuchungsgegenstand, welcher in der Regel offener gestaltet ist als bei quantitativen Forschungsansätzen. Im Mittelpunkt steht eher ein dichtes Beschreiben von subjektiven Wirklichkeiten und Zusammenhängen, die offen sind für zu Beginn unbekannte und neue Inhalte sowie Erkenntnisdimensionen (Flick et al., 2015, S. 17). Dabei unterscheidet sich die qualitative Forschung von der quantitativen, welche für das Design ihrer Instrumente bereits ein klares Bild von dem zu beforschenden Subjekt haben muss (ebd.). Die Zielsetzungen qualitativer Studien fokussieren vor diesem Hintergrund zumeist entweder die Theorieentwicklung oder Beschreibung und Interpretation von komplexen Abläufen und Zusammenhängen, eher selten hypothesengeleitete oder sogar hypothesenprüfende Studien (Flick, 2016, S. 257 & 258). Vor diesem Hintergrund überrascht es kaum, dass der Einsatz von ex-ante-Hypothesen in der qualitativen Forschung grundsätzlich nicht so verbreitet ist, wie in quantitativen Ansätzen. Hintergrund dafür ist die Befürchtung, sich damit auf bestimmte Perspektiven und Inhalte festzulegen und damit den für die qualitative Forschung typischen Fokus auf das Neue und Unbekannte zu beeinflussen. Hypothesen werden nicht grundlegend abgelehnt, sondern nur dann als sinnvoll erachtet, wenn das vorhandene allgemein-theoretische und gegenstandsbezogene Vorwissen sowie das individuelle Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens die Formulierung von ex-ante-Hypothesen erlauben (Meinfeld, 2016, S. 266 & 273-274).

Ebenso wie quantitative Forschung findet qualitative Forschung dabei nicht nur im Feld der Sozialwissenschaften Anwendung, sondern auch in Disziplinen wie der Betriebswissenschaft oder der Politologie. Mit Blick auf das in dieser Arbeit betrachtete Forschungsfeld liegt der Fokus aber analog der quantitativen Forschung im Bereich der Sozialwissenschaften (Kardorff, 2012, S. 3). Bezüglich ihrer theoretischen Konzeption baut die qualitative Forschung auf einer Reihe von grundlegenden Annahmen auf, welche den im Detail verschiedenen qualitativen Ansätzen zugrunde liegen. Zunächst wird soziale Wirklichkeit als das Ergebnis von beständig in sozialer Interaktion hergestellten Bedeutungen und Zusammenhängen verstanden, welche von den beteiligten Personen interpretiert werden und ihnen als Handlungsgrundlage

dienen. Damit definiert sich die soziale Wirklichkeit als Ergebnis von konstant ablaufenden „Konstruktionsprozessen“ (Flick et al., 2015, S. 20). Das wiederum legt den Fokus qualitativer Forschung auf Inhalt und Form dieser Herstellungsprozesse durch die Rekonstruktion der individuellen Deutungsmuster der beteiligten Personen. Aufbauend auf der Annahme einer konstanten Herstellung gemeinsamer sozialer Welten begreift qualitative Forschung die soziale Wirklichkeit als reflexiven und rekursiven Prozess. Diese Sichtweise führt dazu, dass sich qualitative Forschung methodisch auf die Analyse von Kommunikation und Interaktion mithilfe von Beobachtungsverfahren sowie deren Auswertung konzentriert. Die dritte Annahme befasst sich mit dem Konzept von durch Faktoren wie Einkommen, Beruf, Alter usw. bestimmte „Lebenswelten“ (Flick et al., 2015, S. 21), welche subjektive und kollektive Deutungsmuster, Normen und Werte sowie individuelle Biografien und Handlungsmöglichkeiten verknüpfen und kontextualisieren. Für die Methodologie qualitativer Forschung bedeutet dies eine hermeneutische Interpretation des „subjektiv gemeinten Sinns“ (ebd.), der objektivierbare Lebensbedingungen mit subjektiver Relevanz versieht und damit Handlungen und Einstellungen in ihrem jeweiligen Kontext erklärbar macht. Letztlich führt die Annahme einer interaktiv hergestellten Realität dazu, dass der Kommunikation eine besondere Rolle im Forschungsprozess zugesprochen wird und methodologisch die Ansätze der Datenerhebung selbst meist dialogischer beziehungsweise kommunikativer Natur sind. Die Ergebnisse der Forschung werden demnach selbst als „Re-Konstruktion der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Flick et al., 2015, S. 21) verstanden (Flick et al., 2015, S. 21-22).

5.1.3.2 Die „13 Säulen“ des qualitativen Denkens

Die Grundannahmen nach Flick sind dabei noch zu abstrakt für allgemeine Handlungsanweisungen für das Vorgehen bei qualitativen Forschungsvorhaben, daher werden nun noch die „13 Säulen qualitativen Denkens“ (Mayring, 2016, S. 24) nach Mayring dargestellt (Mayring, 2016, S. 20-39). Mayring nennt fünf Grundsätze qualitativen Denkens, welche er in fünf Postulaten präzisiert. Diese Grundsätze haben eine thematische Ähnlichkeit zu den zuvor dargestellten Grundannahmen nach Flick et al., bauen aber nicht direkt auf ihnen auf, sondern fokussieren das Vorgehen bei qualitativer Forschung, weniger das grundlegende Verständnis von Wirklichkeit und Wissenserwerb. Die fünf Grundsätze sind eine Forderung nach Subjektbezogenheit in der Forschung, Betonung von Deskription und Interpretation der Forschungssubjekte, die Untersuchung in der alltäglichen Umgebung und schließlich den Verallgemeinerungsprozess (Mayring, 2016, S. 19). Das Postulat der Subjektbezogenheit meint, dass die von der Fragestellung betroffenen Subjekte stets Ausgangspunkt und zugleich Ziel humanwissenschaftlicher Forschung sein müssen (ebd., S. 20). Das Postulat der Deskription beschreibt

die Forderung nach einer umfassenden und genauen Beschreibung des jeweiligen Gegenstandsbereiches zu Beginn jeder Analyse (ebd., S. 21). Das dritte Postulat weist darauf hin, dass der Forschungsgegenstand humanwissenschaftlicher Forschung nie völlig offen liegt, sondern die Erschließung einer Interpretation durch die Forschenden bedarf (ebd., S. 22). Das nächste Postulat fordert, dass die Subjekte humanwissenschaftlicher Forschung möglichst immer in ihrem alltäglichen Umfeld zu untersuchen sind, um Verzerrungen durch anderes Verhalten in künstlichen Settings zu vermeiden (ebd., S. 22). Das abschließende, fünfte Postulat macht deutlich, dass die Verallgemeinerung der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung nicht durch bestimmte Verfahren hergestellt werden kann, sondern stets der Einzelfall begründet werden muss (ebd. S. 23). Ausgehend von diesen allgemeinen Grundsätzen qualitativen Denkens leitet Mayring schließlich 13 konkrete Handlungsanweisungen ab, welche die Grundsätze weiter ausdifferenzieren und anwendbar, bzw. operationalisierbar machen. Die 13 Säulen dienen damit auch als Qualitätsstandards qualitativer Forschung (ebd., S. 27). Die Postulate der Subjektbezogenheit und Untersuchung der alltäglichen Umgebung werden dabei als „Subjekt im Alltag“ zusammengefasst (ebd. S. 24).

Deskription	Interpretation	Subjekt im Alltag	Verallgemeinerungsprozess
Einzelfallbezogenheit	Vorverständnis	Ganzheit	Argumentative Verallgemeinerung
Offenheit	Introspektion	Historizität	Induktion
Methodenkontrolle	Forscher-Gegenstands-Interaktion	Problemorientierung	Regelbegriff
			Quantifizierbarkeit

Tabelle 38: 13 Säulen qualitativen Denkens nach Mayring (2016, S. 26)

Das Postulat der Deskription lässt sich entsprechend der Darstellung in drei Teilbereiche untergliedern. Zunächst wird darauf hingewiesen, dass Untersuchungen stets auch am Einzelfall ansetzen und diesen analysieren müssen. Damit ist nicht gemeint, dass grundsätzlich keine größeren Studien durchgeführt werden sollen, sondern es wird die korrektive Funktion der Einzelfallanalyse fokussiert. Durch eine konstante Erhebung und Interpretation von Einzelfällen soll also die “Adäquatheit von Verfahrensweisen und Ergebnisinterpretationen laufend überprüft werden“ (ebd., S. 27). Weiter muss der gesamte Forschungsprozess, also sowohl

der theoretische als auch der methodische Zugang zum Forschungssubjekt, so offen wie möglich gegenüber dem Gegenstand gehalten werden. Es muss vermieden werden, durch theoretische Vorstrukturierung, Hypothesen oder methodische Verfahren den offenen Blick auf den Forschungsgegenstand zu versperren. Qualitative Forschung muss damit gegenüber der Neufassung, Ergänzung oder Revision von Theorie und Methodik offen sein, falls der Forschungsgegenstand dies erfordert (ebd., S. 28). Gerade auch mit Blick auf die geforderte Offenheit spielt das letzte Teilkriterium der Methodenkontrolle eine zentrale Rolle. Hier wird gefordert, alle Verfahrensschritte möglichst genau und detailliert zu explizieren, zu dokumentieren und ihre Regeln zu begründen. Letzteren muss dann entsprechend gefolgt werden (ebd. S,29).

Auch das Postulat der Interpretation teilt sich in drei Teilprozesse. Das Vorverständnis meint dabei das Vorverständnis des Forschenden selbst. Dieses muss offengelegt und inkrementell am Forschungssubjekt weiterentwickelt werden, nur so kann der Einfluss des Vorverständnisses überprüfbar gemacht und reflektiert werden. Ein naturwissenschaftlich geprägtes, völlig wertfreies Vorgehen ist nach dem Verständnis der qualitativen Forschung nicht möglich (ebd., S. 30). Mit Introspektion ist gemeint, auch subjektive Erfahrungen und Eindrücke der Forschenden bezüglich des Forschungsgegenstandes in der Analyse zuzulassen. Entsprechende Daten müssen aber als solche ausgewiesen, begründet und überprüft werden (ebd., S. 31). Die Forscher-Gegenstands-Interaktion als letzter Teilbereich der Deskription beschäftigt sich mit dem Verständnis von Forschung als ständigen Interaktionsprozess zwischen Forschenden und Forschungsgegenstand, der beide Seiten verändert. Diese Interaktionsprozesse sind nach Mayring die „eigentlichen Daten“ (ebd., S. 32) qualitativer Forschung.

Das Postulat der Subjektorientierung im Alltagskontext meint die Ganzheit des Subjekts zu berücksichtigen. Wenn im Forschungsprozess menschliche Funktions- und Lebensbereiche analytisch getrennt werden, sind diese auch immer wieder zusammenzuführen und ganzheitlich zu reflektieren. Eine abschließende Unterteilung in einzeln zu untersuchende Variablen ist demnach nicht Sinn qualitativer Forschung (ebd. S. 33). Historizität als achte Säule meint die Forderung nach einer historischen Gegenstandsauffassung im qualitativen Denken, welche die individuelle Geschichte des Forschungsgegenstandes reflektiert und der Interpretation von Zusammenhängen in der Analyse zugänglich macht (ebd. S. 34). Abschließend muss der Ansatz humanwissenschaftlicher Forschung stets klar definierte, praxisrelevante Problemstellungen im Gegenstandsbereich sein, auf welche sich die Untersuchungsergebnisse beziehen. Eine Trennung zwischen grundlagen- und anwendungsbezogener Forschung wird für qualitative Vorhaben als nicht sinnvoll erachtet, da der Forschungsgegenstand wie bereits dargestellt immer kontextspezifisch und subjektiv interpretiert werden muss (ebd., S. 35).

Letztlich wird auch das Postulat der Verallgemeinerung weiter ausdifferenziert. Mit der argumentativen Verallgemeinerung ist gemeint, stets explizit und argumentativ abgesichert zu begründen, welche Forschungsergebnisse auf welche Bereiche, Kontexte oder Zeiten hin verallgemeinert werden können. Die qualitative Forschung bedient sich nur selten bei vorgegebenen Verallgemeinerungsverfahren wie repräsentativen Stichproben, sondern argumentiert einzelfallspezifisch für zulässige Verallgemeinerungen (ebd., S. 35-36). Die elfte Säule Induktion bezieht sich darauf, induktive Datenerhebung explizit zuzulassen, also den Blick nicht alleine auf das Überprüfen von bereits im Vorfeld formulierten Hypothesen und theoretischen Überlegungen zu richten. Die induktiven Verfahren müssen jedoch stets kontrolliert werden (ebd., S. 36). Der Regelbegriff versteht sich vor allem als Gegensatz zum Gesetzesbegriff, also dem Versuch aus wissenschaftlichen Ergebnissen raumzeitlich unabhängige, allgemeingültige Gesetze abzuleiten. Mit Blick auf die bereits im Detail dargestellte Subjektbezogenheit der qualitativen Denkweise ist es vielmehr sinnvoll, kontextgebundene Regeln zu formulieren, die Ausnahmen zulassen. Handlungen von Menschen funktionieren nicht nach gesetzmäßigen Automatismen, es lassen sich höchstens Regelmäßigkeiten feststellen (ebd., S. 37). Die letzte, dreizehnte Säule stellt die Quantifizierbarkeit dar. Damit wird ausgesagt, dass auch qualitative Untersuchungen die Voraussetzung für eine nachgelagerte, quantitative Untersuchung schaffen können, um die Ergebnisse weiter abzusichern und zu verallgemeinern (ebd., S. 38).

5.1.3.3 Gütekriterien der qualitativen Forschung

Ebenso wie bei der bereits dargestellten quantitativen Forschung stellt sich auch bei qualitativen Ansätzen die Frage nach Kriterien, die „Wissenschaftlichkeit, Güte und Geltung“ (Steinke, 2015, S. 319) qualitativer Forschung bewerten können. Die Diskussion um entsprechende Gütekriterien für die qualitative Forschung ist dabei sehr heterogen und es existiert kein einheitliches Verständnis über einen allgemein akzeptierten Kriteriensatz wie es bei der quantitativen Forschung der Fall ist (Flick, 2019, S. 473). Dabei stellen sich die grundlegenden Fragen nach Aussagekraft, Unabhängigkeit und Gültigkeit der Forschung, die sich mit den Grundbedeutungen von „Objektivität“, „Validität“ und „Reliabilität“ beschreiben lassen auch in der qualitativen Forschung. Allerdings ist die konkrete Definition dieser Begriffe und die für deren Bestimmung verwendeten Kriterien in der quantitativen Forschung nur schwer mit der spezifischen Wirklichkeitsvorstellung und dem methodischen Vorgehen bei qualitativen Forschungsvorhaben vereinbar (Mayring, 2015, S. 140: Flick, 2019, S. 474; Steinke, 2015, S. 319-321). Aus diesem Grund plädieren unter anderem Mayring (2016, S. 144) und Steinke (2015, S. 323) für die Definition von eigenen, für die qualitative Sozialforschung geltende Gütekriterien. Während eine Umformulierung und Anpassung der quantitativen Kriterien für den qualitativen Kontext

durchaus möglich ist (vgl. dazu Lamnek & Krell, 2016, S. 141-180; Flick, 2019, S. 475-478), erscheint es mit Blick auf eine klare Differenzierung und dem Vermeiden von möglicherweise unpassenden Erwartungen bedingt durch die Überschneidung von Begrifflichkeiten als sinnvoll, sich mit grundständig für die qualitative Forschung entwickelten Gütekriterien auseinanderzusetzen (Steinke, 2015, S. 323). Mayring formuliert in diesem Zusammenhang „sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung“ (Mayring, 2016, S. 144).

Verfahrensdokumentation: Um den Forschungsprozess für Außenstehende nachvollziehbar und transparent zu machen, bedarf es in der qualitativen Forschung einer umfangreichen und möglichst detaillierten Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses. Dazu gehört sowohl das Vorverständnis der Forschenden, die Gestaltung des Forschungsdesigns, die Durchführung sowie die Auswertung der Datenerhebung. (Mayring, 2016, S. 145; Steinke, 2015, S. 324).

Argumentative Interpretationsabsicherung: Die Interpretation als zentrales Element qualitativer Forschung ist nicht auf die gleiche Art beweisbar, wie sich beispielsweise statistische Verfahren nachrechnen lassen. Die Interpretation muss demnach argumentativ gestützt werden, wobei eine Reihe von Bedingungen erfüllt werden müssen. Das theoretische Vorverständnis der Forschenden als Ausgangslage der Interpretation muss ebenso detailliert dargelegt werden, wie die Interpretation selbst. Ist die Interpretation nicht in sich schlüssig, müssen Brüche erklärt und reflektiert werden. Ebenso ist es unabdingbar, alternative Interpretationen zu präsentieren und zu prüfen (Mayring, 2016, S. 145).

Regelgeleitetheit: Auch, wenn die qualitative Forschung offen gegenüber Modifikationen und Anpassungen sein muss, um ihrem Forschungsgegenstand gegenüber angemessen zu sein, darf dies nicht in einem unsystematischen Vorgehen münden. Die Datenerhebung und –auswertung folgt auch in der qualitativen Forschung einem vorher festgelegten Schema und hat Prozesscharakter. Innerhalb der einzelnen Schritte sind Abweichungen möglich, diese müssen aber begründet und in den Kontext des zuvor festgelegten Forschungsprozesses integriert werden (Mayring, 2016, S. 145 & 146; Steinke, 2015, S. 326 & 328)

Nähe zum Gegenstand: Die qualitative Forschung sollte möglichst nahe an die Alltagswelt der Forschungsgegenstände anknüpfen, anstatt sie in Laborexperimenten zu beforschen (Mayring, 2016, S. 146). Steinke erweitert dieses Kriterium zu einer allgemeinen Indikation (=Angemessenheit) des Forschungsprozesses und empfiehlt, jeden Schritt der Forschungsarbeit,

insbesondere die Auswahl von Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden, aber auch Transkriptionsregel, Sampling und individuelle Erfolgskriterien auf die Angemessenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand prüfen (Steinke, 2015, S. 327).

Kommunikative Validierung: Um die Gültigkeit der Forschungsergebnisse zu überprüfen, können diese den Beforschten vorgelegt und mit diesen diskutiert werden. Diese Rücksprache mit den Beforschten kann als Argument zur Absicherung der Forschungsergebnisse verwendet werden, wobei sie nicht das einzige Kriterium der Bewertung der Forschungsergebnisse sein sollte (Mayring, 2016, S. 147).

Triangulation: Die Qualität der Forschung kann vergrößert werden, indem mehrere Analysegänge und Methoden miteinander vergleichen, also trianguliert werden. Es wird empfohlen, verschiedene Datenquellen, Interpreten oder Erhebungs- und Auswertungsmethoden heranzuziehen, um dieselbe Frage zu beantworten. Explizit können in diesem Verständnis auch qualitative und quantitative Forschungsergebnisse miteinander trianguliert werden (Mayring, 2016, S. 147 & 148).

5.1.4 Der Mixed Methods Ansatz

5.1.4.1 Hintergründe und Abgrenzung zu Triangulation

Wie bereits in Kapitel 2 dargestellt, wird im Rahmen des Design-Based Research typischerweise ein Mixed Methods Ansatz für die empirische Beforschung der gestalteten Intervention gewählt. Dieses Konzept soll nun im Folgenden dargestellt werden, bevor sich Kapitel 5.2 mit der konkreten Ausgestaltung der Forschungsmethodik beschäftigt. Mixed Methods meint im Allgemeinen eine Kombination und Integration von quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen im Rahmen eins Forschungsprojekts, in der „beide Methoden und Datenarten, qualitative und quantitative, in sinnvoller Weise miteinander verbunden werden“ (Kuckartz, 2014, S. 28). Diese Verbindung kann sowohl aus methodologischer Sicht begründet sein oder sich schlicht aus der Logik des beforschten Projektes heraus ergeben. Bei Mixed Methods Ansätzen können also „im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten [gesammelt werden]“. Die Integration beider Methodenstränge, d. h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen (Kuckartz, 2014, S. 33). Der Einsatz von Mixed Methods folgt dabei primär der Frage, was sinnvoll und nützlich

ist, um die gestellte Forschungsfrage zu beantworten und befasst sich weniger mit forschungsphilosophischen Grundsatzfragen. Eine grundsätzliche Kompatibilität quantitativer und qualitativer Ansätze wird dabei angenommen (Johnson & Christensen, 2014, S. 491; Kuckartz, 2014, S. 35; Creamer, 2018, S. 9). Die Forschung folgt dabei einer pragmatischen Weltsicht die davon ausgeht, dass das Sammeln möglichst diverser Daten eher zu einem umfassenden Verständnis der betrachteten Problemstellung beiträgt, als quantitative oder qualitative Daten allein (Creswell & Creswell, 2018, S. 17). Strömungen innerhalb der Mixed Methods Community streben zwar eine Definition als eigenständiges Paradigma gekoppelt an die Philosophie des Pragmatismus an, diese eher forschungsphilosophische Diskussion wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit aber nicht weiter ausgeführt (vgl. Kuckartz, 2014, S. 40; Tashakkori et al., 2021, S. 63 & 64; Creamer, 2018, S. 56). Für das Verständnis von Mixed Methods argumentieren Tashakkori et al. (2021), dass quantitative (QUAN) und qualitative (QUAL) Forschung eben nicht als entgegengesetzte, unvereinbare Paradigmen dichotomisch gegenüberstehen, sondern vielmehr ein Kontinuum abbilden (Tashakkori et al., 2021, S. 42 -43). Während also auch eine absolute QUAN- oder QUAL-Orientierung innerhalb eines Forschungsdesigns analog der in Kapitel 5.1.2 und 5.1.3 dargestellten paradigmatischen Konzeption verfolgt werden kann, stellt die Gesamtheit der möglichen Verhältnisse von QUAN- und QUAL-Anteilen zwischen den beiden methodischen Extrempunkten die mögliche Bandbreite an Mixed Methods-Konzepten dar.

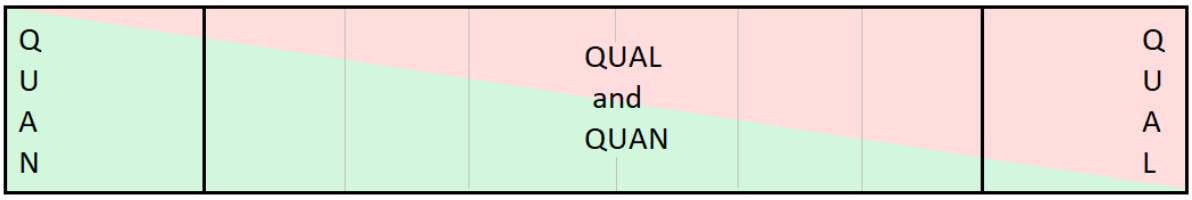


Abbildung 39: Mixed Methods als Kontinuum zwischen QUAL und QUAN Integration (eigene Darstellung nach Tashakkori et al., 2021, S. 43)

Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten findet sich neben dem Mixed-Methods-Ansatz auch im Rahmen der Triangulation, insbesondere der Methodentriangulation (Kuckartz, 2014, S. 47). Das beforschte Problem wird dabei mit unterschiedlichen, sowohl qualitativen als auch quantitativen Methoden untersucht. Im Unterschied zu Mixed Methods dient die Triangulations-Strategie aber vor allem der Validierung von Ergebnissen und nimmt dabei grundsätzlich an, dass verschiedene Methoden für eine Forschungsfrage gleiche oder zumindest ähnliche Erklärungskraft haben (Kuckartz, 2014, S. 48). Mixed Methods-Ansätze hingegen haben das Ziel, zu bestimmten Teilbereichen von Forschungsfragen korrespondierende und möglichst passende Methoden zu finden, die sich weniger gegenseitig validieren,

sondern für den jeweiligen Teilbereich der Fragestellung angemessen sein sollen (Kuckartz, 2014, S. 49-50). Auch Mixed Methods-Ansätze können natürlich, gerade bei gleichzeitig durchgeführten quantitativen und qualitativen Forschungsperspektiven, auch als Validierung der Ergebnisse eines Forschungsstranges durch die Ergebnisse des anderen eingesetzt werden und damit denselben letztendlichen Zweck erfüllen wie klassische Triangulation ohne ein explizites Mixed Methods-Mindset (Tashakkori et al., 2021, S. 136).

5.1.4.2 Mixed Methods Designs - Systematik und Gestaltungsansätze

Die Terminologie für die Beschreibung von Mixed Methods-Ansätzen orientiert sich bis heute an den Vorschlägen von Janice Morse (2003). Die Terminologie ermöglicht die Beschreibung von drei Dimensionen innerhalb von Mixed Methods-Designs. Zum einen werden die Forschungsmethoden, wie bereits im Rahmen dieses Teilkapitels geschehen, mit QUAN und QUAL bezeichnet, je nachdem aus welchem Instrumentarium sie entstammen. Des Weiteren erlaubt die Terminologie eine Differenzierung zwischen der primären beziehungsweise dominanten und der sekundären Methodik. Diese Unterscheidung wird durch Groß- und Kleinschreibung ausgedrückt, QUAL & quan beschreiben dominante qualitative und sekundäre quantitative Forschungsansätze innerhalb des Mixed Methods-Designs, QUAN & qual entsprechend das umgekehrte Verhältnis. Letztlich kann zwischen parallelen und sequenziellen Designs unterschieden werden, indem die verwendeten Methodiken mit [+] für parallel oder [→] für sequenziell, verbunden werden. Ein QUAL → quan Design beschreibt beispielsweise einen sequenziellen Mixed-Methods-Ansatz mit dominant qualitativem Einschlag (Morse, 2003; zitiert nach Kuckartz, 2014, S. 59 & Tashakkori et al., 2021, S. 123). Tashakkori et al. (2021, S. 117) sowie Kuckartz (2014, S. 72) weisen aber darauf hin, dass nicht zwangsläufig eine der beiden Komponenten dominant sein muss, sondern in der Praxis auch eine gleichwertige Betrachtung möglich ist. Tatsächlich ist die Realität von Mixed Methods-Ansätzen komplexer und vielschichtiger als nur eine Kombination zweier Stränge, weshalb Tashakkori et al. (2021, S. 128) unter dem Begriff der hybriden Designs (siehe unten) auch komplexe Typisierungen wie beispielsweise (QUAL + QUAN) → qual vorschlagen, um mehrstufige Mixed Methods Prozesse zu beschreiben (Maxwell & Loomis, 2003, S. 244; Tashakkori et al., 2021, S. 128).

Für die Systematisierung und Definition von Mixed Methods-Ansätzen existieren unterschiedliche Kriterien und Klassifizierungsversuche, eine übersichtliche Darstellung legen Tashakkori et al. (2021, S. 117-118) vor, um Mixed-Ansätze untereinander von anderen Forschungs-Designs zu unterscheiden:

Kriterium	Gestaltungsfrage	Gestaltungsmöglichkeiten
Methodologisches Vorgehen	Involviert die Studie nur eine Methodik (QUAN oder QUAL) oder beide?	• Monomethodische Studie • Multimethodische Studie • Mixed Methods Studie
Entwicklungsprozess	Ist der Bedarf an Mixed Methods von Beginn an klar, wird er emergent, oder liegt eine Kombination vor?	• Geplante Mixed Methods-Studie • Emergente Mixed Methods-Studie • Kombination
Datenquellen	Werden die Daten für die QUAN- und QUAL-Methoden von den gleichen Forschungssubjekten erhoben?	• Same/Subsample-Mixed Methods • Multiples Sample-Mixed Methods • Multilevel Sample-Mixed Methods
Implementationsprozess	Werden QUAN- und QUAL-Daten sequenziell oder parallel erhoben? Konvergieren die Daten?	• Parallel • Sequenziell • Conversion • Hybrid
Qualität der Integration	Integriert die Studie Ergebnisse der QUAL- und QUAN-Stränge?	• Mixed Methods • Quasi-Mixed Methods

Tabelle 39: Mixed Methods-Systematik (eigene Darstellung nach Tashakkori et al., 2021, S.130)

Das erste Kriterium bedarf dabei keiner weiteren Erklärung und beschäftigt sich mit dem grundsätzlichen Nutzen von Methoden in der QUAN- und QUAL-Dimension innerhalb einer Studie. *Monomethodische* Studien setzen eine einzige Methode ein, *multimethodische* Studien verwenden mehrere Methoden, die aber vollständig entweder aus dem QUAN- oder QUAL-Methodenkoffer stammen. Nur wenn Methoden sowohl aus dem QUAL- als auch aus dem QUAN-Instrumentarium zum Einsatz kommen, wird von Mixed Methods gesprochen (Tashakkori,

2021, S. 130-131). Auch bei solchen Studien, die QUAN- und QUAL-Auswertungen des gleichen Datenmaterials vornehmen, beispielsweise, wenn bei Fragebogen-Designs bewusst offene und geschlossene Fragen gestellt werden und verschiedene Datentypen innerhalb einer Datenerhebung erhoben werden, wird von Mixed Methods gesprochen. In älteren Veröffentlichungen zu Mixed Methods-Ansätzen wurde hier noch zwischen mono- und multi-strand-Studien unterschieden, was inzwischen zugunsten einer Orientierung allein an dem Einsatz beider Methoden weniger häufig der Fall ist (Kuckartz, 2014, S. 102).

Bezüglich des Entwicklungsprozesses kann die Entscheidung für den Einsatz von Mixed Methods entweder bereits zu Beginn, also aus der Logik der Forschungsfrage heraus entstehen, oder emergent im Laufe des Forschungsprozesses fallen. Tashakkori et al. (2021, S. 127) schlagen jedoch vor, die Überlegung für oder gegen den Einsatz von Mixed Methods bewusst an den Beginn der Forschungsarbeit zu setzen. Bezüglich des Samplings ergeben sich bedingt durch das Mixing der Methoden mehrere Möglichkeiten. Bei *same*- bzw. *subsample-Mixed Methods* werden die QUAN- und QUAL-Daten im selben Sample oder einem Subsample davon zur Vertiefung erhoben. Bei *multiple sample*-Mixed Methods werden die Daten in zwei oder mehr unabhängigen oder verwandten Gruppen erhoben, obwohl jeweils sowohl QUAN- als auch QUAL-Methoden eingesetzt werden können. Bei *multilevel Sampling* handelt es sich um Mixed Methods-Ansätze, die gezielt unterschiedliche Ebenen eines Forschungsgegenstandes betrachten, beispielsweise einzelne Lernende mit QUAL-Methoden auf Personenebene und klassenübergreifend mit QUAN-Methoden auf Mesoebene (Tashakkori et al., 2021, S. 129).

Eine zentrale Rolle bei der Diskussion von Mixed Methods Ansätzen spielt die Art der Implementation. Bei *parallelen* Mixed Methods-Designs werden die QUAN- und QUAL-Daten parallel oder zumindest in nahen zeitlichen Abständen erhoben, um gegenseitig zusammenhängende Teilaspekte der übergeordneten Forschungsfrage zu beantworten. Das Mixing der Daten erfolgt am Ende des (Teil-)Projekts, welches sich eines parallelen Mixed-Methods-Ansatzes bedient, indem die Ergebnisse beider Forschungsstränge integriert werden um die übergeordnete Forschungsfrage zu beantworten (Kuckartz, 2014, S. 73). Bei *sequenziellen* Mixed Methods-Designs laufen die QUAN- und QUAL-Strängen zeitlich sequenziert nacheinander ab und beziehen sich in der Regel auf die vorherigen Erkenntnisse oder entwickeln diese weiter. Das Mixing der Daten erfolgt zwischen den beiden Phasen insofern, als die Auswertung des vorgelagerten QUAL- oder QUAN-Stranges das Design des nachfolgenden Stranges beeinflusst (Kuckartz, 201, S. 77). *Conversion* Mixed Methods-Ansätze sind auch zeitlich se-

quenziert, allerdings insofern, als die Ergebnisse eines Forschungsstrangs in eine Datenstruktur transformiert wird, welche die Analyse durch einen anderen Forschungsstrang ermöglicht. Beispielsweise das Quantifizieren von durch eine QUAL-Methode erhobenen Daten als Codehäufigkeit und das Auswerten dieser durch QUAN-Ansätze. Der *hybride* Mixed-Methods-Ansatz vereint schließlich zwei oder mehr der anderen Implementationskonzepte, wobei drei oder mehr Forschungsstränge vorliegen und QUAL- sowie QUAN-Ansätze integriert sein müssen. Die Integration der Ergebnisse erfolgt in mehreren Stufen während des gesamten Forschungsprozesses und über die verschiedenen QUAN- und QUAL-Stränge hinweg. Es wird davon ausgegangen, dass der Großteil der praktischen Mixed Methods-Forschungsdesigns aufgrund der Komplexität der dort typischerweise gewählten Forschungsfragen in den hybriden Ansatz fällt (Tashakkori et al., 2021, S. 128: 132 -141; Schoonenboom & Johnson, 2017, S. 118; Creswell, 2003, S. 211). Bei hybriden Mixed Methods-Designs werden also verschiedene Stränge sowohl qualitativer als auch quantitativer Natur über den gesamten Forschungsprozess integriert, teilweise sequenziell, teilweise parallel.

Letztlich kann zwischen *Quasi Mixed Methods-Designs* und *integrierten Mixed Methods-Designs* unterschieden werden. Als Quasi Mixed Methods-Design bezeichnen Tashakkori et al. (2021, S. 120-121) solche Studien, die zwar sowohl quantitativ als auch qualitativ Daten erheben und auswerten, diese aber jeweils unterschiedliche (Teil-)Forschungsfragen beantworten. Solche Studien erheben also quantitative als auch qualitative Daten, diese interagieren aber nicht miteinander und dienen nicht der gemeinsamen Beantwortung einer Frage aus mehreren, gleichwertigen oder sich ergänzenden Perspektiven (Tashakkori et al., 2021, S. 120). Echte Mixed Methods-Studien hingegen integrieren beide Forschungsstränge in einer Weise, dass sich die Daten entweder gegenseitig ergänzen, erklären oder bei sequenziellen Designs die nachgelagerten Forschungsstränge informieren und mitgestalten (Tashakkori et al., 2021, S. 123).

5.1.4.3 Mixed Methods Sampling und Datenanalyse

Mixed Methods-Ansätze richten sich bezüglich des Sampling und der Analyse der Daten nach den Ansprüchen ihrer integrierten Forschungsstränge. Das heißt das Sampling des QUAL-Stranges sollte den Ansprüchen an Sampling-Verfahren aus der qualitativen Forschung entsprechen, gleiches gilt für Sampling-Verfahren der quantitativen Forschung bei den QUAN-Strängen innerhalb des Mixed-Methods-Ansatzes (Tashakkori et al., 2021, S. 153). Vertieft werden diese Entscheidungen in den jeweiligen Teilkapiteln zum Sampling in Kapitel 5.2. Gleiches gilt für die Analyse der erhobenen Daten. Auch hier orientiert sich die Auswertung der

QUAL- und QUAN-Daten an der Vorgehensweise der jeweiligen Disziplin, welche in den entsprechenden Teilkapiteln unter 5.2 für das hier vorgestellte Forschungsprojekt präzisiert werden (Kuckartz, 2014, S. 100).

Bei Mixed Methods-Ansätzen werden die beiden Analyseschritte des QUAL- und des QUAN-Stranges dabei noch um den dritten Schritt des Mixings ergänzt (Kuckartz, 2014, S. 101). Der Ablauf dieser Phase unterscheidet sich bei *parallelen* und *sequenziellen* Mixed Methods-Ansätzen. Bei parallelen Designs erfolgt das Mixing am Ende der jeweiligen Durchführungsphasen durch einen Vergleich und Interpretation der jeweiligen Forschungsergebnisse im Spiegel der übergeordneten Forschungsfrage. Einen Sonderfall stellen dabei solche parallelen Designs dar, die als Triangulationsstudie angelegt sind und vor allem der Validierung der Forschungsergebnisse dienen. Bei solchen Studien ist auf die Unabhängigkeit der Durchführung zu achten. Bei komplementären parallelen Mixed Methods-Designs ist derweilen auch die Erhebung von QUAN- und QUAL-Daten auf Basis desselben Forschungsdesigns möglich. Ein Mixing der Daten findet hier noch während des Forschungsprozesses statt, um beispielsweise neue Analyseperspektiven in einem Forschungsstrang durch parallele Analysen des anderen Forschungsstranges zu eröffnen (Kuckartz, 2014, S. 102-103).

Bei sequenziellen Mixed Methods-Designs erfolgt das Mixing zwischen den sequenzierten Schritten. Die Analyse der Daten erfolgt dabei entsprechend der Prozesse des jeweiligen Forschungsstranges, das heißt QUAN-Daten werden nach den Grundsätzen quantitativer Forschung analysiert, QUAL-Daten entsprechend der Grundsätze qualitativer Forschung. Die Erkenntnisse der zuerst erfolgten Teilstudie informieren im Weiteren das Design der nachfolgenden Teilstudie (Kuckartz, 2014, S. 104). In der Praxis finden sich dafür drei Subtypen des sequenziellen Designs. Bei einem *Vertiefungsdesign* erfolgt das Mixing mit dem Ziel, die zunächst quantitativ erhobenen Daten durch qualitative Vertiefung besser zu verstehen. Beispielsweise können quantitative Daten für die Bestimmung der Stichprobe für qualitative Befragungen dienen oder Basis für Interviewfragen sein (Kuckartz, 2014, S. 116). Das *eingebettete* Design ist eine Sonderform des Vertiefungsdesigns, bei dem die quantitative Erhebung Vorrang hat. Ein nachrangiger QUAL-Strang dient dann dem erweiterten Verständnis einzelner Befunde des QUAN-Stranges. Solche eingebetteten Mixed Methods-Designs finden sich vor allem im Gesundheitsbereich (ebd.). Das abschließende *Verallgemeinerungsdesign* verfolgt den Ansatz der quantitativen Verallgemeinerung von zuvor im QUAL-Strang erhobenen Ergebnissen. Beispielsweise, indem aus den im QUAL-Strang gewonnen Kategorien der Inhaltsanalyse Items für einen quantitativen Fragebogen entwickelt und in einem größeren Sample eingesetzt werden (ebd.).

Bei komplexen, hybriden Mixed Methods-Designs können mehrere Ansätze im Rahmen einer übergeordneten Mixed Methods-Studie durchgeführt und kombiniert werden.

5.1.5 Kritische Würdigung der empirischen Sozialforschung und Einordnung in den Kontext des Design-Based Research Ansatzes

Im Kontext der in dieser Arbeit betrachteten Forschungsfragen wird klar, dass das Erkenntnisinteresse sowohl qualitative als auch quantitative Elemente enthält und nicht alle in Kapitel 1.2 dargelegten Teilforschungsfragen ausschließlich dem quantitativen oder qualitativen Paradigma folgen. Vielmehr folgt ihre Formulierung und Sequenzierung entsprechend des Ansatzes des Design-Based Research der Logik praxisnaher Fragen zur Lösung der betrachteten Problemstellung. Grundlegende forschungsphilosophische Fragen nach der Konstruktion von Wirklichkeit und Wissenserwerb im Sinne paradigmatischer Diskussionen spielen in der vorliegenden Arbeit keine Rolle.

Je nach konkreter Fragestellung innerhalb der Teilfragen erscheinen dabei qualitative oder quantitative Forschungszugänge sinnvoller, um möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu generieren, was die Umsetzung als Mixed Methods-Konzept naheliegend macht (vgl. 5.1.4). Im Bereich der ersten Forschungsfrage und deren Teilfragen zu vorzeitigen Vertragslösungen und Problemstellungen ist die Unterscheidung in eher qualitativ und eher quantitativ geprägte Fragestellungen offenkundig. Die Ergründung der auftretenden Problemstellungen hat, trotz der in Kapitel 3.2. skizzierten Vorarbeit, einen quasi-explorativen Charakter, da noch keine empirische Forschung zu den tatsächlichen und möglicherweise noch unbekannten spezifischen Problemstellungen der hier betrachteten Zielgruppe vorliegt. Ein rein quantitativer, die bekannten Problemstellungen überprüfender, Forschungsansatz wie beispielsweise die bereits vorgestellte Studie von Tratt (2020; vgl. Kapitel 3.2.3.4.2) läuft hier Gefahr, bisher in der Literatur nicht bekannte Belastungsfaktoren zu übersehen. Auch mit Blick auf die in 2.3 beschriebene Größe der kohortenübergreifenden Mentee-Gruppe mit maximal 90 begleiteten Geflüchteten, erscheint ein quantitativer Ansatz mit dem Ziel der Offenlegung von operationalisierbaren Regeln durch analytische, statistische Verfahren mit Blick auf das vergleichsweise kleine Sample relativ zur Grundgesamtheit aller geflüchteten Auszubildenden als nicht umsetzbar (Raithel, 2008, S. 12). Für die Interpretation der relativen Relevanz einzelner Problemstellungen im Verhältnis zueinander erscheinen jedoch deskriptive quantitative Methoden sinnvoll, um die Häufigkeit einzelner Belastungsfaktoren in Zahlen auszudrücken. Auch hier steht jedoch die Betrachtung des Projektkontexts im Vordergrund mit einer nachgelagerten

Interpretation der Aussagekraft und Übertragbarkeit auf die Grundgesamtheit. Die quantitativen Methoden dienen hier also dem Erkenntnisgewinn im Rahmen der entwickelten Intervention und liegen außerhalb eines übergeordneten quantitativen Paradigmas (vgl. 5.1.2). Die abschließende Teilforschungsfrage im Kontext vorzeitiger Vertragslösungen nach individuellen Lösungsprozessen ist letztlich wieder qualitativ gefärbt. Hier sind nur einige wenige und dabei stark von individuellen Kontextfaktoren und Coping-Mechanismen geprägte Fälle zu erwarten, deren innere Abläufe und Zusammenhänge nur durch qualitative Beobachtungsverfahren erfasst und interpretiert werden können.

Im Rahmen der Forschungsfrage und der darin inbegriffenen Teilfragen bezüglich der Gestaltung der Intervention ist ebenfalls davon auszugehen, dass eine Mischung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden den fundiertesten Erkenntnisgewinn zulässt. Die Umsetzung der Gestaltungskriterien und damit letztlich die Güte des entwickelten Mentoringansatzes kann dabei aus beiden Forschungsperspektiven sinnvoll betrachtet werden. Die langjährige Auseinandersetzung mit der Evaluation von Mentoringkonzepten (vgl. z. B. Nakkula & Harris, 2014) und die dabei entwickelten quantitativen Fragebogen-Evaluationen können dazu verwendet werden, ein grundsätzliches Verständnis über die erreichte Qualität der Mentoringbeziehung zu geben. Qualitative Ansätze zur Beobachtung der individuellen Prozesse innerhalb der einzelnen Tandems vertiefen das Verständnis über die Beziehungen.

Die doppelte Rolle des Autors im Sinne des DBR-Ansatzes (vgl. Kapitel 2.1) als gestaltender Praktiker innerhalb der Intervention und Forschender produziert zudem eine Reihe von Erfahrungen und Beobachtungen, welche durch qualitative Methoden einer Auswertung und Interpretation zugänglich gemacht werden können. Die qualitative Auswertung dieser Artefakte aus Sicht des Forschenden in seiner praktischen Rolle als operativer Projektleiter ermöglicht den Zugang zu Wissen über konkrete Umsetzungshandlungen bezüglich der in Kapitel 4.3 identifizierten Gestaltungskriterien. Zudem hat der Forschende in seiner praktischen Rolle Zugang zu quantifizierbaren Meta-Daten über die Mentoringtandems und den von diesen produzierten Artefakten. Die quantitativen und qualitativen Analyseverfahren zum einen bezogen auf die Mentoringtandems selbst als auch auf die Beobachtungen und Projekt-Daten des Forschenden erlauben erst im Zusammenspiel eine umfassende Interpretation der Güte der Intervention. Der Bedarf an einer methodenübergreifenden, mehrperspektivischen Betrachtung deckt sich mit dem Ansatz von Mixed Methods-Konzepten, Forschungsansätze zu finden, die sich nicht nur gegenseitig validieren, sondern die für den jeweiligen Teilbereich der Fragestellung angemessen sein sollen und jeweils andere Erkenntnisinteressen bezüglich der gleichen Fragestellung haben (Kuckartz, 2014, S. 49-50).

Die konkrete methodische Ausgestaltung des Forschungsdesigns und eine systematische Darstellung entlang der Struktur von Mixed Methods-Konzepten wird im nachfolgenden Teilkapitel dargelegt.

5.2 Grundsätzliche Überlegungen zum Forschungsdesign

5.2.1 Anlage des Forschungsdesigns und grundlegende Annahmen der Umsetzbarkeit

5.2.1.1 Abweichungen von typischen Design-Based Research Ablauf

Zunächst sollen in diesem Teilkapitel die grundlegenden Annahmen der Forschung dargelegt und der Ablauf des Forschungsprozesses grafisch aufgezeigt werden. Wie bereits in Kapitel 2 diskutiert, versteht sich der hier beschriebene Forschungsansatz als Design-Based Research-Konzept und folgt dem Forschungs- und Entwicklungszyklus nach Euler (vgl. Euler, 2014, S. 16 & 20; Plomp & Nieveen, 2010, S. 13; Anderson & Shattuck, 2012, S. 17). Die Phasen *Problem präzisieren*, *Literatur und Erfahrungen auswerten* und *Design entwickeln (Prototypen)* (Euler, 2014, S. 20; vgl. Kapitel 2.2.2) des DBR-Zyklus wurden als theoriegeleiteter Teil des DBR-Ansatzes bereits in Kapitel 3 durchgeführt. Im Weiteren folgt die Phase der *Erprobung und formativen Evaluation* und anschließender *Generierung (finaler) Gestaltungsprinzipien* mit einer *optionalen summativen Evaluation* als praktische beziehungsweise empirisch zu beforschende Phasen des DBR-Ansatzes. Während sich Euler und andere DBR-Ansätze (vgl. z. B. Van der Akker, 1999, S. 5; Plomp, 2010, S. 19; Reinmann, 2018, S. 13-14) auf den eigentlichen Gestaltungsprozess und die formative Evaluation der entwickelten Intervention fokussieren, kann dieser Fokus im hier diskutierten Forschungsvorhaben als nicht alleine ausreichend verstanden werden. Dieser Umstand liegt in der praktischen Problemstellung der vorzeitigen Vertragslösung von Geflüchteten begründet. Diese kann, anders als in der Konzeption von DBR-Ansätzen antizipiert, nicht bereits in einer vorbereitenden Phase der Problempräzisierung (vgl. Euler, 2014, S. 20) ausreichend differenziert beschrieben und ergründet werden. Vielmehr kann nur ein unvollständiges Bild der tatsächlichen praktischen Problemlage gezeichnet werden, welches durch einen eigenständigen Forschungsstrang zu präzisieren ist. Dies drückt sich in den bereits in Kapitel 1.2 dargelegten Forschungsfragen aus, welche zum einen die Problemstellung selbst (Forschungsfragen 1.1 bis 1.3) und danach erst die eigentliche Intervention im Sinne des DBR-Ansatzes fokussieren (Forschungsfragen 2.1 bis 2.3). Im Rahmen

des vorliegenden Forschungsprojekts wurde sich mit Blick auf den in Kapitel 2.3 beschriebenen zeitlichen Rahmen dazu entschieden, beide Forschungsstränge parallel durchzuführen, anstatt beispielsweise die abschließende empirische Präzisierung der Problemstellung dem Interventions-Design und der Durchführung voran zu stellen. Die Entscheidung für eine parallele Betrachtung beider Forschungsstränge hat neben der pragmatischen Perspektive der Umsetzbarkeit im zeitlichen Rahmen der Projektlaufzeit noch zwei weitere Hintergründe. Zum einen ist die Zielgruppe der Geflüchteten aufgrund der unbefriedigenden Datenlage mit Blick auf den Verbleib nach Abschluss der BIK oder anderer entsprechender Beschulungskonzepte nur schwer für Forschungsprojekte zugänglich (vgl. Dionisius et al., 2019, S. 5). Erst die Umsetzung der Intervention als Mentoringprogramm ermöglicht einen direkten Zugriff auf die Zielgruppe und die Erhebung von Daten über die spezifischen Herausforderungen in der durch die Intervention begleitete Ausbildungsphase. Zum anderen kann davon ausgegangen werden, dass die in Kapitel 3.2 erörterte bestehende Forschungslandschaft über vorzeitige Vertragslösungen, Probleme und Belastungsfaktoren in der dualen Ausbildung allgemein und erste Forschungsergebnisse zu Vertragslösungsgründen der Zielgruppe ein zumindest ausreichendes Bild der zu erwartenden Problemstellungen während der dualen Ausbildung zeichnen. Eine Ableitung von übergreifenden Förderdimensionen als Gestaltungskriterien der Intervention (vgl. Kapitel 4.1.2.1) und die Gestaltung von Qualifizierungsangeboten für die Mentorinnen/Mentoren (vgl. Kapitel 4.1.2.3) ist gerade für den ersten iterativen Zyklus auch mit dem bisher vorhandenen Wissen über die erwartbaren Problemstellungen der Zielgruppe in der dualen Ausbildung möglich. Die formative Evaluation der Intervention (vgl. Euler, 2014, S. 29; McKenney & Reeves, 2014, S. 145) und der grundlegende Ansatz einer iterativen Optimierung der Intervention im Sinne einer Weiterentwicklung und Präzisierung der Gestaltungskriterien erlaubt dabei eine nahtlose Integration neuer Erkenntnisse über die Problemstellungen der Zielgruppe in der dualen Ausbildung in diejenigen Gestaltungsdimensionen der Intervention, die davon betroffen sind. Der iterative Entwicklungsprozess nach Euler (2014, S. 20) wird im hier beschriebenen Forschungsprojekt also über die gesamte Laufzeit mit einem parallel fortlaufenden Forschungsstrang zur Präzisierung der Problemstellungen unterlegt. Diese Dualität zeigt sich sowohl in der theoriegeleiteten Vorbereitung der aktiven Forschungsphase durch zwei eigenständige Forschungsfragen und Erhebungsmethoden als auch in der eigentlichen Phase der iterativen Interventionsumsetzung und –weiterentwicklung.

Eine weitere strukturelle Besonderheit ergibt sich mit Blick auf die iterativen Durchführungszyklen selbst. In der Regel wird eine Weiterentwicklung der Intervention über diverse Prototypen-Stufen angenommen, welche durch die Auswertungen der formativen Evaluation von iterativer Version zu iterativer Version verbessert und angepasst werden (Anderson & Shattuck,

2012, S. 17; McKenney & Reeves, 2012, S. 77). Im hier vorliegenden Projekt ergeben sich aus der Umsetzungslogik von drei jährlich startenden Kohorten mit je zweijähriger Laufzeit Überschneidungen zwischen den Iterationen. Jeder Zyklus umfasst dabei die ersten beiden Ausbildungsjahre der jeweiligen Mentee-Kohorte. Jeder Zyklus beinhaltet Gestaltungskriterien, welche die Gesamtheit der Intervention betreffen (Beziehungsverständnis, Projekt-Zielsetzung, organisatorische Rahmenbedingungen, Identifizierung externer Institutionen), Gestaltungskriterien die klare abgrenzbare und in jeder Kohorte wiederkehrende Teilbereiche betreffen (Auswahl und Matching, Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren, Integration externer Institutionen) und schließlich Gestaltungskriterien die ad-hoc innerhalb der Laufzeit verändert werden können (Unterstützungsmaterialien, persönliche Betreuung). Diese Unterteilung der Gestaltungskriterien mit Blick auf den zeitlichen Bezugsrahmen legt nahe, nicht je einen Zyklus als Ganzes formativ zu evaluieren, sondern jedes einzelne der vier Projektsemester jedes Zyklus. Iterative Entwicklungsbedarfe auf Semesterebene, beispielsweise von Basis-Modul in Zyklus 1 zu Basis-Modul in Zyklus 2 wären bei ausschließlicher Betrachtung des Gesamtzyklus aufgrund der zeitlichen Überschneidung nicht rechtzeitig für eine Umsetzung sichtbar. Sowohl die Überschneidung der Interventionszyklen als auch die dualen Forschungsstränge der formativen Evaluation der Intervention, werden in der grafischen Darstellung des gesamten Forschungsprozesses berücksichtigt:

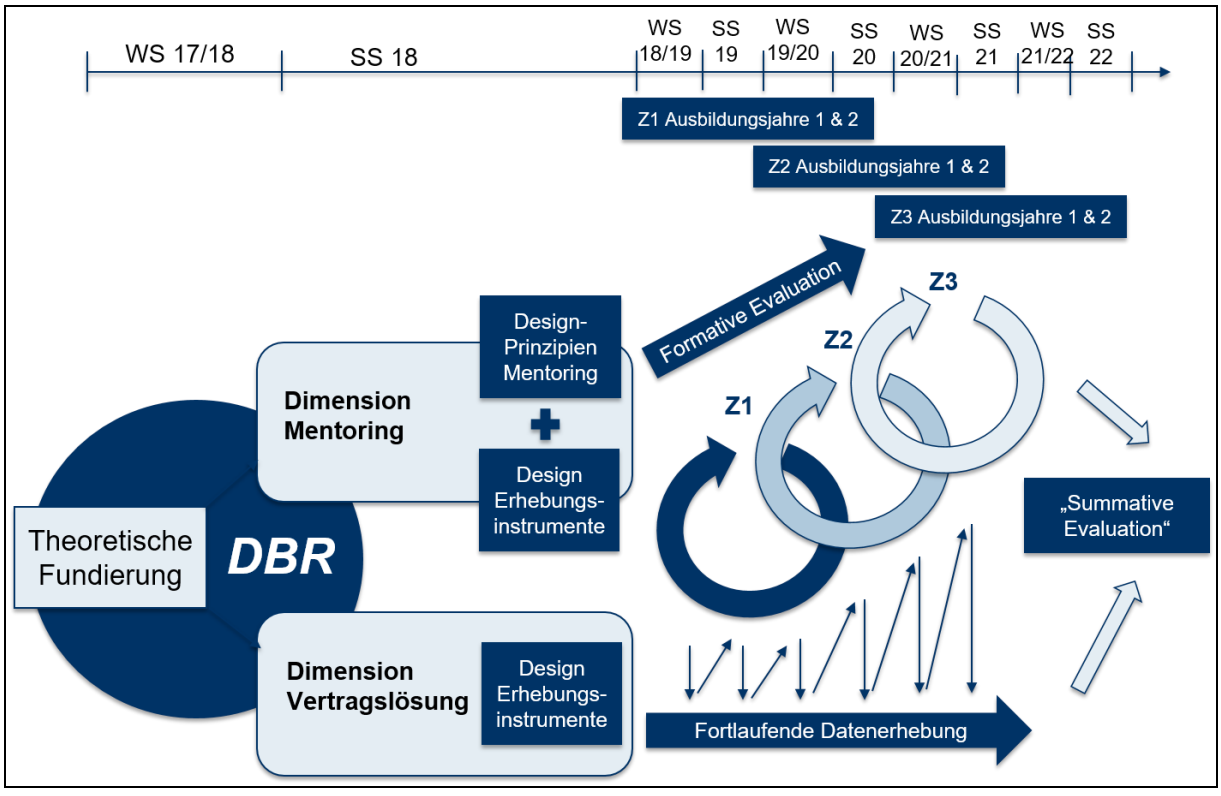


Abbildung 40: Grafische Darstellung des Forschungsansatzes

5.2.1.2 Kontextbezogene Einschränkungen des Forschungsvorhabens

Grundsätzlich ist die Beforschung der vorgestellten Intervention bestimmten Einschränkungen unterworfen, welche sich aus dem in 2.3 beschriebenen Projektkontext und der betrachteten Zielgruppe ergeben und deren Einflüsse auf den möglichen Erkenntnisgewinn im folgenden Teilkapitel beleuchtet werden soll.

Zum einen umfasst das beschriebene Mentoringprojekt drei Kohorten mit je maximal 30 Tandems, was bei vollständiger Auslastung ein maximales Feld von 90 geflüchteten Auszubildenden ergibt, welche wiederum auf eine Vielzahl an Herkunftsländern und Ausbildungsbetrieben verteilt sind. Bereits aus dieser Größe ergibt sich eine Einschränkung bezüglich der Verallgemeinerung der Daten, insbesondere für eine statistische Auswertung mit dem Anspruch der Entwicklung von Theorien die „man aufgrund der Unterstellung von gesetzten Annahmen über die Beschaffenheit von [sic] Welt abgeleitet und mittels empirischer Forschung entweder widerlegt oder bestätigt hat“ (Reichertz, 2014, S. 71). Das maximale Sample von 90 Auszubildenden mit Fluchthintergrund kann nicht als repräsentatives Sample der Grundgesamtheit aller Auszubildenden mit Fluchthintergrund in Deutschland oder auch nur Bayern dienen, was eine Auswertung mit analytischen statistischen Verfahren grundsätzlich nicht möglich macht (vgl. Häder, 2019, S. 152-157). Die hier betrachteten Auszubildenden sind nicht als Stichprobe einer Grundgesamtheit zu betrachten, sondern die Beforschung kann stets nur einen Erkenntnisgewinn innerhalb der Intervention fokussieren, wobei die Forschungsergebnisse im Sinne des DBR-Ansatzes mit Blick auf die Möglichkeit der Verallgemeinerung letztlich vor allem auf die Übertragbarkeit auf Interventionen in anderen Kontexten abzielen (vgl. Euler, 2014, S. 33 & 34; Plomp, 2010, S. 17).

Als zweite zentrale Einschränkung kann das Fehlen einer direkten Kontrollgruppe begriffen werden. Es existiert keine direkte Vergleichsgruppe im Sinne eines Experimentaldesigns, mit Hilfe derer beispielsweise direkt der Impact der Intervention gemessen werden könnte, auch wenn der Ansatz der experimentellen Forschung in bildungswissenschaftlichen Disziplinen grundsätzlich kritisch betrachtet wird (Eifler, 2014, S. 195; Raatz, 2016, S. 37). Dieser Umstand wird überlagert von der Tatsache, dass die von der Intervention fokussierte Problemstellung der vorzeitigen Vertragslösung kaum antizipierbar und komplexen individuellen Prozessen unterworfen ist (vgl. Uhly, 2015, S. 22). Das Abbilden der durch die Intervention begleiteten Gruppe von Auszubildenden durch eine äquivalente Kontrollgruppe ist somit, jenseits möglicher ethischer Fragestellungen, mit Blick auf die Unplanbarkeit der tatsächlichen Ausbildungsverläufe auch in Form quasi-experimenteller Designs nicht möglich (Eifler, 2019, S. 203-204). Zuletzt betrifft das durch die Intervention zu lösende Problem der vorzeitigen Vertragslösungen

nicht alle Interventionsteilnehmer beziehungsweise ist es bedingt durch die Unvorhersehbarkeit des individuellen Ausbildungsverlaufes nicht möglich, gezielt solche Auszubildenden durch die Intervention zu begleiten, die ohne Intervention den Ausbildungsvertrag vorzeitig auflösen würden.

Der dritte limitierende Faktor ist schließlich die Natur der Intervention selbst, welche aktiv in den Ausbildungsprozess eingreift und damit eine neutrale Evaluation des Ausbildungsverlaufes sowie möglicher Vertragslösungsprozesse innerhalb der betrachteten Kohorten unmöglich macht. Das Vorhandenseins einer Mentorin/eines Mentors stellt im Sinne der Stressbewältigung bereits die Strategie sozialer Unterstützung dar (vgl. Erdman & Janke, 2008, S. 65-66), wodurch beispielsweise Prozesse, die bereits alleine durch das passive Vorhandensein dieses Coping-Elementes und damit der Stärkung der internen Bewertungsdimension beeinflusst werden, nicht oder nicht objektiv beobachtet werden können (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 35).

Letztlich ist die bereits in 2.3 beschriebene Laufzeit der Kohorten als mögliche Einschränkung der Forschungsansätze zu nennen. Im Rahmen des hier beschriebenen Mentoringansatzes arbeiten die Tandems über einen Zeitraum von 2 Jahren zusammen, von Beginn der dualen Ausbildung bis zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres. Eine Betrachtung des letzten Ausbildungsjahres und der damit verbundenen Phase der Abschlussprüfungsvorbereitung und Abschlussprüfung selbst ist im Rahmen der Begleitforschung also nicht darstellbar.

5.2.1.3 Annahmen zum Erkenntnisgewinn im Kontext vorzeitiger Vertragslösungen

Für die Forschungsfragen im Kontext der vorzeitigen Vertragslösungen ergibt sich vor dem Hintergrund der diskutierten Einschränkungen die Konsequenz, dass der Erkenntnisgewinn von Teilfrage 1.1 *(Welche allgemeinen und zielgruppenspezifischen Problemstellungen begegnen den betrachteten Geflüchteten in der dualen Ausbildung?)* vor allem im Bereich qualitativ-explorativer Forschungsansätze liegen kann, um die bereits vorhandenen, repräsentativen Erkenntnisse zu allgemeinen Belastungsfaktoren in der dualen Ausbildung (vgl. Kapitel 3.2) um neue und spezifische Problemstellungen von Geflüchteten zu ergänzen. Für Teilfrage 1.2 *(Welche Problemstellungen werden im Kontext von vorzeitigen Vertragslösungen als besonders relevant erlebt?)* ergibt sich aus dem nicht-repräsentativen Sample und dem Zugang primär über die Perspektive der Auszubildenden und Studierenden vor allem die Möglichkeit, durch die Quantifizierung der im Rahmen der Teilfrage 1.1 erhobenen Problemkategorien die

relative Bedeutung einzelner Problemstellungen innerhalb der betrachteten Kohorte zu analysieren. Darauf aufbauend können qualitative Einzelfallbetrachtungen von Situationen durchgeführt werden, in denen konkret eine vorzeitige Vertragslösung geplant wurde, um die dort auslösenden Problemstellungen zu analysieren. Die so erhobenen Erkenntnisse über quantitativ und qualitativ relevante Problemstellungen in der dualen Ausbildung können jedoch keinen generalistischen Geltungsanspruch erheben, sondern sind im Spiegel bestehender Forschung zu Belastungen in der dualen Ausbildung und Vertragslösungsgründen zu interpretieren. Zusätzlich beschränkt der zeitliche Rahmen der Intervention die Betrachtung von Problemen in der dualen Ausbildung auf die ersten beiden Ausbildungsjahre. Mit Blick auf den in Kapitel 3.2.3.4 dargestellten zeitlichen Korridor, kann im Rahmen dieser Forschungsarbeit also nur das erste und zweite Ausbildungsjahr bis einschließlich des 24. Ausbildungsmonats betrachtet werden.

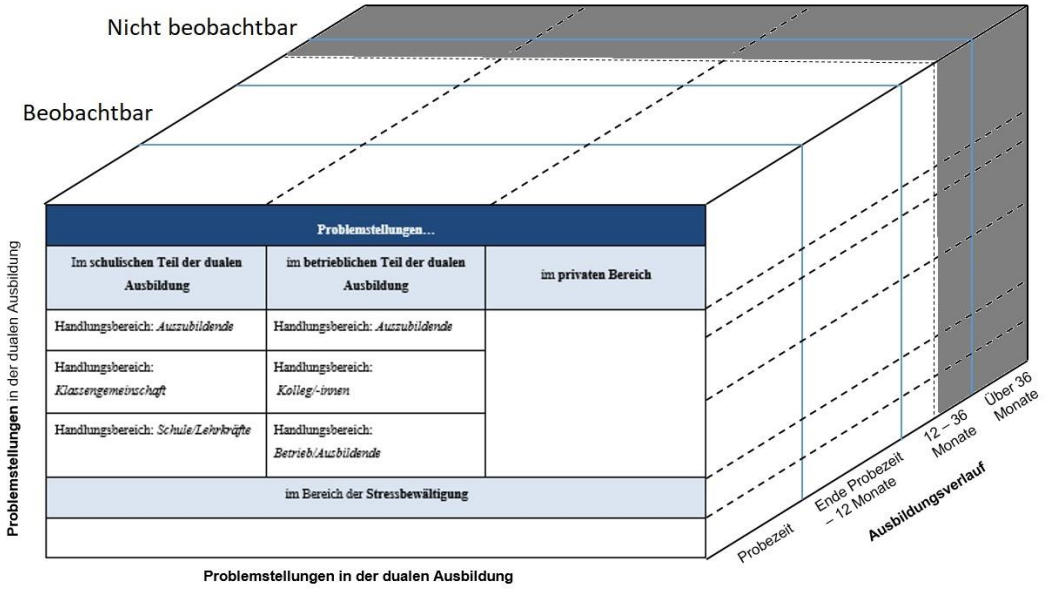


Abbildung 41: Zeitliche Einschränkung der Problembeobachtung (eigene Darstellung)

Der mögliche Erkenntnisgewinn im Rahmen der Teilforschungsfrage 1.3 (*Welche Rolle spielen Bewältigungsprozesse im Kontext von vorzeitigen Vertragslösungen?)* Ist schließlich keiner der beschriebenen Einschränkungen unterlegen, da hier hoch individuelle Prozesse zu betrachten sind, die grundsätzlich nur schwer durch Gesetzmäßigkeiten abzubilden sind. Beschreibung subjektiver Wirklichkeiten im Kontext der individuellen Lösungsprozesse liegt dem qualitativen Forschungsgedanken nahe (vgl. Flick et al., 2015, S. 17) und wird mit Blick auf die

Güte der individuellen Betrachtungsmöglichkeiten nicht durch die niedrige zu erwartende Fallzahl eingeschränkt.

5.2.1.4 Annahmen zum Erkenntnisgewinn im Kontext der Intervention

Auch für den möglichen Erkenntnisgewinn im Rahmen der Forschungsfragen mit Blick auf das Design der Intervention und damit dem eigentlichen Design-Based Research Bereich innerhalb der Forschungsarbeit spielen die beschriebenen Einschränkungen eine Rolle. Die Forschungsfragen 2.1 und 2.2 (*Welche Gestaltungskriterien gelten für das Design von Jugendmentoringprogrammen?* und *Wie sind die Gestaltungsansätze von Mentoringprogrammen für den vorliegenden Kontext und Zielsetzung umzusetzen?)* entsprechen dabei einem formativen Evaluationsforschungs-Ansatz und verbinden eine Konzept- mit einer Prozessevaluation im Sinne der formativen Evaluation und iterativen Weiterentwicklung der prototypisch aufgestellten Gestaltungskriterien (Euler, 2014, S. 29; McKenney & Reeves, 2014, S. 144; Döring, 2014, S. 173-180). Diese Teilforschungsfragen beziehen sich auf die Gestaltungsprinzipien selbst und sind nicht von den oben beschriebenen Einschränkungen betroffen. Forschungsfrage 2.3 (*Ist Jugendmentoring geeignet, um Ausbildungsabbrüche von Geflüchteten zu verhindern?)* befasst sich mit einer summativen Evaluation des Interventionserfolges und folgt damit der Logik einer Ergebnisevaluations-Forschung (Euler, 2014, S. 34; Döring, 2014, S. 173). Mit Blick auf fehlende Kontrollgruppen und die grundsätzliche Problematik der begrenzten Teilgruppe, die tatsächlich von der Gefahr einer vorzeitigen Vertragslösung betroffen ist, muss für die Evaluation des Interventionserfolges auf eine Kombination mehrere Erhebungsansätze zurückgegriffen werden. Ausgehend der Konzeption der vorzeitigen Vertragslösung als Stressbewältigungsprozess kann die Intervention dabei drei Einflussvarianten annehmen:

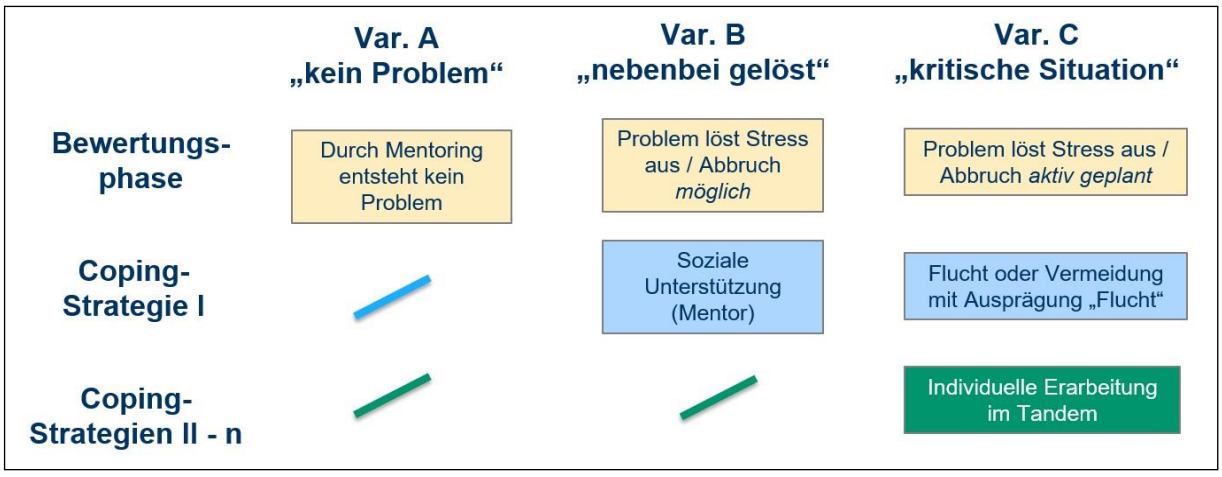


Abbildung 42: Mögliche Einflüsse der Intervention auf den Vertragslösungsprozess (eigne Darstellung)

Bei der theoretischen Impact-Variante A *(kein Problem)* liegt der Erfolg der Intervention bereits auf Ebene der primären Bewertung beziehungsweise der originären lösungsprozessauslösenden Problemstellung (vgl. Klaus, 2014, S. 419). In diesem Fall wird das auslösende Problem bedingt durch den Einfluss der Intervention nicht evident oder alternativ bereits vor Initiierung des Abwägungsprozesses (vgl. ebd.) behoben. Positive Ergebnisse der Intervention in Gestalt von Variante A sind nicht durch direkte Forschungsansätze zu beobachten, da hier kein aktiver Lösungsprozess begonnen wird. Eine Einschätzung dieser Auswirkungs-Dimension scheint vor allem über die aus Forschungsfragen 2.1 und 2.2 zu gewinnenden Erkenntnissen über die Güte der Interventionsgestaltung an sich möglich.

Variante B (*nebenbei gelöst*) beschreibt einen möglichen Interventions-Erfolg, bei dem ein Stressor im Rahmen der primären Bewertung als bedrohlich wahrgenommen wurde und die Auseinandersetzung mit der Perspektive einer vorzeitigen Vertragslösung durch den Auszubildenden beginnt (vgl. Klaus, 2014, S. 419; Lazarus & Folkman, 1984, S. 32). Bei einem Interventions-Erfolg der theoretischen Variante B ist die bewusst oder unbewusst genutzt Coping-Strategie der (sozialen) Unterstützung durch die Mentorin/den Mentor ausreichend, um die Stresswahrnehmung so weit zu senken, dass kein aktiver Vertragslösungsgedanke im Sinne der konkreten Coping-Strategie Vermeidung oder Flucht (vgl. Erdman & Janke, 2008, S. 65-66) formuliert wird. Die Evaluation von Interventions-Erfolgen dieser Kategorie sind nur zufällig möglich, da hier noch kein konkreter Vertragslösungswunsch formuliert wird, der eine explizite Beobachtung des weiteren Prozessverlaufes ermöglicht.

Die gezielte Evaluation des Interventions-Erfolges scheint nur in der theoretischen Variante C (*kritische Situation*) möglich. Hier ist die passive Nutzung der Coping-Strategie (soziale) als Unterstützung durch die Mentorin/den Mentor nicht ausreichend und es werden auf Ebene der sekundären Bewertungsphase aktiv Stressbewältigungsstrategien der Kategorie Flucht oder Vermeidung formuliert, die eine vorzeitige Vertragslösung zur Folge hätten (vgl. Erdman & Janke, 2008, S. 65-66; Lazarus & Folkman, 1984, S. 34). Dieses aktive Formulieren eines Vertragslösungswunsches, im weiteren Verlauf der Arbeit stets als *kritische Situation* bezeichnet, eröffnet die Möglichkeit einer gezielten Evaluation des Interventionserfolges durch die Betrachtung der weiteren Prozessentwicklung und des Einflusses der Mentorin/des Mentors auf den letztendlichen Ausgang.

Im nachfolgenden Kapitel wird zunächst das gewählte Mixed Methods Design systematisch vorgestellt, bevor im weiteren Verlauf die konkreten quantitativen und qualitativen Methoden diskutiert werden.

5.2.2 Systematische Darstellung der Forschungskontexte als Mixed Methods-Ansätze

5.2.2.1 Forschungskonzept im Kontext vorzeitiger Vertragslösungen

In den nachfolgenden beiden Teilkapiteln werden die Mixed Methods-Ansätze zur Gestaltung der Forschungsdesigns für die beiden in Kapitel 1.2 präzisierten Forschungsfragendimensionen dargelegt. Dabei steht zunächst die systematische Darstellung und Begründung des Mixings von QUAN- und QUAL-Methoden im Vordergrund, bevor diese in den Teilkapiteln 5.2.3 und 5.2.4 im Detail beschrieben werden. Die systematische Beschreibung orientiert sich dabei an den in Kapitel 5.1.4 dargestellten Überlegungen zu Mixed Methods-Forschungsdesigns. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden Multimethod-Ansätze innerhalb des übergeordneten Mixed Methods Designs nur einfach durch die methodische Ausrichtung dargestellt und nicht in primär und sekundär-Komponente unterschieden (z. B. „QUAL“ anstatt „QUAL → qual“ bei einem qualitativen Multimethod-Teildesign). Grundsätzlich wird ein echter Mixed-Methods-Ansatz (Tashakkori, 2021, S. 130-131) verfolgt, da Forschungsfragen formuliert werden, die sowohl qualitative als auch quantitative Dimensionen beinhalten und von einem Mixed Methods-Konzept der bestmögliche Erkenntnisgewinn erwartet wird.

Der Mixed Methods Ansatz im Kontext der Forschungsfragen zu Problemstellungen und vorzeitigen Vertragslösungen lässt sich entlang des in Kapitel 3.2.3.3 beschriebene Stressbewältigungsprozesses als theoretisches Basis-Konstrukt visualisieren und unterteilt sich in unterschiedliche Mixed Methods-Konzepte auf jeder Ebene des Stresserlebens.

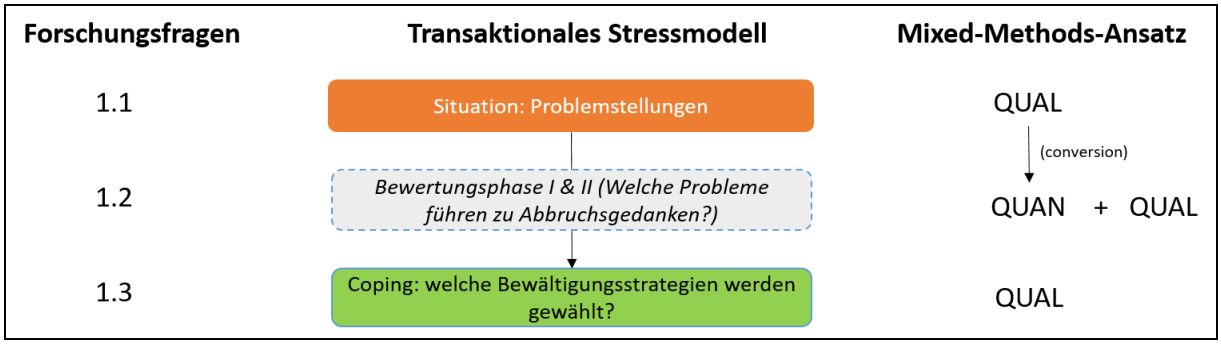


Abbildung 43: Mixed Methods-Konzept für die Beantwortung der Forschungsfragen im Themenfeld „vorzeitige Vertragslösungen“ (Eigene Darstellung, vgl. Lazarus & Folkman, 1984 & Tashakkori et al., 2021)

Teilforschungsfrage 1.1 (*Was sind die allgemeinen Problemstellungen der Zielgruppe in der dualen Ausbildung?)* liegt in der Logik des transaktionalen Stressmodells auf Ebene der stressauslösenden Situation (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 32). Da die konkreten, individuell

auftretenden Problemstellungen während des laufenden Ausbildungsprozesses nicht antizipiert werden können und die spezifischen Herausforderungen der Zielgruppe noch nicht explizit Gegenstand empirischer Forschung waren, wird hier ein multimethodisches qualitatives Forschungsdesign gewählt. Dadurch soll es ermöglicht werden, die auftretenden Probleme zu erheben und gleichzeitig bisher unbekannte Herausforderungen im Sinne explorativer Forschung zu erkennen (vgl. Flick et al., 2015, S. 14-15). Ein qualitatives Design bietet sich insofern an, als der direkte Zugang zur betrachteten Zielgruppe im Rahmen der wöchentlichen Mentoringeinheiten die Möglichkeit zu Beobachtungen direkt innerhalb des Ausbildungsprozesses ermöglicht. Dies lässt den Einsatz kleinschrittiger Beobachtungsverfahren zu, welche ein detaillierteres Bild über individuelle Problemstellungen im Zeitverlauf der Ausbildung zeichnen können als beispielsweise ein punktuell eingesetztes Fragebogendesign mit aus der Literatur abgeleiteten Items (vgl. Raithel, 2008, S. 65-67).

Forschungsfrage 1.2 (*Welche Problemstellungen werden im Kontext von vorzeitigen Vertragslösungen als besonders relevant erlebt?)* setzt auf ein hybrides Mixed Methods-Design. Die Frage nach Relevanz wird dabei durch zwei Blickwinkel betrachtet, die jeweils durch QUAN- beziehungsweise QUAL-Ansätze zielführender beforscht werden können. Zum einen wird ein sequenzielles QUAL → QUAN Conversion- beziehungsweise Transfer-Design angewendet (vgl. Kuckartz, 2014, S. 87). Dabei werden die in Forschungsfrage 1.1 erhobenen qualitativen Erkenntnisse über beobachtete Problemstellungen quantifiziert und als Kategorien deduktiv hinsichtlich ihrer Häufigkeit und damit quantitativen Relevanz während der dualen Ausbildung analysiert. Gleichzeitig können dabei Erkenntnisse darüber getroffen werden, welche Problemstellungen typisch (ebd.) sind beziehungsweise welche spezifischen Herausforderungen der Zielgruppe insbesondere typisch für die duale Ausbildung sind. Parallel zu diesem QUAN-Ansatz als zweiter Teil eines sequenziellen Mixed Methods-Konzeptes werden gleichwertige QUAL-Methoden eingesetzt, um die Relevanz einzelner Problemstellungen innerhalb tatsächlicher Vertragslösungsprozesse zu analysieren. Für diese Dimension der Frage nach Problem-Relevanz eignen sich QUAL-Ansätze, bedingt durch die hohe Individualität und zu erwartende niedrige Fallzahl von tatsächlich kritischen Situationen, besonders (vgl. 5.2.1.2.3). Der QUAN- und der QUAL-Teil dieses parallelen Mixed-Methods-Ansatzes sind dabei in ihrer Bedeutung für den Erkenntnisgewinn gleichwertig und dienen nicht ausschließlich der gegenseitigen Validierung, sondern ergänzen sich im Sinne echter Mixed Methods-Konzepte durch unterschiedliche Zugänge zu den Teildimensionen der übergeordneten Fragestellung (vgl. Tashakkori et al., S. 136; Kuckartz, 2014, S. 48-50).

Forschungsfrage 1.3 (*Welche Rolle spielen Bewältigungsprozesse im Kontext von vorzeitigen Vertragslösungen?)* wird analog zu Frage 1.1 primär mit einem QUAL-Ansatz umgesetzt. Hier stehen hoch individuelle Bewältigungsprozesse im Sinne des transaktionalen Stressmodells im Vordergrund des Forschungsinteresses (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 41; Ermann & Jahnke, 2008, S. 62). Diese lassen sich vor allem durch Verständnis der Abläufe und subjektiven Deutungsmuster interpretieren und entsprechen damit dem Erkenntnisinteresse qualitativer Forschungsansätze (Flick et al., 2015, S. 14). Zu erwarten sind zudem vergleichsweise wenige kritische Momente, in denen gezielt der Stressbewältigungsprozess zu beobachten ist, was die ohnehin für quantitative Studien kleine Subjekt-Gruppe weiter minimiert und quantitativ angelegte Analyse-Methoden dadurch ihre Aussagekraft verlieren würden.

Insgesamt ist der Mixed-Methods-Ansatz im Rahmen der Forschungsfrage zu vorzeitigen Vertragslösungen und den darunterliegenden Teilfragen eher qualitativ orientiert. Durch die dennoch zentrale Stellung des transformativen sequenziellen Ansatzes im Rahmen der Teilforschungsfrage 1.2, dem dabei stattfindenden Mixing von Forschungsergebnissen im laufenden Forschungsprozess sowie den unterschiedlichen Forschungssträngen, welche die drei Teilforschungsfragen durchziehen, kann hier von einem hybriden Mixed-Methods-Ansatz gesprochen werden (Schoonenboom & Johnson, 2017, S. 118; Creswell, 2003, S. 211).

5.2.2.2 Forschungskonzept im Kontext des Interventionsdesigns

Das Forschungskonzept für die Beantwortung der Forschungsfragen im Kontext der eigentlichen DBR-Fragestellungen mit Blick auf formative und summative Evaluation der entwickelten Intervention ist ungleich komplexer strukturiert. Dabei stellt sich zunächst die Frage, was im Kontext der formativen Evaluation zu untersuchen ist. Wie bereits im Rahmen der Konstruktion der prototypischen Gestaltungskriterien ausgeführt, lassen sich dabei die übergeordneten Gestaltungsdimensionen und die darunterliegenden konkreten Gestaltungsprinzipien unterscheiden (vgl. Kapitel 4.2). Nieveen (2010, S. 93) beschreibt den formativen Evaluationsprozess als eine „systematisch durchgeführte Aktivität mit dem Ziel, die Qualität einer prototypischen Intervention und ihrer Designprinzipien zu verbessern“ (Nieveen, 2010, S. 93) und legt den Fokus des formativen Evaluationskonzeptes auf das Ergebnis, also die Outcomes der Intervention, sobald die grundlegende Frage der Praktikabilität geklärt ist (Nieveen, 2010, S. 93-94). Auch Reinmann und Sesnik rücken mit Blick auf die Evaluation der entwicklungsorientierten Bildungsforschung primär die Frage in den Vordergrund, ob die getätigten Gestaltungsschritte ihr Ziel erreicht haben, also ob „das eingetreten ist, was der Entwurf vorgesehen hatte“ (Reinmann & Sesnik, 2014, S. 85). Es erscheint daher im Sinne der formativen DBR-Forschung

sinnvoll, den Blick primär auf die Zielerreichung im Sinne der Qualität der übergeordneten Gestaltungsdimensionen zu legen. Die konkreten Gestaltungsprinzipien auf Ebene der kontextuellen Umsetzung rücken nur dann explizit in den Fokus der Betrachtung, wenn der Erfolg auf der übergeordneten Ebene der Gestaltungsdimensionen nicht der Erwartung entspricht und damit ein iterativer Weiterentwicklungsbedarf diagnostiziert wird.

Dieses Vorgehen ist auch unter pragmatischer Betrachtung der vorhandenen zeitlichen Ressourcen sinnvoll, da die regelmäßige Auswertung der vorhandenen Daten für die Evaluation jedes einzelnen kontextuellen Gestaltungsprinzips ohne konkreten Entwicklungsbedarf unverhältnismäßig umfangreich erscheint. Vielmehr wird für die weitere Entwicklung des Forschungsdesigns so verfahren, dass zunächst die Qualität der übergeordneten Gestaltungsdimensionen evaluiert wird und nur bei Feststellung eines iterativen Weiterentwicklungsbedarfes, also bei negativer Evaluation einer Gestaltungsdimension, die Ebene der konkreten kontextuellen Gestaltungsprinzipien in den Evaluationsfokus rückt. Wird eine übergeordnete Gestaltungsdimension als positiv, also den formulierten Anforderungen in Kapitel 4.2 entsprechend als erfolgreich bewertet, wird davon ausgegangen, dass auch die konkreten Gestaltungsprinzipien erfolgreich und zielführend sind. Die einzige Ausnahme bildet die zentrale Gestaltungsdimension der Mentoringbeziehung. Zwar steht auch hier die Evaluation der Zielerreichung, also die Qualität der persönlichen und instrumentellen Beziehungsdimension, im Fokus der Evaluation, die konkreten Gestaltungsprinzipien werden hier aber immer evaluiert. Die Gestaltungskriterien des Beziehungsverständnisses auf oberster Ebene stellen, wie in Kapitel 4.2.1 ausgeführt, die weiteren Gestaltungsdimensionen auf zweiter Ebene dar und sind somit stets Teil der wissenschaftlichen Betrachtung. Der vollständige Forschungsansatz für die formative und summative Evaluation der Intervention unter Berücksichtigung der Mixed Methods-Gestaltung wird wie folgt konzeptualisiert.

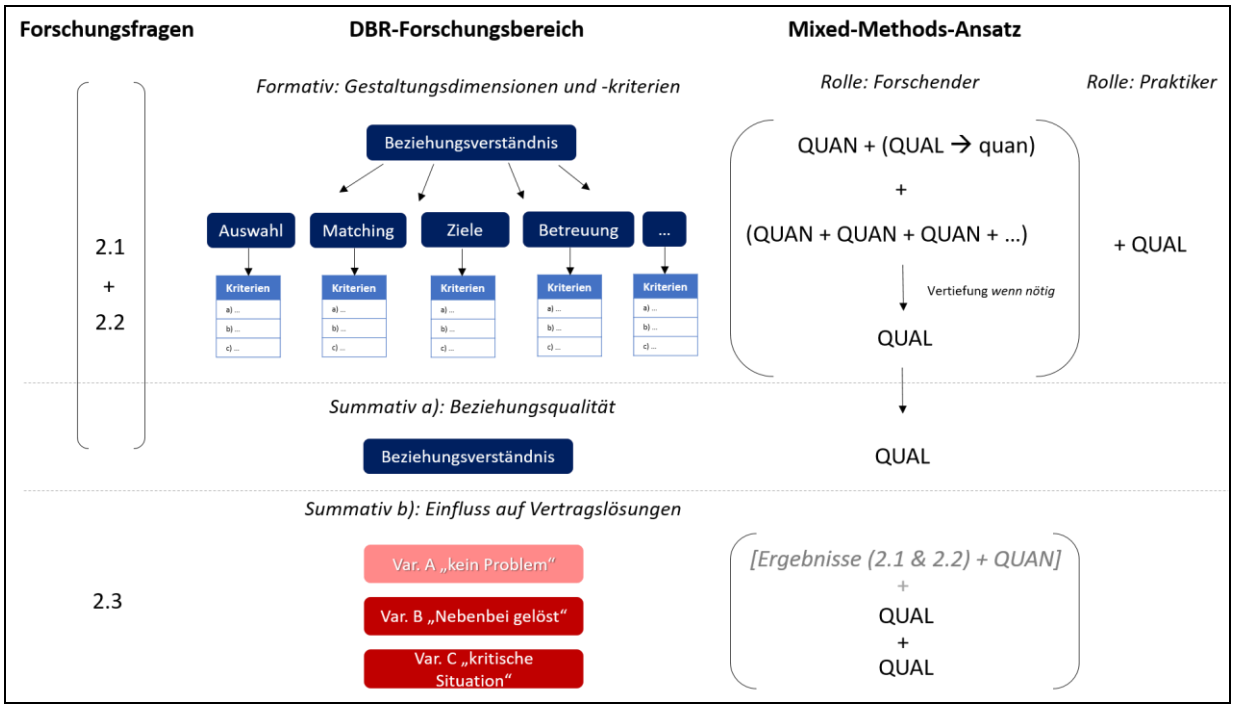


Abbildung 44: Mixed Methods-Konzept für die Beantwortung der Forschungsfragen im Themenfeld „DBR Intervention / Mentoring“ (eigene Darstellung, vgl. Euler, 2014; Tashakkori et al., 2021)

Die Teilforschungsfragen 2.1 und 2.2 (*Welche Gestaltungskriterien gelten für das Design von Jugendmentoringprogrammen?* und *Wie sind die Gestaltungsansätze von Mentoringprogrammen für den vorliegenden Kontext und Zielsetzung umzusetzen?*) werden für die Gestaltung des Mixed Methods-Konzeptes zusammen betrachtet, da sie den formativen Teil der DBR-Evaluation ausmachen und beide die identifizierten Gestaltungskriterien sowie die konkrete Umsetzung betrachten (vgl. Euler, 2014, S. 44). In diesem Evaluationskontext zeigt sich eine explizite Differenzierung nach der für DBR typischen Doppelrolle des Forschenden auf struktureller Ebene des Forschungsdesigns. Der Forschende ist neben seiner wissenschaftlichen Rolle zeitgleich praktisch tätiger Akteur innerhalb der Intervention und damit aktiv in die realen Prozesse eingebunden (Sloane, 2014, S. 124). Sowohl die Rolle als Forschender als auch die als Akteur innerhalb der Intervention als operativer Projektleiter und Dozent in den Begleitseminaren lassen unterschiedliche Forschungsperspektiven zu.

Das zentrale Forschungsdesign wird dabei der Rolle des Forschenden zugeordnet, da hier ein analytischer und vorstrukturierter Blick von außen eingenommen wird. Diese Rollendimension und das damit verbundene Forschungskonzept wird zuerst dargestellt und findet sich in der grafischen Darstellung jeweils innerhalb der umfassenden Klammern. Wie bereits bei der Konstruktion der prototypischen Gestaltungsdimensionen und Gestaltungsprinzipien (vgl. Kapitel

4.2.1) dargestellt, wird die Mentoringbeziehung selbst mit ihrem persönlichen und instrumentellen Teilbereich als zentraler Gestaltungsbereich betrachtet, dem alle anderen Gestaltungsdimensionen und -prinzipien untergeordnet sind. Für die Evaluation dieser Gestaltungsdimension wird daher ein umfangreiches, paralleles QUAN + QUAL Design angewendet. Dem QUAL-Ansatz ist zudem ein sequenziell-transformatives, sekundäres quan-Design angehängt. Die relative Bekanntheit der Mentoringmethode und die Jahrzehnte umspannende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Mentoring-Evaluationen erlaubt den Rückgriff auf existierende QUAN-Evaluationsinstrumente und –berichte, welche insbesondere hinsichtlich der hier relevanten persönlichen und instrumentellen Beziehungsqualität innerhalb des Tandems auch kontextübergreifend eingesetzt werden können (z. B. Nakkula & Harris, 2014; Müller-Kohlenberg & Drexler, 2013; Wolf & Brenning, 2021). Gleichzeitig erlaubt ein paralleles QUAL-Vorgehen ein vertieftes prozessorientiertes Verständnis der persönlichen und instrumentellen Beziehungsqualität aus subjektiver Sicht der Tandem-Beteiligten (vgl. Flick, 2016, S. 28-29). Dabei können sowohl die Erkenntnisse des QUAN-Stranges vertieft als auch nicht im quantitativen Design repräsentierte Qualitätsindikatoren identifiziert und analysiert werden. Ein sequenziell-transformativ angeschlossenes, sekundäres quan-Design im Sinne einer deskriptiven Auswertung von Häufigkeiten der im Rahmen des QUAL-Ansatzes entwickelten Kategorien kann im Nachgang ein vertieftes Verständnis über die Relevanz einzelner Beziehungsqualitätsindikatoren insgesamt und im Zeitverlauf der Beziehung ermöglichen (vgl. Kuckartz, 2014, S. 87; Flick, 2016, S. 47-48). Der hohe zeitliche Aufwand eines parallelen QUAN + QUAL-Designs mit einem angehängten, vertiefenden quan-Ansatz wird für die Gestaltungsdimension Beziehungsverständnis und die dort zu evaluierende persönliche und instrumentelle Beziehungsqualität aufgrund ihrer besonderen Relevanz innerhalb der gesamten Mentoringkonzeption (vgl. Kapitel 4.2) als gerechtfertigt angesehen.

Unterhalb der Gestaltungsdimension des Beziehungsverständnisses liegen die weiteren neun in Kapitel 4.2 präzisierten Gestaltungsbereiche des Mentoringprogramms mit ihren jeweiligen kontextuellen Gestaltungsprinzipien. Für die hier verfolgte formative Evaluation der Gestaltungsdimensionen wird in der Rolle des Forschenden zunächst mit einem strukturierten QUAN-Ansatz gearbeitet. Dabei wird, wie bereits im Kontext des Beziehungsverständnisses, auf bereits bestehende quantitative Evaluationsansätze zurückgegriffen und diese entsprechend den Anforderungen der hier beschriebenen Intervention weiterentwickelt, um die Güte jeder einzelnen Gestaltungsdimensionen kriterienbasiert zu evaluieren. Wird der QUAN-Evaluation der übergeordneten Gestaltungsdimensionen ein iterativer Entwicklungsbedarf festgestellt, wird vertiefend eine sequenzielle QUAL-Methodik innerhalb der betroffenen Gestaltungsdimensionen eingesetzt, um die Gestaltungskriterien selbst zu evaluieren (Kuckartz,

2014, S. 116). Zwar werden die dafür benötigten Rohdaten parallel zum QUAN-Strang erhoben, da die Auswertung aber erst zu einem späteren Zeitpunkt, bedarfsorientiert und auf Basis der Auswertung der QUAN-Daten erfolgt, wird hier dennoch von einem sequenziellen Mixed Methods-Design gesprochen (Kuckartz, 2014, S. 77; Flick, 2016, S. 43-44).

Parallel zum gesamten bisher beschriebenen systematischen Forschungsprozess, durchgeführt in der Rolle des Forschenden, verläuft ein gleichwertig relevanter QUAL-Strang, welcher auf der Rolle als praktischer Akteur innerhalb der Intervention abhebt. Hier steht die prozesshafte, unmittelbare Beobachtung des Interventionsgeschehens in der Rolle des operativen Projektleiters und Dozenten im Mittelpunkt. Diese folgt keinem explizitem Forschungsdesign. Vielmehr wird antizipiert, dass der Forschende durch seine aktiven Rollen innerhalb der Intervention ad-hoc mit Situationen, Beobachtungen oder Artefakten der Projektumsetzung konfrontiert wird, welche Rückschlüsse auf die Qualität oder spezifische Entwicklungsbedarfe innerhalb einzelner Gestaltungsdimensionen zulassen. Analog zu den eben beschriebenen QUAN- und QUAL-Erhebungen in der Rolle als Forschender kann also auch der parallele QUAL-Ansatz auf Basis der Rolle als Interventionsteilnehmer den Bedarf einer vertieften Betrachtung einzelner Gestaltungsdimensionen aufdecken. Ebenso können Erkenntnisse der qualitativen Auswertung von Beobachtungen und Artefakten der Praktiker-Rolle nicht nur Entwicklungsbedarfe aufdecken, sondern auch Hinweise auf konkrete iterative Weiterentwicklungsmöglichkeiten auf Ebene der konkreten Gestaltungsprinzipien liefern. Entsprechend ist der QUAL-Strang auf Basis der Teilnehmenden-Rolle nicht systematisch einer Phase innerhalb des Gestaltungsprozesses zugeordnet, sondern liegt quer dazu und kann relevante Erkenntnisse für jeden Prozessschritt liefern. Dieser QUAL-Forschungsstrang wird in dem hier beschriebenen Forschungsdesign dank seiner punktuell hohen Bedeutung für den iterativen Entwicklungsprozess als gleichwertig innerhalb des Mixed Methods-Designs betrachtet.

Die Forschungsfragen 2.1 und 2.2 werden zum Abschluss jedes vollen zweijährigen Zyklus zudem mit Blick auf die Qualität der Mentoringbeziehung in ihrer persönlichen und instrumentellen Dimension summativ evaluiert. Hierfür wird dem bisher beschriebenen Mixed Methods-Design noch ein abschließender, sequenzieller QUAL-Strang angehängt. Dies lässt sich damit begründen, dass sich für eine subjektiv-rückblickende Beschreibung der Beziehungsentwicklung qualitative Methoden besser eignen und die regelmäßige QUAN+QUAL-Betrachtung bereits alle quantitativen Daten zur Bewertung der Beziehungsgüte hervorgebracht hat.

Das gesamte Konzept zur Beantwortung der Forschungsfragen 2.1 und 2.2 im Rahmen eines Mixed-Methods-Ansatzes entspricht durch das Mixing mehrerer Forschungsstränge bereits während der DBR-Zyklen einem hybriden Mixed Methods-Design.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage 2.3 (*Ist Jugendmentoring geeignet, um Ausbildungsabbrüche von Geflüchteten zu verhindern?)* strukturieren sich die gewählten Forschungsansätze nach den bereits in Kapitel 5.2.1.2.3 beschriebenen Annahmen über die möglichen Einflussvarianten, welche die Intervention im Vertragslösungsprozess annehmen kann. Eine Sonderstellung nimmt dabei Variante A (*kein Problem)* ein, da diese wie oben bereits erörtert nicht aktiv beobachtet werden kann. Hier wird für einen zumindest interpretativen Ansatz ein sequenzielles Mixed Methods-Design eingesetzt, welches die Ergebnisse aus Forschungsfragen 2.1 und 2.2 über die Qualität der Intervention selbst um eine quantitative Betrachtung der tatsächlich eingetretenen vorzeitigen Vertragslösungen innerhalb der Mentee-Kohorten ergänzt. Zwar erlaubt die niedrige Fallzahl keine Ableitung von Regeln im Sinne eines rein quantitativen Designs (vgl. Reichertz, 2019, S. 38), die gemeinsame Reflexion der Interventionsqualität und der Vertragslösungsquote innerhalb der Mentee-Kohorten lassen aber dennoch einen interpretativen Rückschluss über einen möglichen positiven Einfluss der Intervention auf den Stressbewertungsprozess durch Stärkung der Bewältigungsressourcen zu (vgl. Semmer & Zapf, 2017, S. 32). Einfluss-Varianten B (*nebenbei gelöst)* und C (*kritische Situation)* sind entsprechend den Ausführungen in Kapitel 5.2.1.2.3 aktiv zu beobachten. Hierbei werden jeweils QUAL-Verfahren eingesetzt, da der individuelle Vertragslösungsprozess vor allem über die Ergründung der subjektiven Erlebenswelt der betroffenen Auszubildenden erklärbar erscheint und damit im Erkenntnisbereich qualitativer Verfahren liegt (Flick et al., 2015, S. 14). Die Datenerhebung für Forschungsfrage 2.3 erfolgt während der gesamten Projektlaufzeit mit einer gemeinsamen Analyse zum Ende der einzelnen Zyklen beziehungsweise abschließend am Ende des gesamten iterativen Entwicklungsprozesses, weshalb formell von einem parallelen Design gesprochen wird. Anders als im Teildesign für Forschungsfragen 2.1 und 2.2 existiert hier nur die Forschungsperspektive in der Rolle des Forschenden. Die Einflussnahme der Mentorin/des Mentors auf den Vertragslösungsprozess liegt auf der Beziehungsebene des Tandems, welche außerhalb des Handlungsbereichs des Forschenden liegt und innerhalb derer er keine aktive Rolle hat. Hier kann nicht von einer doppelten Rolle im Sinne der DBR-Konzeption gesprochen werden.

Zusammengenommen erfüllt der Forschungsansatz zur Beantwortung der Teilforschungsfrage 2.3 eher den Anspruch eines multimethodisch-qualitativen Designs, einzig das Mixing eines quantitativen Forschungsstranges zur Interpretation der Einflussvariable A lässt eine

Einordnung als Mixed Methods-Approach zu. Werden die formativen und summativen Evaluationsdimensionen der Interventionsevaluation aber zusammen betrachtet, ergibt sich ein komplexer und von mehreren Forschungssträngen sowie Mixing-Zeitpunkten gekennzeichneter, hybrider Mixed-Methods-Ansatz (Schoonenboom & Johnson, 2017, S. 118; Creswell, 2003, S. 211).

5.3 Quantitative Methodik

5.3.1 Quantitative Erhebungsmethoden

5.3.1.1 Fragebogendesign Mentoren

Die diversen in Kapitel 5.2.2 beschriebenen QUAN- und quan-Stränge innerhalb des hier umgesetzten Mixed Methods-Designs werden durch zwei Erhebungsinstrumente umgesetzt, die jeweils mehrere thematische Blöcke in einem Instrument vereinen. Das zentrale und hier zuerst beschriebene quantitative Erhebungsinstrument ist im dargestellten Forschungskonzept eine Befragung in Form eines Fragebogens und dient der regelmäßigen QUAN-Evaluierung der Intervention (vgl. 5.2.2.1). Befragungen stellen eine der gängigsten Erhebungsmethoden in der empirischen Sozialforschung dar, wobei allgemein zwischen einem *persönlichen* (face-to-face) und einem *telefonischen* Interview sowie einer *schriftlichen* Befragung in Form eines Fragebogens unterschieden werden kann (Diekmann, 2016, S. 437, Reinecke, 2019, S. 717; Häder, 2019, S. 199). Zudem kann nach dem *Grad der Standardisierung* unterschieden werden, wobei sich die individuelle Befragung zwischen den Polen einer völlig offenen und vollständig standardisierten Befragung bewegen kann (Diekmann, 2016, S. 437). Bei quantitativen Erhebungen wird in der Regel ein hoher Grad an Standardisierung bevorzugt, um den in Kapitel 5.1.2.2 bereits vorgestellten Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität möglichst zu entsprechen (Diekmann, 2016, S. 438). Die Standardisierung betrifft neben dem Fragentext auch die dazugehörigen Antwortkategorien und Items sowie die Reihenfolge der Fragen (Reinecke, 2019, S. 717). Wenn die Antwortkategorien vorgegeben sind, wird von geschlossenen Fragen gesprochen, welche im quantitativen Fragebogendesign bevorzugt werden. Haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, im Freitext zu antworten, liegen offene Fragen vor (Reinecke, 2019, S. 720). Der hier eingesetzte Fragebogen verwendet beide Fragetypen mit einem Fokus auf geschlossene Fragen, welche im Mittelpunkt dieses Teilkapitels stehen. Diekmann (2016, S. 471) unterscheidet vier Fragetypen im Rahmen von Fragebogendesigns. Der erste Fragentyp erhebt *Einstellungen* oder *Bewertungen*, meist in Form von Aussagen und

Antwortkategorien in Form einer Rating- oder Likert-Skala (ebd.). Eine Likert-Skalierung ist eine meist fünfstufige Intensitätsskala, mit Hilfe derer die Befragten eine vorgelegte Aussage bewerten sollen (Häder, 2019, S. 102). Typisch sind dabei die Antwortformulierungen, auch Items genannt, *stimme völlig zu → stimme eher zu → stimme teilweise zu → stimme eher nicht zu → stimme überhaupt nicht zu* (ebd.). Zwar setzt die Likert-Skala kein explizit formuliertes Skalierungsmodell voraus, kann aber dennoch mit den Ansätzen der Faktorenanalyse und Testtheorie geprüft werden (Diekmann, 2016, S. 240-241). Durch die verbal ausgedrückte Rangfolge der einzelnen Antwort-Items einer Likert-Skala mit jeweils gleichgroßen Abständen kann von einer Intervallskala gesprochen werden (Raithel, 2008, S. 44). Durch Likert-Skalen erhobene Ergebnisse können damit statistisch hinsichtlich des Medians, der Streuung, des arithmetischen Mittels, der Standardabweichung und der Varianz analysiert werden (Raithel, 2008, S. 43). Das Analyseverfahren wird in Kapitel 5.2.3.3 vertieft. Letztendlich wird beim Einsatz einer Likert-Skala davon ausgegangen, dass auch ohne eine Kenntnis der tatsächlichen Einstellung der Befragten als Referenzwert in der Summe der abgegebenen Antworten die „gesuchte Einstellung der Person zumindest annähernd gut abgebildet wird“ (Häder, 2019, S. 102). Diekmann schlägt zudem vor, einzelne Items in umgekehrter Skalierungsrichtung zu präsentieren, also in negative Aussagen zu verkehren, die vor der Analyse wieder umgepolt werden müssen. Dieser Ansatz soll der Tendenz zu zustimmenden Antworten entgegenwirken (Diekmann, 2016, S. 242; Häder, 2019, S. 104). Jenseits dieser grundsätzlichen Art der Skalierung wird empfohlen, bei Einstellungsfragen mit mehreren Items im Sinne einer Fragenbatterie zu arbeiten, um sie einer Itemkonsistenzanalyse zugänglich zu machen (Diekmann, 2016, S. 472).

Der in diesem Forschungsdesign eingesetzte Fragebogen zielt ausschließlich auf die Ermittlung von Einstellungen und Bewertungen (hier: der Qualität der Mentoringbeziehung und des Programmdesigns) ab, die anderen drei Fragenkategorien werden daher nur kurz erläutert. Bei Fragen nach *Überzeugungen* werden die subjektiven Aussagen über Fakten abgefragt. Hierbei liegt die Schwierigkeit in einer standardisierten Befragung darin, dass die Antwortkategorien nur schwerlich neutral wirken (Diekmann, 2016, S. 473). Bei *Verhaltensfragen* wird in der Regel in der Rückschau nach „Häufigkeit, Dauer und Art von Handlungen in der Vergangenheit“ (ebd.) gefragt. Zwar können auch intendierte Handlungen in der Zukunft erfragt werden, die tatsächliche Aussagekraft ist dabei aber stark eingeschränkt (Diekmann, 2016, S. 474). Bei Fragen nach *sozialstatistischen Merkmalen* werden letztlich statistische Dimensionen sozialdemographischer Fragestellungen erhoben, beispielsweise des persönlichen Einkommens. Die Fragen können als Selbstauskunft direkt den Befragten oder als Fremdauskunft eine dritte Person betreffen (ebd.).

Wie bereits in Kapitel 5.2.2.1 angesprochen, wird für die Erstellung der hier eingesetzten Fragebögen auf bestehende und bereits hinsichtlich ihrer Güte evaluierte Fragebögen aus der Mentoringforschung zurückgegriffen. Konkret orientiert sich der hier erstellte Fragebogen an dem *match characteristics questionnaire* (MCQ) von Nakkula & Harris (2014 & 2018), welches explizit das Ziel hat, die persönliche und instrumentelle Beziehungsdimension innerhalb eines Mentoringtandems zu evaluieren. Zusätzlich misst das MCQ tandemexterne Faktoren, was als Basis für die Entwicklung eigener Items zur Evaluation des Interventionsdesigns dienen kann (Nakkula & Harris, 2014; Nakkula & Harris, 2018, S. 1). Das MCQ stellt das Evaluationsinstrument zu den von Nakkula & Harris (2014) formulierten Qualitätskriterien der Mentoringbeziehung dar (vgl. Kapitel 3.3.1.4) und baut inhaltlich entsprechend auf den dort beschriebenen Kategorien auf, welche hier für eine bessere Übersicht nochmals aufgeführt werden. Die Oberkategorien entsprechen hier der in Kapitel 3.3.1.4 eingeführten sinngemäßen Übersetzung:

Beziehungsqualität		**Mentoringaktivitäten**	**Externe Einflussfaktoren**
Relational	**Instrumentell**	**Relational & Instrumentell**	**Umweltbezogen**
Subjektiv • Kompatibilität ○ Eigenschaften ○ Präferenzen • Kompetenz ○ Ansatz ○ Eigenschaften ○ Skills • Zufriedenheit ○ Vorläufer der Nähe ○ Nähe ○ Authentizität Objektiv • Dauer und Häufigkeit der Treffen • Dauer der Beziehung • Resilienz	Subjektiv • Kompatibilität ○ Eigenschaften ○ Präferenzen • Kompetenz ○ Ansatz ○ Eigenschaften ○ Skills • Zufriedenheit ○ Wahrgenommener Support Objektiv • Erhaltener Support	Subjektiv • Zielkonzeption • Fokus auf Aktivitäten • Autorenschaft Objektiv • Umgesetzte Aktivitäten • Gesetzte Ziele	Subjektiv & Objektiv • Support durch Programm • Support durch Eltern • Persönliches Supportnetzwerk • Logistische Herausforderungen

Tabelle 40: Übersicht über Dimensionen und Teildimensionen der Mentoringbeziehungsqualität (Übersetzt aus dem Englischen nach Nakkula & Harris, 2014, S. 47)

Die Nutzung des MCQ erfolgt unter Berücksichtigung der Richtlinien der Autoren (Applied Research Consulting; n.d.). Das MCQ ist aufgeteilt in mehrere inhaltliche Sektionen, welche die unterschiedlichen Teilqualitätsdimensionen der Mentoringbeziehung (vgl. Nakkula & Harris, 2014, S. 47) evaluieren. Die Befragung richtet sich an Mentorinnen und Mentoren und ist auf

Projekte ausgelegt, welche mit Kindern im Grundschulalter arbeiten (Nakkula & Harris, 2018, S. 2). Der Fragebogen ist dennoch generalistisch konzipiert, im Bereich der Mentoringaktivitäten werden also möglichst allgemeine Fördermöglichkeiten abgefragt, die in keinem Verhältnis zu einem spezifischen Mentoringprojekt und dessen eigenen Zielkontexten stehen. 22 Items fokussieren die interne Tandemqualität, ausgedrückt durch Zufriedenheit mit der persönlichen Beziehung, Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehung und Möglichkeit des Supports. Die zweite Teildimension mit 20 Items evaluiert die Mentoringstruktur anhand der Mentoringaktivitäten im beziehungsförderlichen und instrumentellen Bereich. Der letzte Bereich mit 29 Items ist thematisch unstrukturiert und in sieben Subskalen unterteilt: generelle und risikobezogene Kompatibilität des Tandems, Unterstützung durch das Programm, Unterstützung durch die Eltern, Unterstützung durch die Peergroup und Interferenzen sowie eine abschließende Skala zur wahrgenommenen Kompetenz der Mentorin/des Mentors (Nakkula & Harris, 2018, S. 1). Insgesamt umfasst das MCQ 72 Fragen in 17 Themendimensionen. Es ergeben sich mit Blick auf die Qualitätsdimensionen folgende Subkategorien innerhalb des MCQ, welche hier mit je einer Beispielfrage kurz dargestellt werden, wobei die Fragen in deutsche Sprache übersetzt wurden (Nakkula & Harris, 2018, S. 2; Applied Research Consulting, 2018):

Beziehungsqualität Relational (25 Items):

- *Kompatibilität*: 7 Items. Bezieht sich im MCQ ausschließlich auf die wahrgenommene Qualität des Matching-Prozesses (z. B. „Meine/Mein Mentee und ich sind direkt miteinander warm geworden“).
- *Umgang mit Problemen der Mentees*: 3 Items. Bezieht sich auf die wahrgenommene Vorbereitung der Mentorinnen/der Mentoren auf die Probleme der Mentees (z. B. „Meine/Mein Mentee braucht mehr von mir, als ich geben kann“).
- *Nähe:* 4 Items. Wie nahe fühlen sich die Befragten ihren Mentees (z. B. „Ich habe das Gefühl, ich und mein/e Mentee sind Kumpels“).
- *Distanz:* 6 Items. Umgekehrte Befragung zur Nähe nach dem Gefühl der Distanz zu den Mentees (z. B. „Mein/e Mentee vermeidet es, mit mir über private Probleme oder Herausforderungen zu sprechen“).
- *Zufriedenheit:* 5 Items. Wie zufrieden sind die Mentorinnen/Mentoren mit der persönlichen Beziehung (z. B. „Ich habe das Gefühl, dass die Mentoringbeziehung stärker wird“).

Beziehungsqualität Instrumentell (7 Items):

- *Nachfrage von nichtakademischem Support*: 5 Items. Wie häufig suchen die Mentees Hilfe bei nichtakademischen Problemen (z. B. „Mein/e Mentee fragt nach Rat und meiner Meinung“).
- *Nachfrage von akademischem Support*: 2 Items. Wie häufig suchen die Mentees Hilfe bei akademischen Problemen (z. B. „Mein/e Mentee bittet mich um Hilfe, wenn schwierige Aufgaben/Projekte in der Schule auftreten“).

Beziehungsfokussierte Mentoringaktivitäten (8 Items):

- *Zielkonzeption „Spaß“*: 4 Items. Wichtigkeit von Aktivitäten, die vor allem Spaß machen sollen (z. B. „Zeit dazu finden, Dinge zu tun, die Spaß machen“).
- *Zielkonzeption „Teilen“*: 4 Items. Wichtigkeit von Austausch im Tandem (z. B. „Die/den Mentee dazu ermutigen, über alles zu reden, was sie/er möchte“).

Instrumentelle Mentoringaktivitäten (12 Items):

- *Zielkonzeption „Persönlichkeitsentwicklung*“: 4 Items. Wichtigkeit von Aktivitäten, welche die Persönlichkeitsentwicklung der Mentees fördern sollen (z. B. „Der/Dem Mentee beizubringen, sein Verhalten zu managen oder zu verbessern“).
- *Zielkonzeption „Perspektive“:* 4 Items. Wichtigkeit von Aktivitäten, welche die Mentees bei ihrer Zukunftsplanung unterstützen sollen (z. B. „Die/den Mentee dazu führen, die eigene Komfortzone zu verlassen“).
- *Zielkonzeption „akademische Förderung“*: 4 Items. Wichtigkeit von Aktivitäten, welche die Mentees in schulischen Themen unterstützen sollen (z. B. „. Der/Dem Mentee bei konkreten Aufgaben für die Schule oder dem Betrieb helfen“).

Externe Einflussfaktoren (14 Items):

- *Programmsupport*: 6 Items. Wahrnehmung der Unterstützung durch den Programmträger (z. B. „Das Programm hat Training angeboten, das mich dabei unterstützt, eine bessere Mentorin/ein besserer Mentor zu werden.“).
- *Unterstützung durch Eltern*: 2 Items. Positive Wahrnehmung des Einflusses der Eltern auf das Tandem (z. B. „Ich bin mir sicher, dass die Eltern meiner/meines Mentee das Mentoring unterstützen“).
- *Peer-Support:* 2 Items. Wahrgenommene Unterstützung der Mentorin/des Mentors durch eigene Familie und Freunde (z. B. „Ich habe mindestens einen Freund/Freundin oder ein Familienmitglied, das immer weiß, wie es mir im Mentoring geht.“).

- *Logistik*: 4 Items. Welchen negativen Einfluss haben logistische Fragen auf die Treffen (z. B. „Ich bin so beschäftigt, dass es schwer für mich ist, meine/meinen Mentee regelmäßig zu sehen“)?

(alle Beispielfragen übersetzt nach: ARC, 2018, S. 2-4)

Für die Entwicklung des eigenen Fragebogens wird grundsätzlich die von Nakkula & Harris vorgeschlagene Struktur in (persönliche und instrumentelle) Mentoringbeziehung, Mentoringaktivitäten und externe Einflussfaktoren übernommen. Im Weiteren werden aber umfangreiche Anpassungen am MCQ vorgenommen, um alle Bereiche des in Kapitel 3.3.3 vorgestellten Nürnberger Mentoringmodells zu evaluieren. Auf Basis der übergeordneten Kategorien findet dabei zunächst eine Neugewichtung statt. Nakkula & Harris legen einen großen Fokus auf die Beziehungsqualität mit 32 der 71 Items, während externen Einflussfaktoren mit 14 Items eine niedrige Relevanz zukommt. Für den hier entwickelten Fragebogen und den Fokus auf den Designprozess, welcher vor allem im Einflussbereich des Programmträgers liegt (vgl. Kapitel 4), erscheint es sinnvoll, den Bereich der externen Einflussfaktoren auszubauen. Dafür wird dieser Bereich nochmal unterteilt in explizite Fragenbereiche zu *Begleitung und Unterstützung durch das Programm* und die *Arbeit mit Berufsschulen und Betrieben* in Anlehnung an die aus dem Modell abgeleiteten Gestaltungsbereiche. Zudem wird der Fragebogen ergänzt um einen kurzen abschließenden Teil, welcher Items zur wahrgenommenen Kompetenzentwicklung der Mentorinnen/der Mentoren umfasst, eine Perspektive, die im MCQ nicht befragt wird.

Insgesamt bildet der hier entwickelte Fragebogen als kontextspezifische Weiterentwicklung des MCQ alle gestaltbaren Teilbereiche des Nürnberger Mentoringmodells durch Evaluationsbereiche und darunterliegenden Items oder Konstrukte ab. Der Modellbereich Gesellschaftliche Normen und Werte wird dabei als nicht gestaltbar angenommen, der Bereich der Auswirkungen auf die Mentee ist mit Blick auf die hier verfolgte Zielsetzung Teil der qualitativen Forschung.

<table>
<tr><th>Bestandteile des Nürnberger Mentoringmodells</th><th colspan="2">Match Characteristics Questionnaire</th><th colspan="2">Fragebogenbereiche zur formativen Evaluation der Intervention</th></tr>
<tr><td>Mentoringdyade</td><td>Beziehungsqualität</td><td>32 Items</td><td>Beziehungsqualität</td><td>23 Items</td></tr>
<tr><td>Aktive Förderhandlung</td><td rowspan="2">Mentoringaktivitäten</td><td rowspan="2">20 Items</td><td rowspan="2">Mentoringaktivitäten & Zielsetzung</td><td rowspan="2">31 Items</td></tr>
<tr><td>Programmträger: Programm-Kultur</td></tr>
<tr><td>Programmträger: Personalentwicklung</td><td colspan="2">--</td><td>Begleitung und Unterstützung durch das Programm</td><td>20 Items</td></tr>
<tr><td>Programmträger: Kooperation & Koordination</td><td>Externe Einflussfaktoren</td><td>14 Items</td><td>Arbeit mit Berufsschulen und Betrieben</td><td>12 Items</td></tr>
<tr><td>Entwicklung der Mentorin/des Mentors</td><td colspan="2">--</td><td>Eigene Entwicklung</td><td>6 Items</td></tr>
</table>

Tabelle 41: Weiterentwicklung des MCQ zur Abdeckung aller Bereiche des Nürnberger Mentoringmodells (eigene Darstellung)

Es ergibt sich dort bereits quantitativ eine Umkehr der Itemhäufigkeit zwischen *Beziehungsqualität* und *Mentoringaktivitäten*. Dies lässt sich dadurch erklären, dass im hier relevanten Kontext der dualen Ausbildung mit einem vergleichsweise starken instrumentell orientierten Förderumfeld zusätzlich Items zu den Teilbereichen *Mentoringaktivitäten* („Fokus auf Aktivitäten“ im Qualitätsmodell) und *Autorenschaft* formuliert werden. Obwohl diese Qualitätsbereiche Teil des zugrundeliegenden Qualitätsmodells sind (vgl. Nakkula & Harris, 2014, S. 47), werden sie im MCQ mit seinem Fokus auf Kinder im Grundschulalter und der insgesamt eher relationalen Evaluationsperspektive nicht durch Items abgebildet. In den Bereichen *Mentoringaktivitäten*, *Begleitung durch das Programm* und *Arbeit mit Berufsschulen und Betrieben* wurden zudem neue, eigene Unterkategorien entwickelt, da der Vertiefungsgrad nach Nakkula & Harris für die Relevanz dieser Qualitätsdimensionen im hier betrachteten Mentoringdesign als nicht ausreichend zur Evaluation der Gestaltungsdimensionen eingeschätzt wird. Die neu entwickelten Teilkategorien werden im Rahmen der individuellen Darstellung der Fragebogenbereiche vorgestellt und auf ihre Passung zum Qualitätsmodell von Nakkula & Harris hin reflektiert. Der vollständige, hier entwickelte Fragebogen findet sich in Anhang 20. Im dort hinterlegten Dokument wird zu jeder einzelnen Frage farblich ausgewiesen, welche Fragen direkt aus

dem MCQ übernommen wurden, welche in angepasster Form übernommen wurden, um dem spezifischen Kontext der hier entwickelten Intervention zu entsprechen und welche Fragen von Grund auf neu formuliert wurden. Zudem wird jede Frage sowohl einem Teilqualitätskriterium entsprechend der Systematik nach Nakkula & Harris (2014, S. 47) zugeordnet als auch der dadurch in ihrer Zielerreichung einschätzbaren Gestaltungsdimension (vgl. Kapitel 4) des Nürnberger Mentoringmodells

Beispielitem aus der Überkategorie *Begleitung und Unterstützung durch das Programm*

Frage/Item	Qualitätsdimension	Gestaltungsdimension
18. Mein/e Mentee scheint sich wohlzufühlen, wenn wir uns im Rahmen des Mentorings treffen.	*Beziehungsqualität persönlich - Nähe*	*Beziehungsverständnis*

Tabelle 42: Beispielitem mit Einordnung in das Qualitätsmodell von Nakkula & Harris (2014, S. 47) und der prototypischen Gestaltungsdimensionen (Kapitel 4 in dieser Arbeit)

Die übergeordneten Themenbereiche des Fragebogens werden dabei wie nachfolgend beschrieben entweder direkt aus dem Qualitätsmodell von Nakkula & Harris übernommen und durch Item-Konstrukte des MCQ ausgedrückt, oder bei Bedarf durch selbst entwickelte Teilqualitätsdimensionen und darin enthaltene Items präzisiert:

Beziehungsqualität:

Dieser Teilbereich ist am stärksten am MCQ orientiert. Die größte systematische Abweichung findet sich im Bereich des Konstruktes Kompatibilität. Im MCQ wird die Kompatibilität durch 7 Fragen zur Qualität des Matchings ausgedrückt. Auch im hier erstellten Fragebogen bleibt die Matchingqualität ein befragtes Thema. Allerdings werden nur 3 anstatt 7 Fragen in den Fragebogen integriert, da erwartet wird, dass bedingt durch das höhere Alter der Mentees und dem insgesamt instrumentell orientierten Hintergrund des Projekts das Matching selbst einen weniger starken Einfluss auf die Beziehungsqualität hat als bei den beziehungsorientierten Mentoringprogrammen für Grundschulkinder, für welche das MCQ ursprünglich konzipiert wurde. Zudem werden die Items zur Matching-Qualität hier in den Fragebogenbereich *Begleitung und Unterstützung durch das Programm* verschoben, da der Matching-Prozess als aktive Handlung des Programmträgers thematisch eher in diesen Bereich einzuordnen ist.

In dem Bereich der *persönlichen Beziehungsqualität* werden insgesamt 13 Items in vier Teilqualitätsdimensionen in den Fragebogen aufgenommen:

- *Vorläufer der Nähe:* 3 Items. In diesem Bereich des Qualitätsmodells stehen die Empathie, die Gegenseitigkeit und das Vertrauen im Zentrum des Interesses. Das MCQ erhebt diese Qualitätsdimension beziehungsweise ihre Teilbereiche nicht. Da sie aber sowohl im Qualitätsmodell nach Nakkula & Harris (2017, S. 47) selbst als auch im für das hier entwickelte Mentoringmodell zentrale Verständnis nach Jean Rhodes (2004, S. 36) als wichtige Faktoren für das Gelingen der Beziehung gelten, werden die drei Teilprinzipien des Vorläufers der Nähe mit jeweils einem Item erhoben (z. B. „Ich bin der Lage, mich kognitiv und emotional in die Themen und Lebensbedingungen meines/er Mentee hineinzuversetzen.").
- *Nähe:* 6 Items. In diesem Bereich werden Items aus den MCQ-Konstrukten Nähe und Distanz als umgedrehte Items zum gleichen Konstrukt zusammengefasst. Inhaltlich sind alle Items des Konstruktes Nähe direkte deutsche Übersetzungen von MCQ-Items der Kategorien Nähe und Distanz (z. B. „Mein/e Mentee scheint sich wohlzufühlen, wenn wir uns im Rahmen des Mentorings treffen.").
- *Zufriedenheit:* 3 Items. Wie im MCQ vorgeschlagen, wird auch im hier entwickelten Fragebogen die Zufriedenheit mit der persönlichen Beziehung mit eigenen Items gemessen, obwohl das Konstrukt der Nähe bereits eine Teildimension der Zufriedenheit beschreibt (vgl. Nakkula & Harris, 2014, S. 47). Auch hier werden die Items direkt aus dem MCQ übernommen. Da Nakkula & Harris (2014, S. 48) Zufriedenheit inklusive des hier zentralen Teilkriteriums der Nähe als wichtigstes Merkmal einer positiven persönlichen Beziehung beschreiben, machen die Items dieser beiden Konstrukte mit insgesamt 9 Items den Großteil der quantitativen Evaluation der persönlichen Beziehungsqualität aus (z. B. „Ich habe das Gefühl, dass die Mentoringbeziehung stärker wird.").
- *Interkulturelle Kompetenz:* 1 Item. Durch die spezifische Zielgruppe und die bereits in Kapitel 3.2 beschriebenen typischen Herausforderungen wird eine neu formulierte Frage in den Fragebogen integriert, die darüber Auskunft geben soll, ob explizit kulturelle Themen die persönliche Beziehung des Tandems negativ beeinflusst haben („Kulturelle Unterschiede machen es mir schwer, eine persönliche Beziehung zu meinem/er Mentee aufzubauen.").

In dem Bereich der *instrumentellen Beziehungsqualität* werden insgesamt 10 Items in 4 Teilqualitätsdimensionen in den Fragebogen aufgenommen:

- *Fokus auf Schule und Betrieb:* 3 Items. Hierbei handelt es sich um ein angepasstes Äquivalent zum MCQ-Konstrukt „Nachfrage von akademischem Support". Da im hier betrachteten Mentoringprojekt die Lernorte klar zu benennen sind, wird das im MCQ

allgemein gehaltene akademische Unterstützungssegment hier konkret als Unterstützungswünsche bei schulischen oder betrieblichen Fragestellungen ausgedrückt. Entsprechend werden für diese Fragen Formulierungen aus dem MCQ übernommen, aber um die konkreten Lernorte ergänzt (z. B. „Mein/e Mentee spricht Probleme und Förderbedarfe in der Schule oder dem Ausbildungsbetrieb offen an.“).

- *Fokus auf Persönliches:* 2 Items. Hierbei handelt sich um das Äquivalent zum MCQ-Konstrukt „Nachfrage von nichtakademischem Support“, die Items fokussieren entsprechend dem eingeforderten Unterstützungsbedarf der Mentees bei Themen außerhalb der schulischen oder betrieblichen Ausbildung den privaten Bereich. Die Fragen sind aus dem MCQ entnommen (z. B. „Mein/e Mentee fragt mich bei persönlichen/privaten Problemstellungen nach Rat und Unterstützung.“).
- *Zufriedenheit:* 1 Item. Hier wird analog der persönlichen Zufriedenheit nach der Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehungsdimension gefragt. Das MCQ erfragt diese Dimension nicht, daher wird die Fragenformulierung zur persönlichen Zufriedenheit übernommen und für den instrumentellen Bereich umformuliert. Da hier ältere Mentees in einem konkret instrumentell gefärbten Kontext begleitet werden, wird der Erwartung von Nakkula & Harris (2014, S. 49) über die zunehmende Bedeutung der instrumentellen Zufriedenheit mit steigendem Alter der Mentees gefolgt und entsprechend eine Frage zu dieser Dimension in den Fragebogen integriert. Mehr als ein Item wird als nicht nötig betrachtet, da der im weiteren Verlauf noch beschriebene Bereich der Mentoringaktivitäten ebenfalls Rückschlüsse auf die instrumentelle Zufriedenheit zulässt („Ich bin zufrieden damit, wie sich mein/e Mentee in den von uns gewählten Förderbereichen entwickelt.“).
- *Gegenstandsbezogene Passung:* 3 Items. Hierbei handelt es sich um das inhaltliche Äquivalent zum MCQ-Konstrukt „Umgang mit Problemen der Mentees“, also der Befähigung der Mentorin/des Mentors, mit den (Förder-)Wünschen der Mentees zielführend umgehen zu können. Hier wird anders als im MCQ der Begriff der gegenstandsbezogenen Passung gewählt, da dieser Begriff bereits bei der Präzisierung der prototypischen Gestaltungsprinzipien eingeführt wurde (Wojciechowicz, 2012, S. 174). Da im hier betrachteten Mentoringprojekt komplexere Anforderungen an die Studierenden gestellt werden, als durch die allgemeinen Formulierungen der entsprechenden Items im MCQ ausgedrückt werden können, werden hier gänzlich neue Fragestellungen formuliert (z. B. „Ich bin durch meine Kompetenzen und Fähigkeiten dazu in der Lage, meine/n Mentee in ihren/seinen Problemfeldern zu unterstützen“).

- *Interkulturelle Kompetenz:* 1 Item. Analog zur persönlichen Beziehungsqualität wird auch hier im Rahmen eines Items erfragt, ob kulturelle Themen einen negativen Einfluss auf die instrumentelle Förderbeziehung haben („Kulturelle Unterschiede spielen keine Rolle dabei, dass mein/e Mentee mich als Ansprechperson und Unterstützung wahrnimmt.").

Fast alle Teilkonstrukte oder einzelne Items der persönlichen und instrumentellen Beziehungsqualität dienen der Evaluation der übergeordneten Gestaltungsdimension *Mentoringbeziehung* beziehungsweise *Beziehungsverständnis.* Die einzige Ausnahme bildet das Konstrukt der gegenstandbezogenen Passung im Kontext der instrumentellen Beziehungsqualität. Da mit den dazugehörigen Items ermittelt werden soll, ob die Studierenden grundsätzlich über die Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen, um die Auszubildenden zielorientiert zu fördern, wird die gegenstandsbezogene Passung als quantitatives Evaluationsinstrument für die Gestaltungsdimension *Auswahl von geeigneten Studierenden* verstanden.

Mentoringaktivitäten und Zielsetzung:

Dieser Bereich orientiert sich nur mit Blick auf das systematische Erfragen von Mentoringaktivitäten an dem MCQ. Dort wird im Rahmen des Qualitätskriterium Zielkonzeption (vgl. Nakkula & Harris, 2014, S. 47) allein die Verteilung der Ziele der Mentoringaktivitäten auf beziehungsorientierte und instrumentelle Ziele erfragt. Für die Entwicklung des eigenen Fragebogens wird vor dem Hintergrund des instrumentell geprägten Interventionskontextes die Zielkonzeption und die tatsächliche Umsetzung durch mehrere Items gemessen. Neben allgemeinen Konstrukten zu Zielsetzung, welche später noch präzisiert werden, orientiert sich ein großer Teil dieses Fragebogenbereiches an den im Rahmen der Gestaltungsdimension *Projekt-Zielsetzung* entwickelten Förderdimensionen (vgl. Kapitel 4.1.2.1). Dabei wird jede Förderdimension in einem dreistufigen Prozess befragt. Ein Item beschäftigt sich mit der grundsätzlichen *Passung* der Förderdimension zu den Bedarfen der Mentee/des Mentee, ein zweites Item fokussiert die *tatsächliche Umsetzung* der Förderdimension durch Mentoringaktivitäten und ein letztes Item erfragt den *wahrgenommenen Fördererfolg*. Dieses letzte Item dient dabei der Messung des instrumentellen Beziehungsqualitätskriteriums *Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehung* und ist nur aus Gründen der Logik des Fragendreischritts formell Teil des Abschnittes „Mentoringaktivitäten & Zielsetzung". Der Fragendreischritt wird hier am Beispiel der Förderdimension „Fachliche Kompetenz" dargestellt:

Frage/Item	Qualitätsdimension	Gestaltungsdimension
1. Fachliche Themen sind meinem/er Mentee nicht so wichtig	*Zielkonzeption - Passung Bedarf/Ziele (Förderdimension fachliche Förderung) [inverted Item]*	*Projektziele*
2. Mein/e Mentee und ich arbeiten oft an fachlichen Inhalten aus Schule oder Betrieb	*Fokus auf Aktivitäten - Förderdimension fachliche Förderung*	*Beziehungsverständnis*
3. Mein/e Mentee hat sich durch das Mentoring fachlich verbessern können (z. B. Schulnoten)	*Instrumentelle Beziehung - Zufriedenheit*	*Beziehungsverständnis*

Tabelle 43: Fragendreischritt am Beispiel der Fachkompetenz

Innerhalb des Fragebogenabschnittes „Mentoringaktivitäten & Zielsetzung“ wird die Qualitätsdimension *Zielkonzeption* mit 13 Items in 5 Teilqualitätsbereichen gemessen.

- *Einigkeit über Zielsetzung*: 2 Items. Hier wird erfragt, inwiefern sich das Tandem über die Ziele der Mentoringbeziehung einig ist. (z. B. „Mein/e Mentee und ich sind uns einig über das, was wir gemeinsam erreichen wollen“).
- *Messbarkeit*: 1 Item. Hier wird erfragt, ob die gesetzten Ziele mit messbaren Kriterien hinterlegt werden („Ich überlege mir immer, wie das Erreichen der gesetzten Ziele gemessen werden kann“).
- *Zeit für relationale Aktivitäten*: 1 Item. Hier wird erfragt, ob die Mentorinnen/die Mentoren aktiv relational fokussierte Aktivitäten in den Mentoringsitzungen wertschätzen („Mir ist es wichtig, Zeit zu finden um herumzualbern, zu lachen und Spaß zu haben.“).
- *Zeit für instrumentelle Aktivitäten*: 1 Item. Hier wird analog erfragt, ob instrumentelle Aktivitäten ein regelmäßiger Bestandteil der Mentoringbeziehung sind. Da die einzelnen Förderdimensionen vertieft abgefragt werden, wird in diesem Teilbereich nur eine Frage formuliert („Ich versuche, in jeder Mentoringsitzung Zeit dafür zu finden, mit meinem/meiner Mentee an unseren Förderzielen zu arbeiten“).
- *Passung Bedarf/Förderdimensionen:* 7 Items. Hier wird wie oben bereits beschrieben jede entwickelte Förderdimension der Projektzielsetzung hinsichtlich ihrer Passung zu den Bedarfen der Mentees befragt. Zusätzlich wird eine allgemeine, dimensionsübergreifende Frage zur Passung der Projektziele gestellt (z. B. „Die Vermittlung von kulturellen Normen und Werten sind meinem/er Mentee wichtig“).

Die Qualitätsdimension *Fokus auf Aktivitäten* wird mit 10 Items in 3 Teilqualitätsbereichen gemessen:

- *Planung*: 1 Item. Hier wird erfragt, ob es den Mentorinnen/den Mentoren gelingt, konkrete Aktivitäten auf Basis der formulierten Ziele zu planen („Es fällt mir leicht, konkrete Aktivitäten/Methoden zum Erreichen der Mentoringziele zu planen“).

- *Durchführung* (allgemein): 3 Items. Hier wird gemessen, ob es den Studierenden gelingt, die Aktivitäten wie geplant in den Mentoringsitzungen durchzuführen (z. B. „Ich kann gut umsetzen, was ich konkret für die Mentoringsitzung geplant habe.“).
- *Durchführung* (einzelner Förderdimensionen): 6 Items. Hier wird im Rahmen des Fragendreischritts zu jeder einzelnen Förderdimension auf zweiter Ebene erfragt, ob diese aktiv in Form von Mentoringaktivitäten in den Sitzungen gefördert wurden (z. B. „Wir beschäftigen uns im Mentoring oft mit dem Entwickeln der alltagssprachlichen Kompetenz meines/er Mentee.“).

Die Qualitätsdimension der *Autorenschaft* wird mit 3 Items gemessen, welche sich nicht weiter in Teilqualitätsbereiche aufteilen. Hier geht es darum, ob die Mentees aus Sicht der Studierenden gleichwertig in die Zielsetzung der Beziehung als Basis für die Mentoringaktivitäten integriert sind und sich beteiligen (z. B. „Mein/e Mentee gestaltet die Zielsetzungen in unserer Mentoringbeziehung aktiv mit.“).

Letztlich ist, wie bereits oben im Rahmen des Fragendreischrittes angesprochen, auch die Qualitätsdimension der *instrumentellen Beziehung* ausgedrückt durch das Qualitätskriterium der *(instrumentellen) Zufriedenheit* Teil dieses Fragebogenabschnittes. Erhoben wird diese Qualitätsdimension durch 6 Items, die jeweils dem wahrgenommenen Fördererfolg in einer der für das Projekt definierten Förderdimensionen entsprechen (z. B. „Ich habe den Eindruck, dass sich die berufssprachliche Kompetenz meines/er Mentee durch das Mentoring verbessert hat.“)

Mit Blick auf die mit den Qualitätskriterien evaluierten Gestaltungsdimensionen lässt sich die Qualitätsdimension *Passung Bedarf/Förderdimensionen* der Gestaltungsdimension *Projekt-Zielsetzung* zuordnen, die übrigen in diesem Abschnitt des Fragebogens gemessenen Teilqualitätsbereiche evaluieren weiterhin die Gestaltungsdimension des *Beziehungsverständnisses.* Auch wenn das Qualitätsmodell nach Nakkula & Harris (2014, S. 47) eine Unterteilung in die Beziehungsqualität selbst und die Mentoringaktivitäten unternimmt, so stellen sie dennoch untergeordnete Teilbereiche der Qualität der Mentoringbeziehung als Ganzes dar. Die Mentoringaktivitäten sind in diesem Sinne als umsetzungsbezogene Dimension der instrumentellen Beziehungsqualität zu verstehen.

Begleitung und Unterstützung durch das Programm:

Dieser Teil des Fragebogens stellt einen stark erweiterten Teil der MCQ-Fragen zum Programmsupport dar. Wie bereits ausgeführt, erscheint es mit Blick auf den Gestaltungsfokus des DBR-Ansatzes und der dabei zentralen Rolle des Programmträgers als sinnvoll, diesen Teil des Fragebogens zu erweitern und um die direkt durch den Forschenden gestaltbaren Bestandteile der Programmunterstützung zu ergänzen. Dabei wurden alle Items aus dem MCQ zur Qualität der Programmunterstützung übernommen, wie der farblichen Markierung in Anhang 20 zu entnehmen ist. Zudem wurden 3 Fragen zur Kompatibilität mit Fokus auf das Matching in diesen Bereich des Fragebogens verschoben, da der Matching-Prozess als aktive Handlung des Programmträgers verstanden wird und damit in der Logik des entwickelten Fragebogens nicht die Kompatibilität des Tandems im Sinne der Beziehungsqualität (vgl. Nakkula & Harris, 2018, S. 2) misst, sondern die Qualität des Matching-Ansatzes im Sinne der Gestaltungsdimension *Matching* (vgl. Kapitel 4.1.1.3). Da weder das MCQ selbst noch das Qualitätsmodell (Nakkula & Harris, 2014, S. 47) die Dimension des Programmsupports weiter ausdifferenzieren, werden für diesen Teil des Fragbogens eigene Teilkategorien auf Basis der Gestaltungsdimensionen (vgl. Kapitel 4.1) entwickelt. Diese lauten *Programmgestaltung* als Überbegriff für alle Teilqualitätsbereiche der Unterstützung durch aktive Aktivitäten des Programmträgers und *Begleitprogramm* als Überbegriff für das konkret bereitgestellte Qualifizierungsangebot für die Mentorinnen/Mentoren.

Die Qualitätsdimension *Programmgestaltung* wird durch 10 Items in 3 Teilbereichen gemessen:

- *Matching*: 3 Items. Hier geht es um die wahrgenommene Qualität des Matchings im Sinne eines Auswahlprozesses, der Tandem-Beteiligte zusammengeführt hat, die direkt zu Beginn des Projekts gut zueinander gepasst haben. Die Matching-Fragen sind die einzigen Items des Fragebogens, welche nur bei der Evaluation des jeweils ersten Projektsemesters eingesetzt werden. Es wird davon ausgegangen, dass der Einfluss des Matchings auf die Beziehung im Lauf der Zeit abnimmt und sich Veränderungen der Beziehungsqualität aus der laufenden Tandem-Arbeit heraus begründen. Für Projektsemester zwei, drei und vier wird daher ein Fragebogen ohne diese 3 Fragen entwickelt (z. B. „Meine/Mein Mentee und ich sind schnell miteinander warm geworden.“).
- *Logistisches*: 3 Items. Hier geht es um logistische Faktoren, welche einen negativen Einfluss auf die Mentoringarbeit haben können. Diese Fragen sind aus dem MCQ entnommen (z. B. „Ich bin so beschäftigt, dass es schwer für mich ist, meine/n Mentee regelmäßig zu sehen“).

- *Unterstützung durch Projektmitarbeiter:* 4 Items. Hier geht es um die Wahrnehmung der persönlichen Unterstützung, welche die Studierenden durch die Projektmitarbeitenden erhalten. Im Rahmen des hier beschriebenen Mentoringprojekts ist der Forschende selbst in seiner Rolle als Akteur innerhalb der Intervention der einzige Projektmitarbeiter, dessen Betreuungsleistung durch diese Qualitätsdimension evaluiert werden kann (z. B. „Ich habe das Gefühl, dass die Projektmitarbeiter immer Bescheid wissen, wie es mir mit meiner Mentoringbeziehung gerade geht.“).

Die Qualitätsdimension *Begleitprogramm* wird durch 10 Items in 4 Teilbereichen gemessen:

- *Passung der Seminarinhalte*: 4 Items. Hier wird gemessen, ob die für die jeweiligen Begleitseminare des evaluierten Semesters passende Inhalte entsprechend der Bedarfe der Studierenden für ihre Mentoringtätigkeit gewählt wurden (z. B. „Ich kann die Inhalte des Begleitseminars gut in der Praxis umsetzen.“).
- *Austausch im Seminar:* 2 Items. Hier wird abgefragt, ob die Austauschanlässe im Rahmen des Begleitseminars als zielführend erlebt wurden. Ein Item fokussiert dabei die Auswirkung („Die Austausch-Phasen im Begleitseminar helfen mir bei meiner Entwicklung als Mentorin/Mentor.“), eines die Intensität („Der Austausch mit den anderen Mentorinnen/Mentoren und den Projektmitarbeitern kommt mir im Begleitseminar zu kurz.“).
- *Qualität des Begleitseminars*: 2 Items. Hier geht es allgemein um die wahrgenommene Qualität und den positiven Einfluss des Begleitseminars auf die Mentoringtätigkeit (z. B. „Die Inhalte des Begleitseminars sind interessant und gut aufbereitet.“).
- *Zusätzliche Veranstaltungen*: 2 Items. Hier stehen zusätzliche Angebote im Vordergrund, welche neben dem Begleitseminar angeboten werden. Analog zum Austausch wird hier konkret ein Item bezüglich des wahrgenommenen Einflusses („Die zusätzlichen Veranstaltungen außerhalb des Begleitseminars haben mir dabei geholfen, eine bessere Mentorin/ein besserer Mentor zu werden.“) und eines bezüglich der Intensität formuliert („Es gibt zu wenige zusätzliche Veranstaltungen doppelt zu dem Begleitseminar (z. B. Workshops, Trainings, etc.).“).

Während die bisher beschriebenen Fragebogenbereiche primär die Gestaltungsdimension Beziehungsverständnis und Auswahl evaluieren, betrachtet der Teilbereich *Begleitung und Unterstützung durch das Programm* durch seine enge thematische Anbindung an konkrete Gestaltungsmöglichkeiten des Programmträgers eine Reihe von Gestaltungsdimensionen. Die Items zur Qualitätsdimension *Matching* evaluieren erwartungsgemäß die Gestaltungsdimension *Matching*, die Qualitätsdimension *Logistisches* evaluiert die Gestaltungsdimension *Rahmenbedingungen* und die Qualitätsdimension *Unterstützung durch Projektmitarbeiter* evaluiert

die Gestaltungsdimension *persönliche Betreuung.* Alle Konstrukte der Qualitätsdimension *Begleitprogramm* evaluieren die Gestaltungsdimension *Qualifizierung*.

Arbeit mit Berufsschulen und Betrieben:

Dieser Teil des Fragebogens wird gänzlich neu für die Evaluation der hier entwickelten Intervention entworfen und orientiert sich weder am MCQ noch an den Qualitätsdimensionen nach Nakkula & Harris (2014, S. 27), da dort die externen Institutionen mit Einfluss auf die Mentoringdyade allein im privaten, insbesondere familiären Umfeld des Tandems gesehen werden. Wie in Kapitel 3.3.3.3 zu externen Institutionen im Kontext des hier entwickelten Mentoringmodells ausgeführt wurde, werden insbesondere Ausbildungsbetriebe, berufliche Schulen und weitere externe Akteure im Kontext der beruflichen Bildung relevant. Entsprechend der beiden in diesem Zusammenhang formulierten Gestaltungsdimensionen *Identifizierung relevanter externer Institutionen* und *Integration der externen Institutionen* wurden drei Teilqualitätsbereiche innerhalb dieser Evaluationsdimension präzisiert und mit Items unterlegt. Bei der *Kommunikation „Schulen und Betriebe“* steht die Qualität der Kommunikationsmöglichkeiten der Studierenden mit Ansprechpersonen aus den beiden relevantesten externen Institutionen im Vordergrund. Bei der *Integration „Schulen und Betriebe“* werden Items zur Einbindung von entsprechenden Ansprechpersonen in das Begleitangebot formuliert. Die Integration und Passung *weiterer externer Institutionen* wird durch vier Einzelitems erhoben, die im weiteren Verlauf präzisiert werden.

- In der Qualitätsdimension *Kommunikation „Schulen und Betriebe“* (4 Items) werden durch jeweils zwei Items für die Institutionen Schule und Betrieb die Kontaktmöglichkeit (z. B. „Bei Fragen mit Bezug zum Ausbildungsbetrieb war immer ein Kontakt mit einem Ansprechpartner aus dem Ausbildungsbetrieb möglich.“) und die Kommunikationsqualität (z. B. „Die Ausbilderin/Der Ausbilder meines/er Mentee war mir gegenüber offen und hilfsbereit.“) erhoben.
- In der Qualitätsdimension *Integration „Schulen und Betriebe“* (4 Items) werden im analogen Modus je zwei Items für die Institutionen formuliert, wobei einmal die Qualität der Integration (z. B. „Die Gastvorträge von Berufsschullehrern im Rahmen der Begleitveranstaltung haben mir bei der Weiterentwicklung meiner Mentoringarbeit geholfen.“) und einmal die Intensität (z. B. „Die Anzahl an Gastvorträgen von Experten aus den beruflichen Schulen war ausreichend.“) gemessen werden.

- In der Dimension der *weiteren externen Partner* (4 Items) wird mit jeweils 2 Items die grundsätzliche Passung des Angebotes (z. B. „Die angebotenen Unterstützungsmöglichkeiten decken meinen Bedarf gut ab.“) und mit jeweils einem Item die Nutzung des Angebotes („Ich habe das externe Unterstützungsangebot genutzt“) und die Qualität des Angebotes („Die angebotenen Unterstützungsmöglichkeiten haben mir dabei geholfen, meine eigenen Probleme im Mentoring zu beheben“) erfasst.

Mit Blick auf die Evaluation der Gestaltungsdimensionen beziehen sich die Items der *Passung der weiteren externen Partner* auf die Gestaltungsdimension der *Identifizierung relevanter externer Institutionen,* alle anderen Items beziehungsweise Qualitätskonstrukte beziehen sich auf die Gestaltungsdimension *Integration der externen Institutionen.*

Eigene Entwicklung:

Der abschließende Teil des Fragebogens beschäftigt sich mit der wahrgenommenen eigenen Kompetenzentwicklung der Studierenden. Diese Dimension des Mentoringmodells ist nicht Teil des MCQ oder der Qualitätindikatoren (Nakkula & Harris, 2014, S. 47) und wird auch im Rahmen der Begleitforschung nicht als relevantes Kriterium zur formativen Evaluation der Intervention begriffen, da die Kompetenzentwicklung der Mentorinnen/der Mentoren nicht Teil der Forschungsfrage oder der Zielsetzung der Intervention ist. Die Erhebung findet daher vor allem aus Gründen der vollständigen Abdeckung des Mentoringmodells statt. Die Items werden hier nicht näher erläutert.

Die Antwortmöglichkeiten sind typisch für Einstellungsfragen in einer 5-stufigen Likert-Skala ausgedrückt. Gegeben sind jeweils die Antwortmöglichkeiten *trifft überhaupt nicht zu → trifft nicht zu → weder noch → trifft zu → trifft voll und ganz zu.*

5.3.1.2 Fragebogendesign Mentees

Während das MCQ nur für die Befragung von Mentorinnen/Mentoren konzipiert ist (Nakkula & Harris, 2018, S. 1) wird im hier beschriebenen Forschungsansatz auch die Einstellung der Mentees erhoben. Die Befragung von Mentees ist in der Praxis üblich und wird entsprechend auch im hier beschriebenen Forschungsvorhaben durchgeführt (vgl. z. B. Mohnert & Kapp, 2008; Wagner & Iwers-Stelljes, 2009, S. 215; Meyer & Ittel, 2009, S. 96). Der Mentee-Fragebogen findet sich vollständig in Anhang 21. Mit Blick auf den grundlegenden Aufbau des Fragebogensets für die Auszubildenden wurden alle Fragebogen-Teilbereiche entfernt, welche jenseits der *Mentoringbeziehung* und der *Mentoringaktivitäten* liegen. Die Themenbereiche

Begleitung und Unterstützung und *Arbeit mit Schulen und Betrieben* beziehen sich explizit auf Programmbereiche, welche für die Mentorinnen/Mentoren konzipiert sind und von den Auszubildenden nicht eingeschätzt werden können.

Mit Blick auf den Umfang des Fragebogens wurden die Fragen insofern verdichtet, als jeder Teilqualitätsbereich mit nur noch einem Item befragt wird. Dadurch soll verhindert werden, dass die Mentees durch die Länge des Fragebogens die Bearbeitung verweigern. Die sinkende Aussagekraft bedingt durch weniger Items je Teilqualitätsdimension wird hier mit Blick auf die Teilnahmebereitschaft in Kauf genommen. Bei der Verdichtung wurde versucht, jeweils diejenigen Items zu übernehmen, welche das zu messende Konstrukt am direktesten widerspiegeln. Alle bereits zuvor beschriebenen Teilqualitätsdimensionen der Fragebogenbereiche *Mentoringbeziehung* und *Mentoringaktivitäten* bleiben dabei auch im Mentee-Fragebogen bestehen. Auf sprachlicher Ebene wurden die Fragen entsprechend der erwarteten sprachlichen Kompetenz der Mentees vereinfacht. Dabei wurde der Ansatz der Textoptimierung eingesetzt, um die Items sprachlich zu entlasten, ohne inhaltliche Einschränkungen vorzunehmen (vgl. IFTO, n.d.). Es wurde darauf geachtet, kurze Sätze ohne Adjektiv-Ketten oder Nebensätze zu bilden, auf genderneutrale Sprache wurde verzichtet und für den alltäglichen Sprachgebrauch untypische Wörter wurden durch umgangssprachliche Begriffe ersetzt. Zudem wurde auf die Formulierung umgedrehter Items verzichtet, um die Mentees nicht durch die Negativ-Formulierung sprachlich zu überfordern. Die Verdichtung der Items und die sprachliche Anpassung werden am Beispiel des Teilqualitätskriteriums *persönliche Mentoringbeziehung-Zufriedenheit* dargestellt. Rot markierte Items wurden entfernt, grün markierte Stellen im Fragentext zeigen Elemente, die im Rahmen der Textoptimierung angepasst wurden:

Fragebogen Mentorinnen/Mentoren	***Fragebogen Mentees***
Ich habe das Gefühl, dass die Mentoringbeziehung stärker wird.	Ich bin zufrieden mit der Beziehung, die ich zu meinem Studenten aufgebaut habe.
Ich bin zufrieden mit der persönlichen Beziehung, die ich bisher zu meinem/er Mentee aufgebaut habe.	
Ich habe das Gefühl, das ich einen positiven Einfluss auf das Leben meines/er Mentee habe	

Tabelle 44: Vergleich der Items zur Teilqualitätsdimension „persönliche Beziehung – Zufriedenheit“ zwischen Mentorinnen/Mentoren und Mentee Fragebogen

Während die Studierenden einen abweichenden Fragebogen zum Evaluationszeitpunkt am Ende des ersten Projektsemesters erhalten, welcher einmalig die Qualität des Matchings misst, erhalten die Mentees einen abgewandelten Fragebogen zum Ende des letzten Projektsemesters. Hier wird einmalig die summative Auswirkung der Mentoringbeziehung auf den Gesamtprozess der dualen Ausbildung durch 5 Items erfragt. Im Kontext der Beziehungsqualitätsindikatoren nach Nakkula & Harris (2014, S. 47) betrachteten diese 5 Items zusätzlich die *Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehung.* Im Rahmen der Projektevaluation liegen hier aber keine Gestaltungsdimensionen mehr im Interesse der Erhebung, sondern eine Einschätzung der Effekte der Intervention. Diese Fragen liegen in der Logik des DBR-Zyklus nicht auf Ebene der formativen Evaluation, sondern auf Ebene der summativen Evaluation (vgl. Euler, 2014, S. 20). Entsprechend erfragen die Items abschließend die von den Mentees subjektiv wahrgenommenen Auswirkungen der Intervention auf die in Kapitel 3.2.3.4.3 präzisierten Problembereiche im Kontext vorzeitiger Vertragslösungen.

25. Das Mentoring hat mir geholfen, bessere Noten in der Schule zu schreiben.	Problembereich Schule
26. Das Mentoring hat mit dabei geholfen, Probleme in meinem Ausbildungsbetrieb zu lösen.	Problembereich Betrieb
27. Ohne das Mentoring hätte ich die Ausbildung vorzeitig abgebrochen.	Problembereich Stressbewältigung // Vertragslösungsprozess insgesamt
28. Das Mentoring hat mir dabei geholfen, mich in Deutschland wohlzufühlen.	Problembereich Privatleben
29. Das Mentoring hat mir dabei geholfen, mit Problemen in der Schule umzugehen.	Problembereich Schule

Tabelle 45: Zuordnung der Items zur Systematik relevanter Problemstellungen; Mentee-Fragebogen im letzten Projektsemester

Letztendlich ergibt sich durch die Verdichtung der Items folgender struktureller Unterschied zwischen den Fragbogendesigns:

Fragebogen Mentorinnen/Mentoren		*Fragebogen Mentees*	
Mentoringbeziehung	23 Items	Mentoringbeziehung	10 Items
Mentoringaktivitäten & Zielsetzung	32 Items	Mentoringaktivitäten & Zielsetzung	14 Items
Begleitung und Unterstützung durch das Programm	22 Items	Rückblickende Einschätzung (nur im letzten Projektsemester)	5 Items
Arbeit mit Berufsschulen und Betrieben	12 Items		
Eigene Entwicklung	6 Items		

Tabelle 46: Struktureller Unterschied zwischen den Fragebögen

Die Antwortmöglichkeiten sind typisch für Einstellungsfragen in einer 5-stufigen Likert-Skala ausgedrückt. Gegeben sind jeweils die Antwortmöglichkeiten *trifft überhaupt nicht zu → trifft nicht zu → weder noch → trifft zu → trifft voll und ganz zu.*

5.3.1.3 Praktische Umsetzung & Erhebungszeitpunkte für das Fragebogendesign

Vor der eigentlichen Umsetzung werden die Fragebögen einer Expertenbewertung unterzogen (Häder, 2019, S. 423-424). In der hier vorliegenden Studie wurden die Fragebögen den wissenschaftlichen Mitarbeitenden des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung an der FAU vorgelegt, um Konsultation für die Verständlichkeit und die logische Abfolge der Themenkomplexe und Fragen zu erhalten (Häder, 2019, S. 423). Zudem wurde der Fragebogen für die geflüchteten Auszubildenden drei Master-Studierenden des Zweitfaches „Deutsch als Fremdsprache“ vorgelegt, um die Qualität der sprachlichen Anpassungen zu überprüfen.

Die Befragung beider Zielgruppen findet in der praktischen Umsetzung als Online-Befragung statt, welche über das Umfrage-Tool UNIPARK aufgesetzt und verwaltet wird (Diekmann, 2016, S. 520). Dieses Vorgehen wird eingesetzt, da die Vorteile der Online-Befragung insbesondere hinsichtlich der Schnelligkeit, der niedrigen Kosten für die Teilnehmenden und die zeitliche sowie räumliche Unabhängigkeit mit Blick auf die vergleichsweise häufige Durchführung als sinnvolle Benefits betrachtet werden (Diekmann, 2016, S. 522-523; Wagner & Hering,

2014, S. 662). Zudem erlaubt die Online-Befragung ein programmiertes Vorgehen, was beispielsweise das Auslassen einzelner Fragen oder die manuelle Änderung von Fragebögen, beispielsweise durch das neu einfügen einer Antwortmöglichkeit zwischen zwei gegebene Alternativen, ausschließt (Diekmann, 2016, S. 522). Letztlich ermöglicht die digitale Datenerhebung eine leichtere Übertragung in Datenanalyse-Software, welche nicht manuell erfolgen muss (Häder, 2019, S. 430-431; Wagner & Hering, 2014, S. 663). Zudem wird die Möglichkeit, bei einzelnen Items bei Bedarf zusätzliche Erklärungen einzublenden, genutzt, um die Fragebögen für die geflüchteten Auszubildenden mit erklärenden Inhalten anzureichern. Diese sind nach Bedarf über einen Klick auf das „?“-Symbol einzublenden. Diese Funktion wird bei Items genutzt, die komplexe Zusammenhänge oder Begriffe erfragen, welche nicht im Rahmen des in Kapitel 5.3.2 beschriebenen Textoptimierungsprozesses eliminiert werden konnten.



Abbildung 45: Interaktiver Support im Fragebogen für die Auszubildenden (Screenshot; Fragebogen Evaluation WEICHENSTELLUNG Mentees K3 SoSe21)

Der zentrale negative Aspekt von Online-Befragungen ist die Bedingung des Zuganges zu entsprechender Hardware und einem Internetanschluss (Wagner & Hering, 2014, S. 663). Mit Blick auf den hier betrachteten Kontext wird diese Problematik insofern als vernachlässigbar betrachtet, da davon auszugehen ist, dass die teilnehmenden Studierenden über die technische Ausstattung zur Teilnahme an der Befragung verfügen. Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass die teilnehmenden Auszubildenden im Falle fehlender Ausstattung diesen Man-

gel durch Nutzen des sozialen Kapitals der Mentorinnen/Mentoren ausgleichen und beispielsweise die Endgeräte der Mentorin/des Mentors oder die EDV-Ausstattung der Friedrich-Alexander-Universität am Standort Nürnberg nutzen können. Die Online-Befragung wird so konzipiert, dass ein Überspringen oder nicht-Beantworten einzelner Fragen nicht möglich ist, um fehlende Daten, also *missing values,* zu vermeiden (Lück & Landrock, 2019, S. 462).

Bezüglich der Erhebungszeitpunkte wird, wie bereits in Kapitel 5.2.1.1 mit Blick auf den formativen Charakter der Evaluation aufgezeigt, ein regelmäßiger Erhebungsmodus jeweils zum Ende eines Projektsemesters gewählt. Der Erhebungsmodus entspricht damit im Grunde einer *Längsschnittanalyse*, insbesondere einer *Sequenzdatenanalyse* im Sinne der sequenziellen Betrachtung der Entwicklung jedes gemessenen Items beziehungsweise Konstruktes im Zeitverlauf der Kohortenevaluation (Mika & Stegmann, 2014, S. 1077-1078). Im Sinne der Datenauswertung werden hier aber keine spezifischen Verfahren der Längsschnittanalyse wie beispielsweise die Sequenzmusteranalyse oder Optimal Matching (Mika & Stegmann, 2014, S. 1083) eingesetzt, da die Erhebung explizit der Interventionsevaluation und der Ableitung von Optimierungsprozessen dient, damit also aktiv in den Verlauf der gemessenen Items eingegriffen wird. Für die Bezeichnung der einzelnen Projektsemester und der entsprechenden Erhebungszeitpunkte wird im Weiteren die Formulierung Z(yklus)x_S(emester)y verwendet. Der Erhebungszeitpunkt am Ende des ersten Projektsemesters im ersten Zyklus wird damit beispielsweise mit Z1_S1 designiert, Z1_S2 meint das zweite Projektsemester des ersten Zyklus.

5.3.1.4 Strukturierte Beobachtung

Neben der standardisierten Befragung werden quantitative Daten zusätzlich in Form von Beobachtungen erhoben. Bei Beobachtungen geht es im engeren Sinne um „das direkte, unmittelbare Registrieren der für einen Forschungszusammenhang relevanten Sachverhalte“ (Häder, 2019, S. 320) und sie sind insbesondere dafür geeignet, um „(…) Prozesse, Organisationen, Beziehungen, Handlungsabläufe oder Interaktionsmuster zu verstehen“ (Thierbach & Petschick, 2014, S. 855). Grundsätzlich lassen sich wissenschaftliche Beobachtungen entlang einer Reihe von Kriterien systematisieren: strukturierte vs. unstrukturierte, direkte vs. indirekte, Feld vs. Labor, teilnehmende vs. nicht-teilnehmende, offene vs. verdeckte und Fremdbeobachtungen vs. Selbstbeobachtungen sind dabei Gestaltungsvarianten wissenschaftlicher Beobachtungen (Döring & Bortz, 2016, S. 328-329; Diekmann, 2016, S. 569-570). Im Rahmen des QUAN-Stranges kommen *offen-teilnehmende strukturierte Beobachtungen* zum Einsatz. Die Entscheidung für eine teilnehmende und natürliche Beobachtung ergibt sich aus der Doppelrolle des Forschenden als operativer Projektleiter und Dozierender, welche den Zugang zu

den beobachteten Materialien aus natürlichen Handlungsprozessen der Akteur-Rolle heraus ermöglicht. Zudem wird die wissenschaftliche Beobachtung offen kommuniziert, da verdeckte Beobachtungen als unethisch angesehen werden und das Verhältnis zwischen Forschendem und den Studierenden innerhalb der Intervention nicht unnötig belastet werden soll (Thierbach & Petschick, 2014, S. 856). Eine systematische Beobachtung liegt dann vor, wenn die Beobachtung „ähnlich wie bei einer standardisierten Befragung nach einem vorab standardisierten Schema erfolgt und man im Extremfall zählt, wie oft eine Kategorie in der Empirie vorkommt“ (Thierbach & Petschick, 2014, S. 856). Dieses Ziel wird mit der quantitativen Beobachtung verfolgt. Dabei werden grundsätzlich zwei Bereiche strukturiert beobachtet.

Zum einen findet eine Beobachtung im Rahmen der QUAN-Evaluation der Gestaltungsdimensionen als multimethodische Ergänzung der Fragebogen-Erhebung statt (vgl. 5.2.2.2). Diese Beobachtungen beziehen sich auf die objektiven Qualitätskriterien der Mentoringbeziehung nach Nakkula & Harris (2014, S. 47) im Sinne der quantitativen Auswertung von beobachtbaren Beziehungsindikatoren. Nakkula & Harris nennen dabei die *Dauer* und *Häufigkeit* der Treffen und die *Dauer der Beziehung* an sich im Rahmen des übergeordneten Qualitätskriteriums der „relationalen Mentoringbeziehung“. Dazu kommen die *umgesetzten Aktivitäten* und die *gesetzten Ziele* auf Ebene der „Mentoringaktivitäten“ (Nakkula & Harris, 2014, S. 48 & 49). Erweitert werden diese objektiven Qualitätskriterien um eine quantitative Auswertung der *Nutzung von bereitgestellten Materialien* als objektive Dimension des Qualitätskriteriums „Unterstützung durch das Programm“, welches in der Systematik von Nakkula & Harris keine weitere Differenzierung in subjektive und objektive Gütekriterien erfährt. Im Rahmen dieser Arbeit erscheint es aber durch den Fokus auf die gezielte Gestaltung ebendieser Qualitätsdimension als sinnvoll, auch hier quantitative Qualitätsindikatoren einzuführen. Die Gestaltungsdimension *Materialien* wird im Rahmen des QUAN-Stranges (vgl. 5.2.2.2) nicht durch den Fragebogen gemessen, sondern durch die strukturierte Beobachtung der Häufigkeit der Materialiennutzung. Für die strukturierte Beobachtung im Rahmen der Evaluation der Mentoringqualität ist alleine die Häufigkeit der entsprechenden Qualitätsindikatoren von Relevanz, ermöglicht wird dem Forschenden diese Perspektive durch die Doppelrolle als operativer Projektleiter und dem damit verbundenen Zugriff auf alle im Rahmen der Intervention anfallenden Dokumente und Metadaten. Das Führen von Feldprotokollen oder der vorausschauende Umgang mit Problemen aufgrund der Interaktion des Forschenden mit der Lebenswelt der Forschungssubjekte wird hier nicht vorgenommen (Thierbach & Petschick, S. 861-862). Umfassende Beobachtungsprotokolle erscheinen mit Blick auf den Analyseansatz der reinen Häufigkeitsauswertung nicht relevant, die Interaktion des Forschenden mit den Forschungssubjekten ist ele-

mentarer Bestandteil des DBR-Ansatzes und die größte Herausforderung bei regulären Beobachtungen, das nicht-Verändern des Feldes, spielt im hier beschriebenen Forschungsansatz keine Rolle, da eine Veränderung der Intervention und damit auch der Beobachtungen Sinn und Zweck der DBR-Forschung ist (Thierbach & Petschick, 2014, S. 862). Als Beobachtungsinstrumente kommen dabei zum einen Dokumente selbst im Sinne der Einreichungshäufigkeit als auch die Häufigkeiten von im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. 5.4.3 & 5.4.5) entwickelten Kategorien auf Basis der Analyse der Mentoringprotokolle zum Einsatz. Für die strukturierte Beobachtung im Rahmen des QUAN-Stranges für die Evaluation der Interventionsqualität werden folgende Gestaltungsdimensionen durch ihre Qualitätsindikatoren einer Häufigkeitsauswertung zugänglich gemacht:

Objektiver Qualitätsindikator	Beobachtungsinstrument	Gestaltungsdimension
Häufigkeit der Treffen	Mentoring Protokoll (Häufigkeit)	Beziehungsverständnis
Dauer der Beziehung	Mentoring Protokoll (Anzahl / Tandem)	Beziehungsverständnis
Umgesetzte Aktivitäten	Kategorien zu Umsetzung der Förderinhalte (Häufigkeit)	Beziehungsverständnis
Gesetzte Ziele	Kategorien zu gesetzten Zielen (Häufigkeit)	Projektziele
Materialiennutzung	Heruntergeladenen Materialien (Häufigkeit)	Unterstützungsmaterialien

Abbildung 46: Systematische Darstellung der strukturierten Beobachtung im Kontext der Interventionsqualität

Neben der Unterstützung des Fragebogens im Rahmen der formativen Evaluation der Intervention kommt auch für den transformativ-sequenziellen QUAN-Strang der Betrachtung von Problemstellungen in der dualen Ausbildung eine strukturierte Beobachtung zum Einsatz. Analog zum gerade beschriebenen Vorgehen spielt auch hier ausschließlich die Zählung der Häufigkeit einzelner Problemstellungen eine Rolle. Strukturiert beobachtet im Sinne der Häufigkeit werden dabei die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. 5.4.3 & 5.4.5) präzisierten Problemstellungen im betrieblichen, schulischen und privaten Bereich der dualen Ausbildung.

5.3.2 Auswahlverfahren

Bei der Planung des Forschungsvorhabens spielt die Frage des Samplings, also des Auswahlverfahrens bezüglich der beforschten Subjekte, eine zentrale Rolle (Häder, 2019, S. 145). Unterschieden werden können dabei das Ziehen einer Stichprobe, also eines Samples, oder die Befragung der Grundgesamtheit, also aller potenziell für die die Forschungsfrage interessanten Personen (Diekmann, 2016, S. 376). Werden alle Elemente der Grundgesamtheit in die Erhebung einbezogen, liegt eine Voll- oder Totalerhebung vor (Häder, 2019, S. 154). Grundsätzlich ist die Aussagekraft von Totalerhebungen höher als die von Stichprobenverfahren, allerdings sind Totalerhebungen mit spezifischen Problemstellungen verbunden (Häder, 2019, S. 145). Zum einen kann keine Totalerhebung durchgeführt werden, wenn beispielsweise bei medizinischen Untersuchungen die Samples im Zuge der Beforschung zerstört werden müssen (ebd.). Zum anderen sind Totalerhebungen im sozialwissenschaftlichen Bereich häufig mit immensen finanziellen und zeitlichen Kosten verbunden, die je nach Größe der Grundgesamtheit eine sinnvolle Durchführung einschließlich Durchführungskontrolle und Auswertung unmöglich machen (Häder, 2019, S. 146). Es ist daher wenig verwunderlich, dass die Generierung von aussagekräftigen, der Forschungsfrage entsprechenden Stichproben Bestandteil jeder methodischen Literatur zu empirischer Forschung darstellt (vgl. z. B. Häder, 2019; Diekmann, 2016; Baur & Blasius, 2019; Endruweit, 2015; Raithel, 2008 uvm.). Im hier vorliegenden Forschungsprojekt ist jedoch, mit Blick auf die vergleichsweise kleine Gruppe von maximal 90 Studierenden und 90 Auszubildenden, eine Befragung der Grundgesamtheit aller im Kontext der Intervention interessanten Subjekte durchführbar. Unabhängig von der tatsächlichen Realisierung einer Vollerhebung zu jedem gegebenen Erhebungszeitpunkt ist die Grundgesamtheit dabei so klein und heterogen, dass das Ziehen einer Stichprobe und eine nachfolgende analytisch-statistische Auswertung ohnehin keine repräsentativ auf die Grundgesamtheit übertragbaren Ergebnisse erzielen könnte (Bahrenberg et al. 2010, S. 20-22). Ebenso darf die hier betrachtete Gruppe an Studierenden und Auszubildenden insgesamt nicht als Stichprobe einer theoretisch darüber liegenden Grundgesamtheit betrachtet werden, da die Teilnahme an der hier entwickelten Intervention ein erwartungsgemäß einflussreiches Charakteristikum der Forschungssubjekte darstellt. Die Spezifika der hier entwickelten Intervention und ihrer möglichen Auswirkungen lassen sich in keiner übergeordneten Grundgesamtheit exakt gleich wiederfinden, womit das Stichproben-Kriterium der Repräsentativität nicht erfüllbar ist (Raithel, 2008, S. 55). Durch die oben beschriebene digitale Umsetzung des Fragebogendesigns und die persönliche Nähe zwischen Forschendem und den Mentoringtandems durch die Doppelrolle als operativer Projektleiter inklusive Dozierendenfunktion, kann ein Erinnern der Tandems

an die Evaluationsteilnahme mit vertretbarem Ressourceneinsatz ermöglicht werden. Dies zeigt sich auch an den Rücklaufquoten zu jedem einzelnen Evaluationszeitpunkt:

Evaluationszeitpunkt	N = Studierenden	N = Rücklauf	N = Auszubildende	N = Rücklauf
Z1_S1	23	22	23	17
Z1_S2	23	19	23	13
Z1_S3	22	17	22	13
Z1_S4	19	16	19	12
Z2_S1	19	18	19	15
Z2_S2	19	18	19	16
Z2_S3	19	14	19	11
Z2_S4	19	8	19	13
Z3_S1	23	18	23	16
Z3_S2	23	16	23	11

Abbildung 47: Rücklauf der strukturierten Online-Befragung zu allen betrachteten Erhebungszeitpunkten (eigene Darstellung)

Zwar liegt hier zu jedem Zeitpunkt eine nicht vollständig realisierte Totalerhebung vor, die Rücklaufquoten betragen dabei aber zu jedem Erhebungszeitpunkt zwischen mindestens ca. 60 % (Z2_S3; Auszubildende) und 95 % (Z1_S1; Studierende). Die einzigen Ausnahmen bilden die parallel ablaufen Projektsemester Z3_S2 bei den Auszubildenden mit einer Rücklaufquote von 47,8 % und Z2_S4 bei den Studierenden mit einer Rücklaufquote von 42,1 %. Dies kann damit begründet werden, dass die Evaluationen von Z3_S2 und Z2_S4 zeitlich mit der abschließenden Datenauswertung für die vorliegende Arbeit zusammenfiel. Der Erhebungszeitraum wurde mit Blick auf die benötigte Zeit für die Datenanalyse und –aufbereitung im Vergleich zu den vorherigen Semestern verkürzt, was dazu geführt hat, dass mehr Personen als üblich nicht rechtzeitig zu einer Teilnahme an der Befragung motiviert werden konnten. Zusammen mit der multimethodischen QUAN-Analyse durch die strukturierte Beobachtung und den QUAL-Stränge jeweils aus der Perspektive des Forschenden und des Akteurs innerhalb der Intervention (vgl. 5.2.2.2; Vertiefung der QUAL-Methodik in Kapitel 5.4) werden diese

Rücklaufquoten als ausreichend eingeschätzt, um Rückschlüsse über die Qualität der Intervention zu allen Erhebungszeitpunkten treffen zu können.

Ähnliches ergibt sich für die strukturierte Beobachtung. Die Einreichung der wöchentlichen Protokolle ist im Rahmen des Arbeitsvertrages der Studierenden verpflichtend, was eine lückenlose Einreichung aller Protokolle jedes einzelnen Tandems durch den Forschenden kontrollierbar und einforderbar macht. Insgesamt wurden im Beobachtungszeitraum alle Protokolle eingereicht, was insgesamt N = 3.583 Protokollen entspricht, anhand derer die in Kapitel 5.3.1.3 beschriebene strukturierte Beobachtung sowohl hinsichtlich der Häufigkeit der Protokolleinreichungen selbst als auch die quantitative Auswertung der aus der qualitativen Inhaltsanalyse generierten Kategorien durchgeführt werden kann. Im Gegensatz zu der nicht vollständig realisierten Vollerhebung im Kontext der Fragebogenerhebung kann bei der strukturierten Beobachtung von einer erfolgreichen Totalerhebung aller für die Beobachtung relevanten Dokumente gesprochen werden.

5.3.3 Methodik der Datenauswertung

Für die Analyse quantitativ erhobener Daten mit mathematischen, also statistischen, Verfahren kann grundsätzlich zwischen der *deskriptiven* und der *induktiven Statistik* unterschieden werden (Blasius & Baur, 2014, S. 998). Die deskriptive Statistik zielt dabei darauf ab, die in „einem Datensatz enthaltenen Informationen möglichst übersichtlich darzustellen, so dass das „Wesentliche“ schnell erkennbar wird.“ (Raithel, 2008, S. 120) und es steht die Beschreibung der beforschten Gruppe mit statistischen Methoden im Mittelpunkt (Häder, 2015, S. 422). Die deskriptive Statistik erlaubt dabei einzig das Treffen von Aussagen über die untersuchten Einheiten (ebd.; Raithel, 2008, S. 120). Die induktive oder analytische Statistik geht dann über die reine Beschreibung der erhobenen Daten hinaus und macht „sich zur Aufgabe, Schlussfolgerungen von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit zu ziehen“ (Raithel, 2008, S. 120). Dafür kommen Methoden der Wahrscheinlichkeitsberechnung zum Einsatz, um auf Basis der gezogenen Stichprobe unter Einbezug von Fehlerbereichen Schätzungen durchzuführen (Häder, 2015, S. 422). Für das hier beschriebene Forschungsvorhaben werden nur deskriptive statistische Verfahren eingesetzt. Die formative Evaluation der Intervention hat im Sinne des DBR-Ansatzes explizit keinen Anspruch auf eine Verallgemeinerung oder Übertragbarkeit in andere Kontexte oder eine übergeordnete Grundgesamtheit. Hier steht eine auf die Intervention selbst gerichtete Betrachtung im Vordergrund, eine Verallgemeinerung der DBR-Erkenntnisse erfolgt über die Diskussion der abschließend entwickelten Gestaltungsprinzipien, nicht durch statistisches Erschließen (Euler, 2014, S. 29 & 31). Für das Forschungsinteresse der formativen

Evaluation ist damit eine deskriptive Auswertung der durch die in Kapitel 5.3.1 und 5.3.2 beschriebenen Erhebungsverfahren generierten Daten das angemessene Verfahren, um Aussagen über die Qualität der Intervention und der darin formulierten Gestaltungsdimensionen zu treffen. Ein analytisches statistisches Vorgehen ist dabei mit dem hier angelegten Forschungsdesign insofern grundsätzlich nicht realisierbar, als die Grundgesamtheit der Teilnehmenden beforscht wird und weder eine sinnvolle Stichprobe innerhalb dieser Grundgesamtheit gezogen werden kann noch die Interventionsteilnehmenden selbst als Stichprobe betrachtet werden können, von der aus auf eine darüber liegende Grundgesamtheit geschlossen werden könnte (Häder, 2015, S. 422; Blasius & Baur, 2014, S. 998; Raithel, 2008, S. 55). Zusätzlich unterschieden sich die statistischen Verfahren in der quantitativen Datenanalyse darin, wie viele Variablen betrachtet werden. Bei der *univariaten* Statistik werden einzelne Variablen betrachtet, welche beispielsweise auf Häufigkeit hin gemessen und dargestellt werden (Blasius & Baur, 2014, S. 998; Raithel, 2008, S. 119). Bei *bivariaten* und *multivariaten* Verfahren werden zwei oder mehr Variablen betrachtet und in Abhängigkeit zueinander gesetzt, beispielsweise um Wahlverhalten in Korrelation mit Geschlecht, Alter und anderen sozioökonomischen Variablen zu betrachten (Blasius & Baur, 2014, S. 999; Häder, 2014, S. 422). Auch hier bedient sich das betrachtete Forschungsvorhaben der niedrigschwelligsten Variante einer univariaten Auswertung. Es wird jeweils die Ausprägung eines Merkmals im Sinne eines spezifischen Items oder eines Konstruktes beschrieben, welche bereits im Rahmen der Vorstellung der Fragebogendesigns (5.3.1 & 5.3.2) detailliert beschrieben wurden. Nach Abhängigkeiten zwischen den Merkmalen, wie sie im Fokus der bi- oder multivariaten Auswertung stehen, wird im hier beschriebenen Forschungsansatz nicht gesucht. Zwar wird auf Basis der in Kapitel 3.3.2 beschrieben Evaluationsstudien zu Mentoring und den in Kapitel 4 ausdifferenzierten Gestaltungsdimensionen und -kriterien angenommen, dass die diversen Gestaltungsdimensionen einen Einfluss auf die Qualität der Mentoringbeziehung selbst haben, durch die letztlich hohe Abhängigkeit der Beziehungsqualität von nicht steuerbaren Faktoren wie der persönlichen Einstellungen und externen Faktoren (vgl. Nakkula & Harris, 2014, S. 47) erscheint die Ermittlung statistischer Zusammenhänge nicht sinnvoll. Es liegen mit Blick auf die Qualität der Mentoringbeziehung schlicht zu viele Störvariablen vor, welche jenseits der hier evaluierten Teilqualitätsdimensionen und den dort formulierten Items und Konstrukten einen Einfluss auf die Beziehungsqualität haben können (Eifler, 2014, S. 198; Raithel, 2008, S. 166).

Für die Auswertung der Fragebögen wird auf das Programm SPSS zurückgegriffen, wobei die Daten als Ergebnis der Online-Befragung direkt in einem für SPSS leserlichen Format ausgegeben und ohne händische Digitalisierung in das Programm übertragen werden können (Wag-

ner & Hering, 2014, S. 668). Händisch erfolgt eine Variablentransformation für die negativ formulierten Items entsprechend der Logik 5 → 1; 4 → 2; 3 → 3; 2 → 4 & 1 → 5 (Diekmann, 2016, S. 242). Die negativ formulierten und im ersten Schritt der Datenauswertung entsprechend transformierten Items sind im Fragebogen für die Mentorinnen/die Mentoren (Anhang 20) mit dem Zusatz *[inverted Item]* gekennzeichnet. Für die Berechnung der relevanten Kennzahlen wird die SPSS-Analysefunktion *deskriptive Statistik* eingesetzt, welche die entsprechenden Werte in tabellarischer Form ausgibt.

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Bez_pers_Quali_gesamt	22	2,54	5,00	4,0315	,65472
Bez_pers_Quali_Zufriedenheit	22	1,67	5,00	4,1818	,73266
Bez_pers_Quali_Nähe	22	2,20	5,00	3,9818	,78050
Bez_pers_Empathie_Vertrauen_Gegenseitigkeit	22	2,00	5,00	3,8030	,70267
Bez_pers_Quali_Gegenseitigkeit	22	1,00	5,00	3,4091	1,09801
Bez_pers_Quali_Empathie	22	3,00	5,00	4,0000	,53452
Bez_pers_Quali_Vertrauen	22	2,00	5,00	4,0000	,81650
Bez_pers_Quali_IKK	22	2,00	5,00	4,1364	,83355

Abbildung 48: Auszug aus der deskriptiven Auswertung des Mentorinnen/Mentoren-Fragebogens zum Erhebungszeitpunkt Z1_S1

Die deskriptive univariate Statistik lässt die Erhebung von Häufigkeiten, Mittelwerten, Anteilswerten und Streuungsmaßen zu, wobei auch die Art der für die Erhebung eingesetzten Skala eine Rolle spielt (Raithel, 2008, S. 119). Im Rahmen der Fragebogenerhebungen liegt durch die eingesetzte Likert-Skala eine Intervallskalierung vor (Raithel, 2008, S. 44). Bei einem intervallskalierten Erhebungsergebnis kann grundsätzlich das arithmetische Mittel als Mittelwert errechnet werden. Darüber hinaus ist die Berechnung des Streuungsmaßes möglich, also die Schwankung und durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert. Je geringer die Streuung, desto aussagekräftiger ist der Mittelwert (Häder, 2015, S. 425). Bei intervallskalierten Daten kann für die durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert die durchschnittliche Standardabweichung je Item oder Konstrukt errechnet werden. Die Standardabweichung hat dabei dieselbe Dimension wie der Messwert (Häder, 2015, S. 426). Für die Darstellung der deskriptiven

Ergebnisse können einfache Tabellen oder grafische Darstellungsformen wie Boxplots eingesetzt werden (ebd.). Für die Messung der Interventionsqualität durch das vorgestellte Fragebogendesign werden die vorgestellten Maßzahlen der deskriptiven Statistik als ausreichend eingeschätzt, um die durchschnittliche subjektive Einschätzung der Befragten durch die Berechnung des Mittelwerts je Item oder Konstrukt sowie die Schwankungsbreite der individuellen Einschätzungen durch die Errechnung der Standardabweichung einschätzen zu können. Für die Auswertung der strukturierten Beobachtung kommt kein explizit statistisches Verfahren zum Einsatz, da hier schlicht eine Zählung der Häufigkeiten der Dokumente selbst oder einzelner Kategorien aus der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. 5.4.1) dieser Dokumente durchgeführt wird. Die Häufigkeitsmessung der Dokumente selbst wird dabei manuell vorgenommen, wobei die digitale Einreichung der Mentoringprotokolle diesen Prozess durch die automatische Errechnung der in einem Protokoll-Ordner abgelegten Dokumente erleichtert. Die deskriptive Auswertung von Code-Häufigkeiten erfolgt im für die qualitative Datenauswertung genutzten Programm *MAXQDA* mithilfe der Funktion „Code-Häufigkeit“, welche im Rahmen der quantitativen Analyseverfahren der Anwendung angeboten wird (Mayring, 2016, S. 137).

5.3.4 Reflexion der Gütekriterien

Abschließend sollen die Gütekriterien der quantitativen Forschung, Objektivität, Reliabilität und Validität, im Kontext des vorgestellten Forschungsdesigns reflektiert werden (Raithel, 2008, S. 45).

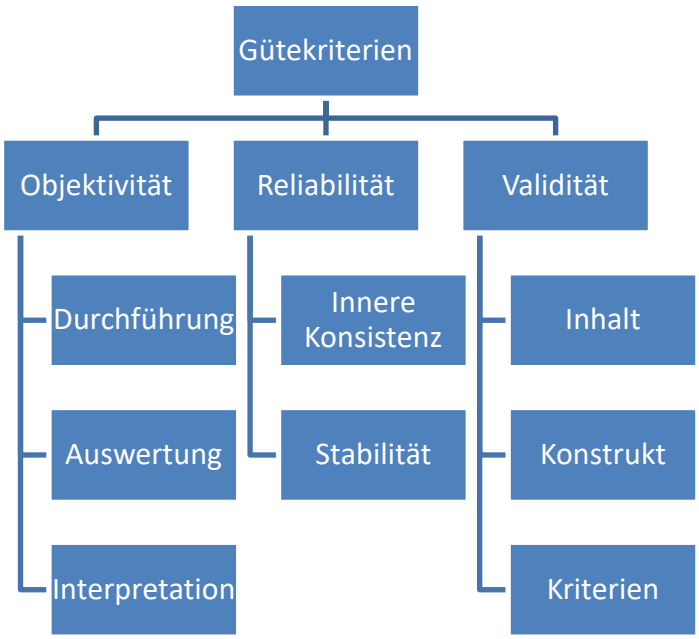


Abbildung 49: Systematik der Gütekriterien quantitativer Sozialforschung (nach Raithel, 2008, S. 45)

Die Objektivität im Sinne der Unabhängigkeit von der anwendenden Person kann im hier beschriebenen Design als erfüllt angesehen werden. Sowohl die Durchführung der Erhebung als auch die Auswertung der Befragung mittels des Fragebogens ist bedingt durch die Durchführung als Online-Befragung ohne manuellen Eingriff an der Schnittstelle zwischen Datenerhebung und Einpflegung in das Analysetool SPSS unabhängig von Einflüssen durch den Forschenden gegeben (Raithel, 2008, S. 45; Krebs & Menold, 2019, S. 490 & 491). Die Befragungssituation selbst erscheint durch die Online-Durchführung als nicht relevanter Einflussfaktor auf die Objektivität der Durchführung, da jenseits des Fragebogens selbst keine situativen Unterschiede zu dem regulären Einsatz der entsprechenden Hardware entstehen (Krebs & Menold, 2019, S. 490). Eine Modifikation des Datenmaterials vor der Auswertung liegt nicht vor, einzig eine Umcodierung der negativ formulierten Items wird vorgenommen und in Kapitel 5.3.1 begründet. Bedingt durch die Umsetzung als Online-Fragebogen ohne die Möglichkeit, Fragen zu überspringen oder unbeantwortet zu lassen, liegen keine fehlenden Antworten vor, welche geschätzt oder interpretiert werden müssten (Lück & Landrock, 2019, S. 462). Auch mit Blick auf die strukturierte Beobachtung erscheinen die Kriterien der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität erfüllt. Die für die Beobachtung und die daran anschließende Häufigkeitsauswertung benötigten Unterlagen sind Produkte des regulären Mentoringprozesses und fallen, jenseits der grundsätzlichen Einführung der entsprechenden Protokolle als Teil des Interventions-Konzeptes an sich, ohne direkte Einwirkung des Forschenden aus der Mentoringtätigkeit heraus an. Durch die im Vergleich mit der analytischen Statistik mathematisch wenig komplexen Verfahren der hier eingesetzten univariaten deskriptiven Statistik kann über beide quantitativen Forschungszugänge hinweg davon ausgegangen werden, dass mit Blick auf die mathematische Auswertung der erhobenen Daten eine hohe Auswertungsobjektivität erzielt werden kann (Diekmann, 2005, S. 216). Die Interpretationsobjektivität ist am schwersten zu gewährleisten, da hier immer subjektive Einschätzungen des Forschenden eine Rolle spielen (Krebs & Menold, 2019, S. 490). Hier wird in der Darstellung der empirischen Ergebnisse stets auf eine transparente Darstellung der Interpretationsüberlegungen geachtet, um Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten.

Die Reliabilität beschreibt die Zuverlässigkeit der Messung in dem Sinne, dass eine mehrfache Messung eines Objekts mit gleichbleibendem Messinstrument stets die gleichen Ergebnisse liefern sollte (Krebs & Menold, 2019, S. 491). Wie bereits in Kapitel 5.1.2.2 beschrieben, existieren eine Reihe von Möglichkeiten für die Überprüfung der Reliabilität. Mit Blick auf die erwartete und im Rahmen der Beziehungsentwicklung grundsätzlich erhoffte Veränderung der Einstellungen der Befragten zu Beziehungsqualitätsindikatoren erscheint die Test-Retest-Methode als nicht sinnvoll für die Überprüfung der Reliabilität, obwohl der Modus des gleichen

Instrumenteneinsatzes bei denselben Personen zu zeitlich verzögerten Erhebungszeitpunkten gegeben wäre (Rammstedt, 2008, S. 6; Raithel, 2008, S. 46). Die Paralleltest-Methode wird mit Blick auf den Bedarf eines vergleichbaren und hoch korrelierenden parallelen Testinstrumentes als nicht umsetzbar betrachtet (Krebs & Menold, 2019, S. 494). Die Test-Halbierung erscheint mit Blick auf die insgesamt wenigen formulierten Items für jede gemessene Qualitätsdimension (vgl. 5.3.1.1 & 5.3.1.2) als ungeeignet, da die Bedingung von vielen und dabei sinnvoll teilbaren Items nicht für jede gemessene Dimension gegeben ist (Rammstedt, 2008, S. 10). Das letzte und in der Praxis am häufigsten eingesetzte Instrument der Reliabilitätsprüfung ist die Verwendung von Cronbachs Alpha. Dabei wird gemessen, wie hoch die Korrelation zwischen allen Items ist, welche zusammen ein Konstrukt beziehungsweise eine Skala abbilden (Raithel, 2008, S. 47; Diekmann, 2016, S. 254). Allgemein werden Werte >= 0,7 als akzeptabel und Werte >= 0,8 als erwünscht angesehen, obwohl keine allgemeingültige Definition über die absolute Güte einzelner Alpha-Werte existiert (Raithel, 2008, S:47; Becker & Spöttl, 2015, S. 200). Es ergeben sich jedoch Einschränkungen bezüglich der Interpretation von Cronbachs Alpha, welche in dieser Arbeit relevant sind. Zum einen ist Cronbach's Alpha ein Instrument, dass für lange Skalen gedacht ist. Je weniger Items eine Skala bilden, desto höher muss die mittlere Korrelation für das Erreichen eines Alphas von 0,7 sein. Skalen mit zwei oder drei Items, die eine hohe Test-Retest-Reliabilität aufweisen, können damit trotzdem ein Alpha unter 0,7 erreichen (Leiner, 2016, S. 1). Wie bereits in Kapitel 5.3.1.1 beschrieben, werden im hier entwickelten Fragebogen eine Reihe unterschiedliche Konzepte gemessen, wobei viele entweder nur mit einem Item oder als Konstrukte mit kleinen Skalen von zwei bis drei Items befragt werden. Dementsprechend müssen hier auch Alpha-Werte unter 0,7 als akzeptabel angesehen werden, um im Gegenzug alle für die formative Evaluationsforschung relevanten Themenbereiche abzudecken und dennoch eine den teilnehmenden Studierenden und Auszubildenden zumutbare, ökonomische Fragebogenlänge zu erhalten (Lienert & Raatz, 1998, S. 12). Zudem kann das Reliabilitäts-Validitäts-Dilemma eine Rolle bei der erwarteten Reliabilität des Fragebogens spielen (Lienert & Raatz 1998, S. 255). Dahinter steht die Annahme, dass Reliabilität und Validität zwar im Grunde mit dem jeweils anderen Gütekriterium mitwachsen, diese Regel aber bestimmten Ausnahmen unterliegt. Die höchste Reliabilität im Sinne der mit Cronbach's Alpha gemessenen Konsistenz haben sehr homogene Tests, wobei diese insbesondere bei hochkomplexen theoretischen Konzepten eine eher niedrige Validität aufweisen. Liebert und Raatz sprechen daher von einer partiellen Inkompatibilität (ebd.). Die Werte von Cronbachs Alpha für alle im Fragebogen entwickelten Konstrukte sind Anhang 22 zu entnehmen. Es zeigt sich, dass für 10 der 13 getesteten Konstrukte ein guter Wert von >= 0,7 vorliegt. Bei 3 weiteren Konstrukten ergibt sich ein immer noch akzeptabler Wert zwischen 0,6 und 0,7,

was in allen drei Fällen auf die niedrige Anzahl von nur 2 oder 3 Items zurückgeführt werden kann. Wie bereits oben besprochen, wurde auf von einer Erweiterung des Fragebogens um weitere Items für eine mögliche Erhöhung von Cronbachs Alpha abgesehen, um die Zumutbarkeit für die Teilnehmenden zu erhalten. Insgesamt ergibt sich mit Blick auf die Reliabilität des Fragebogens ein Instrument, welches für die in der Fragebogenentwicklung gebildeten Konstrukte stets ein akzeptables oder zumindest ausreichendes Cronbachs Alpha aufweist. Dies scheint insbesondere mit Blick auf den Modus der deskriptiven Analyse relevant, da das Vorgehen der zusammenfassenden Auswertung der Konstrukte durch die erfolgte Feststellung der inneren Korrelation legitimiert ist. Dennoch bleibt festzuhalten, dass der Fragbogen nicht den Reliabilitätsanspruch eines wissenschaftlichen Test-Instruments erfüllt, da viele Qualitätsdimensionen nur mit einem Item befragt werden und durch den Kontext einer sich stetig in Veränderungsprozessen befindlichen Mentoringbeziehung keine Test-Retest-Messung möglich ist.

Für den Einsatzbereich des Fragebogens in der vorliegenden Arbeit, vor allem für die Bestimmung der Einstellungen der Projekt-Teilnehmenden zu möglichst allen für die Forschung relevanten Gestaltungsdimensionen, wird der entwickelte Fragebogen aber als angemessen und ausreichend reliabel eingeschätzt. Soll auf Basis dieser Forschungsarbeit ein wissenschaftlich fundiertes Messinstrument für die Qualität von Mentoringbeziehungen oder -programmen als eigenständiges Forschungsziel entwickelt werden, erscheint es sinnvoll, konkrete Testinstrumente für einzelne Teilbereiche des hier gesamt betrachteten Modells zu entwickeln. So können Konstrukte mit einer angemessenen Anzahl von Items entwickelt werden, ohne den Fragebogen auf eine unzumutbare Länge anwachsen zu lassen. Die Reliabilität der quantitativen Methodik der strukturierten Beobachtung spielt im betrachteten Forschungsdesign keine Rolle, da hier keine Einstellungen erhoben werden oder durch den Forschenden entwickelte Items oder Konzepte existieren und ausschließlich eine Häufigkeitsauswertung von Dokumenten oder Kategorien vorgenommen wird (vgl. 5.3.2).

Das letzte zu prüfende Gütekriterium ist die Validität des Fragebogens (Raithel, 2008, S. 47; Häder, 2015, S. 109; Krebs & Menold, 2019, S. 496). Die Validität des entwickelten Fragebogens wird durch den Ansatz der Inhalts- oder Kontentvalidität geprüft (Lienert & Raatz, 1998, S. 224-225). Dabei steht der Abgleich des entwickelten Testinstruments mit dem theoretischen Konzept und dessen Dimensionen im Zentrum, welches durch den Test gemessen werden soll (Raithel, 2008, S. 48). Auch wenn für die Inhaltsvalidität keine objektiven Kriterien herangezogen werden, ist sie dennoch nicht zu verwechseln mit der Augenscheinvalidität, welche völlig ohne eine nachvollziehbare und theoretisch fundierte Begründung der gewählten Items

auskommt (Kersting, 2005, S. 54). Die Inhaltsvalidität beruht auf einer transparenten Darstellung der zugrunde gelegten theoretischen Zugänge zum beforschten Themenkomplex mit einer Erklärung der Itemkonstruktion, um die Operationalisierung des Forschungsthemas logisch nachvollziehbar zu begründen (Krebs & Menold, 2019, S. 497). Dieser Prozess wurde in dieser Arbeit in Teilkapitel 5.3.1.1 durchgeführt. Dort wurde die Entwicklung der Items und Konstrukte entlang der zuvor im Detail beschriebenen und operationalisierten Konzepte der Mentoringqualitätsdimensionen (vgl. Nakkula & Harris, 2014) sowie dem eigenen Mentoringmodell und daraus abgeleiteten Gestaltungsdimensionen (vgl. Kapitel 3.3.3 und 4.4) dargestellt und auf Item- oder Konstruktebene begründet. Eine empirische Testvalidierung durch die Messung der Konstruktvalidität, also die Messung der Korrelation zwischen den eigenen Messergebnissen mit Ergebnissen aus anderen Instrumenten, welche dasselbe Konstrukt messen, wird nicht durchgeführt (Raithel, 2008, S. 49-50). Zwar liefert die Konstruktvalidität empirisch belastbare Ergebnisse über die Validität des entwickelten Fragebogens, was die hier beschriebene Inhaltsvalidität nicht zu leisten vermag. Dafür erfordert die Messung der Konstruktvalidität zum einen das Vorhandensein entsprechender bestehender Instrumente zur Validerung jedes einzelnen Konstrukts, zum anderen ist die Konstruktvalidierung als eigenständiger Forschungsprozess mit entsprechendem zeitlichem und personellem Aufwand zu verstehen. Dies wurde im Gesamtforschungsprozess mit Blick auf den Einsatz des Fragebogens im Rahmen der Intervention vor allem zum Erkenntnisgewinn über Entwicklungsbedarfe als nicht verhältnismäßig angesehen. Zudem gibt der Kontext der Interventionsentwicklung (vgl. Kapitel 2.3) einen zeitlichen Rahmen für die mögliche Forschungsarbeit vor, welcher eine Abwägung zwischen vorgelagerter Validierung und tatsächlichem Einsatz der Erhebungsinstrumente nötig macht. Mit Blick auf die Relevanz jedes einzelnen Projektsemesters für die formative Evaluation wurde entschieden, eine umfangreiche empirische Überprüfung der Konstruktvalidität nicht durchzuführen, da durch die systematische Anbindung an theoretische Modelle eine logisch nachvollziehbare Inhaltsvalidität erreicht werden konnte.

Analog zur Reliabilität spielt die Validität keine Rolle im Kontext der strukturierten Beobachtung, da hier kein Operationalisierungsprozess zwischen Theorie und Testinstrument stattfindet und nur die Dokumente oder inhaltliche Kategorien in ihrer Häufigkeit erfasst werden.

Zusammenfassend werden die Gütekriterien der quantitativen Forschung als im Kontext des hier präsentierten Forschungsvorhabens als ausreichend erfüllt eingeschätzt. Gerade mit Blick auf die Einbettung in einen hybriden Mixed-Methods-Ansatz und die sich daraus ergebende Möglichkeit der Triangulation mehrerer Forschungsperspektiven und gemeinsamer Interpretation der Ergebnisse erscheint die erreiche Güte insbesondere der Reliabilität und der Validität

als ausreichend, um die entwickelten Instrumente für den Zweck der formativen Interventions-Evaluation einzusetzen. Gleichwohl erhebt das hier entwickelte quantitative Forschungsdesign insbesondere in Form des Fragebogens nicht den Anspruch eines generalistisch einsetzbaren Testinstruments, welches für sich alleine stehend auf unterschiedliche Kontexte übertragbar wäre oder eine empirisch validierte Aussage über alle im Erhebungsinstrument betrachteten theoretischen Konzepte zulässt.

5.4 Qualitative Methodik

5.4.1 Erhebungsmethoden

5.4.1.1 Halbstrukturierte Schriftliche Befragung

Das zentrale Erhebungsinstrument der QUAL-Forschungsstränge beider Forschungsfragen stellen die Mentoringprotokolle dar, welche als *halbstrukturierte schriftliche Befragung* verstanden werden können. Dabei handelt es sich um eine Variante der qualitativen Fragebogenmethode, welche offene Fragen beinhaltet und die Teilnehmenden zu einer freien Textproduktion auffordert (Döring & Bortz, 2016, S. 401). Bei halbstrukturierten schriftlichen Befragungen wird den Teilnehmenden eine Liste mit Fragen vorgelegt, deren Antwort in eigenen Worten zu formulieren ist (Döring & Bortz, 2016, S. 402). Döring & Bortz nennen in diesem Kontext explizit die Umsetzung als „Tagebuchinstrument“ (Döring & Bortz, 2016, S. 402 & 405), was der Logik des hier verwendeten Mentoringprotokolls entspricht. Das Mentoringprotokoll stellt dabei keine expliziten Fragen im Sinne der Formulierung von Fragen bei qualitativen Befragungen (ebd.), sondern enthält Felder zur Texteingabe mit klaren Beschreibungen des zu dokumentierenden Sachverhaltes. Befragt werden zum einen der wöchentliche Ablauf der Mentoringsitzung und die wahrgenommenen Problemstellungen in den drei identifizierten Dimensionen (vgl. Kapitel 3.2.3.2.3) in der ersten Fassung sowie neu formulierte Ziele und wahrgenommenen Erfolge in der überarbeiteten Fassung des Fragebogens. Die Themenbereiche der halbstrukturierten Befragung erstrecken sich damit über die beiden Forschungsfelder der Forschungsarbeit, Problemstellungen in der dualen Ausbildung auf der einen und formative Evaluation der Intervention auf der anderen Seite. Die wöchentliche freie Dokumentation der Mentoringsitzungen hat dabei die Funktion, die im Rahmen des standardisierten Fragebogens erhobenen Erkenntnisse über die Mentoringqualität um eine prozesshafte, subjektive Betrachtungsweise der Studierenden zu erweitern. Damit können Aspekte der Mentoringbeziehung sichtbar und messbar gemacht werden, welche durch die vorab entwickelten Items nicht erhoben werden können

(Flick et al., 2015, S. 17). Die Beschreibung der Mentoringtreffen kann dabei beispielsweise Rückschlüsse auf die subjektive Einschätzung der persönlichen Beziehungsqualität zulassen oder durch die Beschreibung der durchgeführten Aktivitäten einen Einblick über die umgesetzten Förderdimensionen oder relationalen Tätigkeiten auf Ebene einzelner Tandems und einzelner Treffen ermöglichen (vgl. Nakkula & Harris, 2014, S. 47). Die halbstrukturierte Befragung dient damit gleichzeitig als Validierungsinstrument der Erkenntnisse der strukturierten Befragung und erlaubt durch Mixing der Ergebnisse einen vertieften, erklärenden Einblick in die Qualität der Mentoringbeziehung durch die beiden sich gleichwertig ergänzenden Perspektiven (Tashakkori et al., 2021, S. 123).

Das zweite eingesetzte Instrument der halbstrukturierten schriftlichen Befragung ist das „Begleitdokument zum Umgang mit kritischen Situationen“, also solchen Situationen, in denen ein konkreter Vertragslösungsprozess durch eine Mentee/einen Mentee begonnen und ein interner Stressbewältigungsprozess initiiert wurde (vgl. Klaus, 2014; Lazarus & Folkman, 1984). Das Begleitdokument fordert die Mentorin/den Mentor in einem gestuften Dokumentationsprozess dazu auf, zunächst die auslösende Problematik, dann die eigenständige Stressbewältigung der Mentee/des Mentee, das geplante weitere Vorgehen im Tandem und schließlich die Auswirkung der gemeinsamen Aktivität auf den Stressbewältigungsprozess oder die originäre Problemstellung zu dokumentieren (Anhang 23). Die Fragestellungen zu auslösenden Problemen und dem Umgang mit ihnen vor aktiver Einwirkung der Mentorin/des Mentors dienen dabei der qualitativen Erhebung von solchen Problemstellungen, welche Vertragslösungsprozesse initiieren und Problemstellungen im Sinne von maladaptiven Bewältigungsstrategien (Erdmann & Jahnke, 2018, S. 65). Die teilstrukturierte Befragung ergänzt damit die quantitative Beobachtung von Problemhäufigkeiten (vgl. 5.3.2) um die qualitative Perspektive der subjektiven Wahrnehmung von besonders relevanten Problemen im Sinne des Vertragslösungsprozesses. Die Fragen nach dem gemeinsamen Vorgehen und der Auswirkung wiederum dienen der summativen Evaluation der Auswirkungsvariante C *kritische Situation* (vgl. 5.2.1.4), da hier detailliert nachvollzogen werden kann, ob der Vertragslösungsprozess durch aktives Einwirken der Mentorin/des Mentors beendet werden konnte. Zwar können durch die qualitative Betrachtung dieses Prozesses aus Sicht der Studierenden nur die subjektiven Einschätzungen über den Erfolg der Intervention erörtert werden, die Auswertung der Mentoringdauer im Rahmen der strukturierten Beobachtung erlaubt jedoch eine teilweise Validierung dieser Einschätzung durch die Prüfung, ob eine tatsächliche Vertragslösung und damit auch das Ende der Mentoringbeziehung stattgefunden hat.

Auf eine regelmäßige teilstrukturierte Befragung der Mentees wird im entwickelten Forschungsdesign verzichtet. Entsprechend der Überlegungen von Steinke über das Kriterium der Angemessenheit qualitativer Erhebungen zum Forschungsgegenstand wird davon ausgegangen, dass das regelmäßige Anfertigen aussagekräftiger, schriftlicher Dokumentationen weder den zu erwartenden sprachlichen Kompetenzen der Mentee-Gruppe noch der Bereitschaft des Zeiteinsatzes jenseits der dualen Ausbildung und den Mentoringtreffen selbst angemessen ist (Steinke, 2015, S. 327).

Das letzte Fragment der teilstrukturierten schriftlichen Befragung stellen offen Fragen im Rahmen der bereits unter 5.3.1 dargestellten Fragebögen dar, welche damit einen teilstandardisierten Charakter erhalten (Döring & Bortz, 2016, S. 403; Anhang 20 & 21). Hier wird den Mentorinnen/den Mentoren sowie den Mentees in ihren jeweiligen Fragebögen die Möglichkeit gegeben, im Freitext die relevantesten Problemstellungen und Verbesserungswünsche für die Intervention zu formulieren (Döring & Bortz, 2016, S. 403). Die offenen Fragen innerhalb des Fragbogens erfüllen im Gesamtkontext des Forschungsdesigns vor allem eine Supportfunktion und machen daher nur einen kleinen Teil des schriftlichen Befragungsinstruments aus.

Insgesamt in die Auswertung eingeflossen sind folgende halbstrukturierte schriftliche Befragungen:

Erhebungsinstrument	Autor	Anzahl
Mentoringprotokolle	Mentorin/Mentor	3.583
Dokumentation „Umgang mit kritischen Situationen“	Mentorin/Mentor	9
Teilstandardisierter Fragebogen	Mentorin/Mentor	166
Teilstandardisierter Fragebogen	Mentee	137

Tabelle 47: Überblick über die halbstrukturierten schriftlichen Befragungen

5.4.1.2 Teilstrukturierte Befragung: Interviews

Neben der halbstrukturierten schriftlichen Befragung werden im Rahmen der QUAL-Stränge des Mixed Methods-Designs auch Befragungen in Form von *face-to-face Interviews* durchgeführt (Diekmann, 2016, S. 437, Reinecke, 2019, S. 717; Häder, 2019, S. 199). Zunächst sollen dabei die befragten Personengruppen skizziert werden. Für die Befragung im Form von qualitativen Interviews werden drei Personengruppen ausgewählt, die durch die anderen Erhebungsinstrumente nicht oder nicht ausreichend in die Evaluation mit einbezogen werden. Zum einen werden Ausbilderinnen/Ausbilder und Lehrkräfte an beruflichen Schulen der Mentees befragt. Diese Zielgruppe stellt die relevanteste Einflussgröße auf der Schale des Mesosystems in Relation zur Mentoringdyade dar (Ehlers, 2007, S. 73 & 83; Bronfenbrenner, 1981, S. 26). Erfragt werden hier die grundsätzliche Einstellung zur Intervention im Sinne des Qualitätskriteriums der externen Unterstützung (Nakkula & Harris, 2014, S. 47), wahrgenommene Effekte des Mentorings im Sinne der Evaluation der Interventions-Wirkung und die von den jeweiligen Ausbildungsakteuren identifizierten Problemstellungen der Auszubildenden während der dualen Ausbildung. Die Befragung zu wahrgenommenen Problemen dient dabei der Ergänzung der von den Studierenden in den Mentoringprotokollen dokumentierten Problemstellungen und erweitert diese Perspektive um die Sicht des pädagogischen Personals auf Ebene der Ausbildungsbetriebe und beruflichen Schulen. Zusätzlich werden Mentees am Ende der Interventionslaufzeit befragt. Auch hier steht die Einschätzung der Beziehung, die Auswirkung der Intervention auf den Ausbildungsverlauf und die zentralen Problemstellungen im Vordergrund des Erkenntnisinteresses. Zum einen soll so die bisher nur durch die Online-Befragung gemessene Einschätzung der Mentees über die Mentoringqualität eingeholt werden, vor allem eröffnet die persönliche Befragung aber die Möglichkeit auch jene Einflussvarianten der Intervention zu messen, welche den Studierenden verborgen bleiben und damit nicht durch die schriftlichen Befragungen der Mentorinnen/der Mentoren zu erheben sind (Varianten A und B, vgl. 5.2.1.4). Letztlich werden solche Mentees interviewt, die ihre Ausbildung vorzeitig beenden, um einen Einblick in die subjektive Einschätzung der auslösenden Problemstellung und den Vertragslösungsprozess zu erhalten (vgl. Klaus, 2014, S. 419; Semmer & Zapf, 2017, S. 32). Bewusst nicht interviewt werden Mentees, die aufgrund einer konkreten Problemstellung eine vorzeitige Vertragslösung planen und mit ihrer Mentorin/ihrem Mentor an der Konfliktbewältigung arbeiten. Hier wird trotz der potenziell interessanten, durch ein Interview zu erhebenden Daten auf die Mehrbelastung der Auszubildenden in der ohnehin kritischen Situation verzichtet, um die Wahrnehmung des Interviews selbst als zusätzlichen Stressor zu verhindern. Die Mentoringprotokolle sowie das explizit für kritische Situationen geschaffene Dokumentationsinstrument werden als ausreichend eingeschätzt, um die Problemstellungen auf

einer für die hier gestellten Forschungsfragen ausreichenden Präzisierungsebene zu ermitteln. Nach Auswahl der befragten Personengruppen kann das Erhebungsinstrument entwickelt werden.

Döring und Bortz (2016, S. 358-360) definieren eine Reihe von Klassifikationskriterien für die Einordnung von wissenschaftlichen Interviews. Das zentrale Kriterium ist der *Grad der Strukturierung* des Interviews, wobei im Kontext der qualitativen Erhebungsmethoden zwischen *unstrukturierten* und *halbstrukturierten* Interviews unterschieden wird. Das *vollstrukturierte* Interview meint die Befragung mit einem standardisierten Instrument im Sinne einer quantitativen Erhebung wie beispielsweise der bereits in Kapitel 5.3.1.1 beschriebenen Online-Befragung (Döring & Bortz, 2016, S. 359). Ein unstrukturiertes Interview wird gänzlich ohne ein im vornherein vorbereitetes Instrument durchgeführt und verläuft völlig frei durch spontane offene Fragen, die sich aus dem Forschungskontext heraus ergeben (Döring & Bortz, 2016, S. 358). Bei einem halbstrukturierten oder teilstandardisierten Interview wird ein Interview-Leitfaden erstellt, welcher das Interview durch vorformulierte Leitfragen in grobe Themenblöcke gliedert, wobei die Fragen in der Interviewsituation beispielsweise durch Vorziehen oder Vertiefen an die Situation angepasst werden können (ebd.; Häder, 2019, S. 205). Für die hier durchgeführten Interviews werden halbstrukturierte Interviews unter Verwendung von Leitfäden (Anhang 24) eingesetzt, die nach dem Grundsatz „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2014, S. 560) gestaltet sind. Das Forschungsinteresse und die dabei verlangte Fokussierung auf bestimmte, in der Ausarbeitung der vorläufigen Gestaltungskriterien umrissene Themenbereiche bedingen und legitimieren eine Beschneidung der maximalen Offenheit der qualitativen Befragung (Helfferich, 2014, S. 653). Es werden also innerhalb der durch das Forschungsinteresse vorgegebenen Themen offene Fragen formuliert, um die Befragung auf das Erkenntnisinteresse hin zu steuern und dennoch die Möglichkeit der Exploration durch flexible Anpassung der Leitfragen und optionale Vertiefungsfragen aufrechtzuerhalten (Lamnek & Krell, 2016, S. 331; Helfferich, 2014, S. 560). Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014, S. 126-127) sehen die besondere Stärke von Leitfaden-Interviews bei „Fragestellungen, die sich auf bestimmte berufliche und alltägliche Praktiken beziehen, deren Darstellung primär über den Modus der Beschreibung und Argumentation zu erfassen ist und bei denen es darauf ankommt, dass bestimmte Bereiche in jedem Fall detailliert behandelt werden“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 126-127). Dieser grundsätzliche Ansatz kann mit Blick auf eingangs beschriebenen Personengruppen und die in den jeweils geführten Interviews verfolgten Erkenntnisinteressen als erfüllt angesehen werden. Mayring (1993, S. 46) ordnet die gewählte Interviewform des leitfadengestützten Interviews wie alle offenen, halbstrukturierten Befragungen unter dem Überbegriff des *problemzentrierten Interviews* ein (Mayring, 1993, S. 46). Diese

Interviewform fokussiert sich auf eine konkrete Problemstellung, die im Vorfeld der Befragung bereits theoretisch analysiert wurde und bestimmte Aspekte herausgearbeitet wurden, welche im Verlauf des Interviews angesprochen werden (ebd.). Aus der Analyse des Problems werden die wichtigen Aspekte für die Erstellung der Interviewleitfäden abgeleitet, welche in den zu führenden Interviews eingesetzt werden (Mayring, 1993, S. 48). Die jeweils befragten Themenbereiche erscheinen zum einen zu komplex und prozesshaft, um adäquat in standardisierten Fragebögen messbar zu sein, und andererseits zu spezifisch, um von der völligen Offenheit eines unstrukturierten narrativen Interviews zu profitieren. In den Interviewleitfäden werden dabei stets offene Fragen gestellt, um die Bedeutungsstrukturen der Befragten zu erheben und nicht die vorab definierten Konzepte des Forschenden über die subjektiven Wahrnehmungen der Erzählenden zu legen (Lamnek & Krell, 2016, S. 327). Für jede der befragten Personengruppen wurde ein eigener Leitfaden entwickelt, wobei Ausbildende und Lehrkräfte mit demselben Interviewleitfaden befragt wurden, da hier ähnliche Erhebungskontexte nur getrennt durch den Lernort innerhalb der beruflichen Bildung vorliegen (Helfferich, 2014, S. 565). Die Erstellung der Leitfäden fand nach dem SPSS-Konzept nach Helfferich (2014, S. 567-568) in den Phasen Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren statt. Dabei werden zunächst mögliche relevante Fragen gesammelt, in einem zweiten Schritt auf ihre Relevanz für das Forschungsinteresse geprüft, in eine zeitlich und inhaltlich sinnvolle Abfolge gebracht und schließlich einzelne Teilfragen als Stichworte in größere Leitfragen eingebettet, um als Vertiefung oder Stichworte zu fungieren (ebd.).

Ein weiteres Kriterium ist die Art der befragten Person, wobei allgemein zwischen Betroffenen-Interviews und Experten-Interviews unterschieden wird. Letzteres liegt dann vor, wenn Personen mit Fachexpertise zum Forschungsthema befragt werden (Döring & Bortz, 2016, S. 360). Die hier interviewten Personengruppen sind dabei jeweils als Betroffene einzuschätzen. Ein „technisches Prozess- und Deutungswissen in ihrem spezifischen professionellen Handlungsfeld“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 687) bezüglich der Themen Mentoring und vorzeitige Vertragslösung, welches ein Experteninterview begründen könnte, kann bei keiner der befragten Gruppen erwartet werden, da der Zugang zur Thematik jeweils auf eigenen Beobachtungen und Erfahrungen beruht.

Das nächste Kriterium ist die *Anzahl* der gleichzeitig interviewten Personen. Hier besteht die Möglichkeit einer Einzelbefragung oder einer Gruppenbefragung, wobei letztere beispielsweise in Form von Fokusgruppendiskussionen dazu eingesetzt werden, die Interaktion zwischen den Interviewten gezielt in die Auswertung mit einzubeziehen (Döring & Bortz, 2016, S. 359). In den hier durchgeführten Interviews werden stets einzelne Personen befragt.

Auch die *Art des Interviewkontaktes* kann als Kriterium herangezogen werden. Dabei wird zwischen persönlichen, telefonischen und textbasierten Interviews unterschieden, wobei gerade in qualitativen Forschungsdesigns der persönliche Kontakt als wichtig angesehen wird (Döring & Bortz, 2016, S. 359). Für die Akquise der interviewten Personen wurden entlang der in Kapitel 5.4.2 präzisierten Sampling-Strategie Interviewanfragen per Mail verschickt, bei non-response folgte der Versuch einer telefonischen Kontaktaufnahme. Vor jedem Interview wurden Zweck, Termin und die geltenden Vertrauen- und Anonymisierungsgrundsätze besprochen und durch die Unterschrift einer Zustimmung zur Interviewdurchführung und –aufzeichnung durch die interviewte Person bestätigt (Przyborski & Wohlrab-Sahr,2014, S. 60-66). Die Interviews fanden entweder in den Ausbildungsbetrieben und Schulräumen bei Ausbildenden- und Lehrkräfteinterviews statt oder in den Räumlichkeiten der FAU bei Interviews mit ehemaligen Mentees. Bedingt durch die teilweise bestehenden Kontaktbeschränkungen in Folge der Corona-Pandemie wurden einige Interviews entsprechend den geltenden Richtlinien digital durch die Nutzung von Videokommunikationsplattformen wie MS-Teams oder Zoom durchgeführt (Döring & Bortz, 2016, S. 360).

5.4.1.3 Teilstrukturierte teilnehmende Beobachtung

Wie bereits im Rahmen der quantitativen Erhebungsmethoden kommt auch im QUAL-Strang des Forschungsdesigns eine Beobachtung zum Einsatz. Während die strukturierte Beobachtung im Rahmen des QUAN-Stranges vor allem eine sekundäre Rolle im Sinne einer Häufigkeits-Zählung einnimmt, kommt der Beobachtung im QUAL-Strang der Forschungsarbeit eine zentrale Funktion im Kontext der Doppelrolle des Forschenden als Akteur innerhalb der intervention zu. Die qualitative Beobachtung ist die zentrale und einzige Forschungsmethode in der Rolle des Praktikers und dient der Ergänzung der in der Forschenden-Rolle strukturiert und instrumentenbasiert erhobenen Daten im Sinne eines parallelen Mixed-Methods-Ansatzes (vgl. 5.2.2.2). Ausgehend von den bereits dargestellten Varianten wissenschaftlicher Beobachtungen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 328-329; Diekmann, 2016, S. 569-570; Thierbach & Petschick, 2014, S. 856-857) wird im Rahmen des QUAL-Stranges eine offen-teilnehmende, teilstrukturierte Beobachtung durchgeführt. Der Modus einer offenen und teilnehmenden Beobachtung ergibt sich, analog zur strukturierten Beobachtung, bereits aus der Doppelrolle des Forschenden als Akteur innerhalb der Intervention. Durch die aktive Teilnahme an der Intervention als operativer Projektleiter und Dozierender liegt eine hohe Zugänglichkeit zum beobachteten Feld vor. So kann die Forschung aus der Insider-Perspektive betrieben werden, was „häufig zusätzliche Kontakte und Datenquellen [erschließt], (…) ein Verständnis der Sichtweisen der Feldmitglieder [fördert] und (…) zudem mehr Möglichkeiten der Selbstbeobachtung

eröffnet“ (Döring & Bortz, 2016, S. 337). Die Gefahr von negativen Reaktionen auf die Anwesenheit von Forschenden im Feld als potenzielle Störungsquelle wird bedingt durch die hohe persönliche Nähe zu den Studierenden im Rahmen der Doppelrolle und einer klaren Kommunikation über die Hintergründe der Forschungsarbeit nicht erwartet (Thierbach & Petschick, 2014, S. 856; Döring & Bortz, 2016, S. 338). Die durchgängige Projektevaluation und regelmäßigen Steuerungsgespräche mit den Projektpartnern und Geldgebern (vgl. Kapitel 2.3) sowie die klare Strukturierung des Forschungsdesigns inklusive der Nutzung beider Perspektiven (vgl. 5.2.2) verhindern dabei eine zu hohe emotionale Annäherung an das Feld (Döring & Bortz, 2016, S. 337).

Die Beobachtungen laufen im Rahmen der Rolle als Akteur innerhalb der Intervention teilstrukturiert ab. Anders als bei einer völlig unstrukturierten Beobachtung wird die Beobachtung grundlegend entlang der theoretischen Konzepte zu Mentoringqualität und möglichen Hinweisen zur Weiterentwicklung der Gestaltungsprinzipien durchgeführt (Döring & Bortz, 2016, S. 339). Anders als bei einer vollständig strukturierten Beobachtung werden aber keine im Vornherein klar präzisierten Merkmale beobachtet, sondern offen mit Blick auf die möglichen Informationsquellen und konkreten Kriterien agiert. Döring & Bortz sprechen bei solchen Beobachtungen von qualitativen Beobachtungen mit geringem Komplexitätsgrad (Döring & Bortz, 2016, S. 334). Bedingt durch die Doppelrolle im Rahmen des DBR-Konzeptes spielen, anders als bei Beobachtungen, die sich durch gezielte Feldaufenthalte auszeichnen, weder die Suche von Informationsquellen noch die Frage des Feldzuganges oder die Dauer der Feldaufenthalte eine Rolle im beschriebenen Beobachtungsdesign (Thierbach & Petschick, 2014, S. 860-861). Die Informationsquellen, welche relevante Hinweise über die Mentoringqualität und konkrete Weiterentwicklungsmöglichkeiten geben können, sind durch die Rolle als operativer Projektleiter und Dozierender vielfältig zugänglich. Darunter fallen Gespräche im Rahmen der Begleitseminare, persönliche Unterstützungsgesuche der Studierenden oder Auszubildenden in persönlicher oder schriftlicher Form, Hinweise in den diversen Prüfungsleistungen im Rahmen der Begleitseminare, die standardisierte universitätsinterne Seminarevaluation und ungeplante Gespräche mit externen Personen wie Lehrkräften und Ausbildenden außerhalb der in Kapitel 5.4.1.2 beschriebenen Interviews. Die Rolle als operativer Projektleiter und Dozierender ermöglicht dem Forschenden also Zugang zu allen schriftlichen und mündlichen Informationsquellen, welche im Kontext der Interventionsumsetzung anfallen.

Um die Fülle an potenziell für die formative Evaluation relevanten Informationen einer Auswertung zugänglich zu machen, werden vereinzelt ad-hock Feldnotizen angefertigt, vor allem aber ein Feldprotokoll in Form eines Forschungstagebuches geführt (Thierbach & Petschick, 2014,

S. 863; Anhang 25). Die Niederschrift im Forschungstagebuch erfolgt entsprechend der Empfehlung von Thierbach & Petschick zeitnah noch am Tag der Beobachtung und nutzt, wenn möglich, 1-zu-1-Repräsentationen wie Screenshots und eingepflegte Texte, um die Gefahr von Wahrnehmungs- und Erinnerungsfehlern so weit wie möglich zu minimieren (Thierbach & Petschick, 2014, S. 863; Döring & Bortz, 2016, S. 331). Zugleich wird im Forschungstagebuch eine grobe thematische Strukturierung in zusammenhängende Fälle eingeführt, sofern sich beobachtete Handlungen oder problemgebundene Prozesse über mehrere Beobachtungsfragmente hinweg entwickeln oder verändern. Das Forschungstagebuch als schriftliche Umsetzung des Erhebungsinstruments in der Teilnehmenden-Rolle dient damit der Ergänzung der bereits dargestellten strukturierten Methoden aus der Perspektive des Forschenden und macht die Beobachtungen einem qualitativen Auswertungsverfahren zugänglich (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 25-26; Thierbach & Petschick, 2014, S. 865)

5.4.2 Auswahlverfahren - Samplingstrategie

Das Auswahlverfahren bezieht sich beim hier beschriebenen qualitativen Teil des Forschungsvorhabens auf die Auswahl der Interviewpartner. Für die halbstrukturierten schriftlichen Befragungen wird keine Samplingstrategie angewendet, sondern eine Vollerhebung durchgeführt (Häder, 2019, S. 154). Nicht gezielt ausgewählt wird außerdem die Interview-Zielgruppe der Mentees mit vorzeitiger Lösung des Ausbildungsvertrages während der Interventionslaufzeit. Hier wird ebenfalls eine Vollerhebung im Sinne der Befragung jedes ehemaligen Auszubildenden angestrebt. Jenseits einer Vollerhebung wird bei der Ziehung von Stichproben in qualitativen Untersuchungen zumeist ein bewusstes, *theoretisches Sampling* betrieben (Häder, 2019, S. 70). Dieses Samplingkonzept liegt ursprünglich in der Grounded Theory begründet und hat das Ziel, die Stichprobenziehung so durchzuführen, dass aus ihr ein „maximaler theoretischer Erkenntniswert“ (Döring & Bortz, 2016, S. 302) resultiert. Dabei ist das theoretische Sampling als iterativer Prozess angelegt, welcher durch zyklischen Abgleich der gewählten Kriterien zur Sample-Generierung mit den im Forschungsprozess sukzessive gebildeten Theorien versucht, stets homogene sowie kontrastive Fälle auszuwählen und in die Forschung einzubeziehen (Strübing, 2019, S. 464-465). Mit Blick auf die vorhandenen Ressourcen im Rahmen der Forschungsarbeit und die primär als Support der quantitativen und qualitativen schriftlichen Befragungen zu verstehende Funktion der Interviews wird in der hier vorliegenden Arbeit auf eine zyklische Iteration der Auswahlkriterien und befragten Zielgruppen verzichtet. Die „theoriebildende Aussagekraft“ (Döring & Bortz, 2016, S. 302) der Befragungen ist damit deutlich reduziert. Das Ziel der persönlichen Befragung liegt jedoch in vor allem in einer auf die Inter-

vention und die bereits erhobenen Daten gerichteten Präzisierung und Perspektivenerweiterung, weshalb die Schmälerung der Aussagekraft auf einen anderen Kontext als das hier beschriebenen Forschungsprojekt als hinnehmbar akzeptiert wird (ebd.).

Die Wahl der Kriterien für die Ziehung der Stichproben erfolgt nach dem Prinzip eines möglichst heterogenen Samplings, um unterschiedliche Fälle und Variationen einzubeziehen (Lamnek & Krell, 2016, S. 185; Döring & Bortz, 2016, S. 303). Eine explizite theoriegeleitete Definition von Extremfällen, kritischen Fällen und besonders typischen Fällen erscheint auf Ebene der befragten Lehrkräfte und Ausbildenden wenig sinnvoll, da sie nicht den Forschungsgegenstand abbilden. Gesampelt wurde daher nach Heterogenität bezüglich der Merkmale Geschlecht und Zugehörigkeit zu einem IHK- oder HWK-Beruf bei den Ausbildenden beziehungsweise der Schulzugehörigkeit bei den Lehrkräften. Mit Blick auf die befragten Mentees am Ende der Interventionslaufzeit wurde zunächst der Ansatz verfolgt, gezielt besondere oder von der Norm abweichende Fälle zu bestimmten, beispielsweise anhand der bereits aus der formativen Evaluation bekannten Einschätzungen der Mentoringqualität. Dieses Vorgehen erwies sich aber mit Blick auf die durchweg positiven Evaluationsergebnisse als in der Praxis nicht sinnvoll durchführbar (Strübing, 2014, S. 464; Döring & Bortz, 2016, S. 302). Auch bei der Auswahl der zu befragenden Mentees wurde daher nur eine Heterogenität bezüglich der gewählten Kriterien verfolgt, um die Breite der entsprechenden Merkmalsausprägungen innerhalb der Gesamtgruppe abzubilden (Lamnek & Krell, 2016, S. 185). Als Heterogenitätskriterien wurden dabei das Geschlecht und das Herkunftsland gewählt. Nicht gesampled wurden bei der Befragung diejenigen Mentees, die ihren Ausbildungsvertrag vorzeitig gelöst haben. Hier wurde die Befragung jedes einzelnen Betroffenen angestrebt. Die insgesamt interviewten Personen werden im Folgenden entlang der gewählten Heterogenitätskriterien skizziert:

	Angefragt	**Interviewt**	**M**	**W**	**IHK-Ausbildung**		**HWK-Ausbildung**	
Ausbildende	20	14	8	6	8		6	
	Angefragt	**Interviewt**	**M**	**W**	**B14**	**B2**	**B1**	**B3**
Lehrkräfte	10	6	3	3	3	1	1	1

	Angefragt	Interviewt	M	W	Syrien	Afghanistan	Iran	Irak	Kirgisistan
Mentees nach Abschluss des Programms	15	10	7	3	4	1	2	2	1

	Angefragt	Interviewt
Mentees mit durchgeführter Vertragslösung	2	2

Tabelle 48: Darstellung der Sampling-Strategie

5.4.3 Methodik der Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgt entlang des Ansatzes der qualitativen Inhaltsanalyse, welche grundsätzlich ein wissenschaftliches Erschließen und Verstehen von Texten durch Kategorienbildung zum Ziel hat (Kuckartz, 2018, S. 21; Döring & Bortz, 2016, S. 602). Um der qualitativen Auswertung zugänglich gemacht zu werden, bedarf aber insbesondere das Interview zunächst der schriftlichen Aufbereitung in Form einer *Transkription* (Kuckartz, 2018, S. 164; Mayring, 2016, S. 85). Zu diesem Zweck werden die Interviews per Audiorekorder aufgezeichnet, um die Genauigkeit der Aufzeichnung zu erhöhen und Verzerrungseffekte durch retrospektive Niederschriften zu verringern (Kuckartz, 2016, S. 165). Für den Transkriptionsprozess selbst existieren diverse Methoden, welche von einer phonetisch korrekten Wiedergabe des gesprochenen Wortes bis hin zu einer Übertragung in normales Schriftdeutsch reichen (Mayring, 2016, S. 89-91). Eine Transkription nahe an der Phonetik des gesprochenen Wortes erlaubt eine Interpretation von Sprachfeinheiten wie Lautstärke, Pausen und paraverbalen Äußerungen wie Lachen und Gestik (Mayring, 2002, S. 89; Kuckartz, 2016, S. 166). Für die hier durchgeführte Forschung wird ein nahes Orientieren an der Phonetik als unnötig angesehen, da davon ausgegangen wird, dass die erkenntnisrelevanten Inhalte durch den inhaltlichen Aspekt des Gesagten transportiert werden und nicht über metaverbale Kommunikationsfragmente. Ein phonetisches Transkribieren wird ob der erschwerten Lesbarkeit und hohem zeitlichen Aufwand daher als hinderlich empfunden, es erfolgt eine Transkription in normales Schriftdeutsch (Kuckartz, 2016, S. 167; Döring & Bortz, 2016, S. 367). Einzig die Kommentierung

von Sachverhalten, welche für die Auswertung und Interpretation relevant erscheinen wie störende Ereignisse („Telefon klingelt“, „Mitarbeiter kommt in den Interviewraum“, etc.), phonetisch unverständliche Äußerungen („?“) oder auffällige emotionale Regungen („lacht“) werden zusätzlich in das Transkript mitaufgenommen (Mayring, 2016, S. 91-94). Für den konkreten Akt der Transkription werden die Transkriptionsregeln für computergestützte Auswertung nach Kuckartz (2016, S. 167) angewendet. Einzig der Punkt „Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert“ (ebd.) wird bei der Transkription der Interviews mit Geflüchteten insofern nur bedingt umgesetzt, als grammatikalische Fehler aufgrund fehlender sprachlicher Kompetenzen nicht geglättet werden, um eine Verzerrung durch die Interpretation des Gesagten durch den Transkribierenden zu verhindern.

In diesem Forschungsvorhaben wird die *inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse* nach Kuckartz (2016, S. 97) für die Auswertung des qualitativen Datenmaterials angewendet. Diese zeichnet sich durch ein vergleichsweise praxisnahes Ablaufschema aus, welches im Weiteren skizziert werden soll. Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz arbeitet, anders als die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring mit ihren Formen der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse*, der *Explikation* und der *strukturierenden Inhaltsanalyse,* mit einem Ablaufschema, welches sich sehr nahe an der eigentlichen Arbeit am Text orientiert. Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse wird damit unter einer pragmatischen Betrachtung als sinnvoller für die Umsetzung des Auswertungsprozesses angesehen als die im Vergleich eher rigiden Analyseschemata nach Mayring (Mayring & Fenzl, 2014, S. 547-548; Mayring, 2016, S. 115, 145-146). Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse folgt dabei einem Ablaufschema in sieben Schritten.

Phase 1 - Initiierende Textarbeit: In dieser, dem eigentlichen Analyseprozess vorgeschalteten Phase erfolgt eine erste ungesteuerte Auseinandersetzung mit den zu analysierenden Texten, beispielsweise durch Memos, Notizen oder händischen Markierungen von relevanten Passagen. Durch die inhaltliche Vorstrukturierung der im beschriebenen Forschungsdesign angewandten qualitativen Erhebungsmethoden kommt diesem Schritt im dargestellten Forschungsprozess keine hohe Bedeutung zu (Kuckartz, 2016, S. 101).

Phase 2 - Entwickeln von thematischen Hauptkategorien: Im Zentrum der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse steht der Ansatz, die Daten durch das Bilden von Haupt- und Subkategorien inhaltlich zu strukturieren. Zunächst werden dafür thematische Hauptkategorien gebildet, welche in der Regel direkt aus den Forschungsfragen, der theoretischen Vorbereitung oder beispielsweise den Leitfragen der Erhebungsmethoden abgeleitet werden können

(ebd.). Entsprechend dieser Ausrichtung an Forschungsfragen und theoretischer Vorarbeit handelt es sich bei den Hauptkategorien meist um a-priori definierte deduktive Kategorien (Kuckartz, 2016, S. 64-67). In der hier durchgeführten Inhaltsanalyse werden die a-priori Kategorien für die Entwicklung der thematischen Hauptkategorien entsprechend den abgefragten Themenbereichen aus der Systematik für vorzeitige Vertragslösungen (vgl. Kapitel 3.2.3.4.3) und den Kriterien für Mentoringqualität, ergänzt um die spezifischen Förderdimensionen der Intervention (vgl. Kapitel 3.3.1.4 & 4.4), abgeleitet.

Phase 3 - Erster Codierprozess: In einem ersten Codierprozess wird das gesamte Material unter Zuhilfenahme der thematischen Hauptkategorien codiert. Dabei wird der zu codierende Text Zeile für Zeile durchgegangen und relevanten Textpassagen eine passende thematische Hauptkategorie zugewiesen (Kuckartz, 2016, S. 102). Dabei werden strittige Textpassagen im Kontext des Gesamttextes interpretiert und die Codierung mit einer Notiz begründet (ebd.). Eine Zuordnung von mehreren Hauptkategorien zu einer Textpassage ist dann möglich und erlaubt, wenn die Kategorien nicht so konstruiert sind, dass sie sich gegenseitig ausschließen (Kuckartz, 2016, S. 103). So kann im Rahmen der Protokolle beispielsweise der Bericht eines Mentees über eine persönlich belastende Situation in der Familie zum einen als Teil der „Problemstellungen im privaten Bereich“ codiert werden, aber gleichzeitig auch als Mentoringqualitätskriterium „Vertrauen“. Der erste Codierprozess liegt zeitlich am Ende des ersten Semesters des ersten Iterationszyklus, für die folgenden Erhebungszeitpunkte werden, neben den im ersten Codierdurchlauf verwendeten Hauptkategorien, auch die bis zu den jeweiligen Zeitpunkten entwickelten Subkategorien zugeordnet.

Phase 4 - Zusammenstellen aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen: In dieser eigentlich eher als Zwischenschritt zu verstehenden Phase werden die bis dahin codierten Textfragmente systematisch nach den zugeordneten Hauptkategorien zusammengestellt, um die Ausdifferenzierung in Subkategorien zu erleichtern.

Phase 5 - Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material: Während die Hauptkategorien in der Regel deduktiv a-priori gebildet werden, werden die Subkategorien induktiv direkt am Material entwickelt. Bei diesem Prozess kann keine „intersubjektive Übereinstimmung, keine Reliabilität postuliert [werden]“ (Kuckartz, 2016, S. 72), da es sich immer um einen Konstruktionsprozess durch die Codierenden handelt. Entsprechend der Empfehlung von Kuckartz wird hier auf den Ansatz der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2015, S. 85-87) zurückgegriffen. Dabei werden die induktiven Kategorien auf mittlerer Abstraktionsebene auf Basis grundlegender thematischer Selektionskriterien gebildet, wobei anders als bei

der zusammenfassenden Kategorienbildung explizit nicht der gesamte Text in induktive Kategorien unterteilt wird, sondern nur thematisch relevante Textfragmente (Mayring, 2015, S. 85-87). Einige Subkategorien entspringen dennoch einer a-priori Kategorienbildung, zum Beispiel wenn Hauptkategorien bereits auf Basis der theoretischen Betrachtung in Subkategorien untergliedert werden können (zum Beispiel Hauptkategorie „Sprachkompetenz" → Subkategorien Teilsprachkompetenzen nach Nodari, 2009). Gerade im Bereich der Problemstellungen entsprechen Haupt- und Subkategorien dabei weitestgehend den Problembereichen und konkreten Problemstellungen. Mit Blick auf den Abstraktionsgrad der Subkriterien wurde ein mittleres Abstraktionsniveau gewählt, also thematische Subkategorien gebildet, welche sich theoretisch noch weiter in konkrete, auf einzelnen Handlungen basierende Faktencodes differenzieren ließen (Kuckartz, 2016, S. 34). Hinsichtlich der Anzahl der Codes und der Fülle sowie Vielfalt des analysierten Materials wird davon ausgegangen, dass Faktencodes zu heterogen und disjunkt wären, als dass die Ressourcenintensität der Codierung auf dieser Textnähe in Relation zu ihrer inhaltlichen Aussagekraft gerechtfertigt wären. Sowohl die Haupt- als auch die Subkategorien werden in einem Kategoriensystem vermerkt, welches eine kurze Definition und Beispiele enthält, um die Codierung für Außenstehende transparent und nachvollziehbar zu machen (Döring & Bortz, 2016, S. 553).

Phase 6 - Zweiter Codierprozess: Codieren des kompletten Materials: Die letzte aktive Phase des Codierprozesses stellt die abschließende Gesamtcodierung des Textmaterials mit den ausdifferenzierten Haupt- und Subkategorien dar (Kuckartz, 2016, S. 110). Wie bereits im Rahmen von Phase 3 beschrieben, wird im hier dargestellten Forschungsvorhaben keine getrennte Erst- und Zweitcodierung vorgenommenen. Bedingt durch den zyklischen und durch Semester weiter vorstrukturierten Modus der Datenerhebung wird neu anfallendes Textmaterial durchgehend mit den zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt bereits gebildeten Haupt- und Subkategorien codiert. Bereits codiertes Textmaterial wird laufend nachcodiert. Dieser Modus erscheint mit Blick auf die Fülle an zu codierendem Material sinnvoller als eine Codierung des gesamten Materials am Ende des kompletten Erhebungszeitraumes (ebd.). Bei der Codierung der wahrgenommenen Problemstellungen in den Mentoringprotokollen wird ein leicht abgewandeltes Verfahren angewendet. Werden dieselben Problemstellungen über mehrere Wochen und damit in mehreren aufeinanderfolgenden Protokollen beschrieben, erfolgt eine Codierung nur im ersten Protokoll, in den darauffolgenden wird eine entsprechende Notiz zu dem jeweiligen problembeschreibenden Textfragment erstellt. Besonders relevante Berichte im Sinne von langanhaltenden Problemstellungen werden dabei im Forschungstagebuch (Anhang 25) vermerkt. Durch dieses Vorgehen soll bereits im Prozess der Codierung vermieden

werden, dass Verzerrungseffekte durch mehrfaches Codieren derselben Problemstellung entstehen.

Phase 7 - Analysen: Die letzte Phase ist kein Teil des Codierprozesses selbst, sondern beschreibt die Auswertung und Analyse des Materials (Kuckartz, 2016, S. 111). Die Auswertung, Interpretation der Erkenntnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse sowie deren Mixing mit anderen Erkenntnissen im Rahmen des hier gewählten Mixed-Methods-Ansatzes, wird ausführlich in Kapitel 7 dargestellt.

5.4.4 Reflexion der Gütekriterien

Analog zum bereits diskutierten quantitativen Forschungskonzept soll abschließend auch für das qualitative Design die Umsetzung der in Kapitel 5.1.3.3. dargestellten Gütekriterien für qualitative Forschung nach Mayring reflektiert werden (Mayring, 2016, S. 144).

Verfahrensdokumentation: Durch das differenzierte Aufbereiten des Forschungsstandes und des Forschungsdesigns sowohl auf übergeordneter Ebene des Mixed Methods-Konzeptes (Kapitel 5.2) und auf methodischer Ebene innerhalb der QUAL-Stränge in diesem Kapitel wird der Anspruch einer transparenten Verfahrensdokumentation als erfüllt angesehen (Mayring, 2016, S. 145). Zusätzlich werden die in der Forschung eingesetzten Erhebungsinstrumente zumindest beispielhaft im Anhang aufgeführt und die Auswertung im Kontext der Darstellung der empirischen Ergebnisse in den Folgekapiteln anhand nachvollziehbar aufbereiteter Daten durchgeführt (Steinke, 2015, S. 324).

Argumentative Interpretationsabsicherung: Um dieses Gütekriterium zu gewährleisten, wird in der Analyse der erhobenen Daten stets kenntlich gemacht, bei welchen Teilen der Ergebnisdarstellung eine Interpretation der qualitativ gewonnenen Daten durch den Forschenden stattfindet. Zudem wird stets der Prozess der Interpretationsentwicklung als Aushandlung zwischen bereits in der theoretischen Vorarbeit entwickelten Konzepten und den gewonnenen Daten im Kontext der Intervention beschrieben. So soll größtmögliche Transparenz gewährleistet und die Interpretation argumentativ unterstützt werden (Mayring, 2016, S. 145).

Regelgeleitetheit: Dieses Kriterium wird durch die Anbindung der Datenerhebung und Auswertung an festgelegte Schemata, beispielsweise für die Entwicklung der Interviewleitfäden (5.4.1.2) oder den Prozess der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (5.4.3), erfüllt. Durch die Einhaltung dieser Verfahren soll trotz der grundsätzlichen Offenheit qualitativer Forschung

eine möglichst hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit und empirische Verankerung der Forschung erreicht werden (Steinke, 2015, S. 326 & 328).

Nähe zum Gegenstand: Die Nähe zur Alltagswelt der Forschungsgegenstände ist durch die völlige Einbindung der Erhebungsmethoden in den Ablauf und den Kontext der Intervention gegeben, was durch die teilnehmende Doppelrolle des Forschenden innerhalb der Intervention nochmals verstärkt wird (Mayring, 2016, S. 146). Auf die Angemessenheit der eingesetzten Methoden gegenüber den verschiedenen beforschten Gruppen wurde entsprechend der Ausführungen bezüglich der einzelnen bereits vorgestellten Instrumente geachtet. Dies wird insbesondere mit Blick auf die Gruppe der vergleichsweise vulnerablen und beispielsweise mit besonderen sprachlichen Defiziten ausgestatteten Gruppe der geflüchteten Auszubildenden als besonders relevant eingeschätzt. Beispielsweise wird dies in den Interviewleitfäden deutlich, welche für die verschiedenen Gruppen auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus und mit unterschiedlich offenen und damit komplexen Leitfragen gestaltet wurden (Steinke, 2015, S. 327).

Kommunikative Validierung: Die Rücksprache mit den Beforschten als Instrument der Ergebnisvalidierung wird in der hier durchgeführten Arbeit nicht systematisch eingesetzt (Mayring, 2016, S. 147). Gleichwohl erfolgt diese Form der Validierung durch den wöchentlichen Austausch im Rahmen der Begleitseminare, in welchen auch die Forschungsergebnisse der Semesterevaluationen und Protokollauswertungen punktuell vorgestellt werden. Hierbei liegt das Augenmerk aber nicht auf einer strukturierten Validierung der Ergebnisse, sondern vor allem am Stärken des aktiven Einbezugs der Studierenden in den Forschungsprozess und damit auch des persönlichen Engagements durch die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit und aktiver Teilhabe. Diese unsystematisch durchgeführten kommunikativen Validierungsprozesse werden, falls dort relevante Rückmeldungen zu den erhobenen Daten oder daraus abgeleiteten Interpretationen formuliert werden, im Rahmen der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung aufgenommen und sind damit ohnehin bereits ein Teil des Mixed-Methods-Ansatzes.

Triangulation: Hier wird empfohlen, verschiedene Datenquellen, Interpreten oder Erhebungs- und Auswertungsmethoden heranzuziehen, um dieselbe Frage zu beantworten (Mayring, 2016, S. 147). Dieses qualitative Gütekriterium wird durch das hier angewendete und bereits in den Kapitel 5.1.4 und 5.2.2 ausführlich diskutierte Mixed Methods-Konzept erfüllt.

6 Problemstellungen der Zielgruppe und ihre Relevanz im regulären Ausbildungsprozess

6.1.1 In den ersten 4 Monaten der dualen Ausbildung

6.1.1.1 Herausforderungen im Bereich der beruflichen Schule

In den nachfolgenden Teilkapiteln werden zunächst die von den Auszubildenden und Studierenden identifizierten Problemstellungen während der dualen Ausbildung entlang der bereits in Kapitel 3.2.3.3 präzisierten zeitlichen Ausbildungsphasen dargestellt und hinsichtlich ihrer quantitativen und subjektiv wahrgenommenen Relevanz eingeordnet.

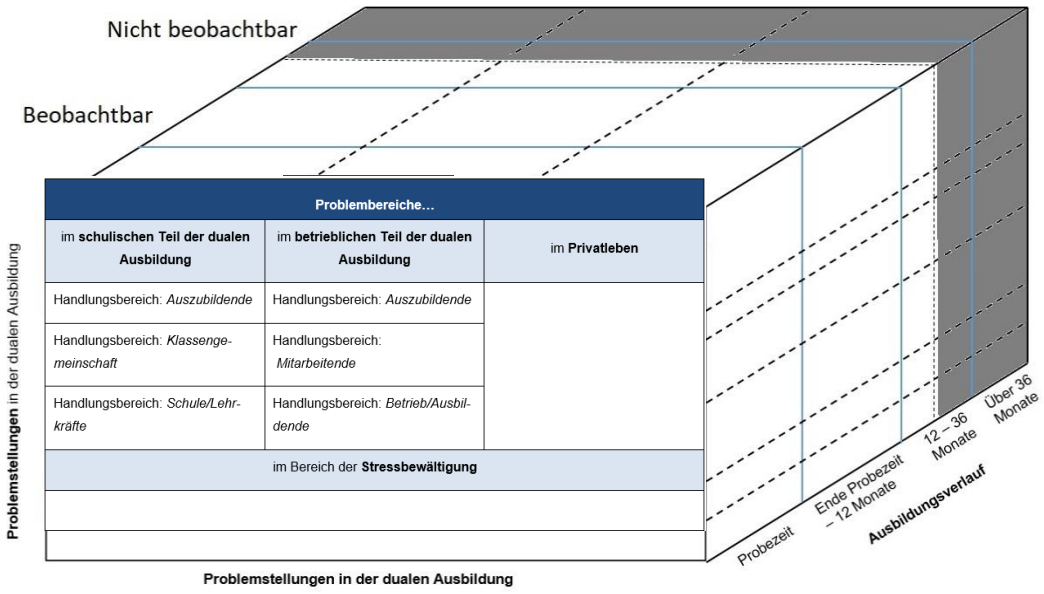


Abbildung 50: Betrachtete Zeitabstände und Problembereiche (eigene Darstellung)

Letzteres betrifft dabei die quantitative Relevanz im Sinne der Häufigkeit von Problemstellungen während der dualen Ausbildung insgesamt und die subjektive Relevanz einzelner Probleme im Rahmen individueller Vertragslösungsprozesse. Problemstellungen, welche initiativ auslösend für einen tatsächlichen Vertragslösungsprozess sind, unabhängig davon, ob dieser Prozess bis zur endgültigen Lösung durchgeführt wird, werden in Kapitel 6.2 beschrieben. Dabei wird zudem diskutiert, ob Unterschiede bestehen zwischen solchen Stressoren, die

quantitativ besonders häufig auftreten und jenen, die tatsächlich als auslösende Problemstellung eines Vertragslösungsprozesses stehen. Die nachfolgenden Teilkapitel beschäftigen sich zunächst mit der quantitativen Relevanz von Problemstellungen im Ausbildungsprozess, noch unabhängig von tatsächlichen Vertragslösungsüberlegungen. Im Text werden aus Gründen der Übersichtlichkeit im Weiteren nur solche Problembereiche und darunterliegende konkrete Problemstellungen beschrieben, die in mindestens fünf Textfragmenten genannt wurden. Eine umfassende Darstellung aller Problemstellungen in den definierten Problembereichen findet sich in den Anhängen 25-27. Bei der ersten Nennung eines Haupt- oder Subcodes erfolgt einmalig die Unterlegung mit einem entsprechend codierten Textfragment. Eine Ausnahme wird für Problemstellungen gemacht, die direkt mit dem Fluchthintergrund zusammenhängen und damit für den Fokus der Arbeit auch bei wenigen Nennungen inhaltlich relevant sind.

Im Sinne des Stressbewältigungsprozesses liegen die hier beschriebenen und quantifizierten Problemstellungen auf Ebene jener externen Situationen, die in einer primären Bewertung als (potenziell) schädlich oder bedrohlich und damit als potenzieller Stressor wahrgenommen werden. Es wird dabei aber keine Aussage über die sekundäre Bewertung der Bewältigungsmöglichkeiten und damit der tatsächlich wahrgenommenen Bedrohlichkeit der einzelnen Stressoren sowie den daraus folgenden Coping-Strategien getätigt. Letzteres ist Fokus der Betrachtung von tatsächlichen Vertragslösungsprozessen in Kapitel 6.2 und 6.3. Die Bedeutung der in den nachfolgenden Kapiteln beschriebenen Problemstellung ist demnach so einzuordnen, dass ihre Bewältigung erfolgreich und ohne klinische Stressreaktion gelingt, dabei aber die unterbewussten Bewältigungsressourcen der Auszubildenden belastet werden. Dies kann letztlich dazu führen, dass einzelne besonders bedrohliche Problemstellungen (siehe 6.2 und 6.3) als nicht mehr bewältigbar angesehen werden und maladaptive Coping-Strategien wie Flucht durch einen Ausbildungsabbruch eingesetzt werden.

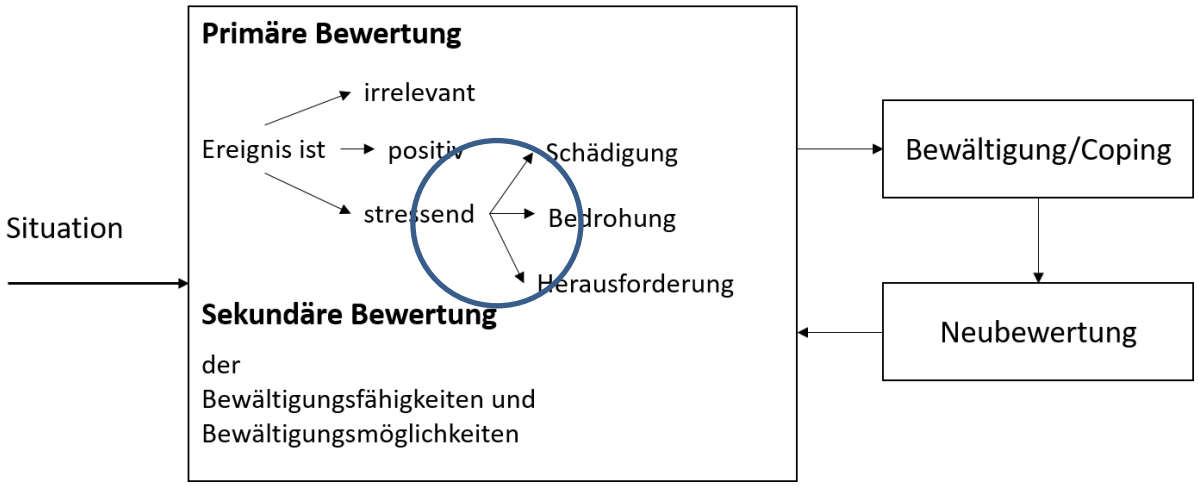


Abbildung 51: Das transaktionale Stressmodell (eigene Darstellung nach Semmer & Zapf, 2017, S. 32)

Die identifizierten Problemstellungen selbst werden den in Kapitel 3.2.3.5 entwickelten Problembereichen zugeordnet, welche dabei um neue und bisher nicht bekannte Problemstellungen im Sinne der Entwicklung induktiver Kategorien aus dem betrachteten Material erweitert werden. Wie bereits in der Beschreibung der Erhebungsinstrumente dargelegt wurde, erfolgt die Betrachtung der Problemstellungen primär aus Sicht der betroffenen Auszubildenden und der studentischen Mentorinnen/Mentoren. Die Perspektive des Ausbildungspersonals und der Lehrkräfte an beruflichen Schulen wird als zusätzliche Informationsquelle im Rahmen der leitfadengestützten Interviews erhoben. Die nachfolgende Diskussion der wahrgenommenen Problemstellungen hat damit keinen Anspruch auf eine objektive Abbildung der Realität oder der Ganzheitlichkeit aller tatsächlich existierenden Belastungsfaktoren. Vielmehr soll hier explizit die üblicherweise nur schwer zu erfassende Perspektive geflüchteter Auszubildender erörtert und der aktuelle Forschungsstand um diesen spezifischen Betrachtungszugang erweitert werden (vgl. Dionisius et al., 2019, S. 5). Entsprechend schließt die Darstellung der in dieser Arbeit gewonnen Erkenntnisse mit einer Diskussion im Kontext bestehender Vertragslösungs- und Belastungsforschung (vgl. Kapitel 3.2; z. B. Tratt, 2020; Lange, 2019; Uhly, 2015; Hensge, 1987). Für die Ergebnisdarstellung werden die identifizierten Problemstellungen in den einzelnen Zeitphasen der dualen Ausbildung aller betrachteten Projekt-Kohorten zusammen betrachtet. So bilden beispielsweise die Auswertungen der Protokolle des jeweils ersten Projektsemesters von Kohorte 1, Kohorte 2 und Kohorte 3 gemeinsam die Basis der Ergebnisdarstellung zu Problemen in den ersten vier Monaten der dualen Ausbildung. Auf eine kohortendifferenzierte Auswertung der wahrgenommenen Problemstellungen wird verzichtet, da keine ausreichend kriterienbasierten Unterschiede bezüglich der Teilnehmenden in den einzelnen Kohorten bestehen und eine kohortenspezifische Differenzierung der wahrgenommenen Probleme daher keine zusätzlich interpretierbaren Informationen liefern würde. Explizit

ausgeklammert werden in dieser Arbeit dabei solche Problemstellungen, die explizit in Folge der COVID-19-Pandemie aufgetreten sind. Herausforderungen beispielsweise durch die kurzfristige Umstellung auf Distanzlehre an den beruflichen Schulen oder Unzufriedenheit mit Kurzarbeits-Situationen im Betrieb werden als Stressoren wahrgenommen, die auf einem speziellen und atypischen Kontext beruhen. Sie liegen damit außerhalb des in den Forschungsfragen 1.1 bis 1.3 formulierten Erkenntnisinteresses über typische Problemstellungen der Zielgruppe. Gleichwohl wurden die COVID-19-spezifischen Herausforderungen mit einem explizit dafür entwickelten Forschungsdesign erhoben und durch ein eigenständiges Teilforschungsprojekt präzisiert, ausgewertet und im Rahmen entsprechender Veröffentlichungen publiziert (Kimmelmann & Kirchhöfer, 2021a; 2021b, 2022).

Insgesamt ergibt sich über den gesamten in dieser Arbeit betrachteten Zeitraum der ersten beiden Ausbildungsjahre und über die drei evaluierten Kohorten folgende absolute Verteilung der identifizierten und codierten Problemstellungen:

Problemstellungen während der ersten 2 Jahre der dualen Ausbildung…		
im schulischen Teil der dualen Ausbildung	**im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	**im Privatleben**
1.336 Nennungen	419 Nennungen	467 Nennungen

Tabelle 49: Absolute Nennung von Problemstellungen in den drei übergeordneten Dimensionen während der ersten beiden Jahre der dualen Ausbildung (eigene Darstellung)

Ausgehend von der Logik des zeitphasenorientierten Ausbildungsverlaufes sollen in diesem Teilkapitel die Problemstellungen in den ersten 4 Monaten der dualen Ausbildung betrachtet werden. Insgesamt ergibt sich hier folgende Verteilung von identifizierten Problemstellungen:

Problemstellungen während der ersten 4 Monate/Probezeit der dualen Ausbildung…		
im schulischen Teil der dualen Ausbildung	**im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	**im Privatleben**
696 Nennungen	239 Nennungen	244 Nennungen

Tabelle 50: Absolute Nennung von Problemstellungen in den drei übergeordneten Dimensionen während der ersten 4 Monate der dualen Ausbildung (eigene Darstellung)

Grundsätzlich zeigt sich bereits in der absoluten Darstellung der identifizierten Problemstellungen, dass ca. die Hälfte der beobachteten Herausforderungen in jeder übergeordneten Dimension in den ersten 4 Monaten der dualen Ausbildung auftreten. Dies geht Hand in Hand mit den Erkenntnissen der bisherigen Vertragslösungsforschung über die Häufung von vorzeitigen Vertragslösungen während dieser Zeitphase (BIBB, 2020, S. 43) und der Häufung von Herausforderungen an der ersten Übergangspassage zwischen Schul- und Berufssystem (Dietrich & Abraham, 2008, S. 73). Ausgehend von dieser grundsätzlichen Einschätzung der Problemhäufigkeiten im Kontext des zeitlichen Ausbildungsverlaufs soll nun eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Problemstellungen in den drei Teildimensionen der dualen Ausbildung während der ersten 4 Monate erfolgen. Eine Gesamtdarstellung der deduktiv und induktiv entwickelten Haupt- und Subkategorien zu Problemstellungen findet sich in Anhang 26.

Der Bereich der beruflichen Schule stellt für die hier betrachtete Gruppe von geflüchteten Auszubildenden mit Blick auf die Häufigkeit der identifizierten den größten strukturellen Problembereich dar Problemstellungen (siehe Tabelle 49). Die Dimension der beruflichen Schule wird daher als Erstes dargestellt. Die Beschreibung der codierten Problemstellungen erfolgt dabei entlang der Handlungsbereiche *Auszubildende*, *Klassengemeinschaft* und *Schule/Lehrkräfte* und innerhalb der dort bereits deskriptiv entwickelten Problembereiche (vgl. Kapitel 3.2.3.5). Für die Phase der ersten 4 Monate der dualen Ausbildung erfolgt hier beispielhaft eine umfangreiche deskriptive Darstellung der Ergebnisse auf allen Haupt- und Subkategorien. Für die anschließenden zeitlichen Phasen werden darauf aufbauend nur noch die quantitativen Veränderungen diskutiert beziehungsweise nur noch in späteren Phasen erstmalig aufgetretene Problemkategorien mit Beispielen unterlegt. Mit Blick auf die Protokollvorlage muss erwähnt werden, dass dort bereits die drei Bereiche *Schule*, *Betrieb* und *Privatleben* als Felder zur Beschreibung von Problemen vorstrukturiert werden. Aus den im weiteren Verlauf beispielhaft dargestellten Textstellen für die beschriebenen Kategorien geht daher nicht immer konkret eine verbalisierte Zuordnung zu den drei Hauptdimensionen hervor, da diese Zuordnung außerhalb der textlichen Dokumentation in Form der Protokollstruktur erfolgt.

Darstellung der Problemstellungen im Handlungsbereich der Auszubildenden:

Insgesamt liegen die meisten von den Tandems beschriebenen Problemstellungen innerhalb der Ausbildungsdimension „Berufliche Schule“ im Handlungsbereich der *Auszubildenden* selbst mit 594 codierten Textpassagen. Wie bereits mehrfach dargelegt erfolgt die Beschreibung über problematische Situationen dabei durch die Perspektive der Auszubildenden und

protokollierenden Studierenden selbst. Es erscheint daher nachvollziehbar, dass der Handlungsbereich der Lernenden dadurch in größerer Tiefe beleuchtet werden kann, als die anderen Handlungsbereiche.

Den quantitativ größten Problembereich innerhalb des Handlungsbereiches der Auszubildenden selbst stellt die mangelnde *Sprachkompetenz* mit insgesamt 317 codierten Problemstellungen während der ersten 4 Monate der dualen Ausbildung dar. Auf Ebene der Teilkompetenzen (vgl. Nodari, 2009) spielt dabei der fehlende *Wortschatz,* also Verständnisprobleme auf Ebene einzelner Wörter, mit insgesamt 90 Einzelnennungen die größte Rolle. Insbesondere Fachwortschatz wird hierbei als problematisch identifiziert (z. B. „Probleme, dem Unterrichtsverlauf zu folgen, da er die Fachbegriffe zum Teil nicht versteht"). Der mit 77 Nennungen zweitgrößte Problembereich ist die *sprachlogische Kompetenz* im Sinne der Rezeption, des Verständnisses und der Produktion von in Form oder Inhalt komplexen Sprachprodukten jenseits der grundsätzlichen Lese- oder Sprechkompetenz (z. B. „Er findet es schwierig, Inhalte, die er zuvor auswendig gelernt hat, in eigene Worte zu fassen."). Häufig finden sich dabei Problemstellungen beim Verständnis berufstypischer Sprachprodukte wie Gesetzestexte und das Verständnis sprachlich komplexer Aufgabenstellungen. Die grundlegende Anwendung der deutschen *Grammatik* wurde hingegen nur 30-mal problematisch im schulischen Kontext wahrgenommen (z. B. „[Mentee] hat noch große Defizite in der Satzstellung und in der Rechtschreibung, insbesondere der Klein- und Großschreibung."). Das grundsätzliche *Leseverstehen*, also die eher basal konzipierte Fähigkeit zur Rezeption von schriftlichen Sprachprodukten wurde in 21 Nennungen als Problem identifiziert (z. B. „Lesen dauert noch zu lange."). Die *strategische Sprachkompetenz*, also der Umgang mit sprachlichen Hürden und Herausforderungen, wurde in 20 Textpassagen als problematisch wahrgenommen (z. B. „Sie übersetzt viele Wörter ins Arabische, das hilft nur bedingt, da ihr die Bedeutung der Fachausdrücke im Arabischen nur wenig aussagen."). Die grundlegende *Schreibkompetenz* wurde von den Studierenden beziehungsweise den Auszubildenden insgesamt nur 14-mal als problemauslösend wahrgenommen (z. B. „Zu langsames und ungenaues Abschreiben (Buchstabe für Buchstabe)."). Mit insgesamt 8 Nennungen ist auch die basale *Sprechkompetenz* vergleichsweise selten problematisch wahrgenommen worden (z. B. „Auch, wenn sie sich sehr bemüht, fällt es [Mentee] schwer, Fachbegriffe auszusprechen."). Auch das basale *Hörverstehen* spielt mit 7 Nennungen nur eine untergeordnete Rolle als Stressor (z. B. „Da die Sprecher im Video mit Dialekt gesprochen hatten, fiel es den Zweitsprachlernern schwer, den Inhalt in kurzer Zeit zu erfassen."). Jenseits dieser den einzelnen Teilsprachkompetenzen zugeordneten Problemstellungen wurden insgesamt 51 als problematisch beschriebene Situationen im Sprachkontext als *Unklar* kategorisiert (z. B. „Sprachliche Schwierigkeiten").

Im Problembereich der *Fachkompetenz* stellen die Auszubildenden und die protokollierenden Studierenden insgesamt 128 Probleme während der ersten 4 Monate der dualen Ausbildung fest. Den größten Stressor stellt dabei mit 38 Nennungen das Fach *Mathematik* dar, welches als eigene induktiv gebildete Problemstellung in das Auswertungsschema eingefügt wurde. Textfragmente, die mit diesem Code kategorisiert wurden, beschreiben Problemstellungen, die explizit auf fachliche Schwierigkeiten mit Mathematik zurückzuführen sind und nicht beispielsweise auf sprachliche Verständnisschwierigkeiten im Kontext der Aufgabenstellung. Dabei wird innerhalb des Untercodes *Mathematik* nicht weiter danach differenziert, ob spezifische Teilkompetenzen beschrieben werden (z. B. „Dabei ist mir wieder aufgefallen, wie schwer [Mentee] mit Grundrechenarten wie einfaches Plus oder Minus rechnen fallen“) oder ob auf einem allgemeinen Niveau formuliert wird (z. B. „Die größten Probleme gab es im Bereich der Mathematik“). So wird bei allen Teilbereichen der fachlichen Kompetenz verfahren, um das Codesystem nicht mit einer Vielzahl an Subcodes zu überlasten, welche letztlich nur einen vergleichsweise geringen inhaltlichen Wert für die Interpretation der insgesamt aufgetretenen Problemstellungen während der dualen Ausbildung darstellen. Die zweitgrößte fachliche Quelle von Problemstellungen nach Mathematik ist mit 20 Nennungen das Fach *Sozialkunde* (z. B. „Inhalte in Sozialkunde sind zu kompliziert“). Mit 18 codierten Problemstellungen stellen die *wirtschaftlichen Fächer* den drittgrößten Stressor in der Dimension der Beruflichen Schule dar, wobei hier alle Fächer subsumiert werden, die spezifisch für IHK-Berufe sind (z. B. „Gerade die Unterrichtsthemen Arbeitsverträge und Kündigungsrecht und die juristische Sprache waren für ihn schwer zu verstehen“). Auch das Fach *Englisch* stellt mit 16 Nennungen eine relevante Herausforderung für die Auszubildenden dar, wobei „Englisch“ hier nicht der Sprachkompetenz zugeordnet wird. Letztere bezieht sich alleine auf das Erlernen der deutschen Sprache (z. B. „jedoch blockt er bei Fächern und Fachbereichen, mit denen er große Schwierigkeiten hat (Englisch), komplett ab“). Der *Umgang mit IKT* ist insgesamt 11-mal als problematisch codiert worden, wobei im Rahmen dieser Arbeit mit Blick auf die insgesamt wenigen Nennungen in diesem Themenfeld auf eine vertiefte Präzisierung der Digitalkompetenz als eigener Problembereich (z. B. KMK, 2016) verzichtet wurde (z. B. „Da [Mentee] Probleme mit der deutschen Tastatur hat, haben wir hiermit begonnen.“). Neben den bereits angesprochenen wirtschaftlichen Fächern traten im Beobachtungszeitraum der ersten 4 Monate der Ausbildung auch insgesamt 12 Problemstellungen in *technischen Fächern* auf (z. B. „Gerade im technischen Zeichnen zeigten sich Herausforderungen im räumlichen Vorstellungsvermögen.“). Am seltensten vertreten sind Problemstellungen in *Gesundheitsfächern* mit 4 Nennungen (z. B. „In einem anderen Fach Patientenberatung hatte sie bis jetzt die größten Prob-

leme.“). Die quantitative Verteilung der Probleme auf die drei Bereiche *wirtschaftliche*, *technische* und *Gesundheitsfächer* überrascht insofern kaum, als dies in etwa mit der relativen Häufigkeit der erlernten Berufe der teilnehmenden Mentees übereinstimmt (vgl. Kapitel 2.3).

Die *Selbstkompetenz* stellt mit insgesamt 97 codierten Problemstellungen die quantitativ drittgrößte Problemdimension im Handlungsbereich der Auszubildenden dar. Die Problemstellungen sind dabei quantitativ weniger stark auf einzelne Teilcodes fokussiert als in den beiden bereits vorgestellten übergeordneten Kompetenzdimensionen. Bereits die am häufigsten genannte Problemstellung *Passivität im Unterricht* wurde in den drei Kohorten nur 18-mal in den ersten 4 Ausbildungsmonaten genannt (z. B. „Er traut sich nicht, Fragen im Unterricht zu stellen.“). Diese spezifische Subkategorie wurde eigens für solche Probleme aufgrund von Passivität gebildet, die allein durch ihre Beschreibung keine klare Erklärung des passiven Verhaltens durch andere Problemkategorien wie kulturelle Anpassungsschwierigkeit, fehlendes Selbstvertrauen oder mangelnde Sprachkompetenz als dahinterliegende Auslöser zulassen. Insgesamt 33 weitere codierte Segmente beschreiben *mangelnde Motivation,* wobei hier entsprechend der Darstellung in Kapitel 3.2.3.5 eine Differenzierung in die Erwartungsstrukturen des erweiterten kognitiven Motivationsmodells vorgenommen wird. Mit 9 identifizierten Problemstellungen ist dabei die *Ergebnis-Folge-Erwartung* die relevanteste Teildimension (z. B. „[Mentee] hat in der Schulaufgabe in Religion eine 6 geschrieben, da ihm das Fach nach eigenen Aussagen "egal ist und es sowieso nicht zählt", was allerdings nicht stimmt“). Ähnlich relevant ist die *Handlung-Ergebnis-Erwartung* mit 7 Nennungen (z. B. „Er meint Lernen hilft nichts, da er sowieso schlechte Noten in Deutsch haben wird.“). Mit nur 2 Nennungen wird die *Situations-Ergebnis-Erwartung* hingegen kaum als problematisch wahrgenommen (z. B. „Mit der Gewissheit, dass [Mentee] eigentlich gar nicht durchfallen kann, ist die Motivation ihrerseits auf Schule noch gedämpfter“). Letztlich werden 12 Problemnennungen im Rahmen der fehlenden Motivation als *Unklar* kategorisiert, da aus den Protokollen keine differenzierte Zuordnung in das Motivationsmodell möglich erscheint (z. B. „Ich lerne gar nicht. Das ist langweilig und interessiert mich nicht“). Insgesamt 18 Textfragmente fallen in den Problembereich *kulturelle Anpassung*, welcher wiederum in Subkategorien ausdifferenziert wird. Neun der dort als Subkategorie zusammengefassten Problemstellungen beschreiben die *Akzeptanz des selbstgesteuerten Unterrichtes.* Die hier codierten Passagen fallen dabei im angelegten Interpretationsmuster nicht unter die Methodenkompetenz im Sinne fehlender Handlungskompetenzen zur Bewältigung von selbstgesteuerten Unterrichtskonzepten, sondern befassen sich mit einer abweisenden Grundhaltung gegenüber dem Konzept des handlungsorientierten Unterrichtens (z. B. „Dieser erklärt den Schulstoff nicht, sondern lässt die Schüler diesen sich selbst erarbeiten mithilfe von Arbeitsblättern. Das findet [Mentee] sehr schade, da er findet, ein guter Lehrer

soll den Schülern den Stoff erklären."). Weitere 6 codierte Textstellen befassen sich mit Problemen im Bereich der subjektiven *Einschätzung der Bedeutung von Noten/Schule* durch die Lernenden (z. B. „Kein Bewusstsein, dass gute Noten einen hohen Stellenwert haben."). Mit 10 codierten Textpassagen stellt *mangelndes Selbstvertrauen* ein weiteres Problemfeld innerhalb der Selbstkompetenz der Auszubildenden dar (z. B. „Hier war auffällig, dass er die Ansätze versteht, aber Angst hat diese anzuwenden, da er dabei ja Fehler machen könne"). In der Subkategorie Selbstvertrauen sind dabei teilweise auch Textpassagen codiert, die Probleme in der Sprachanwendung beschreiben. Diese werden von den Tandems aber anders als die oben dargestellte Kategorie Sprachkompetenz präzise auf fehlendes Selbstbewusstsein bei der Sprachanwendung zurückgeführt (z. B. „Schämt sich für Akzent beim Sprechen und nimmt deshalb nur sehr passiv am Unterricht teil). Weitere 10 als problematisch interpretierte Situationen beziehen sich konkret auf *Prüfungsangst* der Lernenden (z. B. „Durch die Aufregung vergisst sie wichtige Fachbegriffe und bekommt Panik"). Insgesamt 5-mal genannt werden Problemstellungen im Hinblick auf die *Selbstorganisation* der Lernenden (z. B. „Mangelnder Überblick über Prüfungstermine und –inhalte").

Letztlich wird die *Lernkompetenz* der Auszubildenden aufgrund der vergleichsweise häufigen Nennung mit 47 codierten Textpassagen als eigenständiger Problembereich betrachtet. Die größte Subkategorie stellen in der hier betrachteten Gruppe mit 23 Nennungen *metakognitive Lernstrategien* dar, also die Planung und Kontrolle des eigenen Lernhandelns (z. B. „Leicht "geschockt" war ich, als ich ihn nach seiner Lernumgebung fragte (wo, wie oft etc.) und als Antwort kam „Ich lerne gar nicht"."). Die eigentliche Anwendung von Lernstrategien im Sinne *kognitiver Strategien* wurde in 8 Textfragmenten als problematisch wahrgenommen (z. B. „Es fällt [Mentee] schwer den Unterrichtsstoff für sich selbst so aufzubereiten, dass er sich ausreichend für die Schulaufgaben vorbereiten kann."). Nur 6 weitere Nennungen betreffen die *Ressourcenstrategie* der Auszubildenden, wobei hier interne und externe Ressourcen nicht weiter ausdifferenziert werden (z. B. „[Mentee] fällt es noch schwer, selbstständig zu googlen und sich selber zu informieren. Wenn sie keine passenden Erklärungen in den Arbeitsblättern findet."). Bei 8 weiteren Textfragmenten, die Probleme im Kontext des Lernens beschreiben, erscheint eine Zuordnung zu den drei genannten Strategiebereichen nicht möglich, weshalb die Subkategorie *Unklar* gebildet wurde („(…) und nicht gut darauf vorbereitet war.").

Nicht wahrgenommen wurden Probleme im Handlungsbereich der Auszubildenden in den Kompetenzdimensionen der Sozial- und der Methodenkompetenz. Mit Blick auf die Sozialkompetenz kann festgehalten werden, dass vereinzelt Textpassagen eine Interpretation in diese Kompetenzdimension zugelassen hätten, allerdings beziehen sich diese Probleme stets auf

den Kontext der Klassengemeinschaft und die Integration der betrachteten Geflüchteten darin. Da die meist kurzen Textpassagen und der subjektive Betrachtungswinkel eine klare Trennung zwischen den Sozialkompetenzen der Geflüchteten selbst und komplexeren Dynamiken in Verbindung mit der Sozialkompetenz der Miterlernenden nicht sinnvoll zulassen, werden diese Textfragmente im weiter unten beschriebenen *Handlungsbereich Klasse* eingeordnet. Hier erscheint die Zuordnung nach dem Kontext der sozialen Situation zielführender als der Versuch, konkrete Verantwortlichkeiten zuzuordnen und damit Gefahr zu laufen, die Sozialkompetenz der Zielgruppe oder auch explizit der Mitlernenden unnötig zu problematisieren (z. B. „Wenig bis kaum Kontakt mit ihren Mitschülern"). Mit Blick auf die Methodenkompetenz erscheint das Fehlen von gebildeten Kategorien aus zwei Blickwinkeln nachvollziehbar. Zum einen finden sich in den Unterkategorien der Lernkompetenz und der strategischen Sprachkompetenz Textpassagen, die je nach Definition der Methodenkompetenz auch unter diesen Bereich kategorisiert werden könnten. Im Rahmen dieser Arbeit wurde die Entscheidung getroffen, methodische Problemstellungen, wenn möglich in den Kontext einzuordnen, welcher das Ziel des methodischen Vorgehens darstellt. Des Weiteren beziehen sich die Methodenkompetenzen in der Definition der KMK auf das „zielgerichtete[m], planmäßige[m] Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen" (KMK, 2007, S. 11) vor allem im Kontext schulischer Arbeitsaufgaben und Unterrichtskonzepte, welche für die Studierenden im Rahmen der Mentoringeinheiten nicht beobachtbar und von den Auszubildenden selbst im Unterrichtsgeschehen nur schwer zu diagnostizieren sind.

Darstellung der Problemstellungen im Handlungsbereich der Klasse:

Die Probleme im Handlungsbereich *Klasse*, also Problemstellungen, die primär im Sozialgefüge der Klassengemeinschaft auftreten, spielen mit insgesamt nur 16 Nennungen über alle drei Kohorten während der ersten 4 Monate der dualen Ausbildung kaum eine Rolle. Davon beziehen sich 6 Nennungen auf insgesamt *wenig Kontakt zu (deutschen) Mitlernenden* und daraus resultierende negative Effekte. Da die hier zugeordneten Textpassagen die Probleme bei der Kontaktaufnahme nicht explizit der Sozialkompetenz des Mentee selbst zuschreiben, sondern sich meist eher unklar auf den Gesamtkontext der Klasse beziehen, wurde die Entscheidung getroffen, sie nicht der Kategorie Selbstkompetenz im Handlungsbereich Auszubildende zuzuordnen (z. B. „[Mentee] sitzt neben einem Schüler, der auch geflüchtet ist. Optimal wäre es natürlich, wenn in Form einer Inklusion ein deutscher Schüler mit guten Sprachkenntnissen neben ihm sitzen würde."). Weitere 4 Nennungen präzisieren konkrete *Probleme mit Mitlernenden,* wobei hier allgemeine Konflikte, Unzufriedenheiten und persönliche Animositä-

ten betrachtet werden, die keinen direkt sichtbaren Bezug zu Nationalität oder kulturellem Hintergrund der befragten Auszubildenden selbst oder der Mitlernenden haben (z. B. „Hinzukommt, dass die Schüler aus der ersten Reihe sie auslachten, weil sie eine Lücke falsch beschriftet hatte, dies hatte sie selbstverständlich sehr verunsichert.“).

Darstellung der Problemstellungen im Handlungsbereich der Schule/Lehrkräfte:

In den Handlungsbereich der Schule und Lehrkräfte entfallen 86 der insgesamt 698 codierten Problemstellungen in den ersten 4 Monaten der dualen Ausbildung. Gerade in diesem Handlungsbereich erscheint es relevant, nochmals zu verdeutlichen, dass die hier dargestellten Problemstellungen aus der subjektiven Sicht der Lernenden erfasst werden. Diese Betrachtung ist mit Blick auf die grundsätzlich schwierige Erfassbarkeit der Zielgruppe gerade in Verbindung mit bestehender Forschung als wichtige Ergänzung zu verstehen, kann mit Blick auf Handlungen der Lehrkräfte aber nur ein unvollständiges und letztlich subjektiv eingefärbtes Bild zeichnen. Die nachfolgend beschriebenen Problemstellungen im Handlungsbereich Schule/Lehrkräfte dienen damit vor allem dem Einblick in die von den Lernenden erlebten Stressoren und ihrer Zuschreibung, nicht aber einer objektiven Evaluation des Lehrendenhandelns.

Zunächst wird im Handlungsfeld Schule/Lehrende die Oberkategorie *Eignung und Präsenz der Lehrenden* ausgewertet, welche mit 23 Problemnennungen primär solche Stressoren beinhaltet, welche sich auf das von den Lernenden wahrgenommene Verhalten beziehungsweise didaktisches Handeln der Lehrkraft als Person selbst beziehen. Am häufigsten beschrieben werden dabei mit 9 Textpassagen Problemstellungen aufgrund *mangelnder Rücksicht auf das sprachliche Kompetenzniveau der Lernenden* durch eine Lehrkraft, wobei insbesondere die Sprachgeschwindigkeit als problematisch wahrgenommen wird (z. B. „Seine Lehrerin achtet nicht darauf, dass einige in der Klasse mangelnde Deutschkenntnisse haben. Infolgedessen werden Hausaufgaben auf zu hohem Niveau vergeben und der Unterricht ist meist unverständlich. Auch die Fragen, die gestellt werden, kann [Mentee] meist nicht beantworten“). Weitere 7 Nennungen entfallen auf *Unklare Probleme mit einzelnen Lehrkräften*, was als Sammelkategorie all jene Textfragmente beinhaltet, die von schwer interpretierbaren, persönlichen Konflikten mit einzelnen Lehrkräften berichten. Bedingt durch die insgesamt geringe Häufigkeit solcher Textfragmente, zusammen mit der teils unklaren Beschreibung des tatsächlichen Problems, wurde die Entscheidung getroffen, keine weitere Präzisierung in Subkategorien vorzunehmen und dadurch Gefahr zu laufen, in der Realität nicht existente Konflikte in die Textfragmente hinein zu interpretieren (z. B. „Gespräch [sic] über einen Lehrer, mit dem [Mentee]

bzw. die Klasse nicht zurechtkommt-Klasse hat Beschwerdebrief an Schulleiter geschrieben."). Mit 5 Nennungen werden Probleme im Kontext der konkreten *Stoffvermittlung durch die Lehrperson* beschrieben, welche von den im Problembereich *Inhalte, Methoden & Lernklima* verorteten Problemen mit der Qualität von Unterrichtsmaterialien unterschieden wird (z. B. „Die Lehrkraft hält sich wohl mit Ausführungen im Unterricht sehr knapp.").

Der Problembereich *Inhalte, Methoden & Lernklima* ist mit insgesamt 37 Einzelnennungen der quantitativ größte Faktor in der beruflichen Schule während der ersten 4 Monate der dualen Ausbildung im Handlungsbereich Schule/Lehrkräfte. Mit insgesamt 17 Einzelnennungen ist dabei eine zu hohe *Unterrichtsgeschwindigkeit* die größte Problemquelle aus Sicht der hier begleiteten Auszubildenden (z. B. „Auch ist das Tempo des Unterrichts zu schnell für sie, so dass sie meist einfach nur abschreibt ohne mitzudenken."). Weitere 7 Textpassagen beschreiben Probleme mit der *Qualität der Unterrichtsmaterialien*, mit welchen in den berufsschulischen Settings gearbeitet wird (z. B. „Eher im Gegenteil: Die Arbeitsblätter waren sehr alt und hatten in manchen Aufgaben noch die Währung DM. Sie sind mit viel Text im Blockformat gestaltet."). Vier Textpassagen beschreiben Probleme, die insgesamt der *Unterrichtsstruktur* zugeordnet werden können und sich auf einer systemisch-strukturellen Ebene bewegen (z. B. „[Mentee] hat letztens erfahren, dass sie in einer „Turboklasse" ist. Bedeutet, dass sie in dieser Klasse den Stoff komprimiert in kürzerer Zeit gelehrt bekommen, was natürlich für sie und die weiteren Zugezogenen eine große Herausforderung darstellt.").

Die letzte Hauptkategorie im Handlungsbereich Schule/Lehrende stellt das *Prüfungsdesign* mit 25 Problemnennungen dar. Dieses wird mit Blick auf die darunterfallenden, konkret ausdifferenzierbaren Problemstellungen als neue induktive Hauptkategorie im Sinne eines Problembereichs gebildet und nicht innerhalb der *Inhalte, Methoden & Lernklima* eingeordnet. Zehn Nennungen beschreiben dabei die *Fragestellung* als problematisch, wobei sich hier dafür entschieden wurde, diese Probleme in den Kontext des Prüfungsdesigns zu setzen, obwohl auch eine Zuordnung zur Sprachkompetenz der Auszubildenden denkbar gewesen wäre. Diese Entscheidung wurde getroffen, um den hier explizit prüfungsbezogenen Aspekt sprachlicher Problemstellungen hervorzuheben und sie mit Blick auf die hohe Gestaltbarkeit dieses Bereichs durch die Lehrperson aus dem alleinigen Handlungsbereich der Auszubildenden herauszulösen (z. B. „(…) der andere sehr schlecht war, obwohl er den Stoff konnte, jedoch die Aufgabenstellungen nicht verstanden hatte und somit nicht wusste, was er hinschreiben soll."). Insgesamt 8 weitere Problembeschreibungen befassen sich mit einer als zu knapp wahrgenommenen Bearbeitungszeit der schulischen Leistungserhebungen (z. B. „Probleme bei Test: zu wenig Zeit um gelerntes Wissen zu verschriftlichen --> mit mehr Zeit hätte er womöglich

eine bessere Note erzielt“). Die Problemstellung, dass *unbekannte/nicht angekündigte Inhalte* abgeprüft wurden, wurde 6-mal von den Tandems protokolliert (z. B. „Verunsichert es sie sehr, wenn nicht ganz genau gesagt wird was drankommt und wie es abgefragt wird.“). Unter diese Kategorie fallen auch von der Lehrkraft nicht als solche geplanten Prüfungsinhalte, die implizites Vor- oder Allgemeinwissen abfragen, welches den Auszubildenden aufgrund ihrer Bildungsbiographie außerhalb des deutschen Schulsystems fehlt (z. B. „„Probleme, wenn in Prüfungsaufgaben z. B. fachliche Kenntnisse im Kontext einer Aufgabe benötigt werden, welche die Lehrkraft als vorausgesetzt ansieht und somit nicht noch einmal im Unterricht wiederholt hatte“).

6.1.1.2 Herausforderungen im Bereich des Ausbildungsbetriebs

Wie bereits aus der Gesamtdarstellung weiter oben zu entnehmen ist, spielt der die Dimension der betrieblichen Ausbildung mit kohortenübergreifend insgesamt 240 Problembeschreibungen während der ersten 4 Monate der dualen Ausbildung eine rein quantitativ geringere Rolle als die gerade dargestellte berufliche Schule. Auch für die betriebliche Ausbildung sollen nachfolgend die Handlungsbereiche und die darunter gebildeten Codes beschrieben werden, wobei die Haupt- und Subkategorien insbesondere in den Handlungsbereichen „Auszubildende“ und „Peergroup“ zwischen der beruflichen Schule und dem Ausbildungsbetrieb inhaltlich größtenteils ähnlich sind. Inhaltliche Unterscheidungen finden sich auf Ebene der Subkategorien vor allem zwischen den Bereichen „Schule/Lehrkräfte“ und „Betrieb/Ausbildende“, da hier die funktionalen Unterschiede der beiden Lernorte zum Tragen kommen.

Darstellung der Problemstellungen im Handlungsbereich der Auszubildenden:

Auch im Kontext der betrieblichen Ausbildung ist die *Sprachkompetenz* der Auszubildenden der quantitativ gösset Problembereich, ist mit insgesamt 57 Nennungen aber bei weitem nicht auf dem Niveau der oben dargestellten schulischen Lernwelt. Die am häufigsten genannte Subkategorie ist dabei mit 14 Nennungen die *sprachlogische Kompetenz* (z. B. „Muss jedes Quartal einen Bericht zu einem bestimmten Thema schreiben, hat allerdings Schwierigkeiten einen deutschen Aufsatz zu schreiben.“). Ebenfalls 14 Nennungen betreffen den *Wortschatz*, im Lernort Betrieb dabei insbesondere den jeweils relevanten Fachwortschatz (z. B. „Anfängliche Überforderung in neuer Abteilung durch viele neue Fachbegriffe.“). Das basale *Hörverstehen* wurde in insgesamt 6 Textfragmenten als problemauslösend beschrieben. Ebenfalls von geringer Bedeutung ist die *strategische Kompetenz* mit 4 Nennungen (z. B. „er notiert wichtige Dinge für sich in Arabisch, da es ihm leichter fällt als in deutschen Buchstaben.“) und

das Sprechen mit 3 Nennungen. Jeweils zweimal wurden die *soziolinguistische Kompetenz* (z. B. „ich habe [Mentee] das Reden überlassen und hier musste ich feststellen, dass sie sich (wie sie mir bereits gesagt hat) sehr schwer tut, sich richtig zu artikulieren, vor allem gegenüber „Führungspositionen.“) und die *Grammatik* als problematisch identifiziert.

Die zweitgrößte Problemkategorie im Handlungsbereich der Auszubildenden im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung stellt die *Selbstkompetenz* mit 40 Nennungen dar. Mit 9 Einzelnennungen spielt dabei die *Passivität/Angst im Umgang mit Vorgesetzten* die quantitativ größte Rolle (z. B. „Schwierigkeiten mit Kollegen/Chef zu reden, Angst etwas Falsches zu sagen.“). Den zweitgrößten Problembereich mit 9 codierten Textfragmenten stellt die *Angst vor Fehlern* der Auszubildenden dar (z. B. „große Angst davor das Eigentum des Unternehmens zu beschädigen.“). Ebenfalls 9 Nennungen beziehen sich auf den Problembereich der *Berufswahl*. Hinsichtlich der konkreten Problemstellungen entfallen je 3 Textfragmente auf einen grundsätzlich *anderen Berufswunsch* (z. B. „Obwohl [Mentee] sehr gut mit dem Team klarkommt und Spaß an der Arbeit hat, erwähnte sie öfters, dass sie eigentlich Fitnesskauffrau werden wollte“), auf die *fehlende Perspektive im Betrieb* (z. B. „Herr [Ausbilder] teilte uns mit dass sie noch nicht genau wissen was mit [Mentee] passiert die Einstiegsqualifikation darf sie dort aber sicher beenden“) und *fehlendes Interesse an relevanten Teilen des Berufs* (z. B. „Häufig monotone Arbeit die ihn langweilt (nicht immer aber häufig genug, dass er sich nicht vorstellen kann das bis an sein Lebensende zu machen)“). Diese Problemstellungen konnten deduktiv aus den Lösungsgründen nach Hensge (1987, S.72) und der Übersicht über Belastungen in der dualen Ausbildung von Lange (2019; Anhang 5) übernommen werden. Insgesamt nur 4 Problemstellungen wurden aus Sicht der Tandems aller Kohorten im übergeordneten Bereich der *kulturellen Anpassung* in der betrieblichen Ausbildung während der ersten 4 Ausbildungsmonate identifiziert. Drei Nennungen entfallen dabei auf kulturell bedingte *Unklarheit über Rollen- und Verhaltensregeln.* Dieser Punkt umfasst auch Unsicherheiten im Umgang mit der eigenen Rolle als Auszubildender, was aufgrund der insgesamt sehr wenigen Nennungen nicht als eigenständige Subkategorie ausdifferenziert wurde (z. B. „Ihm sind nicht alle Gepflogenheiten in unserer Arbeitswelt bekannt.“). Nur eine Nennung thematisiert aktive Probleme im Kontext der Wahrnehmung von *Geschlechterrollen* („(…) dass es für [Mentee] nicht einfach sei, Weisungen von ihr als Frau anzunehmen und er stattdessen immer auf Weisungen des stellvertretenden Filialleiters warte oder auf Bestätigung durch diesen warte“).

Die *Fachkompetenz* der Auszubildenden wurde kohortenübergreifend insgesamt 28-mal als problematisch während der ersten 4 Monate der dualen Ausbildung beschrieben. Während die Fachkompetenz im schulischen Kontext vergleichsweise einfach entlang schulischer Fächer

in Subkategorien differenziert werden kann, wurden im betrieblichen Teil die Problembereiche *tätigkeitsbezogene* und *organisationsbezogene* Fachkompetenz induktiv formuliert. Ersteres bezieht sich auf Wissen & Fertigkeiten mit Bezug auf die tatsächlichen Arbeitsprozesse, die im Rahmen der betrieblichen Ausbildung durchgeführt werden müssen, zweiteres bezieht sich auf Wissen & Fertigkeiten im Hinblick auf die organisatorische Gestaltung des Betriebes und seiner internen Prozesse sowie der dualen Ausbildung als Konzept. Die tätigkeitsbezogene Fachkompetenz ist dabei in 15 Textpassagen als problematisch codiert. Zwölf dieser Nennungen beziehen sich auf die tatsächlich auszuführenden *Arbeitsprozesse*, also zusammenhängende Handlungen jenseits des einfachen fachlichen Wissens (z. B. „anspruchsvolles Fertigungsverfahren Drehen -> viel Ausschuss produziert -> Ärger mit Ausbilder“). Konkretes *fachliches Wissen/Inhalte* ist 3-mal als problematisch wahrgenommen worden. Die *organisationsbezogene Fachkompetenz* wurde in den ersten 4 Monaten der dualen Ausbildung 10-mal genannt. Vier Nennungen beziehen sich dabei konkret auf Probleme durch Unkenntnis über die betriebsinterne Arbeitszeit/Fehltageregelung (z. B. „Urlaubs- und Lernzeitregelungen im Betrieb sind unbekannt.“). Ebenfalls 4-mal genannt werden Probleme auf Basis eines fehlenden Wissens über die *Struktur der dualen Ausbildung* (z. B. „Problem mit dem Azubiplan: er versteht nicht, dass es völlig egal ist, wann er innerhalb seiner 3-jährigen Ausbildung in welchem Bereich ist und dass es wichtig ist, dass er alle Bereiche erlernen muss um sich gut auszukennen.“), die übrigen beiden Nennungen sind *unklar*.

Darstellung der Problemstellungen im Handlungsbereich der Mitarbeitenden:

Mit insgesamt 25 Nennungen sind Probleme im direkten sozialen Umfeld in der betrieblichen Ausbildung ähnlich der schulischen Dimension nicht besonders häufig, dennoch aber in Relation zu den anderen Handlungsbereichen ein größeres Problemfeld als in der beruflichen Schule. Dabei entfallen 22 Problemnennungen in die induktiv neugebildete Oberkategorie der *Probleme mit/durch Mitarbeitende ohne Migrationshintergrund.* Davon beschreiben 8 Nennungen *allgemeine zwischenmenschliche Probleme* mit Mitarbeitenden (z. B. „Ihm gefällt die Abteilung in der er neuerdings ist nicht sehr gut, unfreundliche Kollegen.“), 7 weitere Textpassagen beschreiben fehlende fachliche Unterstützung als problematisch (z. B. „Sie wirkte traurig, wie in der Arbeit mit ihr umgegangen wird. Sie bekommt die Aufgaben kaum erklärt und ihr wird bei Fragen kaum geholfen“).

In der ebenfalls induktiv neugebildeten Oberkategorie der Probleme mit *Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund* wurden insgesamt nur 3 Textstellen codiert. Alle 3 beschreiben die Subkategorie der *Probleme mit muslimischen Mitarbeitenden* wobei die Schwierigkeiten explizit

mit dem Religionshintergrund zusammenhängen (z. B. „Ein (muslimischer) Kollege hat es [Mentee] wiederholt zum Vorwurf gemacht, dass er zum Christentum konvertiert ist.“).

Darstellung der Problemstellungen im Handlungsbereich des Betriebs/der Ausbildenden:

Während für die Dimension „Beruflichen Schule“ ein Großteil der im Handlungsbereich der Schule/Lehrenden definierten Subkategorien induktiv aus dem Text heraus gebildet wurde, erlaubt die Dimension der betrieblichen Ausbildung eine engere Orientierung an den Qualitätsdimensionen der dualen Ausbildung in Sinne des bereits mehrfach dargestellten Modells nach Beicht et al. (2009, S. 33) und der Zusammenstellung von Belastungen in der dualen Ausbildung nach Lange (2019, S. 136-138).

Insgesamt entfallen kohortenübergreifend 87 einzelne Problembeschreibungen während der ersten 4 Ausbildungsmonate auf diesen Handlungsbereich. Den quantitativ größten Teilbereich stellt dabei der Problembereich *Inhalte, Methoden & Lernklima* mit insgesamt 52 Nennungen dar. Die *Arbeitszeit* wird dabei mit 21 Textpassagen am häufigsten als problematisch beschrieben (z. B. „Aktuell muss er sehr oft Überstunden machen-[Mentee] ist sehr kaputt nach einem langen Arbeitstag“). Inhaltlich ähnlich gelagert, aber nicht bezogen auf die Arbeitszeit an sich, ist die Subkategorie *Überlastung,* welche mit 14 Nennungen die zweithäufigste Problemstellung innerhalb der *Inhalte, Methoden & Lernklima* darstellt (z. B. „Aktuell sind viele Mitarbeiter in [Mentee]s Abteilung krank. Er muss die Arbeit von zwei seiner Kollegen auffangen.“). Weitere 9 Problemstellungen betreffen das Übertragen von *ausbildungsfremden Aktivitäten* auf die Auszubildenden (z. B. „Heute musste meine Mentee in der Arbeit acht Stunden nur scannen. Dementsprechend gefrustet begann heute unser Mentoring“). Während sich die letztgenannte Kategorie auf konkrete Tätigkeiten bezieht, beschrieben die 5 codierten Textpassagen unter dem Subcode *Keine Einbindung in reale Prozesse* die Exklusion der Auszubildenden aus dem realen Arbeitsprozess beziehungsweise dessen vollständigen Ablauf (z. B. „aufgrund der Berufsschultage ist ein Auftrag vom Beginn bis zum Schluss nicht möglich, somit kennt [Mentee] die einzelnen Arbeiten allerdings nicht als vollständiges Paket.“). Alle genannten Sub-Codes sind dabei deduktiv aus der Übersicht zu Belastungsfaktoren von Lange entnommen und decken sich entsprechend mit bereits bekannten Stressoren in der betrieblichen dualen Ausbildung (vgl. Anhang 5).

Weitere insgesamt 31 Nennungen beschreiben wahrgenommene Probleme aus Sicht der Auszubildenden mit der *Eignung und Präsenz der Ausbildenden*. Analog zu dem gleichnamigen Hauptcode in der Dimension der beruflichen Schule muss hierbei angemerkt werden, dass die

hier codierten Textpassagen dazu dienen, die Stressorenwahrnehmung der Auszubildenden abzubilden und nicht um objektive Erhebung der tatsächlichen pädagogischen Handlungskompetenz der Ausbildenden durchzuführen. Innerhalb dieses Problembereiches entfallen 15 Nennungen auf negativ empfundenes, *persönliches Verhalten der Ausbildenden/Vorgesetzten*, was aufgrund der stark unterschiedlichen und teilweise unpräzisen Darstellungen nicht in konkretere Subkategorien ausdifferenziert oder an bestehende Belastungen nach Lange angebunden wird (z. B. „Er sieht sich durch viele Dinge (die nicht seiner Ansicht entsprechen) von seinem Chef benachteiligt."). Weitere 8 Textfragmente beschreiben Probleme bei der *Anleitung durch den Ausbildenden*, wobei unter dieser deduktiv von Lange (vgl. Anhang 5) übernommenen Kategorie diverse theoretisch denkbare Subkategorien beispielsweise mit Blick auf Sprachsensibilität oder Gestaltung von persönlichem Handeln in betrieblichen Lernsituationen zusammengefasst werden (z. B. „Sagt Sätze wie: "Es ist nicht mein Problem, wenn du die Sachen mit deiner Sprache nicht verstehst" Ausbilder erklärt alles nur einmal und erwartet dann Perfektion.").

6.1.1.3 Herausforderungen im Privatleben

Der Privatbereich ist mit insgesamt 244 Nennungen die quantitativ zweitgrößte übergeordnete Dimension. Wie bereits in Kapitel 3.2.3.4.1 dargestellt, erfolgt hier keine Unterteilung in Handlungsbereiche, da hier keine sinnvollen institutionellen Rahmenbedingungen gegeben sind, welche die Unterteilung in vergleichsweise klare Handlungsbereiche zulassen. Auch eine Anbindung an die von Lange (2019, S. 136-138) beschriebenen Belastungen ist aufgrund deren Fokus auf die betriebliche Perspektive nicht möglich. Alle gebildeten Sub-Codes und Hauptkategorien jenseits der in Kapitel 3.2.3.5 skizzierten Problembereiche sind in dieser Dimension daher induktiv aus dem Text entstanden.

Mit 59 codierten Textfragmenten stellt der Problembereich der *familiären Situation* die größte Hauptkategorie im privaten Bereich der Mentees dar. 25 Nennungen beziehen sich dabei auf *zeitliche Verpflichtungen* diverser Natur, welche gegenüber der Familie in Deutschland bestehen (z. B. „Problem im privaten Bereich Zeit für sich zum Lernen zu finden. Kinder sind allgegenwärtig, kommen an erster Stelle."). Daneben beschreiben 20 weitere Nennungen *Sehnsucht nach der Familie* im Heimatland („Scheinen ihr ihre Mutter und Schwester, die abgeschoben wurden, sehr zu fehlen. Sie telefoniert fast täglich mit ihnen und wünscht sich sie könnten irgendwann wieder kommen auch um ihr mit den Kindern zu helfen."). Insgesamt 6-mal wurde emotionaler Stress aufgrund *gesundheitlicher Probleme oder Tod von Verwandten* als problemhaft beschrieben (z. B. „(…) Todesfall in seiner Familie, wirkt [Mentee] sehr traurig

und kann sich nur schlecht auf die Schule konzentrieren."). Insgesamt 5 Textfragmente beziehen sich auf die *Angst um die Familie im Heimatland* der Auszubildenden (z. B. „Familie darf nicht wissen, wo er ist."). Ein aktiv negativer Einfluss von Familienmitgliedern auf die Mentees wurde insgesamt nur zweimal beschrieben (z. B. „(…) aber er stark unter dem Einfluss seines Bruders steht. Der möchte, dass er einfach arbeitet. [Mentee] weiß selbst nicht was er tun soll oder was er möchte"). Finanzielle Verpflichtungen gegenüber der Familie im Heimatland wurde kohortenübergreifend nur einmal als Problem erwähnt („(…) um einen Teil seines Geldes den Eltern zur Unterstützung zu geben. [Mentee] hat nun ein ziemlich schlechtes Gewissen").

Mit insgesamt 35 Nennungen stellt der Problembereich der *Wohnsituation* den quantitativ zweitgrößten Stressor im Privatleben der betrachteten Auszubildenden dar. Die *Wohnungssuche* selbst wird dabei 16-mal als belastend beschrieben (z. B. „Noch immer konnte [Mentee] keine Wohnung finden, in den Ferien hat er drei besichtigt, aber leider nur Absagen bekommen."). Die Lebenssituation in den *Gemeinschaftsunterkünften* vor Umzug in eine eigene Wohnung wird von den Tandems in 13 Textpassagen als Problem beschrieben. In diese Subkategorie werden, neben den klassischen Gemeinschaftsunterkünften im engeren Sinn all jene Wohnsituationen eingeordnet, bei denen Probleme durch ein Mismatch aus Wohnraum und Personenanzahl besteht (z. B. „Wohnt mit seinem älteren Bruder, dessen Frau und Kind in einer 2-Zimmer-Wohnung und hat kein eigenes Zimmer. Hat auch schwer Möglichkeiten zu lernen."). In 4 Textfragmenten werden konkret *Probleme mit dem Vermieter,* auch ausgedrückt durch den vom Vermieter zu verantwortenden Zustand der Wohnung, als problematisch dargestellt (z. B. „Zum Ende hin hat mich [Mentee] nochmal gebeten, ihr mit dem Problem bezüglich ihres Vermieters zu helfen. Anscheinend zahlt sie bis dato kein Strom/Gas für die Wohnung da sie es selbst beim Anbieter nicht anmelden kann."). Zweimal wird als problemhaft beschrieben, dass *Mitbewohner kein Deutsch sprechen* (z. B. „Zuhause reden sie entweder arabisch oder kurdisch und er hätte sonst keine Möglichkeit seine Sprachkompetenzen zu verbessen").

Der größte eigenständige Problembereich ohne eine weitere Differenzierung in Subkategorien ist die *Bleibeperspektive.* Insgesamt 23 Textfragmente beschreiben diesen Stressor (z. B. „mangelnde Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache aufgrund unsicherer Bleibeperspektive."). Ähnlich gelagert, aber explizit auf die Kommunikation bezogen, sind die 21 Problembeschreibungen innerhalb der Subkategorie *Kommunikation mit Behörden*, wobei hier nicht sprachliche Probleme im engeren Sinn, sondern die systematische Komplexität der Kommunikationsform im deutschen bürokratischen System beschrieben werden soll (z. B. „Es sind einige Anträge bei den unterschiedlichsten Behörden einzureichen."). Ebenfalls 21 Textstellen

beschreiben grundsätzlich *finanzielle Probleme* der Auszubildenden (z. B. „Hat kein Geld (…) den Führerschein zu machen. Das könnte das betriebliche Problem lösen."). Weitere 13 Problembeschreibungen befassen sich mit der *Selbstorganisation* der betrachteten Mentees (z. B. „Zu viel zu tun, weiß nicht, wo er seine Prioritäten setzen soll").

Insgesamt 11 Nennungen betreffen das *persönliche Zeitmanagement* der Mentees als Hauptkategorie. Darunter entfallen jeweils zwei Nennungen auf *zu viele Fördermaßnahmen* (z. B. „zwei verschiedene Nachhilfen organisiert, welche ihm mit dem fachspezifischen Schulzeug helfen sollten. Dies überfordert [Mentee] momentan offensichtlich etwas"), *soziales Engagement* (z. B. „Zeitlich sehr eingeschränkt durch soziales Engagement und lernen gleichzeitig"). Jeweils eine Nennung entfällt auf *Sport* („Er hat nun mit Fitnesstraining nach, oder vor der Arbeit begonnen. Dieses tut ihm als Ausgleich gut, er hat nun aber noch weniger Zeit nach der Arbeit") und *Nebenjobs* („(…) muss er jedes Wochenende am Freitag, Samstag und Sonntagabend bedienen. Von diesem Geld finanziert er seinen Führerschein. Er beklagt selbst, kaum Zeit für sich zu haben geschweige denn um für die Schule oder für den Führerschein zu lernen"). Weitere 5 Textfragmente lassen sich keinem spezifischen Grund zuordnen und werden daher als *Unklar* codiert (z.B. „mangelnde Zeit")

Mit 10 Nennungen wird der *fehlende soziale Kontakt zu (deutschen) Mitmenschen* als eigene Subkategorie ausdifferenziert (z. B. „[Mentee] hat so gut wie keine deutschen Ansprechpartner mit denen er sich austauschen könnte."). Ebenfalls 10-mal codiert ist eine grundsätzliche *Passivität/Schüchternheit* der Mentees in ihrem Alltag (z. B. „Traut sich nicht, Menschen in Alltagssituationen anzusprechen."). In 9 codierten Textfragmenten stellt die *Gesundheit* der Mentees eine Problemstellung dar (z. B. „wiederkehrende Schlafstörungen, die ihn z. B. letzte Nacht nur 2 Stunden schlafen ließen."). Ein *mangelndes Kulturverständnis* wird im alltäglichen Kontext der Auszubildenden in 6 Fällen als Problem beschrieben (z. B. „Er hat mir erzählt, dass er in der Vergangenheit oft erlebt hat, dass sich viele deutsche Leute eher zurückhaltend und distanziert bei den ersten Treffen verhalten. Er kennt ein solches Benehmen aus seiner Kultur nicht"). Ein aktives *Gefühl der Ausgrenzung* wurde von den betrachteten Auszubildenden insgesamt nur 5-mal während der ersten 4 Monate der dualen Ausbildung beschrieben (z. B. „Dann hatte er mir noch einen Drohbrief gezeigt, der unfrankiert in seinen Briefkasten geworfen wurde.").

Die *Sprachkompetenz* als Hauptkategorie spielt im Privatbereich nur insgesamt 4-mal eine problemauslösende Rolle. Dabei geht es in 3 Textfragmenten um die *sprachlogische Kompetenz* (z. B. „Hierbei hatte er Probleme, die wichtigen Inhalte des Briefes zu verstehen") und in

einem Fall konkret um *Wortschatz* („Er wusste beispielsweise nicht was Quark, Butter, Sahne etc. ist“).

In 3 Textstellen wird ein grundsätzlicher *Zweifel am Sinn* der Flucht als Stressor im Privatleben der Mentees identifiziert (z. B. „[Mentee] hat jetzt starke Selbstzweifel, weil er, in seinen Augen, viele Jahre seines Lebens verschwendet hat, um hier nach Deutschland zu kommen. Während er nun wieder komplett am Anfang steht, getrennt von seiner Familie und noch ohne nennenswerten Abschluss.“).

6.1.1.4 Auswertung der qualitativen schriftlichen Befragung der Mentees

Während die bisher beschriebene Auswertung der Mentoringprotokolle die zentrale Datenquelle zur Identifizierung von Problemstellungen der Mentees während der dualen Ausbildung darstellt, erlauben die freien Antworten der Mentees in den schriftlichen Fragbögen eine Ergänzung dieser Ergebnisse um eine Gewichtung aus Sicht der Auszubildenden. Im Rahmen der Fragebögen haben die Auszubildenden die Möglichkeit, je ein Problem pro Dimension im jeweils befragten Mentoringsemester zu benennen. Durch die Nennung nur einer Problemstellung soll das aus Sicht der Auszubildenden wichtigste Problem herausgefiltert werden. Im weiteren Verlauf sollen hier die von den Mentees genannten und damit als am wichtigsten erlebten Problemstellungen kurz dargestellt werden, um sie im Spiegel der in den Mentoringprotokollen dokumentierten Stressoren und deren quantitativen Häufigkeiten als bisheriger Anker für die Einschätzung der Problemrelevanz zu reflektieren.

Relevanteste Problemstellungen während der ersten 4 Monate/Probezeit der dualen Ausbildung (Mentee Fragebögen)		
im schulischen Teil der dualen Ausbildung	**im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	**im Privatleben**
25 Nennungen	14 Nennungen	13 Nennungen

Tabelle 51: Relevanteste Problemstellungen aus Sicht der Mentees (Deskriptive Darstellung der in den Mentee-Fragebögen gebildeten Kategorien zu den Erhebungszeitpunkten Z1_S1; Z2_S1 und Z3_S1)

Auch bei der Frage nach den am relevantesten erlebten Problemstellungen in den Fragebögen für die teilnehmenden Mentees ergibt sich eine ähnliche grundsätzliche Verteilung auf die drei Problemdimensionen *Schule*, *Betrieb* und *Privatleben*. Das hier insgesamt deutlich weniger

konkrete Probleme benannt werden, liegt an der Nennung des jeweils am relevantesten erlebten Problems zum Ende des ersten Projektsemesters ca. 4 bis 5 Monate nach Beginn der Ausbildung anstatt der wöchentlichen Beschreibung aller aufgetretenen Probleme über den gesamten Semesterverlauf wie bei den oben ausgewerteten Protokollen. Die Nennung des relevantesten Problems war in der technischen Ausgestaltung des Online-Fragebogens nicht verpflichtend, daher liegen weniger Problemnennungen als grundsätzlich befragte Auszubildende in jeder einzelnen Kategorie vor. Eine Einbettung von Textpassagen erfolgt aufgrund der Lesbarkeit nicht, insbesondere da die Antworten meist aus nur wenigen Wörtern bestehen und direkt den zugeordneten Code nennen. Weiterhin mit Textpassagen unterlegt werden solche Codes, die zum ersten Mal beschrieben werden.

Innerhalb der einzelnen Dimensionen ergibt sich ein ähnliches Bild der Relevanz-Wahrnehmung zur quantitativen Auswertung der in den Protokollen codierten Stressoren. Im Bereich der Schule entfallen dabei 13 der 25 Nennungen auf den Handlungsbereich Auszubildende und die *Sprachkompetenz*. In ca. der Hälfte der Fälle ist eine weitere Präzisierung in Teilkompetenzbereiche nicht sinnvoll möglich, in 2 Fällen wird jedoch der *Wortschatz* und in 4 Fällen die *sprachlogische* Kompetenz herausgestellt. Wie auch in der quantitativen Auswertung der Protokolle nimmt die *Fachkompetenz* der Auszubildenden mit 7 Nennungen als relevanteste Problemstellung den zweitgrößten Stressorenbereich ein. Auch analog zur oben beschriebenen Gesamtauswertung der Protokolle nennen die Mentees dabei sowohl 2-mal *Mathematik* und *technische Fächer,* je einmal *wirtschaftliche Fächer* und *Gesundheitsfächer.* Die *Selbstkompetenz* wird konkretisiert durch die *Passivität im Unterricht* nur einmal als relevantestes Problem von den Auszubildenden genannt. Der Handlungsbereich Klasse wird in keinem Fall als relevantestes Problem von den Auszubildenden beschrieben. Entsprechend entfallen die letzten 4 Nennungen auf den Handlungsbereich der Schule/Lehrkräfte. Dabei werden einmal die *Inhalte, Methoden & Lernklima*, ausgedrückt durch den *Stoffumfang* genannt und 3-mal das *Prüfungsdesign,* wobei hier zwei Nennungen auf die *Fragestellung* selbst und eine Nennung auf die eingeräumte *Bearbeitungszeit* entfallen. Die Nennungen im Kontext des Prüfungsdesigns könnten, analog der entsprechenden Kategorie bei der Auswertung der Protokolle, als fehlende sprachliche Kompetenz der Auszubildenden interpretiert werden. Der direkte und kurzfristige Aktionshebel wird aber eher im Handlungsbereich der Lehrkräfte gesehen, zumal da sowohl die Tandems insgesamt in den Protokollen als auch die Auszubildenden in den Fragebögen ohnehin den quantitativen Großteil der Probleme in der Sprachkompetenz der Auszubildenden verorten.

In der Dimension Betrieb bestätigt sich im Grunde das Verhältnis der Problemstellungen, welches bereits oben im Rahmen der Auswertung der Protokolle herausgearbeitet wurde. Insgesamt 7 der 14 Gesamtnennungen beziehen sich auf den Handlungsbereich der Auszubildenden und dort die *Sprachliche Kompetenz*. Zweimal wurde dabei konkret der *Wortschatz* genannt, die übrigen 5 als relevantesten Probleme beschriebenen Stressoren sind nicht sinnvoll in eine Teilkompetenz einzuordnen und bleiben daher *Unklar*. Drei Nennungen identifizieren die Fachkompetenz als relevantestes Problem in der betrieblichen Ausbildung, dabei 2-mal konkrete *fachliche Inhalte* und einmal *Englisch.* Auch hier ist der Handlungsbereich der Mitarbeitenden von keinem der befragten Auszubildenden als relevantestes Problem genannt worden. Die übrigen vier relevanten Probleme entfallen auf den Handlungsbereich Betrieb/Ausbildende. Drei Nennungen fokussieren den Teilbereich *Inhalte, Methoden & Lernklima* mit jeweils einer Nennung von *Überlastung,* fehlender *Einbindung in reale Prozesse* und *Arbeitszeit.* Einmal wird das *Verhalten der Ausbildenden* als relevantestes Problem genannt.

Im privaten Bereich sind die insgesamt 13 Nennungen der relevantesten Probleme heterogen verteilt. Nur die *familiäre Situation* vereint 5 Nennungen auf sich, dabei 4 im Kontext der *Sehnsucht* nach der Familie im Heimatland (z. B. „Also wenn ich alleine bin dann fühle ich mich traurig, weil ich meine Familie immer denke besonders meine Mutter, weil ich sie liebe [sic]“) und einmal hinsichtlich *Angst* um die Familie zuhause („Probleme in der Heimat wegen Krieg“). Darüber hinaus werden unterschiedliche Probleme als am relevantesten beschrieben, jeweils mit einer Nennung die *Wohnungssuche*, Probleme mit *Mitbewohnern,* die *Kommunikation mit Behörden, Gesundheitsprobleme* und fehlender *Bleibeperspektive.*

Insgesamt bestätigt die Frage nach dem relevantesten Problem in den drei Ausbildungsdimensionen im Rahmen des Mentee-Fragebogens die Ergebnisse der aus den Mentoringprotokollen herausgearbeiteten Problemkategorien und deren grundsätzliche quantitative Bedeutung im Ausbildungsprozess.

6.1.2 Nach Ende der Probezeit innerhalb des ersten Jahres

6.1.2.1 Herausforderungen im Bereich der beruflichen Schule

Im Zeitraum nach Ende der Probezeit bis zum Ende des ersten Ausbildungsjahres ergibt sich folgende Verteilung an Problemstellungen:

Problemstellungen nach der Probezeit im ersten Jahr der dualen Ausbildung…		
im schulischen Teil der dualen Ausbildung	**im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	**im Privatleben**
328 Nennungen	112 Nennungen	135 Nennungen

Tabelle 52: Absolute Nennung von Problemstellungen in den drei übergeordneten Dimensionen in den Ausbildungsmonaten 5 bis einschließlich 12 (eigene Darstellung)

Bereits in der Gesamtdarstellung zeigt sich eine deutliche Reduktion der codierten Problemstellungen über alle Dimensionen hinweg, wobei die Verhältnisse der Problemdimensionen untereinander ähnlich bleiben wie in den ersten 4 Monaten der dualen Ausbildung mit einem starken Fokus auf den schulischen Teil der dualen Ausbildung. Eine detaillierte Aufschlüsselung der Kategorien und ihrer Häufigkeiten findet sich in Anhang 27.

Veränderungen der Problemstellungen im Handlungsbereich der Auszubildenden:

Der Handlungsbereich der Auszubildenden selbst ist mit 285 Nennungen weiterhin der größte Teilbereich der Problemdimension „Berufliche Schule“, auch wenn analog zu allen anderen Kategorien ein starker Rückgang an codierten Problemsituationen festzustellen ist.

Mit 156 Nennungen bleibt die *Sprachkompetenz* der größte Problembereich. Wie der Vergleich der deskriptiven Darstellungen der Probleme während der ersten 4 Monate und nach den ersten 4 Monaten bis Ende des ersten Jahres (Anhänge 26 & 27) deutlich macht, verringern sich auch dort die Probleme im gleichen Maße wie in allen anderen Problembereichen um ca. 50 %. Weder das Verhältnis der einzelnen Problemkategorien verändert sich, *Wortschatz* und *sprachlogische Kompetenz* bleiben die zentralen Problembereiche, noch ergeben sich neue, während der ersten 4 Monate nicht codierte Problemstellungen. Genauso verhält es sich im Bereich der *Fachkompetenz* mit insgesamt 68 Nennungen. Hier ist einzig auffällig, dass der *Umgang mit IKT* mit nur noch 2 Nennungen beinahe kein Problem mehr darstellt, während Mathematik mit immer noch *29 Nennungen* weniger an relativer Bedeutung verliert als die

berufsbezogenen Kompetenzbereiche. Dies bestärkt die bereits in Kapitel 6.1.1 getroffene Interpretation, dass die Geflüchteten aufgrund ihrer fehlenden Vorbildung im deutschen Schulsystem größere strukturelle Probleme in Mathematik aufweisen als in berufsbezogenen Themenbereichen, die für alle Lernenden ähnlich neuartig und entsprechend didaktisch aufbereitet sind. Im Bereich der *Lernkompetenz* zeigt sich ein ähnlicher Rückgang an Problemnennungen um ca. 50 %, während das Verhältnis zwischen den Teilkompetenzen ähnlich bleibt oder die Nennungen so selten sind, dass auch die zu beobachtende Häufigkeitsumkehr von *ressourcen-* und *kognitiver Strategie* (6 zu 9 gegenüber 9 zu 4) keine aussagekräftige Interpretation zulässt. Am realistischsten erscheint dieser, im Vergleich zu *Sprach-* und *Fachkompetenzen* weniger lineare Rückgang an Problemstellungen damit erklärbar zu sein, dass Lernstrategien nicht im Rahmen curricularer Strukturen, sondern innerhalb des Tandems individuell beobachtet und gefördert werden, was die verschiedenen Teilbereiche von Lernstrategien zu unterschiedlichen Zeitpunkten sichtbar und für die Tandems relevant erscheinen lässt. Die größten Unterschiede sind im Bereich der *Selbstkompetenz* zu beobachten, welche bereits auf Gesamtebene mit ca. 66 % den größten quantitativen Rückgang an identifizierten Problemstellungen erlebt. Auffällig ist hier, dass anders als in den anderen Kompetenzdimensionen die Problemstellung *Passivität im Unterricht* gänzlich verschwindet, während andere wie die *Bedeutung von Noten/Schule* oder *mangelndes Selbstvertrauen* mit nur noch je einer Nennung über alle drei Kohorten als quasi nicht mehr existent gelten können. Bei den kulturellen Anpassungsschwierigkeiten ist zudem ein besonders hoher Rückgang an Nennungen von ca. 70 % festzustellen, obwohl mit den *Auswirkungen von Ramadan* mit 4 Nennungen sogar noch eine Teilkategorie erstmals genannt wird (z. B. „Der Ramadan setzt ihm wirklich sehr zu, laut seiner Aussage ist Ramadan nur einmal im Jahr und das kann er schon mal machen. Der Ramadan sei ihm wichtiger als die Schule. Dass eine Ausbildung meist nur einmal im Leben ist, ignorierte er"). Einzig die *Prüfungsangst* ist mit 8 Nennungen noch ähnlich hoch wie in den ersten 4 Monaten der dualen Ausbildung, was aber dadurch logisch erscheint, dass viele Prüfungssituationen erst im Laufe des ersten Ausbildungsjahres stattfinden und daher Ängste vermutlich erst über einen längeren Zeitraum abgebaut werden können. Insgesamt zeigt gerade die Selbstkompetenz, dass die hier betrachteten Geflüchteten bereits relativ schnell viele der Problemstellungen, welche aktiv oder passiv in Zusammenhang mit dem Fluchthintergrund stehen, lösen konnten oder zumindest nicht mehr aktiv als Stressor wahrnehmen. Während der Kontext der Teilnahme an einem Mentoringprojekt diesen Prozess vermutlich unterstützt und daher keine generalistische Aussage möglich ist, so kann dennoch und auch unter Berücksichtigung des Mentorings geschlussfolgert werden, dass Problemstellungen mit Bezug

zum Fluchthintergrund und allgemein der Selbstkompetenz der Lernenden durchaus in vergleichsweise kurzer Zeit an Bedeutung verlieren können, sofern sinnvolle Unterstützungsstrukturen wie zum Beispiel ein Mentoringkonzept zur Verfügung gestellt werden. Eine Aussage über die Relevanz geflüchteten-spezifischer Problemstellungen ohne zusätzliche Förderung, aber auch über die konkrete Auswirkung der Mentoringbegleitung (weiter ausgeführt in Kapitel 7.2) kann aufgrund einer fehlenden Kontrollgruppe jedoch nicht getroffen werden.

Veränderungen der Problemstellungen im Handlungsbereich der Klasse:

War die Klasse bereits in den ersten 4 Monaten der kleinste Problembereich, so spielt sie mit 6 Nennungen im weiteren Verlauf des ersten Ausbildungsjahres kaum mehr eine Rolle. Insgesamt nur 3-mal wurden über alle Kohorten hinweg jeweils *allgemeine persönliche Probleme* und weiterhin *fehlender Kontakt zu (deutschen) Mitlernenden* codiert. Eine weiterführende Interpretation jenseits der grundsätzlich stark rückläufigen Problemhäufigkeit erscheint aufgrund der sehr niedrigen Intensität nicht nötig.

Veränderungen der Problemstellungen im Handlungsbereich der Schule/Lehrkräfte:

Hier ist insbesondere im Teilbereich *Eignung und Präsenz der Lehrenden* ein starker Rückgang von 23 auf 3 Problemnennungen auffällig, wobei nur noch die Problemstellungen *unklare Problemen* mit 2 Nennungen sowie *Qualität der Stoffvermittlung* mit einer Nennung identifiziert wurden. Dabei ist mit Blick auf die subjektive Natur der hier ausgewerteten Protokolle unklar, ob die Problemstellungen tatsächlich durch aktive Veränderungen auf Seiten der Lehrkräfte gelöst wurden, oder sich die Auszubildenden schlicht an die zu Beginn der Ausbildung noch als problematisch erlebten Verhaltensweisen gewöhnt haben. Die Hauptkategorie der *Inhalte, Methoden & Lernklima* erlebt eine weniger dramatische Verkleinerung um ca. 50 % ähnlich den meisten anderen Kategorien, dabei bleiben alle bereits in den ersten 4 Monaten identifizierten Problemkategorien intakt und in einem ähnlichen Verhältnis bezüglich der Häufigkeit zueinander. Selbiges gilt für das *Prüfungsdesign*. Insgesamt ist also auch der Handlungsbereich Schule/Lehrkräfte weitaus weniger häufig als problemauslösend beschrieben worden als der Handlungsbereich der Auszubildenden selbst, wobei nicht unklar ist, ob tatsächlich eine Anpassung des Lehrendenhandelns zu dieser Verbesserung geführt hat oder ob grundsätzlich gleiche Situationen durch den Rückgang an Kompetenzdefiziten der Auszubildenden und die Gewöhnung an die Lehrenden sowie das Anspruchsniveau als nicht mehr problematisch erlebt wurden.

6.1.2.2 Herausforderungen im Bereich des Ausbildungsbetriebs

In der Dimension des Ausbildungsbetriebs ergibt sich im Grund ein sehr ähnliches Bild wie in der Dimension der beruflichen Schule.

Veränderungen der Problemstellungen im Handlungsbereich der Auszubildenden:

Die *Sprachkompetenz* bleibt mit 24 Nennungen die größte Problemkategorie, wobei sich auch hier ein Rückgang um ca. 50 % in allen Subkategorien zeigt. Auffällig ist in der Dimension Betrieb hingegen der starke Rückgang im Bereich der *Fachkompetenz* von 29 auf nur noch 3 Problemstellungen, jeweils einmal bei *fachlichen Inhalten*, der *Fehltageregelung* und dem *Umgang mit IKT*. Problemstellungen konkret mit Bezug zur fachlichen Kompetenz der Auszubildenden scheinen also bei der hier betrachteten Gruppe bereits frühzeitig im Ausbildungsverlauf größtenteils gelöst oder zumindest nicht mehr als relevant erlebt worden zu sein. Dass der betriebliche Teil der dualen Ausbildung mit Blick auf die fachlichen Kompetenzen grundsätzlich keinen besonders relevanten Problembereich darstellt, deckt sich mit den Erkenntnissen von Tratt (2020, vgl. Kapitel 3.2.3.4.2) und Pierenkemper & Heuer (2020, S. 4 & 5), welche bei einer repräsentativen Umfrage zu dem Ergebnis kommen, dass Unternehmen, welche Geflüchtete beschäftigen, in der Praxis meist weniger flüchtlingsspezifische Problemstellungen wahrnehmen als vor Beginn der Beschäftigung erwartet wurde.

Im Bereich der *Selbstkompetenz* zeigt sich ein Rückgang um ebenfalls ca. 50 %, was weniger ist als im schulischen Teil der dualen Ausbildung, wobei auch in der Dimension des Betriebes hier die größten Veränderungen auf Ebene der Subkategorien sichtbar werden. Insbesondere die *Passivität gegenüber Vorgesetzten* ist mit nur noch einer Nennung kaum mehr relevant, ebenso hat die *kulturelle Anpassung* mit nur noch 2 Nennungen, wovon eine auf die *Auswirkungen von Ramadan* und damit im Grund auf Probleme außerhalb des Betriebes entfällt, keine nennenswerte Bedeutung mehr als Treiber von Problemstellungen. Aktiv oder passiv mit dem Fluchthintergrund zusammenhängende Problemstellungen waren bereits in den ersten 4 Monaten der dualen Ausbildung kaum im betrieblichen Teil der Ausbildung präsent, wie bereits im Bereich der Schule ausgeführt scheinen sie aber auch hier in vergleichsweise kurzer Zeit noch weiter an Bedeutung zu verlieren. Zusammen mit den Beobachtungen aus der Dimension der beruflichen Schule ergibt sich die Interpretation, dass Problemstellungen mit Zusammenhang zum Fluchthintergrund grundsätzlich keine quantitativ herausragende Bedeutung zukommen und sie zudem nicht in einer Art und Weise zeitbeständig sind, dass sie als potenziell unüberwindbare Dauerbelastung in der dualen Ausbildung verstanden werden müssten.

Erwähnenswert ist hier noch, dass im Bereich der Selbstkompetenz zwei in den ersten 4 Ausbildungsmonaten nicht codierte Problemstellungen beschrieben wurden, welche aber jeweils nur einmal aufgetreten sind. Dabei handelt es sich um *fehlende Selbstbeherrschung* („(…) aber [Mentee] kann in Konfrontationssituationen nicht ruhig bleiben“) und *Umgang mit Kritik* („Fühlt sich bei Kritik persönlich angegriffen“). Beide Subkategorien sind im Rahmen der Protokolle nicht in den Kontext von aktiven Stressbewältigungsprozessen gesetzt, dennoch lassen sie, ähnlich den diversen Problemkategorien im Zusammenhang mit Passivität, die Interpretation zu, dass sie in Copingprozessen die Durchführung von adaptiven Coping-Strategien negativ beeinflussen können.

Veränderungen der Problemstellungen im Handlungsbereich der Mitarbeitenden:

Im Gegensatz zur Dimension der beruflichen Schule sind Problemstellungen im Handlungsbereich der Peergroup nach den ersten 4 Ausbildungsmonaten zwar seltener, bleiben aber mit 15 Nennungen noch von größerer Bedeutung als im schulischen Bereich. Hierbei ist vor allem interessant, dass Probleme mit migrantischen, insbesondere muslimischen Mitarbeitenden gänzlich verschwinden, während Probleme mit deutschen oder zumindest nicht explizit als Mitarbeitende mit Migrationshintergrund beschriebenen Personen nur von 22 auf eben 15 Nennungen abnehmen. Die hier codierten Subkategorien bleiben dieselben wie in den ersten 4 Monaten der dualen Ausbildung, eine nennenswerte Änderung ergibt sich nur in der Subkategorie *fehlende fachliche Unterstützung*, welche von 7 auf 3 Nennungen die größte quantitative Minderung erfährt.

Veränderungen der Problemstellungen im Handlungsbereich des Betriebs/der Ausbildenden:

In diesem Bereich zeigt sich ebenfalls eine Abnahme an problematisch wahrgenommenen Situationen um ca. 50 %.

In der Kategorie *Inhalte, Methoden & Lernklima* zeigt sich mit einem Rückgang von 52 auf 36 Nennungen der geringste Unterschied zwischen den ersten 4 Monaten und dem Rest des ersten Ausbildungsjahres. Auch inhaltlich sind keine Änderungen jenseits der Häufigkeit feststellbar, *Arbeitszeit* und *Überlastung* bleiben die relevantesten Problemstellungen, alle übrigen Subkategorien bleiben erhalten und in ihrer relativen Häufigkeit untereinander konstant. Wie bereits oben mehrfach beschrieben, handelt es sich hierbei nach wie vor ausschließlich um typische und bereits gut erforschte Stressoren innerhalb der dualen Ausbildung.

Die *Organisation* ist der einzige Teilbereich, in dem ein Anstieg an Nennungen zu verzeichnen ist, wobei hier der Unterschied von einem zu zwei codierten Problemstellungen trotzdem nicht als quantitativ relevant im Kontext der dualen Ausbildung gelten kann.

In der Hauptkategorie *Eignung und Präsenz der Ausbildungen* lässt sich, analog zu Eignung und Präsenz der Lehrenden in der Dimension der Schule, mit ca. 66 % der größte Rückgang feststellen, wobei hier alle Subkategorien gleichmäßig in ihrer Häufigkeit nachlassen. Ebenfalls analog zu der Interpretation dieser Entwicklung in der beruflichen Schule bleibt dabei unklar, ob hier tatsächlich eine Änderung des Verhaltens der Ausbildenden stattgefunden hat oder ob die Auszubildenden dieses durch Gewohnheit oder das unbewusste Entwickeln von adaptiven Stressbewältigungsstrategien schlicht nicht mehr als problematisch wahrnehmen.

6.1.2.3 Herausforderungen im Privatleben

Auch hier zeigt sich ebenfalls ein durchschnittlicher Rückgang der Problemstellungen um ca. 50 %, wobei die *familiäre Situation* mit 33 und die *Wohnsituation* mit 16 Nennungen weiterhin die größten Hauptkategorien darstellen. Im Bereich der familiär bedingten Probleme zeigt sich eine auffällige Veränderung in den Subkategorien. Die in den ersten 4 Ausbildungsmonaten mit 25 Nennungen prägnanteste Problemkategorie *zeitliche Verpflichtungen* spielt in den 8 Monaten danach nur noch 6-mal eine Rolle, die *Sehnsucht nach der Familie im Heimatland* verzeichnet mit einem Rückgang von 20 auf 7 Nennungen ebenfalls eine starke Reduzierung. Die *finanziellen Verpflichtungen* steigen jedoch in der Problemwahrnehmung von einer auf 7 Nennungen. Eine eindeutige Interpretation ist aufgrund der fehlenden weiterführenden Informationen nicht abschließend möglich, grundsätzlich ist aber anzunehmen, dass im Ausbildungsverlauf anfangs auftretende Probleme in der innerfamiliären Zeit- und Verantwortlichkeitsplanung gelöst werden und nach Festigung der neuen Situation „duale Ausbildung“ finanzielle Themen und Verpflichtungen in den Vordergrund rücken. Im Bereich der Wohnsituation ist vor allem auffällig, dass *Lebenssituation in Gemeinschaftsunterkünften* nur noch zweimal problematisch beschrieben wird, während die *Wohnungssuche* beinahe gleichbleibt mit 13 gegenüber 16 Nennungen. Die Subkategorien *Selbstorganisation* und *Gesundheitsprobleme* werden ebenfalls in etwa gleichbleibend häufig genannt. Ein Rückgang an Nennungen um etwa 50 % ist bei der *Kommunikation mit Behörden*, *Zeitmanagement* und *fehlendem Kontakt zu Deutschen* festzustellen. Gänzlich, oder beinahe gänzlich verschwunden sind Probleme im Bereich des *mangelnden Kulturverständnisses*, der *Sprachkompetenz*, der *Passivität* und dem *fehlenden Vertrauen in Mitmenschen*. Einen nur leichten Rückgang von 21 auf 14 Nennungen verzeichnen die *finanziellen Probleme*, was diese zur am häufigsten genannten einzelnen

Problemstellung nach den Hauptkategorien *familiäre Probleme* und *Wohnsituation* macht. Als einzige Problemkategorie mit einem Anstieg von einer auf 10 Nennungen sind *Auswirkungen von Ramadan* zu nennen, wobei hier keine tatsächliche Entwicklung vorliegt, sondern der Fastenmonat im Regelfall schlicht erst nach den ersten 4 Ausbildungsmonaten beginnt.

6.1.2.4 Auswertung der qualitativen schriftlichen Befragung der Mentees

Relevanteste Problemstellungen nach den ersten 4 Monaten innerhalb des ersten Ausbildungsjahres (Mentee Fragebögen)		
im schulischen Teil der dualen Ausbildung	**im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	**im Privatleben**
18 Nennungen	8 Nennungen	4 Nennungen

Tabelle 53: Relevanteste Problemstellungen aus Sicht der Mentees (Deskriptive Darstellung der in den Mentee-Fragebögen gebildeten Kategorien zu den Erhebungszeitpunkten Z1_S2; Z2_S2 und Z3_S2)

Bei der Frage nach Problemen in den drei Dimensionen Schule, Betrieb und Privatleben zeigt sich ein leicht verändertes Bild. Zwar bleibt die Schule mit 18 Nennungen relevanteste Problemdimension und ist in etwa doppelt so häufig vertreten wie der betriebliche Teil, anders als in der Auswertung der wöchentlichen Protokolle nennen die befragten Mentees aber kaum private Problemstellungen. Als Interpretation wird hier angenommen, dass private Problemstellungen während der dualen Ausbildung entsprechend der oben beschriebenen Auswertung der wöchentlichen Protokolle zwar vorkommen, diese bei einer konkreten Befragung zu einem bestimmten Erhebungszeitpunkt für die Auszubildenden aber entweder nicht als relevant genug erscheinen oder bereits gelöst sind und daher nicht genannt werden.

Im Bereich der Schule entfallen 11 der 18 Nennungen auf die Sprachkompetenz im Handlungsbereich der Auszubildenden. Davon beziehen sich 4 Antworten konkret auf den Wortschatz, insbesondere den Fachwortschatz, während die übrigen so unklar beschrieben sind, dass eine eindeutige Zuordnung nicht möglich erscheint. Vier weitere Nennungen beziehen sich auf die *Fachkompetenz*, wobei je einmal *technischer* und *wirtschaftlicher Inhalt* genannt werden, 2 weitere Nennungen sind *Unklar*. Die übrigen 3 Nennungen liegen im Handlungsbereich der Schule/Lehrkräfte. Einmal wird dabei die *Unterrichtsorganisation* genannt, wobei hier explizit das Konzept der Turboklasse als problematisch genannt wird, weshalb die daraus folgende Unterrichtsgeschwindigkeit nicht als eigenständige Problemstellung codiert wird. Eine weitere Problemnennung betrifft den Stoffumfang. Die letzte Nennung, welche die befragten

Auszubildenden in den Bereich der beruflichen Schule verorten, betrifft die *Anerkennung ausländischer Abschlüsse,* was eine in den wöchentlichen Protokollen nicht induktiv entwickelte Kategorie darstellt. Fraglich ist hier, ob die Problemstellung tatsächlich in den Bereich der beruflichen Schule fällt, oder aufgrund des bürokratischen Anerkennungsprozesses eher in den privaten Bereich eingegliedert werden sollte. Da die hier aufgeführte Systematik keine eigene Dimension für solche Problemstellungen kennt, die explizit in behördlichen Prozessen stattfinden aber gleichzeitig weder die *Kommunikation* an sich, noch *bleiberechtliche Themen* betreffen, verbleibt die Problemnennung hier entsprechend der Wahrnehmung des befragten Jugendlichen in der schulischen Dimension.

In der Dimension Betrieb liegen zwei der insgesamt 8 Nennungen in der Sprachkompetenz der Auszubildenden, dabei einmal mit Bezug zu *Grammatik* und einmal in der Subkategorie *soziolinguistische Kompetenz.* Hier wäre auch eine Zuordnung zu *Sprechen* möglich gewesen, interpretiert wird jedoch eine Problemstellung mit dem Einsatz einer sozial angemessen Ausdruckweise mit Angehörigen der verstorbenen Patienten. Eine weitere Problemnennung liegt im Handlungsbereich der Mitarbeitenden, ist aber mit Blick auf die exakte Problemdarstellung *Unklar.* Die übrigen 5 Problemstellungen betreffen den Handlungsbereich Betrieb/Ausbildende. Zweimal sind dort *persönliche Problemstellungen* mit den Ausbildenden beschrieben, ebenfalls zweimal genannt wird die Subkategorie *ausbildungsfremde Aktivitäten.* Letztlich wird einmal *Überlastung* beschrieben.

Im Privatbereich wird 3-mal die Wohnsituation als problematisch beschrieben, wobei hier jedes Mal die Wohnungssuche selbst als schwierig genannt wird. Eine weitere Problemnennung bezieht sich auf die Familie, wobei hier keine weitere Ausdifferenzierung in Subkategorien möglich ist.

Insgesamt können die allgemein wenigen Nennungen nicht so interpretiert werden, dass sie die Bedeutung der in den wöchentlichen Protokollen identifizierten Problemstellungen delegitimieren. Vielmehr gibt die Befragung der Mentees einen Hinweis darauf, dass in der rückblickenden Wahrnehmung und der konkreten Frage nach wichtigen Problemstellungen insbesondere jene Herausforderungen, die im schulischen Bereich beheimatet sind, als besonders relevant im Gedächtnis geblieben sind. Dies deckt sich jenseits der absoluten Häufigkeiten mit dem relativen Verhältnis der drei Dimensionen, welches bereits eingangs beschrieben wurde.

6.1.3 Im zweiten Ausbildungsjahr

6.1.3.1 Herausforderungen im Bereich der beruflichen Schule

Im Zeitraum des gesamten zweiten Ausbildungsjahres ergibt sich folgende Verteilung an Problemstellungen (Gesamtübersicht siehe Anhang 28). Angemerkt werden muss hierbei, dass das zweite Ausbildungsjahr von Kohorte 3 nicht mehr Teil der Betrachtung ist, da dieses parallel zur Erstellung der Forschungsarbeit stattfindet. Eine direkte Vergleichbarkeit mit den beiden zuvor beschriebenen Ausbildungsphasen ist durch die gleichzeitige Ausweitung des Betrachtungszeitraumes auf ein gesamtes Ausbildungsjahr und Rückgang der betrachteten Gruppe um 23 Auszubildende nicht gegeben. Daher wird zusätzlich noch eine Gesamtdarstellung der Problemstellungen in den ersten beiden betrachteten Ausbildungsphasen ohne Einbezug der 23 Auszubildenden aus Kohorte 3 dargestellt. So soll eine bessere Vergleichbarkeit hergestellt werden.

Problemstellungen während der ersten 4 Monate/Probezeit der dualen Ausbildung… (ohne K3)		
im schulischen Teil der dualen Ausbildung	**im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	**im Privatleben**
533 Nennungen	192 Nennungen	200 Nennungen

Tabelle 54: Absolute Nennung von Problemstellungen in den drei übergeordneten Dimensionen während der ersten 4 Monate der dualen Ausbildung (eigene Darstellung ohne K3)

Problemstellungen nach der Probezeit im ersten Jahr der dualen Ausbildung… (ohne K3)		
im schulischen Teil der dualen Ausbildung	**im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	**im Privatleben**
276 Nennungen	78 Nennungen	120 Nennungen

Tabelle 55: Absolute Nennung von Problemstellungen in den drei übergeordneten Dimensionen in den Ausbildungsmonaten 5 bis einschließlich 12 (eigene Darstellung ohne K3)

Problemstellungen nach der Probezeit im zweiten Jahr der dualen Ausbildung… (ohne K3)		
im schulischen Teil der dualen Ausbildung	**im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	**im Privatleben**
312 Nennungen	65 Nennungen	88 Nennungen

Tabelle 56: Absolute Nennung von Problemstellungen in den drei übergeordneten Dimensionen im zweiten Ausbildungsjahr (eigene Darstellung, ohne Kohorte 3)

Dabei lassen sich bereits auf Ebene der Gesamtdarstellung der Problemnennungen in den drei Dimensionen einige grundsätzliche Entwicklungen feststellen. Zunächst sinkt die Problemintensität in der betrieblichen und privaten Dimension weiter. In den Projektkohorten 1 und 2 wurden im gesamten zweiten Ausbildungsjahr jeweils weniger konkrete Problemstellungen in diesen beiden Problemdimensionen identifiziert als in den ersten 4 Ausbildungsmonaten oder dem Rest des ersten Ausbildungsjahres. Wie bereits mehrfach aufgeführt, kann im hier beschriebenen Forschungsdesign nicht geklärt werden, ob hier keine Probleme mehr auftreten oder die Situationen schlichtweg als nicht mehr problematisch interpretiert werden, für die subjektive Problem-, bzw. Stressbelastung der Auszubildenden und damit die Perspektive der hier gestellten Forschungsfragen erscheint dieser Unterschied aber funktional irrelevant. Mit Blick auf die Dauer eines ganzen Ausbildungsjahres und der betrachteten Gruppe von 52 Auszubildenden kann das Fazit gezogen werden, dass die Problemdimensionen Betrieb und Privatleben im zweiten Ausbildungsjahr rein quantitativ betrachtet keine nennenswerte Bedeutung mehr für einzelne Auszubildende haben. Auf der anderen Seite steigt die quantitative Bedeutung des schulischen Teils im Vergleich zu den beiden vorgelagerten Ausbildungsphasen leicht an, auch wenn dies nicht an das Gesamtvolumen des ersten Ausbildungsjahres heranreicht. Wird das erste Ausbildungsjahr gesamt betrachtet, so ist auch im Bereich der beruflichen Schule ein starker Rückgang an Problemnennungen zu erkennen, der nach den ersten 4 Monaten aber langsamer abläuft als in den anderen beiden Dimensionen. Insgesamt erscheint die berufliche Schule aber als die am konstantesten problembehaftet wahrgenommene Ausbildungsdimension, während Betrieb und Privatleben vor allem im ersten Ausbildungsjahr eine annähernd ähnliche Problemhäufung aufweisen, dann aber immer schneller an quantitativer Bedeutung verlieren.

Veränderungen der Problemstellungen im Handlungsbereich der Auszubildenden:

Der oben angesprochene Wechsel des Problemfokus zeigt sich insbesondere im Handlungsbereich der Auszubildenden. Hier spielt die *Sprachkompetenz* zwar weiterhin die quantitativ

größte Rolle, allerdings liegt sie mit insgesamt 95 Nennungen nur noch unwesentlich von der *fachlichen Kompetenz* mit 74 Nennungen entfernt. In den Ausbildungsmonaten 5 bis 12 lag dieser Unterschied noch bei 156 zu 68 Nennungen. Selbst unter Einbezug der sinkenden Gruppengröße kann festgehalten werden, dass die Sprachkompetenz im zweiten Ausbildungsjahr relational insbesondere zur Fachkompetenz an quantitativer Gewichtung als Problemtreiber verliert. Innerhalb der Sprachkompetenz bleiben die Subkategorien dennoch in ihrem Verhältnis untereinander konstant, *Wortschatz* und *sprachlogische Kompetenz* bleiben mit jeweils 33 Nennungen die quantitativ relevantesten Kategorien, gefolgt von *strategischer Kompetenz* (7 Nennungen), *Leseverstehen* (6 Nennungen) und *Grammatik* (3 Nennungen). Die Sprachkompetenz zeigt insgesamt den größten relationalen Verlust an quantitativer Bedeutung im zweiten Ausbildungsjahr.

Die *Fachkompetenz* ist im zweiten Ausbildungsjahr mit 74 Nennungen die zweitgrößte Problemkategorie. Wie in den Phasen zuvor ist dabei *Mathematik* die am häufigsten genannte Problemstellung mit 23 Nennungen, gefolgt von *Sozialkunde* mit 10 Nennungen und den ausbildungsspezifischen Teilkategorien *wirtschaftliche* (12 Nennungen) und *technische Fächer* (7 Nennungen).

Auch die *Selbstkompetenz* bleibt in ihrer Kategorienstruktur sehr ähnlich zur vorherigen Phase. *Motivation* (14 Nennungen), *Prüfungsangst* (7 Nennungen) *und kulturelle Anpassungsschwierigkeiten* (5 Nennungen) bleiben die am häufigsten genannten Problemkategorien. Mit Blick auf den Betrachtungszeitraum eines ganzen Jahres und 52 betrachteten Auszubildenden kann aber kaum mehr von rein quantitativ schwerwiegenden Problemstellungen gesprochen werden. Auch hier finden sich keine neuen Subkategorien, es ist ein konsequenter Rückgang der bereits zuvor dargestellten Kategorien zu erkennen.

Im Bereich der *Lernkompetenz* zeigt sich die einzige aktive Zunahme an wahrgenommenen Problemstellungen. Hier liegen mit 55 Nennungen im zweiten Jahr in etwa so viele Nennungen vor wie im ersten Ausbildungsjahr ohne Einbezug von Kohorte 3. Mit Blick auf die Subkategorien lässt sich diese Entwicklung insbesondere durch die *Metakognitiven Strategien* (32 Nennungen) und *Ressourcenstrategien* (17 Nennungen) erklären. Dieser starke Anstieg kann mit der Zwischenprüfung begründet werden, welche im dritten Projektsemester stattfindet und deren Vorbereitung und Lernplanung in mehreren Problembeschreibungen explizit genannt wird (z. B. „Seine Zwischenprüfung findet bereits am 15.10.2019 statt, bisher hat er sich noch nicht darauf vorbereitet."). Es erscheint naheliegend, dass die Zwischenprüfung die erste Prüfungssituation ist, welche die bekannten Prüfungsmodalitäten in Umfang und Komplexität so weit

überschreitet, dass bisher nicht konkret als problematisch aufgefallene Defizite in der Lernkompetenz der Auszubildenden für das Tandem wurden. Nicht alle codierten Textfragmente beziehen sich jedoch auf die Prüfung, es muss demnach angenommen werden, dass mit grundsätzlicher Abnahme anderer Problemstellungen in der Schule schlichtweg ein größerer Fokus auf Probleme mit der Lernkompetenz gelegt wurde. Diese könnten zuvor unter Umständen von Problemstellungen mir direkterer Auswirkung, beispielsweise im Bereich der Sprachkompetenz, überlagert worden sein. Hier ist eine abschließende Klärung der quantitativen Entwicklung jedoch nicht möglich.

Veränderungen der Problemstellungen im Handlungsbereich der Klasse:

Die Peergroup der Mitlernenden ist mit nur noch 6 Problemnennungen im gesamten zweiten Ausbildungsjahr kaum mehr relevant für die betrachteten Auszubildenden. 4 Nennungen entfallen dabei auf unspezifische *persönliche Probleme mit Mitlernenden*, 2 Nennungen beschreiben *fehlenden Kontakt* innerhalb der Klasse. Problemstellungen mit Mitlernenden mit Migrationshintergrund werden nicht mehr genannt.

Veränderungen der Problemstellungen im Handlungsbereich der Schule/Lehrkräfte:

Mit 46 Nennungen im zweiten Ausbildungsjahr verteilt auf die 52 Auszubildenden in Kohorte 1 und 2 kommt auch diesem Handlungsbereich eine kleine Rolle zu. Die *Eignung und Präsenz der Lehrenden* wird nur 10-mal als problematisch beschrieben, dabei entfallen 5 Nennungen auf unspezifische *persönliche Probleme mit Lehrkräften*, 3 Nennungen auf *fehlende Rücksicht auf die Sprachkompetenz* der Lernenden und je einmal wird der *Dialekt* der Lehrkraft sowie die *Stoffvermittlung* als problematisch beschrieben.

Auch *Inhalte, Methoden & Lernklima* werden nur noch 12-mal negativ erwähnt. Dabei zeigen sich dieselben Problemkategorien wie in den Phasen zuvor, allerdings wird keine einzelne Subkategorie häufiger als 3-mal im Fall der *Unterrichtsstruktur* und der *Qualität der Materialien* genannt. Auch hier kann daher mit Blick auf den Beobachtungszeitraum nicht mehr von strukturell relevanten Problembereichen gesprochen werden.

Letztlich wird auch das Prüfungsdesign nur noch 22-mal als problembehaftet beschrieben, wobei 13 Nennungen auf die *Bearbeitungszeit* und 7 Nennungen auf *unbekannte Inhalte* entfallen. Dass *Fragen nicht verstanden* werden, wurde im zweiten Ausbildungsjahr nur noch in 4 Einzelfällen beschrieben, was mit der relativen Abnahme von sprachlichen Problemstellungen einhergeht.

Während also die Dimension der beruflichen Schule auch im zweiten Ausbildungsjahr insgesamt noch vergleichsweise viele Problemnennungen aufweist, zeigt sich in vielen Subkategorien insbesondere in den Handlungsbereichen „Klasse“ und „Schule/Lehrende“ ein Rückgang von auf niedrige einstellige Werte. Es kann interpretiert werden, dass im zweiten Ausbildungsjahr ein Großteil der Probleme, die vor allem in der Interaktion mit externen Personen und Strukturen auftreten, entweder grundsätzlich behoben oder durch Kompetenzzuwachs auf Seite der Lernenden als nicht mehr als problematisch wahrgenommen werden.

6.1.3.2 Herausforderungen im Bereich des Ausbildungsbetriebs

Die Dimension der betrieblichen Ausbildung verzeichnet im zweiten Ausbildungsjahr die mit 65 Nennungen niedrigste Problemintensität.

Veränderungen der Problemstellungen im Handlungsbereich der Auszubildenden:

Der Handlungsbereich der Auszubildenden selbst beinhaltet davon 23 Nennungen. Davon entfallen 10 Problembeschreibungen auf die *Fachkompetenz*, wobei *tätigkeitsbezogene* Problemstellungen nur zweimal und dabei jeweils im Kontext der *Arbeitsprozesse* beschrieben wurden. *Organisationsbezogenes Fachwissen* wurde 5-mal im Kontext der *Arbeitszeit/Fehltage-Regelung* beschrieben, wobei im zweiten Ausbildungsjahr 4 dieser Nennungen konkret mit dem Thema *Urlaub beantragen* zusammenhingen und damit ein vergleichsweise niedriges Problempotential beinhalten.

Ebenfalls 10 Problemnennungen entfallen auf die *Selbstkompetenz* der Auszubildenden. Ein Blick auf die Auswertung zeigt, dass hier ein Großteil der bereits aus den vorherigen Ausbildungsphasen bekannten Problemstellungen weiterhin genannt wird, aber jeweils nur noch im niedrigen einstelligen Bereich. Von strukturell bedeutsamen Problemen im Bereich der Selbstkompetenz der Auszubildenden kann im zweiten Ausbildungsjahr daher kaum mehr gesprochen werden. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass die *Passivität im Umgang mit Vorgesetzten* und die *kulturelle Anpassung* inklusive ihrer Subkategorien mit jeweils nur noch 2 Nennungen zumindest aus Sicht der Tandems selbst keine bedeutende Rolle mehr spielen.

Veränderungen der Problemstellungen im Handlungsbereich der Mitarbeitende:

Insgesamt noch 7 Nennungen von problematischen Situationen finden sich im zweiten Ausbildungsjahr in diesem Handlungsbereich. Alle 7 Nennungen betreffen dabei *Problemstellungen*

mit/durch deutsche Mitarbeitende oder zumindest solche Mitarbeitende, bei denen der Migrationshintergrund nicht Teil der Problembeschreibung war.

Veränderungen der Problemstellungen im Handlungsbereich des Betriebs/der Ausbildenden:

Mit 35 Nennungen stellt dieser Handlungsbereich den nach wie vor größten Problemkontext in der betrieblichen Ausbildung dar. Dabei nehmen *Inhalte, Methoden & Lernklima* mit 26 Einzelnennungen erwartungsgemäß die größte Bedeutung ein. Wie in den Phasen zuvor spielen die *Arbeitszeit* mit 9 und allgemeine *Überlastung* mit 11 Nennungen die größte Rolle als Ausgangspunkt von Problemsituationen, während *ausbildungsfremde Aktivitäten* nur noch 3-mal negativ aufgeführt werden. Wie aus der Gesamtdarstellung in Anhang 28 zu entnehmen ist, spielen andere bereits in den vorherigen Phasen codierte Problemstellungen mit jeweils nur noch einer Nennung im gesamten zweiten Ausbildungsjahr keine quantitativ bedeutsame Rolle mehr. Die Eignung und Präsenz der Ausbildenden wird noch 6-mal als problematisch beschrieben, wobei 3 Nennungen auf das *persönliche Verhalten* der Ausbildenden entfallen. Auf andere, bereits aus den vorherigen Phasen bekannte Subkategorien entfällt nur noch eine Nennung.

In der Dimension des betrieblichen Teils der Ausbildung bestätigt sich in der Detailbetrachtung der Eindruck aus der Gesamtdarstellung. Abgesehen von einigen wenigen Subkategorien, welche noch im niedrigen zweistelligen Bereich als problembehaftet beschrieben werden, spielen Problemstellungen direkt im oder durch den Ausbildungsbetrieb im zweiten Ausbildungsjahr quantitativ betrachtet nur noch sehr selten und vereinzelt eine Rolle in der Wahrnehmung der Auszubildenden.

6.1.3.3 Herausforderungen im Privatleben

Noch insgesamt 88 Problemnennungen liegen im Privatleben der Auszubildenden. Weiterhin bleibt die *Familie* mit 21 Nennungen der quantitativ größte Problembereich. Dabei zeigt sich eine Veränderung gegenüber der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungsjahres insofern, als *finanzielle Verpflichtungen* mit nur noch einer Nennung an Bedeutung verlieren, während *zeitliche Verpflichtungen* mit 8 Nennungen wieder zur am häufigsten genannten Subkategorie aufsteigen. Die Häufigkeit ist mit Blick auf den Betrachtungszeitraum und die Gruppengröße der beobachteten Auszubildenden aber dennoch so niedrig, dass keine sinnvolle Interpretation aus dieser Entwicklung abgeleitet werden können.

Die *Kommunikation mit Behörden* und *Finanzielle Probleme* bleiben mit 15 beziehungsweise 14 Nennungen ebenfalls relevante Subkategorien im Privatbereich der Auszubildenden. Die beschriebenen konkreten Problemsituationen unterscheiden sich inhaltlich nicht von den in früheren Ausbildungsphasen geschilderten Herausforderungen, es scheint daher der Schluss nahezuliegen, dass diese beiden Kategorien vergleichsweise zeitbeständig über den ganzen Ausbildungsverlauf hinweg potenziell Probleme auslösen können. Dies ist nachvollziehbar, da die bürokratischen Hürden je nach zugrundeliegender Problemstellung anders ausgestaltet sind und finanzielle Probleme im Grunde immer auftreten können.

Die *Wohnsituation* verliert mit nur noch 12 Nennungen quantitativ an Bedeutung, auf Ebene der Subkategorien bleibt die *Wohnungssuche* selbst mit 9 der 12 Nennungen weiterhin der größte Problembereich. Hier erscheint der Rückgang an Nennungen nachvollziehbar, da ein Großteil der von den Tandems beschriebenen Probleme mit der Wohnsituation durch das abschließende Finden einer eigenen Wohnung im ersten Ausbildungsjahr gelöst werden konnte.

Die *Selbstorganisation* stellt mit 8 Nennungen den letzten Problembereich im Privatleben der Mentees dar, welche annähernd die gleiche quantitative Stellung im zweiten Jahr aufweist wie im zweiten Drittel des ersten Ausbildungsjahres. Auch hier zeigen sich mit Blick auf die beschriebenen Problemstellungen an sich keine inhaltlichen Veränderungen, vielmehr scheinen vereinzelte Probleme mit der Selbstorganisation der Auszubildenden schlicht entweder nicht lösbar oder nicht problematisch genug für einen nachhaltigen Lösungsversuch zu sein.

Abschließend kann festgehalten werden, dass in der Dimension Privatleben gerade die familiäre Situation, die Wohnsituation, die Kommunikation mit Behörden und finanzielle Probleme zwar ebenfalls stark rückläufig sind, aber gerade im Vergleich zur Dimension der betrieblichen Ausbildung ihr Problempotenzial über den gesamten Ausbildungsverlauf beibehalten. Dies unterstützt die Erwartung, dass Problemstellungen im Privatbereich und damit jene, die in besonderem Maße mit dem Fluchthintergrund zusammenhängen, über den gesamten Ausbildungsverlauf hinweg als potenzielle Stressoren relevant bleiben, während geflüchteten-spezifische Problemstellungen im sichtbaren Ausbildungsgeschehen in Schule und Betrieb über den Ausbildungsverlauf hinweg konstant abnehmen.

6.1.3.4 Auswertung der qualitativen schriftlichen Befragung der Mentees

Für die Auswertung der qualitativen Befragung der Mentees in den Fragebögen werden für die Analyse des zweiten Ausbildungsjahres die Fragebögen zu den Erhebungszeitpunkten Z1_S3, Z1_S4, Z2_S3 und Z2_S4 ausgewertet.

Relevanteste Problemstellungen im zweiten Ausbildungsjahr (Mentee Fragebögen)		
im schulischen Teil der dualen Ausbildung	**im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	**im Privatleben**
16 Nennungen	10 Nennungen	7 Nennungen

Tabelle 57: Relevanteste Problemstellungen aus Sicht der Mentees (Deskriptive Darstellung der in den Mentee-Fragebögen gebildeten Kategorien zu den Erhebungszeitpunkten Z1_S3; Z1_S4; Z2_3 & Z2_S4)

In der Dimension der beruflichen Schule liegen 12 Nennungen im Handlungsbereich der Auszubildenden selbst. Davon entfallen 7 Einzelnennungen auf die *Sprachkompetenz.* Während dabei 4 Nennungen *Unklar* bleiben, wird je zweimal ein Problem mit dem *Wortschatz* und einmal mit der *sprachlogischen Kompetenz* explizit genannt. Vier weitere Problemnennungen betreffen die *Fachkompetenz*, wobei 3-mal *Mathematik* und einmal *Sozialkunde* als Probleminhalte herausgestellt werden. Selbst- oder Lernkompetenz wird von den Mentees bei der Frage nach dem größten Problem im Bereich der beruflichen Schule nicht genannt. Hier ergibt sich im Vergleich zur differenzierten Auswertung der Protokolle über den gesamten Jahresverlauf der Eindruck, dass die Auszubildenden selbst vor allem die offensichtlichen und direkt sichtbaren Probleme im fachlichen und sprachlichen Bereich als relevant erleben, die eher dahinterliegenden Themenbereiche der Selbst- und Lernkompetenz dagegen nicht im Fokus der Problemreflexion liegen.

Die übrigen 4 Problemnennungen betreffen den Handlungsbereich Schule/Lehrkräfte. Zwei Nennungen betreffen dabei die *Eignung und Präsenz der Lehrenden,* wobei beide Beschreibungen den Dialekt der Lehrenden als problematisch darstellen. Die übrigen beiden Problembeschreibungen betreffen die *Inhalte, Methoden & Lernklima* und dort die Subkategorie der *Unterrichtsgeschwindigkeit*.

Die Dimension des Ausbildungsbetriebs ist mit insgesamt 10 Problemnennungen im zweiten Ausbildungsjahr aus Sicht der befragten Auszubildenden kaum mehr relevant. Es entfallen 4 Problembeschreibungen auf den Handlungsbereich der Auszubildenden selbst. Drei Problemnennungen betreffen die *Sprachkompetenz*, Eine Problemnennung fällt in die Subkategorie der *sprachlogischen Kompetenz*, die beiden anderen sind *Unklar*. Die letzte Problemdarstellung („Mit unhöflichen Patienten umgehen.“) wird hier als fehlende *fachliche Kompetenz* im *tätigkeitsbezogenen* Bereich der *Arbeitsprozesse* verortet, da angenommen wird, dass die

Kommunikation mit Patientinnen/Patienten als Teil der typischen Arbeitsprozesse in Gesundheitsberufen verstanden werden muss.

Drei weitere Problembeschreibungen betreffen den Handlungsbereich der Mitarbeitenden, welchem damit eine relational größere Bedeutung als Problemtreiber in der Betrachtung der Auszubildenden selbst zukommt als in der quantitativen Auswertung der Mentoringprotokolle. In einem Fall wird konkret *ein persönliches Problem mit einem Mitarbeitenden* aufgrund seines Verhaltens beschrieben, die übrigen beiden Nennungen sind aufgrund ihrer fehlenden Präzisierung aber als *Unklar* zu codieren. Dass Problemstellungen mit Mitarbeitenden in der rückblickenden Befragung der Auszubildenden ein Drittel aller Nennungen im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung ausmachen, obwohl sie in der quantitativen Betrachtung der Protokolle von geringerer relationaler Bedeutung sind, lässt die Interpretation zu, dass zwischenmenschliche Konflikte mit Mitarbeitenden zwar selten sind aber dafür von den Auszubildenden besonders negativ oder belastend wahrgenommen werden.

Im Privatleben werden schließlich 7 konkrete Probleme benannt. Drei Nennungen betreffen die *Wohnungssuche*, 2 weitere die *Kommunikation mit Behörden*. Ebenfalls 2 Problemnennungen sind *Unklar* und können damit keiner bestehenden Subkategorie zugeordnet werden. Im Privatbereich ist das Fehlen einer Vielzahl der in den Mentoringprotokollen genannten Problemstellungen auffällig. Hier liegt die Interpretation nahe, dass die befragten Auszubildenden private Probleme nicht in den Kontext der Ausbildung setzen und nur solche Konflikte direkt benennen, welche eine vergleichsweise große Belastung darstellen.

6.1.4 Reflexion von Problemstellungen mit konkretem Bezug zum Fluchthintergrund

Die bisherige detaillierte Auswertung der Mentoringprotokolle über die drei Projektkohorten hinweg während der ersten beiden Jahre der dualen Ausbildung lässt schließlich eine Diskussion über die Frage nach konkret mit dem Fluchthintergrund zusammenhängenden Problemstellungen zu. Auch dabei sollen die drei Dimensionen Schule, Betrieb und Privatleben getrennt und wenn möglich auf Ebene der Handlungsbereiche betrachtet werden.

Dimension berufliche Schule:

Im Handlungsbereich der Auszubildenden kann zwischen Problemstellungen die aufgrund des Fluchthintergrundes neuartig sind und jenen unterschieden werden, bei denen im Grunde bekannte Herausforderungen des schulischen Lehrens und Lernens durch den Fluchthintergrund

katalysiert werden. Erstere Kategorie findet sich vor allem im Rahmen der Selbstkompetenz und den unter der Hauptkategorie *kulturelle Anpassung* codierten Problemstellungen. Die hier beschriebenen Probleme beschreiben im Kern die bereits in Kapitel 3.2.3.4.2 antizipierte Thematik der fehlenden Erfahrung im dualen System (vgl. Riedl & Simml, 2020) und der fehlenden schulischen Vorerfahrung (BA, 2016). Dieser aktiv mit dem Fluchthintergrund zusammenhängende Themenkomplex äußert sich in der hier betrachteten Gruppe wie oben beschrieben vor allem in einer teilweisen grundlegend ablehnenden Haltung gegenüber dem Konzept des selbstgesteuerten Unterrichts und der subjektiven Wertschätzung des schulischen Teils der dualen Ausbildung gerade im Vergleich zur betrieblichen Tätigkeit. Diese Problemstellungen machen jedoch, gerade im Vergleich zu anderen codierten Herausforderungen, nur einen sehr geringen Teil der wahrgenommenen Stressoren aus. Es kann daher festgehalten werden, dass Problemstellungen, die originär mit dem Fluchthintergrund der Lernenden zusammenhängen, durchaus existieren, aber insgesamt nur eine untergeordnete Rolle spielen. Weitaus weniger klar ist die Situation bei solchen Problemen, die im Grunde in ihrer Außenwirkung nicht neuartig sind, der Fluchthintergrund aber als Katalysator dient. In diesen Bereich fallen insbesondere Probleme im Bereich der Sprach- und Fachkompetenz. Der Einfluss des Fluchthintergrundes auf die Fachkompetenz liegt in der fehlenden schulischen Vorerfahrung der Zielgruppe und den teilweise stark abweichenden Kompetenzerwartungen in nicht-europäischen Schulsystemen (vgl. Wössmann, 2016; BA, 2016). Dies zeigt sich in der relativen Häufigkeit der Probleme mit dem Fach *Mathematik* und *Sozialkunde* gegenüber Fächern, die stark auf berufsspezifische und damit auch für deutsche Lernende neue Inhalte und Kompetenzen abzielen. Es wird in diesem Zusammenhang interpretiert, dass gerade mathematische Inhalte, sowohl im Rahmen des Faches „Mathematik“ selbst oder bei mathematikbezogenen Themen in berufsspezifischen Fächern, stark auf mathematische Kompetenzen gesetzt wird, die das deutsche Regelschulsystem in der bereits in der Grund-, Mittel,- oder Realschule vermittelt. Unterstützt wird diese Annahme beispielsweise durch die häufige konkrete Nennung von Problemen mit einfachen mathematischen Operationen wie dem Dreisatz oder Bruchrechnen. Auch das Fach Sozialkunde behandelt vor allem solche Inhalte, die den deutschen Staat auf politischer und gesellschaftlicher Ebene betreffen. Damit wird potenziell auf einem außercurricularem Hintergrundwissen aufgebaut, über das in Deutschland aufgewachsenen Personen alleine durch die lebenslange aktive und passive Interaktion mit staatlichen Strukturen verfügen. Auf der anderen Seite sind Probleme aufgrund fachlicher Schwierigkeiten in berufsbezogenen Fächern vergleichsweise selten, was darauf schließen lässt, dass die hier betrachtete Gruppe keine kognitiv bedingten Problemstellungen mit dem fachlichen Anspruchsniveau der schulischen Inhalte hat. Vielmehr scheint es eine Rolle zu spielen, ob der fachspezifische Lernstand

zu Beginn der Beschulung dem der Mitlernende ohne Fluchthintergrund entspricht und keine außercurricularen Inhalte implizit für das Verständnis der Themen benötigt werden. Überlagerungen erfährt dieser Bereich dabei durch die Sprachkompetenz. Erwartungsgemäß liegen hier die größten Problemstellungen vor. Da sprachliche Defizite auch bei Lernenden ohne Fluchthintergrund bekannt und der Umgang mit ihnen schon lange Thema in der Frage nach entsprechenden didaktischen Konzepten ist (vgl. z. B. Kimmelmann, 2013; Michalak et al., 2015), fallen sie ebenfalls in die Kategorie der durch den Fluchthintergrund katalysierten Problemstellungen. Überschneidungen mit der von außen wahrnehmbaren Fachkompetenz ergeben sich vor allem im sprachlichen Verständnis und Beantwortung von Aufgabenstellungen und allgemein schulischen Textprodukten, was einen großen Teil der als *sprachlogischen Kompetenz* codierten Problemstellungen ausmacht und letztlich die Erfüllung schulischer Anforderungen jenseits der eigentlichen fachlichen Kompetenz negativ beeinflusst. Während rein fachliche Problemstellungen zumindest in berufsbezogenen Fächern eher selten auftreten, spielen sprachliche Probleme im Umgang mit schulischen Aufgabenstellungen eine weitaus größere Rolle, wobei die Grenze zwischen diesen beiden Bereichen bedingt durch die häufige sprachliche Unschärfe in den Protokollen nicht eindeutig ausdifferenzierbar ist.

Sprachliche und fachliche Defizite aufgrund des Fluchthintergrundes haben zudem Auswirkungen auf den Problembereich der Motivation insofern, als in zwei der insgesamt 8 codierten Textpassagen zur H-E-Erwartung explizit die Frustration über fehlende sprachliche Kompetenz als Grund für die Demotivation benannt wird. Auch hier kann aber festgehalten werden, dass in den wenigsten Fällen konkret auf demotivierende Faktoren hingewiesen wird, die aktiv oder passiv dem Fluchthintergrund zugeordnet werden können. Weniger eindeutig präsentiert sich der Einfluss des Fluchthintergrundes und kultureller Prägungen als Katalysator der Passivität im Unterricht. Zwar kann interpretiert werden, dass hier beispielsweise kulturell gefärbte Verhaltensmuster im Umgang zwischen Hierarchieebenen einen Einfluss auf das als problematisch wahrgenommene passive Verhalten der Lernenden insbesondere im Umgang mit Lehrkräften haben (vgl. z. B. Daschner, 2017; House et al., 2004; Mutz, 2015), aber auch allgemeine Unsicherheiten beispielsweise bedingt durch Unsicherheit bezüglich der eigenen sprachlichen Fähigkeiten können vermutet werden. Die Beobachtung durch die Studierenden kann hier nur die Passivität als Ergebnis der tatsächlich im inneren ablaufenden Prozesse beschreiben, auffällig ist dabei jedoch, dass die Mentees selbst ihre eigene Passivität nicht als problematisch wahrnehmen. Die entsprechenden Textpassagen sind stets aus der Beobachterperspektive der Studierenden formuliert. Mit Blick auf mögliche kulturelle und damit zielgruppenspezifische Problemstellungen im Kontext der Passivität aufgrund kulturell codierter Verhaltensmuster kann die durchgeführte Forschung also keine endgültige Antwort geben.

Allerdings erscheint die Interpretation naheliegend, dass die Geflüchteten selbst möglicherweise kulturell bedingte Verhaltensweisen in hierarchisch geprägten Sozialgefügen nur selten reflektieren oder dazu überhaupt in der Lage sind und sich möglicher Problemstellungen in diesem Bereich, anders als beispielsweise bei den direkt sichtbaren fehlenden Sprachkompetenzen, entsprechend nicht oder nur in seltenen Fällen bewusst sind. Andere in Kapitel 3.2.3.5 herausgearbeitete und antizipierte Problemstellungen auf Basis des Fluchthintergrundes, namentlich die Auswirkungen von Traumata und Probleme im Kontext von Geschlechterrollen, wurden in der hier betrachteten Gruppe nicht beobachtet. Insgesamt kann im Handlungsbereich der Lernenden selbst festgehalten werden, dass aktiv mit dem Fluchthintergrund zusammenhängende Problemstellungen in der Dimension der beruflichen Schule nur eine sehr untergeordnete Rolle einnehmen. Der größte Handlungsbedarf ergibt sich bei der etwaigen Entwicklung von Unterstützungsansätzen durch im Grunde bekannte fachliche und sprachliche Entwicklungsbedarfe, welche sich katalysiert durch den Fluchthintergrund vor allem mit Blick auf die Intensität anstatt ihrer grundsätzlichen Inhalte von den Förderbedarfen deutscher Lernender unterscheiden.

Auch im Handlungsbereich der Klasse sind geflüchteten-spezifische Themen nur außerordentlich selten beschrieben. Vereinzelt beschrieben wird auch das Gefühl der *Einsamkeit in der Klasse ohne andere Geflüchtete oder Neuzugewanderte* sowie *Missgunst wegen gefühlter Bevorzugung*. Insgesamt erscheinen diese Problemstellungen so selten und beschränkt auf den individuellen Klassenkontext, dass hier nicht von systemischen Problemen gesprochen werden kann, welche den schulischen Teil der dualen Ausbildung von Geflüchteten belasten.

Im Handlungsbereich der Schule/Lehrenden fallen alle Probleme, die als typisch für die Beschulung von Geflüchteten gelten können, in den Bereich von letztlich bereits bekannten, aber durch die zeitnahe Migration katalysierten Herausforderungen. Am deutlichsten wird dies bei der Problemkategorie der *fehlenden Rücksicht auf die Sprachkompetenz* der Geflüchteten durch Lehrende, zumindest in der subjektiven Einschätzung der Tandems. Zwar liegt hier der Einfluss der Flucht und der kurzen Aufenthaltsdauer in Deutschland auf der Hand, letztlich ist eine den Lernenden angemessene Unterrichtssprache aber kein grundlegend neues Konzept. Selbiges gilt für die Kategorien *Geschwindigkeit* im Bereich „Inhalte, Methoden & Lernklima“ sowie *Bearbeitungszeit* sowie *Fragestellung* im Bereich „Prüfungsdesign“. In allen diesen Bereichen ergeben sich potenzielle didaktische Handlungsansätze für die Lehrenden im Kontext von Parametern der Unterrichtsgestaltung, die auch für nicht-geflüchtete Lernende mit besonderen Förderbedarfen oder Kompetenzdefiziten feinjustiert werden müssen. In diesem Kontext

wird es demnach als gefährlich eingeschätzt, die beschriebenen Problemstellungen als spezifisch für die Gruppe geflüchteter Lernender zu verstehen, da damit zum einen der Fluchthintergrund weiter problematisiert wird und zum anderen der Eindruck entstehen könnte, Themen wie Sprachförderung und Orientierung an den Bedarfen von Lernenden wären nur im Kontext von Fluchtmigration relevant für die Gestaltung von Unterricht.

Dimension betriebliche Ausbildung:

Im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung spielen geflüchteten-spezifische Problemstellungen im Bereich der fehlenden Fach- und Sprachkompetenz quantitativ eine geringere Rolle als in der Schule in der hier betrachteten Kohorte. Dies erscheint wenig erstaunlich, da der betriebliche Ausbildungsteil weniger auf punktuelle Leistungserhebungen setzt, die durch die schriftliche Ausgestaltung sprachliche Kompetenzen erfordern und zusätzlich fehlende Sprachkompetenz im Bereich des Fachwortschatzes vergleichsweise unproblematisch durch ad-hoc Erklärungen nachgeholt werden kann. Hier kann davon ausgegangen werden, dass das Setting der betrieblichen Ausbildung mehr informelle Problemlösungen zulässt als der formelle Klassenraum und daher viele Problemstellungen im Kontext fehlender Sprachkompetenz gelöst werden, bevor sie im Rahmen des Mentorings angesprochen und damit der Auswertung zugänglich gemacht werden. Ebenfalls bestätigt sich der Eindruck aus der schulischen Dimension, dass rein berufsfachliche Inhalte, hier ausgedrückt durch Arbeitsprozesse und konkretes Fachwissen, keine nennenswerten Probleme darstellen, da es sich dabei auch für deutsche Lernende um neues Wissen handelt und damit der fehlende Erwerb von allgemeinen Kompetenzen durch das Absolvieren des deutschen Regelschulsystems eine untergeordnete Rolle als Treiber von Problemstellungen im Arbeitsalltag darstellt. Auch hier decken sich die Erkenntnisse der Forschungsarbeiten mit der Befragung zu vorzeitiger Vertragslösung von Geflüchteten von Tratt (2020, S. 35-36). Im Bereich der Selbstkompetenz liegen die wenigen als *kulturelle Anpassungsschwierigkeiten* codierten Problemstellungen, die einen aktiven Zusammenhang mit dem Fluchthintergrund aufweisen. Mit insgesamt nur 8 Textfragmenten über alle drei Kohorten in den ersten beiden Ausbildungsjahren hinweg erscheint der Schluss naheliegend, dass akute kulturell bedingte Anpassungsproblematiken keine nennenswerte oder systematische Relevanz im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung haben. Wie auch in der Dimension der beruflichen Schule ist es vor allem die *Passivität*, hier insbesondere im Umgang mit Vorgesetzen und die Angst vor Fehlern, bei der eine katalysierende Wirkung des Flucht- bzw. kulturellen Hintergrundes vermutet werden kann. Auch hier bleiben die Beschreibungen aber vage und lassen keine sichere Interpretation zu. Entsprechend bleibt auch hier, analog zur schulischen Dimension, der Schluss, dass kulturelle Einflüsse auf hierarchisch

geprägte, soziale Interaktionen potenziell eine negative Auswirkung in Form von Passivität und Angst haben können, diese abstrakte Reflexion von Verhaltensmustern von den Geflüchteten selbst aber nicht durchgeführt wird. Zwar wird Stressbewältigung im Rahmen dieser Arbeit aus Gründen der Übersichtlichkeit nur im Kontext von tatsächlichen Vertragslösungsprozessen empirisch betrachtet, gerade die Passivität gegenüber Vorgesetzten erscheint aber potenziell als Risikofaktor für die Coping-Problemstellung der *Unterlassung adaptiver Strategien* im Sinne einer aktiven Problemlösung. Letztere ist im Kontext der betrieblichen Ausbildung ohne Kommunikation über Hierarchieebenen hinweg nur schwer umzusetzen. Da die Probleme im Bereich der *Passivität gegenüber Vorgesetzten* und *Angst vor Fehlern* aber in den hier ausgewerteten Mentoringprotokollen nicht aktiv im Prozess der Vertragslösung stattfinden, wurden sie nicht zusätzlich als aktive Probleme im Stressbewältigungs-Prozess codiert, sondern hier nur als potenzielle Risikofaktoren diesbezüglich vermerkt. Die von den bei Tratt befragten Betrieben als am relevantesten im Kontext der betrieblichen Ausbildung beschriebenen Probleme der Unpünktlichkeit (Tratt, 2020, S. 32) waren in der hier betrachteten Gruppe von Geflüchteten wiederum mit nur 2 Nennungen nicht problematisch. Gleichwohl erlaubt das Vorhandensein einer Mentorin/eines Mentors wie bereits in Kapitel 5.2.1.2 beschrieben keinen Vergleich der hier erhobenen Daten mit bestehenden Forschungen, da der positive Einfluss der Projektteilnahme gerade auf Verhaltensweisen der Auszubildenden jenseits konkreter fachlicher oder sprachlicher Kompetenzen nicht herausgerechnet werden und die Aussagekraft der hier beobachteten Problemhäufigkeiten mit Blick auf die Gruppe der nicht an einem Mentoringprojekt teilnehmenden Auszubildenden verzerrt worden sein kann. Dennoch kann interpretiert werden, dass Probleme mit der Pünktlichkeit zwar den relevantesten Anteil an Vertragslösungen aus betrieblichen Gründen ausmachen, sofern sie auftreten, dennoch aber nicht als systematisch für die ganze Gruppe der geflüchteten Auszubildenden angenommen werden sollten. Alle weiteren Probleme im Handlungsbereich der Auszubildenden, allen voran Themen wie Unzufriedenheit mit der Berufswahl sind nicht unterschiedlich zu den regulären Problemstellungen aller Auszubildenden (vgl. Kapitel 3.2.3.3).

Auch im Handlungsbereich der Mitarbeitenden spielen speziell auf dem Fluchtkontext beruhende Problemstellungen keine, oder zumindest keine von den Auszubildenden selbst wahrgenommene Rolle. 15 der 25 beschriebenen Problemstellungen in diesem Bereich entfallen auf reguläre zwischenmenschliche Konflikte und fehlende fachliche Unterstützung, was keinen Unterschied zu nicht-geflüchteten Auszubildenden suggeriert (vgl. z. B. Lange, 2019). Die von Schmidt (2016) antizipierten Integrationsprobleme in das soziale Gefüge des Betriebs finden sich in der hier betrachteten Gruppe von Auszubildenden demnach nicht. Es kann zudem da-

von ausgegangen werden, dass der Einfluss des Mentorings in diesem Handlungsbereich kleiner ist als beispielsweise auf die Selbstkompetenz der Mentees selbst. Von einer Verallgemeinerung wird zwar dennoch allein aufgrund der niedrigen Fallzahl abgesehen, soziale Integrationsprobleme scheinen aber zumindest keinen systematischen Problemkontext im Rahmen der betrieblichen Ausbildung von Geflüchteten darzustellen.

Im Handlungsbereich des Betriebs/der Ausbildenden finden sich in den bisher betrachteten ersten 4 Monaten der dualen Ausbildung keinerlei Problemstellungen, die einen aktiven Bezug zum Fluchthintergrund aufweisen. Einzig beim Punkt der *Erwartungshaltung der Vorgesetzten* spielt der Fluchthintergrund beziehungsweise die nicht lange zurückliegende Migration eine katalysierende Rolle, da die in den Protokollen beschriebenen Problemsituationen in dieser Kategorie auf fehlende Rücksicht auf die sprachliche Kompetenz der Auszubildenden abzielt. Mit insgesamt 4 Nennungen erscheint diese konkrete Problemstellung aber als nicht außerordentlich relevant, zudem die grundsätzliche Thematik einer möglicherweise unrealistischen Erwartungshaltung gegenüber dem Leistungsniveau der Auszubildenden nicht ausschließlich Geflüchtete und dort die sprachliche Kompetenz betreffen kann, sondern in unterschiedlichsten Kontexten denkbar ist. Alle anderen im Handlungsbereich Betrieb/Ausbildende codierten Problemstellungen sind inhaltsgleich mit den bereits bekannten und in der bestehenden Vertragslösungs-, Ausbildungsqualitäts- und Belastungsforschung identifizierten Stressoren beziehungsweise ausbildungsqualitätsmindernde Faktoren in der dualen Ausbildung (vgl. Weiß, 1980; Hensge, 1985 & zusammenfassend Lange, 2019). In diesem Handlungsbereich finden sich die meisten der allgemein bekannten Problemstellungen aus Sicht von Auszubildenden aus der bisherigen Vertragslösungs- und Belastungsforschung. Im direkten Vergleich zwischen den Dimensionen Schule und betriebliche Ausbildung fällt zudem auf, dass der Problembereich der Organisation, also Schule/Lehrende und Betrieb/Ausbildende, im Verhältnis zu allen codierten Problemstellungen innerhalb der jeweiligen Dimension einen weitaus größeren Anteil in der betrieblichen Dimension (87 von 239) gegenüber der Schule (86 von 696) aufweist. Es ergibt sich daher die Interpretation, dass im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung insgesamt kaum für die ausbildenden Betriebe „neuartige“, explizit nur Geflüchtete betreffende Problemstellungen auftreten, sondern die geflüchteten Auszubildenden grundsätzlich die gleichen bereits bekannten Problemstellungen haben wie andere Auszubildende ohne Fluchthintergrund. Diese Problemstellungen sind dabei keineswegs weniger relevant oder im Kontext von Vertragslösungen zu vernachlässigen, dennoch lassen die Ergebnisse der hier vorgestellten Forschung den Schluss zu, dass beispielsweise mit Blick auf die Ausbildungs- und Personalentwicklung und damit letztlich auch die Frage der grundsätzlichen Unternehmensstrategie

hinsichtlich der Ausbildung von Geflüchteten mögliche Ängste vor neuen und unbekannten Problemen im Lernort Betrieb keine zentrale Rolle spielen sollten.

Dimension Privatleben:

Im privaten Bereich ergeben sich die größten Abweichungen der in diesem Forschungsprojekt identifizierten Problemstellungen von der bisherigen Vertragslösungs- und Ausbildungsqualitätsforschung, bei denen Probleme im Privatbereich häufig nur eine Nebenrolle beispielsweise durch gesundheitliche Krisen einnehmen (vgl. z. B. Bohlinger, 2002). Die hier von den Tandems beschriebenen und in Kapitel 6.1.1.3 dargelegten Problemstellungen im Privatleben der betrachteten Geflüchteten und Auszubildenden sind abgesehen von den Kategorien *Selbstorganisation*, *Zeitmanagement* und *Gesundheitsprobleme* alle direkt oder indirekt mit dem Fluchthintergrund verbunden. Die quantitativ häufigsten Problemstellungen, *familiär bedingte Probleme* und die *Wohnsituation* können im Grunde auch bei Personen ohne Fluchtgeschichte auftreten. Insbesondere die hier beschriebenen Unterkategorien zeichnen aber ein Bild von Problemsituationen, die aufgrund der Trennung der Familie durch die Flucht und die prekäre Wohnsituation und den Versuch, sich daraus zu befreien entstehen und stellen klar auf den Fluchthintergrund zurückführbare Problemursachen dar, welche bei deutschen Auszubildenden mit hoher Wahrscheinlichkeit nur äußerst selten in derselben Schwere auftreten. Auch die am zweit- und dritthäufigst genannten Problemkategorie, *Belastungen durch die Bleibeperspektive* und *der Umgang mit Behörden* ist eine für diese Zielgruppe spezifische Problemstellung, die bereits in Kapitel 3.2.3.4.2 antizipiert wurde (vgl. z. B. Smolka, 2017). Auf eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Problemkategorien wird hier verzichtet, da dies bereits in Kapitel 6.1.1.3 geschehen ist und hier, anders als in den Dimensionen Schule und Betrieb, eine differenzierte Diskussion von spezifischen Problemen auf Basis des Fluchthintergrundes hinfällig erscheint, da im Grund jedes Problem außerhalb der drei eingangs genannten Oberkategorien einen Zusammenhang mit dem Fluchtkontext aufweist.

Als größte Veränderung gegenüber den Problemstellungen von nicht-Geflüchteten kann daher gelten, dass der private Bereich bedingt durch eine Vielzahl an für die hier betrachtete Zielgruppe spezifischen Problemstellungen eine im Vergleich zu den anderen Dimensionen größere Relevanz als Auslöser von Problemstellungen erfährt. Zwar wirken sich die hier codierten privaten Probleme, anders als die beispielsweise in der Vertragslösungsforschung nur selten beschriebenen privaten Probleme wie massive gesundheitliche Krisen, nicht direkt auf die duale Ausbildung in den Lernorten Schule und Betrieb aus, ihre potenzielle Relevanz liegt viel-

mehr im Prozess der Stressbewältigung. Wie in Kapitel 3.2.3.3.2 beschrieben, lösen wahrgenommene Stressoren einen unterbewussten Evaluationsprozess hinsichtlich ihrer Gefahr und der internen Bewältigungsressourcen aus (vgl. Lazarus & Folkman, 1984; Semmer & Zapf, 2017). Während in der bisherigen Auswertung zwar nur allgemein Problemstellungen beschrieben und hinsichtlich ihrer Häufigkeit eingeordnet wurden, ohne eine konkrete Aussage über ihre Relevanz für tatsächliche Vertragslösungsprozesse treffen zu können, so stellen dennoch alle auftretenden Probleme externe Stressoren dar, welche die internen Bewältigungsressourcen der betroffenen Personen belasten (ausführlich vgl. Kapitel 3.2.3.3.2).

Bei der hier betrachteten Gruppe an Geflüchteten ergibt sich nunmehr eine neuartige Situation im Kontext der typischen Konzeption von Vertragslösungsprozessen und deren Beforschung insofern, als der private Bereich mit einer Vielzahl von neuartigen Problemstellungen belastet ist, die sich negativ auf die Bewertung und schließlich die Bewältigung von Problemstellungen direkt im schulischen oder betrieblichen Teil der dualen Ausbildung auswirken können. Akzentuiert wird diese Einschätzung der Relevanz insbesondere auf den potenziellen Stressbewältigungsprozess dadurch, dass manche Problemstellungen wie beispielweise *Sehnsucht nach Familie im Heimatland* und *fehlender Kontakt zu Deutschen* zeitgleich auch auf das Fehlen des adaptiven Coping-Mechanismus *sozialer Support* hindeuten können (vgl. Erdmann & Janke, 2008).

Während also konkret für Vertragslösungsprozesse relevante Problemstellungen und die dabei ablaufenden Coping-Mechanismen erst in Kapitel 6.2, respektive 6.3 diskutiert werden, lässt bereits die Auswertung der allgemein auftretenden Probleme eine Interpretation hinsichtlich der Besonderheiten der Zielgruppe im Kontext von Vertragslösungsprozessen und den dahinterliegenden Problemstellungen zu. Insbesondere zeigt sich, dass Problemstellungen in den Lernorten Schule und Betrieb nur selten aktiv aufgrund des Fluchthintergrundes auftreten, sondern vielmehr und vor allem im Bereich der Schule durch das Katalysieren von auch für nicht-geflüchtete Auszubildende existierende Problembereiche, insbesondere bedingt durch fehlende fachliche und sprachliche Kompetenzen. Gleichzeitig kommt dem privaten Bereich eine ungleich größere Bedeutung zu als bei nicht-geflüchteten Auszubildenden, wobei vor allem negative Auswirkungen auf die Stressbewältigungs-Fähigkeit zu erwarten sind. Die Perspektive des Einflusses privater Probleme fehlt beispielsweise in der Befragung von Tratt (2020) als bisher größte empirische Studie zu Vertragslösungen von Geflüchteten vollständig, was mit Blick auf die inhaltliche Anbindung an die bestehende Vertragslösungsforschung

nachvollziehbar ist und gleichzeitig aufzeigt, dass die hier durchgeführte Forschung das Potenzial besitzt, die bisherige Beforschung auf die Vertragslösungen von Geflüchteten um neue Perspektiven und Erklärungsansätze zu erweitern.

6.1.5 Problemstellungen aus Sicht der befragten Lehrkräfte und Ausbildenden

6.1.5.1 Absolute Nennungen auf Ebene der einzelnen Interviewpartner

Nachdem die Problemstellungen in der dualen Ausbildung bisher aus der prozessorientierten Perspektive der Tandems durch das Erhebungsinstrument der Mentoringprotokolle sowie rückblickend aus Sicht der Auszubildenden durch das Instrument der qualitativ-schriftlichen Befragung dargestellt wurden, soll im Nachfolgenden noch die Perspektive der Lehrkräfte und Ausbildenden analysiert werden. Dazu dient die qualitative Auswertung der entsprechenden Antworten aus den teilstrukturierten Interviews. Hier erfolgt keine Zuordnung zu zeitlichen Phasen der Ausbildung, da in den Interviews grundsätzlich nach Herausforderungen und Problemstellungen in der dualen Ausbildung ohne Einordnung in zeitliche Ausbildungsabschnitte gefragt wurde.

Insgesamt ergibt sich dabei folgende Gesamtübersicht an Problemnennungen. Eine strukturierte Darstellung der Einzelnennungen findet sich unter Anhang 29:

Problemstellungen aus Sicht der befragten Lehrkräfte und Ausbildenden		
im schulischen Teil der dualen Ausbildung	**im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	**im Privatleben**
121 Nennungen	73 Nennungen	30 Nennungen

Tabelle 58: Problemstellungen aus Sicht der befragten Lehrkräfte und Ausbildenden (eigene Darstellung, absolute Nennungen aus 14 Interviews mit Ausbildenden und 6 Interviews mit Lehrkräften)

Bereits auf Ebene der absoluten Nennungen lässt sich dabei feststellen, dass die grundsätzliche Gewichtung insbesondere der Problemdimensionen Schule und Ausbildungsbetrieb durch die befragten Lehrkräfte und Ausbildende ähnlich gelagert ist, wie die Problembeschreibungen der Tandems beziehungsweise der Auszubildenden. Einzig der Privatbereich spielt aus Sicht der hier befragten Personen eine geringere Rolle, was allerdings dadurch zu erklären ist, dass dieser Bereich den pädagogischen Professionals eher verschlossen bleibt und in den jeweiligen Handlungskontexten außerhalb schwerwiegender Problemstellungen kaum eine aktive

und damit beobachtbare Rolle spielt. Um die Wahrnehmung von Problemstellungen durch die befragten pädagogischen Professionals weiter auszudifferenzieren und zu vermeiden, dass einzelne stark problembelastete Auszubildende die Ergebnisse verzerren, werden nachfolgend die absoluten Nennungen je befragtem Betrieb und befragter Lehrkraft dargestellt:

Problemnennungen in den drei Dimensionen durch die 14 befragten Ausbildenden:

	# 1	# 2	# 3	# 4	# 5	# 6	# 7	# 8	# 9	#10	#11	#12	#13	#14	Gesamt
Schule	6	2	1	2	3	3	0	2	4	4	1	1	3	5	37
Betrieb	7	0	1	1	1	0	3	3	7	7	2	21	3	12	68
Privat	0	0	2	2	1	0	1	0	6	0	0	3	7	0	22

Tabelle 59: Problemnennungen durch die befragten Ausbildungsbetriebe

Durch diese Darstellung lässt sich bereits eine weitere vertiefende Einordnung der Gesamtnennungen ableiten. Zunächst fällt dabei auf, dass die betrieblichen Problemstellungen hier zwar insgesamt häufiger durch Einzelnennungen beschrieben werden als schulische oder private, der Grund liegt hier aber in den befragten Betrieben #12 und #14, die eine unverhältnismäßig hohe Anzahl an betrieblichen Problemstellungen beschreiben und damit als Sonderfälle zu betrachten sind. Werden diese beiden Betriebe aus der Gesamtbetrachtung herausgerechnet, ergibt sich eine Gesamtnennung von 39 betrieblichen Problemstellungen und 31 schulischen Problemstellungen. Da die hier befragten betrieblichen Ausbildenden einen tieferen Einblick in betriebliche Abläufe und dort auftretende Herausforderungen haben, erscheint es bemerkenswert, dass schulische Problemstellungen dennoch ähnlich oft genannt werden. 5 der 14 befragten Ausbildenden beschreiben die Schule dabei explizit als größte Problemdimension (z. B. „Ich denke, der größte Punkt ist die Berufsschule“). Ebenfalls 5 befragte Ausbildende beschreiben im Gegenzug die betrieblichen Problemstellungen als nicht kritisch für die Ausbildung und als mit vertretbarem Aufwand lösbar (z. B. „Also man könnte es mit einem vertretbaren Aufwand lösen, ausbildungsrelevant würde ich es jetzt nicht sehen.“). Im Gegenteil beschreibt keine befragte Person die betrieblichen Problemstellungen als so kritisch, dass sie grundsätzlich die Ausbildung bedrohen würden. Auch die Ausbildenden aus den Betrieben #12 und #14 mit einer hohen Zahl an Problemnennungen im betrieblichen Setting beschreiben diese als „schaffbar“ oder lösbar mit „nur wie gesagt Geduld. Und das [ist] eigentlich auch mit jedem Monat besser geworden“. Die betrieblichen Problemstellungen wurden also auch in diesen Betrieben trotz ihrer Häufigkeit nicht als grundsätzlich ausbildungsgefährdend oder nicht mit vertretbarem Aufwand lösbar eingeschätzt. Die übrigen befragten Ausbildenden konnten

jeweils keine zentrale Problemdimension benennen beziehungsweise keine Einschätzung über die grundlegende Lösbarkeit der betrieblichen Problemstellungen abgeben.

Jenseits der beiden Sonderfälle #12 und #14 kann festgehalten werden, dass die befragten Ausbildenden jeweils nur wenige schulische und betriebliche Problemstellungen in der Ausbildung von Geflüchteten erlebt haben.

Mit Blick auf den privaten Bereich zeigt sich, dass ein Großteil der befragten Ausbildenden gar keine Problemstellungen wahrgenommen hat, während über die Hälfte aller Problemschilderungen von zwei Betrieben, #9 und #13, genannt wurden. Dies bestätigt die Annahme, dass die privaten Problemstellungen im betrieblichen Setting nicht aktiv als Problemtreiber wahrgenommen werden und vielen der hier befragten Ausbildenden nicht bekannt sind. Aus den Interviews lässt sich kein struktureller Unterscheid zwischen den Betrieben #9 und #13 und den übrigen ableiten, beispielsweise mit Blick auf die Subkategorie *konkrete Integrationsmaßnahmen*. Vielmehr scheint die Wahrnehmung privater Probleme größtenteils davon abzuhängen, ob einzelne Auszubildende aktiv um Hilfe suchen (z. B. „Wir merken es vor allem, wenn sie Schreiben von Ämtern bringen.“) oder Ausbildende aus eigenem Antrieb sensibel für die Wahrnehmung privater Problemstellungen sind oder sein möchten (z. B. „Gerade, wenn ich denke, dass die in so 2-Bett Zimmern, 3-Bett Zimmern in so Wohnheimen sind, wo es laut ist, wo sie nicht schlafen können.“). Nur Problemstellungen im Kontext der Kommunikation mit Behörden und bleiberechtlicher Fragen wurden tatsächlich als Themen aus dem privaten Bereich ohne aktiven Hinweis der Auszubildenden im Arbeitsalltag relevant und auffällig (z. B. „Dann haben wir ja auch vom Staat manchmal, die uns Steine in den Weg legen, also Ausländeramt etc.“). Dass ein gezielter Blick für spezifische private Problemstellungen der Geflüchteten nicht systematisch gefördert wird, zeigt sich auch daran, dass eine *vorbereitende Schulung für Mitarbeitende* einschließlich dem Ausbildungspersonal nur in einem der befragten Betriebe angeboten wird.

Problemnennungen in den drei Dimensionen durch die 6 befragten Lehrkräfte:

	# 1	# 2	# 3	# 4	# 5	# 6	Gesamt
Schule	8	18	16	24	10	8	84
Betrieb	0	0	0	0	1	0	1
Privat	0	0	1	4	0	2	7

Tabelle 60: Problemnennungen durch die befragten Lehrkräfte

Wenig erstaunlich ist hier der Fokus auf schulische Problemstellungen, die von den befragten Lehrkräften fokussierter und präziser beschrieben werden können als von den befragten Ausbildenden. Auffällig ist dennoch, dass betriebliche Problemstellungen so gut wie gar nicht angesprochen wurden. Denkbar ist hier, dass schulische Problemstellungen den Betrieben durch Noten und Prüfungsleistungen bekannt sind und im Zweifelsfall Rücksprache mit den Lehrenden gehalten werden kann, während betriebliche Problemstellungen in der Schule keine aktiv wahrnehmbare Rolle spielen. Insbesondere da, wie oben bereits dargestellt, betriebliche Problemstellungen bei der hier betrachteten Gruppe meist als nicht ausbildungsgefährdend eingestuft werden und daher außerordentliche Maßnahmen sowie persönliche Belastungen der Lernenden, welche auch für Lehrkräfte auffällig werden könnten, in der betrachteten Kohorte kaum vorkommen. Nur Lehrkraft #5 spricht an, dass von Seiten der Betriebe Informationen über dortige Problemstellungen geteilt werden („Wir bekommen dann immer ein Feedback von den Betrieben „Er möchte das Lernen aber sprachlich haut es dann meisten nicht hin“). Auf der anderen Seite wird die betriebliche Dimension von zwei der befragten Lehrkräfte als grundsätzlich unproblematisch eingeschätzt (z. B. „was ich mitkriege in den Betrieben läuft’s eigentlich immer ganz gut bei fast allen, weil die nämlich eher noch gewohnt sind pünktlich zu kommen und das zu machen, was man ihnen sagt.“). Die bereits in der Auswertung der Protokolle, Fragebögen und Ausbildenden-Interviews festgestellte quantitative Bedeutung der Problemdimension der beruflichen Schule wird daher auch durch die Interviews mit Lehrkräften nicht aktiv widerlegt, sondern grundsätzlich weiter bestärkt. Analog zu den betrieblichen Ausbildenden zeigt sich auch im Gespräch mit den Lehrkräften eine teilweise fehlende Wahrnehmung privater Themen, die in einem Fall durch einen zufälligen Moment im Unterrichtsgeschehen sichtbar wurden und ansonsten nur durch persönliche Sensibilität und Reflexion der Lehrkräfte selbst als problematisch vermutet wurden (z. B. „Also von daher, weiß ich nicht, ob das eine persönliche Geschichte ist, (…) vielleicht dann doch einfach nur die Ansprache haben wollen.“)

Nachdem nun die Problembeschreibungen im Kontext der Nennungen durch die einzelnen interviewten Lehrkräfte und Ausbildenden quantifiziert und ausdifferenziert wurden, werden sie im Nachfolgenden analog der Analyse der Mentoringprotokolle beschrieben und vor dem Hintergrund der bereits gewonnenen Erkenntnisse reflektiert.

6.1.5.2 Problemstellungen aus Sicht der Ausbildenden

Auch hier werden die drei Problemdimensionen getrennt analysiert. Eine weitere Unterteilung in einzelne Teilkapitel erscheint dabei mit Blick auf die wenigen Problembeschreibungen außerhalb des Handlungsbereiches der Auszubildenden selbst als überflüssig. Auch hier werden mit Blick auf die Übersichtlichkeit nur Problemstellungen im Text dargestellt, die mehrfach genannt wurden. Konkrete Kategorien von Herausforderungen, die so bereits aus Sicht der Mentees beschrieben und mit einem Textauszug hinterlegt wurden, werden nur dann nochmals mit einem Zitat begründet, wenn dort die Perspektive der Ausbildenden oder Lehrkräfte zu einem vertieften Verständnis der Problemstellung beitragen kann. Dies ist beispielsweise bei Problemen in der Interaktion mit Vorgesetzten oder kulturellen Kontexten zu erwarten, weniger beispielsweise bei spezifischen sprachlichen Desideraten wie fehlendem Wortschatz.

Problemstellungen in der Dimension der beruflichen Schule

Im Bereich der beruflichen Schule sehen die Ausbildenden primär Problemstellungen im Handlungsbereich der Ausbildenden selbst mit 19 der 37 Problembeschreibungen. Darunter fallen 14 Beschreibungen auf die *Sprachkompetenz.* In 6 Fällen wird dabei aber nur *Unklar* beschrieben, welche Problemstellung wahrgenommen wird, was mit Blick auf die Distanz zwischen betrieblicher und schulischer Lernwelt wenig verwunderlich erscheint. Sicher sind sich die befragten Ausbildenden bei Problembeschreibungen in dieser Subkategorie nur, dass die sprachliche Kompetenz grundsätzlich problematisch in der beruflichen Schule ist. Hierbei muss angemerkt werden, dass die Wahrnehmung auf der subjektiven Einschätzung der Ausbildenden beruht und, analog zu der subjektiven Einschätzung der Tandems oder Mentees, nicht als objektives und empirisch bewiesenes tatsächliches Sprachproblem in der Schule begriffen werden darf. Als häufigste konkrete Teilkompetenz im sprachlichen Kontext nennen die Ausbildenden 4-mal den *Wortschatz*, wobei hier explizit Bezug auf die Zwischen- und Abschlussprüfungen genommen wird. Da diese in ihrer Ausgestaltung aber dem schulischen Konzept von Leistungserhebungen folgen und Problemstellungen erwartungsgemäß auch auf reguläre schulische Test-Situationen übertragen werden können, werden sie in der Systematik von Problemstellungen in den schulischen Teil eingeordnet (z. B. „Super Mitarbeiter, wird die Prüfungen aber nicht bestehen, wenn er die Fachbegriffe nicht kann. Das heißt, das hängt schon zusammen.“). Vier Problemnennungen entfallen weiter auf den Bereich der Fachkompetenz, wobei in zwei Fällen *Sozialkunde* als problematisch beschrieben wird, einmal *technische Fächer* und in einem Fall *unklare* fachliche Verständnisprobleme im Kontext schulischer Inhaltsvermittlung.

Der Handlungsbereich der Klasse wird von den befragten Ausbildenden nicht als problematisch wahrgenommen.

Im Handlungsbereich der Schule/der Lehrenden verorten die befragten Ausbildenden insgesamt 18 beschriebene Problemstellungen. Dabei befassen sich 13 der Problembeschreibungen mit dem Problembereich *Inhalte, Methoden & Lernklima* und explizit mit dem *(zeitlichen und organisatorischen) Umgang mit der Heterogenität* in den Klassen. Diese Subkategorie spielt auch in den Interviews mit den Lehrkräften selbst eine zentrale Rolle und wurde in den Mentoringprotokollen sowie den Fragebögen für die Auszubildenden selbst nicht angesprochen. Hier zeigt sich ein zentraler Unterschied in der Perspektive der beiden Gruppen insofern, als die Auszubildenden Problemstellungen im Unterrichtsdesign in ihrer letztendlichen Auswirkung erleben und entsprechend beschreiben, während die pädagogischen Professionals sowohl im Betrieb als auch in der Schule einen fundierteren Blick auf die Hintergründe und strukturellen Schwierigkeiten hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung haben und die eigentlichen Probleme eher dort verorten (z. B. „Also ein Berufsschullehrer hat jetzt nicht die Zeit, wenn es ein Auszubildender sprachlich nicht schafft, der versucht wohl schon, viel mit dem zu sprechen und noch mal was zu erklären, aber er muss natürlich der ganzen Klasse gerecht werden, kann niemandem ein extra Programm zukommen lassen“). Weitere zwei Einzelnennungen beziehen sich dann explizit auf die Geschwindigkeit des Unterrichts und die *personellen und zeitlichen Ressourcen* im Hintergrund der Unterrichtsorganisation. Auch hier zeigt sich also eine Problemanalyse, die weniger die eigentliche Durchführung des Unterrichts betrachtet, sondern einen geschärften Blick für strukturelle und organisatorische Abläufe aufweist.

Problemstellungen in der Dimension des Ausbildungsbetriebs

Hier sind mit 68 Nennungen mehr problematische Situationen codiert als in der Dimension der beruflichen Schule, wobei wie bereits angemerkt eine unverhältnismäßig hohe Anzahl auf die befragten Betriebe #12 und #14 entfällt. Entsprechend wird dieser Umstand auch in der Analyse und Ergebnisdarstellung beachtet und wenn nötig reflektiert. Wenn nicht anders angegeben zeigt sich keine auffällige Ballung einzelner Problemkategorien bei einem befragten Betrieb.

Insgesamt 62 der 68 Problemnennungen fallen in den Handlungsbereich der Auszubildenden selbst, was der Vermutung Uhlys (2015, S. 20-21) entspricht, dass Probleme je nach befragter Seite vor allem der Gegenseite zugeordnet werden. Ebenfalls kann damit bereits vor der eigentlichen Analyse der beschriebenen Problemstellungen der Schluss gezogen werden, dass

die befragten Ausbildenden selbst die vielfältigen von den Tandems beschriebenen Problemstellungen im Handlungsbereich Betrieb/Ausbildende entweder nicht wahrnehmen oder im Kontext der Interviewsituation für nicht explizit relevant für die hier betrachtete Zielgruppe halten. Die mit 37 Nennungen häufigste Hauptkategorie ist dabei die *Selbstkompetenz* der Auszubildenden. Innerhalb dieser nimmt die *kulturelle Anpassung* mit 13 Nennungen den ersten Platz als quantitativ größte Hauptkategorie ein. Fünf Problembeschreibungen entfallen dabei auf das schwierige Verhältnis zu *Geschlechterrollen* im betrieblichen Alltag (z. B. „Also, ich glaub er hat schon bisschen Problem damit, dass sein Chef eine Frau ist."). Drei der 5 Nennungen, die jeweils unterschiedliche Problemsituationen im Kontext der Geschlechterrollen beschreiben, entfallen dabei jedoch auf einen Auszubildenden in Betrieb #12. Weitere 3 Problembeschreibungen entfallen auf *Passivität gegenüber Vorgesetzten*, die aus Sicht der Befragten mit kulturell erworbenen Hierarchiedenken zu erklären ist (z. B. „Nein, also zu schüchtern nicht. Die sind so erzogen worden, so aufgewachsen, was der Vater sagt, das ist Gesetz oder was der Chef sagt, ist Gesetz und wird gemacht."). Zwei Beschreibungen befassen sich mit Situationen, die aufgrund der Scham der Auszubildenden wegen kultureller Unterschiede und daher rührender fehlender alltäglicher Handlungskompetenz von den Ausbildenden als problematisch erlebt wurden (z. B. „Wenn ich als Chefin komm und sag: Sie können keine Schnürsenkel binden. Sagt er doch, kann ich."). Auch bei dieser Subkategorie wurden beide Problemsituationen von Betrieb #12 geschildert. Einmal beschrieben werden Probleme explizit im *Umgang mit der deutschen Strukturiertheit* („Und das war für ihn auch bisschen so das Problem glaube ich. Was will sie denn jetzt von mir, warum kann sie jetzt nicht bis zum nächsten Tag warten."). Diese Subkategorie, die als einzige Reibungen mit die deutsche Kultur beschreibt, findet sich im Interview mit der Ausbilderin aus Betrieb #14. Letztlich wird noch einmal problematisiert, dass die Auszubildenden unnötige Ängste haben, da sie *keine Kenntnisse über ihre Rechte in Deutschland haben*, was hier als kulturelle Thematik codiert wird, da weniger fehlende fachliche Kenntnisse die Ängste auslösen, sondern der Vergleich mit den erwarteten Konsequenzen im Heimatland („Also ich kenne es aus Ägypten, dass man schnell gefeuert wird, da wird man wirklich vom Hof gejagt. Das war's dann."). Abschließend bleibt mit Blick auf explizit kulturell bedingte Problemstellungen festzuhalten, dass die hier geschilderten Situationen vielfältiger sind und gleichzeitig präziser in den betrieblichen Alltag eingeordnet werden können als es bei der Auswertung der Mentoringprotokolle der Fall war. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass diese Themen stark von einzelnen Personen abhängen, so entfallen 6 der 13 Nennungen auf Betrieb #12. Es gilt daher gleichzeitig die mögliche Vielfalt von kulturell bedingten Herausforderungen anzuerkennen, diese dabei aber nicht als systematisch oder für alle Geflüchteten gleich stark ausgeprägt zu verstehen. Neben den kulturellen Themen

spielt generelle *Passivität gegenüber Vorgesetzten/Ausbildenden* ohne explizite Erklärung im kulturellen Kontext mit 9 Nennungen eine vergleichsweise große Rolle aus Sicht der befragten Ausbildenden (z. B. „Also da bin ich mir nicht sicher, ob die sich wirklich trauen würden. Dass sie mit einem Kritikpunkt zu mir kommen würden, weiß ich nicht."). In 4 weiteren Nennungen wird allgemein die *fehlende Problemlösefähigkeit* der Ausbildenden als negativ beschrieben, wobei hier trotz unterschiedlicher beschriebener Verhaltensweisen aufgrund der wenigen Nennungen keine Subkategorien gebildet werden (z. B. „Die Hilfen haben sie zum Teil gar nicht so angenommen. Sie sind gar nicht auf die Ansprechpartner zugegangen."). Auch hier muss erwähnt werden, dass diese konkrete Problemkategorie nur von den Betrieben #12 und #14 beschrieben wird, bei denen mit Blick auf die absolute Häufigkeit von Nennungen eher davon ausgegangen werden kann, dass hier die Ausbildenden besonders viele Problemstellungen im Bereich der Selbstkompetenz mitbringen, von wo aus nicht auf die Gesamtgruppe der geflüchteten Auszubildenden geschlossen werden darf.

Nach der Selbstkompetenz spielt mit 20 Problembeschreibungen die *Sprachkompetenz* die größte quantitative Rolle. Wie auch in der Dimension der Schule sind dabei *unklare* und nicht weiter präzisierbare Problemnennungen mit insgesamt 9 Codierungen die häufigste Subkategorie. Auch analog zum schulischen Bereich ist der *Wortschatz* mit 5 Nennungen jene konkrete Teilkompetenz, die am häufigsten als Treiber von Problemen identifiziert wird.

Die *Fachkompetenz* wird nur 3-mal negativ angesprochen. Dabei fällt nur eine Nennung in den Bereich aktiv falsch ausgeführter *Arbeitsprozesse.* Die zwei übrigen Nennungen befassen sich damit, dass den geflüchteten Auszubildenden für ihre Tätigkeit wichtiges, aber nicht im Rahmen der Ausbildung *vermitteltes gesellschaftliches Hintergrundwissen* fehlt, welches in Deutschland aufgewachsenen Personen im Lauf ihres Lebens automatisiert aufnehmen (z. B. „In unserem Fall, bei einer Rechtsanwaltsfachangestellten vielleicht nochmal ausgeprägter, weil da ein hohes Maß der gesellschaftlichen und staatlichen Strukturen vorausgesetzt wird"). Beide Nennungen kommen dabei von Betrieben, die Ausbildungsberufe im Bereich der Justiz und öffentlicher Verwaltung anbieten und daher im Kern mit gesellschaftspolitisch verankerten Themen arbeiten. Hier lässt sich interpretativ ein Zusammenhang bezüglich der erwarteten Problembelastung in diesen Ausbildungsberufen und dem im schulischen Bereich häufig als problematisch codierten Fach Sozialkunde herstellen. Die *Sozialkompetenz* der Lernenden wird nur zweimal als problematisch beschrieben, wobei es jeweils um fehlende Integrationsbereitschaft in die betrieblichen Strukturen geht (z. B. „Ich weiß es nicht, ich habe ihm auch schon paar Mal angeboten, dass er mit den anderen Lehrlingen fortgeht. Aber er will nicht."). Die Beschreibungen sind dabei jedoch zu allgemein, um sie in das von Schmidt (2016, vgl.

Kapitel 3.2.3.4.2) vorgeschlagene Modell der betrieblichen Integrationsmechanismen einzuordnen.

Im Handlungsbereich der Mitarbeitenden sind 5 Problemstellungen codiert. Vier davon entfallen auf den *Dialekt* der Mitarbeitenden, einmal werden tatsächliche *zwischenmenschliche Konflikte* mit Mitarbeitenden beschrieben, wobei hier kein Zusammenhang zum Fluchthintergrund gesehen wird.

Im Handlungsbereich des Betriebs/der Ausbildenden selbst sehen die befragten Ausbildenden nur eine Problemstellung, wobei hier nicht auf den eigenen Betrieb Bezug genommen wird, sondern die grundsätzliche Möglichkeit beschrieben wird, Geflüchtete als *günstige Arbeitskräfte* einzustellen und in ausbildungsfremde Aktivitäten einzusetzen. Die tatsächlichen Problemstellungen, welche die Tandems und Auszubildenden selbst im betrieblichen Handlungsbereich verorteten (vgl. Kapitel 6.1.1-6.1.3) werden von den befragten Ausbildenden entweder nicht als solche wahrgenommen oder im Rahmen der Interviews nicht angesprochen. Grundsätzlich naheliegend ist daher die Interpretation, dass die von den Auszubildenden wahrgenommenen Belastungsfaktoren insbesondere im *Teilbereich Inhalte, Methoden & Lernklima*, welcher den Großteil der typischen Stressoren im Ausbildungsverlauf beinhaltet (vgl. z. B. Lange, 2019; Beicht et al., 2009), von den Betrieben selbst eher wenig gesehen werden.

Problemstellungen im Privatleben

Hier sehen die befragten Ausbildenden insgesamt 22 Problemstellungen. Als größte Hauptkategorie gilt dabei die *Wohnsituation* mit insgesamt 6 Nennungen. Vier davon beziehen sich auf die Unterbringung in *Gemeinschaftsunterkünften*, zwei weitere Nennungen beschreiben die *Wohnungssuche* als problematisch. Jeweils dreimal genannt wird die *Kommunikation mit Behörden*, der grundsätzlich *fehlende Kontakt zu Deutschen* und die Belastung durch die *unsichere Bleibeperspektive.* Letztere wird auch von den Betrieben selbst als Risiko im Sinne möglicherweise verlorener Investitionen gesehen, sollte die Abschiebung nach Abschluss der Ausbildung erfolgen (z. B. „Man investiert Zeit und Geld für so einen und sowas find ich halt ein wenig unmenschlich, also da können sie ja nichts dafür.“).

Werden alle Dimensionen übergreifend betrachtet, kann festgehalten werden, dass die Problembeschreibungen an sich sowie die quantitativen Verhältnisse zwischen den einzelnen Kategorien zu großen Teilen der Auswertung der Mentoringprotokolle und Mentee-Fragebögen ähnelt. Einzig der Handlungsbereich Betrieb/Ausbildende stellt hier eine auffällige Abweichung und einen möglichen Blind-Spot der Ausbildungsbetriebe dar. Natürlich muss zudem erwähnt

werden, dass in den Interviews mit Ausbildenden nur als von diesen als relevant erlebte Problemstellungen beschrieben werden, weshalb es nicht verwunderlich ist, dass insgesamt weniger einzelne Problemkategorien beschrieben wurden als in der wöchentlichen Mentoringdokumentation. Hier liegen im Sinne des Mixed-Methods-Ansatzes unterschiedliche Erhebungsansätze zugrunde, die nicht nur der Triangulation dienen sollen, sondern sich durch unterschiedliche Ansätze und Forschungszugänge gegenseitig ergänzen.

6.1.5.3 Problemstellungen aus Sicht der Lehrkräfte

Als abschließendes Teilkapitel der Ergebnisdarstellung zu allgemeinen Problemstellungen in der dualen Ausbildung werden im Folgenden die Interviews mit den Lehrkräften ausgewertet und dargestellt.

Problemstellungen in der Dimension der beruflichen Schule

Wie bereits einführend aufgezeigt, liegen mit 84 Nennungen beinahe alle Problembeschreibungen der Lehrkräfte im schulischen Kontext, was bedingt durch die Nähe zur entsprechenden Lernwelt wenig verwunderlich erscheint.

Innerhalb dieser übergeordneten Dimension liegen 70 der beschriebenen Problemstellungen im Handlungsfeld der Auszubildenden. Mit 36 Zuordnungen ist dabei die *Sprachkompetenz* die größte als problematisch beschriebene Teilkompetenz. Insgesamt 13-mal werden dabei *unklare* Aussagen über die sprachlichen Probleme gemacht. Wie in jeder anderen bisher dargestellten Auswertung ist der *Wortschatz* mit 9 Nennungen die quantitativ größte konkrete Subkategorie, wobei hier angemerkt werden muss, dass die Nennung von fehlendem Wortschatz meist erst nach konkretem Nachfragen des Interviewenden hinsichtlich einer Präzisierung der sprachlichen Problemstellungen erfolgte. Mit weiteren 8 Nennungen ist die *sprachlogische Kompetenz* ebenfalls eine häufig genannte Teilkategorie.

Die am zweithäufigste genannte Teilkategorie ist mit 21 Nennungen die *Selbstkompetenz* der Lernenden. Mit 7 Codierungen spielen dabei der Problembereich der kulturellen Anpassung die größte Rolle, wobei 4 der Beschreibungen nur unpräzise sind und daher als *Unklar* codiert werden. Konkreter beschrieben werden je einmal *Probleme mit selbstgesteuertem Unterricht* als Konzept („Und dann will der immer eine Musterlösung und dann sage ich, die gibt es nicht, du entwickelst die. Und es gibt nicht die eine Lösung.“), ein hinderlicher *Respekt vor den Unterrichtsmaterialien* an sich („Also einfach, es wird an die Tafel sage ich jetzt mal gemacht,

Blätter die übrig waren und weggeschmissen. Die sitzen drin fassungslos, wie du sowas wegwerfen kannst. Also da musst du auch aufpassen manchmal auf solche Sachen“) und eine explizit als *kulturell bedingt wahrgenommene Passivität im Unterricht* („Also Heimatland sowieso, also, dass die dann wirklich sehr autoritär, Diktatur würde ich nicht sagen, wo die dann selber auch nicht viel machen können. Und dann gehen sie auch mit so einer Einstellung bei uns in die Klasse rein und denken, ja gut ich sage jetzt lieber nichts, weil ich mich nicht traue, weil es ist es falsch oder es wird ignoriert.“). Eine nicht explizit kulturell interpretierte *Passivität im Unterricht* ist darüber hinaus mit 8 Nennungen die häufigste Einzelkategorie, wobei hier schlicht nicht interpretiert werden kann, ob kulturelle Gründe oder beispielsweise fehlendes Selbstbewusstsein das Verhalten bedingen.

Weitere 7 Nennungen der Lehrkräfte entfallen auf die *fachliche Kompetenz* der Auszubildenden. Dabei wird Englisch zweimal als problematisch dargestellt. Jeweils nur einmal konkret angesprochen werden *Sozialkunde* und *wirtschaftliche Fächer*, hier im Kontext des Ausbildungsberufs Lagerlogistik. Zwei weitere Nennungen entfallen auf *allgemein fehlendes Vorwissen der geflüchteten Lernenden*, welches nicht Teil des Curriculums ist, sondern bei deutschen Lernenden implizit erwartet wird. Diese Kategorie deckt sich damit grundsätzlich mit der gleichnamigen Problemstellung im betrieblichen Setting (z. B. „das Vorwissen, was andere Jugendliche, die hier aufgewachsen sind, schon mitbringen, das fehlt den Lernern einfach komplett“).

Im Handlungsbereich der Klasse wird von den Lehrkräften keine Problemstellung verortet. Fraglich ist, ob manche Problemstellungen, die hier der Sozialkompetenz der Lernenden zugeordnet werden, in der Praxis im Handlungsbereich der Klasse liegen, auch wenn dies in den Befragungen nicht so dargestellt wurde.

Im Handlungsbereich der Schule/Lehrkräfte finden sich weitere 14 Problemnennungen. Davon befassen sich 11 codierte Textpassagen mit dem Problembereich *Inhalte, Methoden & Lernklima*. Mit 7 Beschreibungen entfällt bereits mehr als die Hälfte dieser Darstellungen auf die Subkategorie des *(zeitlichen) Umgangs mit der Heterogenität der Lernenden* (z. B. „sind Klassen von wirklich 30 Schülern und da sind dann auch wirklich verhaltensauffällige Schüler drin, es ist laut und Schüler, die sich einfach vom Intellekt her schwertun. Und das alles unter einen Hut zu bekommen, da fällt wirklich viel unten runter“). Hier bestätigt sich die Einschätzung der Ausbildenden, welche ebenfalls den Großteil der schulischen Probleme in diesem Zusammenhang vermuteten. Je einmal wird der *Umgang mit den Anforderungen des selbstgesteuerten Unterrichts* („Wissen zu transferieren, eine Anleitung zu lesen und dann was praktisch zu machen, das ist (…) zu hoch“) und die Organisation als *Blockunterricht* negativ beschrieben („Ja,

Problemstellungen hatte ich ja auch schon gesagt, aber an der Stelle wiederhole ich es nochmal. Der Blockunterricht und diese vielen Lehrkräfte.“). Hier wird abermals deutlich, dass die Lehrkräfte durchaus ähnliche Schwierigkeiten in der Unterrichtsgestaltung sehen wie die Tandems und Auszubildenden, durch ihren Zugang zur gestalterischen Perspektive aber die dahinterliegenden, strukturellen Herausforderungen beschreiben können. Die Lernenden selbst nehmen hingegen vor allem die letztlich im Unterricht auftretenden Belastungen wahr.

Drei Problemnennungen schließlich liegen im Bereich des *Lehrerhandelns.* Zwei Interviewpassagen beschreiben dabei eine *fehlende Rücksicht auf die Bedarfe der Zielgruppe* (z. B. „(…) dass die Kollegen teilweise so, so super schnell sprechen und dass sie da einfach gar nicht mitkommen“), einmal wird konkret bemängelt, dass die Lehrenden *nicht angemessen auf die Geflüchteten vorbereitet* sind oder sein wollen („Also ich glaube, dass sicherlich auch eine stärkere Sensibilisierung im Kollegium, noch nicht so angekommen ist.“).

Problemstellungen in der Dimension des Ausbildungsbetriebs

Hier gibt es nur eine Problemnennung im Handlungsbereich der Auszubildenden, genauer der Sprachkompetenz wobei das Fragment als *Unklar* codiert wird („Und das gleiche dann auch im Betrieb, wir bekommen dann immer ein Feedback von den Betrieben „Er kommt pünktlich, er ist engagiert, er möchte das lernen, aber sprachlich haut es dann meisten nicht“).

Problemstellungen in der Dimension des Privatlebens

Auch der private Bereich spielt mit insgesamt 7 Nennungen keine große quantitative Bedeutung in der Betrachtung der befragten Lehrkräfte. Zwei Beschreibungen betreffen dabei die *Kommunikation mit Behörden.* Je einmal genannt wird das *Fehlen von Ansprechpartnern* („Aber jetzt so aus meinen Erfahrungen auch von anderen Schülerinnen haben die halt schon so ihre ein bis zwei Partner da oder Eltern und das war’s dann eben“) als einzig neue konkrete Problemkategorie, das Erleben von *Fremdenfeindlichkeit, fehlender Kontakt zu Deutschen*, fehlende *Selbstorganisation* und *Belastungen durch die Bleibeperspektive*

Abschließend kann hier also mit Blick auf die Interviews mit Ausbildenden und Lehrkräften festgestellt werden, dass die spezifischen Zugänge zum Handlungsbereich der dualen Ausbildung zwar den Fokus auf unterschiedliche Bereiche und Themenschwerpunkte legen, grundsätzlich aber die bereits ausführlich in der Diskussion der Mentoringprotokolle und Mentee-Befragungen dargestellten Problemstellungen und auch deren relative quantitative Gewichtung bestätigen können. Auffällige Abweichungen oder direkte Kontradiktion gegenüber den

subjektiven Belastungswahrnehmungen der Tandems und Auszubildenden können nicht festgestellt werden. Vielmehr festigt sich das in den Kapiteln 6.1.1 bis 6.1.3 gezeichnete Bild der insgesamt auftretenden Stressoren in der dualen Ausbildung auf der obersten Ebene des transaktionalen Stressmodells.

Bisher lag der Fokus auf allgemein auftretende Problemstellungen in der dualen Ausbildung im Sinne von Forschungsfrage 1.1. Die nächsten Teilkapitel beschäftigen sich nun mit jenen Stressoren, die konkret eine Rolle in Vertragslösungsprozessen gespielt und Coping-Strategien nach sich gezogen haben. Bereits hier muss erwähnt werden, dass in diesem Kontext weit weniger Datenmaterial vorliegt, da nur in den wenigen Fällen bekannter Lösungsgedankengen oder tatsächlich durchgeführter vorzeitiger Vertragslösungen Daten erhoben werden konnten.

6.2 Problemstellungen als Auslöser von kritischen Situationen

6.2.1 Vertragslösungsprozess Variante 1: Kein nachhaltiges Problem

In den nachfolgenden Kapiteln werden jene Problemstellungen dargestellt, welche aktiv als auslösende oder relevante Stressoren in einem tatsächlichen Vertragslösungsprozess genannt wurden. Dabei spielt das endgültige Ergebnis dieses Prozesses zunächst keine Rolle, es wird jeder Stressor als in diesem Kontext relevant erachtet, welcher von den Auszubildenden verbal in den Zusammenhang mit Vertragslösungsgedanken gestellt wurde. Während die vorangegangenen Teilkapitel also die quantitative Relevanz von Problemstellungen im Ausbildungsverlauf ausführlich dargestellt haben, befassen sich die nachfolgenden Kapitel mit der inhaltlichen Relevanz von einzelnen Problemstellungen für individuelle Vertragslösungsprozesse. Aktives Nachdenken über eine vorzeitige Vertragslösung wird, entsprechend der Ausführungen in Kapitel 3.2.3.3.2, als Coping-Strategie *Flucht* oder *Vermeidung* verstanden, je nachdem ob eine konkrete Planung dem Schritt vorausgeht. Da hier von tatsächlichen Coping-Strategien als Reaktion auf Stress die Rede ist, werden die auslösenden Stressoren im Sinne des transaktionalen Modells als schädliche oder bedrohliche Situationen verstanden, deren Bewältigung in der sekundären Bewertung nicht ohne weiteres möglich scheint. Im Weiteren werden konkrete Tandems als Z(yklus)x_T(andem)y bezeichnet, um die Anonymität der Beteiligten zu wahren. Findet ein Menteewechsel statt, wird dies mit einem entsprechenden Anhang kenntlich gemacht. Das erste Tandem aus Zyklus 1 nach einem Menteewechsel wird beispielsweise als Z1_T1b beschrieben, das zweite Tandem aus Zyklus 1 ohne Menteewechsel als Z1_T2.

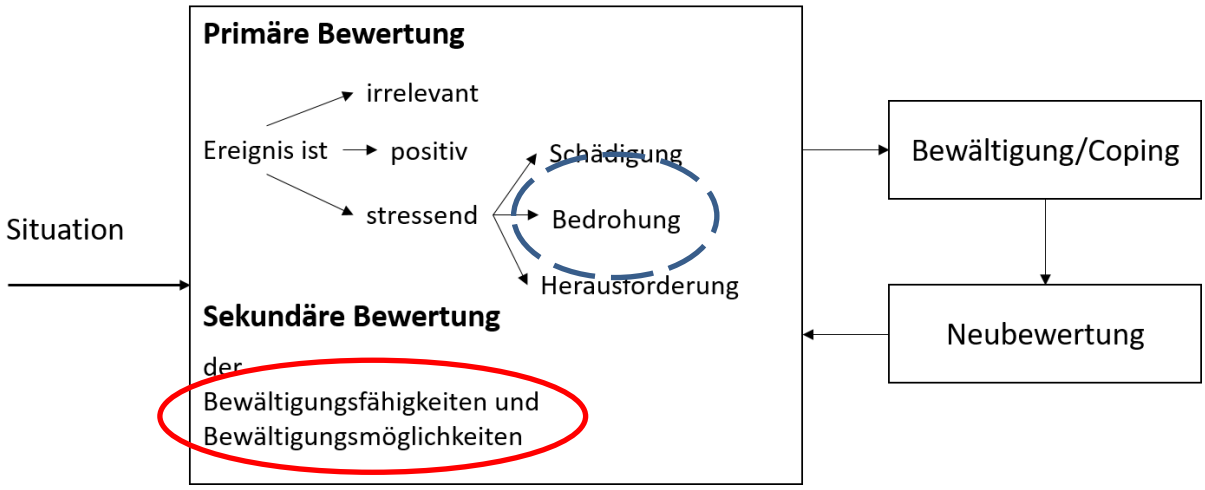


Abbildung 52: Das transaktionale Stressmodell (eigene Darstellung nach Semmer & Zapf, 2017, S. 32)

Unterschieden werden die im Kontext von Vertragslösungsprozessen bedeutsamen Problemstellungen im Weiteren entlang ihrer letztendlichen Konsequenz. Dabei können folgende Varianten definiert werden:

Variante	Beschreibung	Anzahl	Erhebungsinstrument
Variante 1: Kein nachhaltiges Problem	Problem wird nur wenige Male im Zusammenhang mit Lösungsgedanken geschildert und nicht aktiv gelöst	7	Forschungstagebuch; Mentoringprotokoll
Variante 2: Nachhaltiges Problem ohne Vertragslösung	Problem löst nachhaltige Lösungsgedanken aus. Vertragslösung wird verhindert. Optional: Tandem arbeitet aktiv an Bewältigung (kritische Situation).	3	Forschungstagebuch; Mentoringprotokoll; Optional: Dokument „Kritische Situation“
Variante 3: Nachhaltiges Problem mit Abbruch nach unten	Problem löst nachhaltige Lösungsgedanken aus. Vertragslösung findet ohne Plan für direkte Zukunft statt. Optional: Tandem arbeitet aktiv an Bewältigung (kritische Situation).	2	Forschungstagebuch; Mentoringprotokoll; Dokument „Kritische Situation“; Optional: Interview Mentees
Variante 4: Nachhaltiges Problem mit horizontaler Vertragslösung	Problem löst nachhaltige Lösungsgedanken aus. Vertragslösung findet statt, nachdem ein nachhaltiger Plan für den weiteren Bildungsweg entwickelt wurde. Optional: Tandem arbeitet	2	Forschungstagebuch; Mentoringprotokoll; Dokument „Kritische Situation“; Optional: Interview Mentees

	aktiv an Bewältigung (kritische Situation).		
Variante 5: Kündigung durch den Betrieb	Vertragslösung findet einseitig durch den Ausbildungsbetrieb statt	2	Forschungstagebuch; Mentoringprotokoll, optional: interview mit Ausbildenden
Exkurs: Abbrüche außerhalb der betrachteten Gruppe	Berichte über vorzeitige Vertragslösungen außerhalb der hier betrachteten Zielgruppe	5	Interviews Ausbildende & Lehrkräfte

Tabelle 61: Übersicht über beobachtete Varianten der Vertragslösungsdynamik

Auffällig ist dabei zunächst, dass in der hier betrachteten Gruppe nur in zwei Fällen die Ausbildung tatsächlich vorzeitig und im Sinne eines „echten Abbruchs nach unten“ (Faßmann, 1998, S. 2) beendet wurde. Auch darüber hinaus waren Vertragslösungsgedanken nur vergleichsweise selten Thema in den Mentoringeinheiten und damit beobachtbar. Dieser Umstand wird im Kontext der Reflexion der summativen Evaluation des Mentoringdesigns (Kapitel 7.2) vertieft und eingeordnet. Für die Beantwortung der Forschungsfrage 1.2 bleibt eine vergleichsweise kleine Datenbasis, von der aus keine Verallgemeinerungen abgeleitet werden können. Der Erkenntnisgewinn liegt hier also vor allem in einem gruppeninternen Vergleich der insgesamt aufgetretenen Problemstellungen und jenen, die bei den beobachteten Auszubildenden einen Vertragslösungsprozess angestoßen haben. Mögliche Implikationen für alle Ausbildenden mit Fluchthintergrund können abschließend zwar interpretiert und abgeleitet, nicht aber im Sinne von objektiven Gesetzmäßigkeiten formuliert werden. Die hier vorgestellte Forschung versteht sich dabei vor allem als Ergänzung und Perspektiverweiterung bestehender Forschungsansätze, die ausschließlich Fälle untersuchen, in denen ein Abbruch bereits stattgefunden hat. Diese erreichen meist hohe Fallzahlen, können entsprechend der rückwirkenden Befragung den Prozess aber nicht im Detail analysieren (z. B. Tratt, 2020, Schöngen, 2003, Uhly, 2015).

Zunächst werden jene Problemstellungen dargestellt, welche zwar einen verbalisierten Vertragslösungsprozess im Sinne von Abbruchsgedanken ausgelöst haben, aber auch ohne aktives Eingreifen der Studierenden nach kurzer Zeit keine Rolle mehr gespielt haben (Variante 1). Ob die Vertragslösung eine ernsthafte Handlungsoption aus Sicht der Auszubildenden darstellte, kann dabei nicht empirisch gesichert werden. Dennoch legen auch Fälle der Variante

1 nahe, dass die jeweiligen Problemstellungen zumindest kurzfristig in besonderem Maße für die Mentees von Bedeutung waren. Eine theoretische Eskalation bis hin zu einer tatsächlichen Vertragslösung muss daher auch für die hier letztlich unkritisch verlaufenen Fälle in Erwägung gezogen werden. Die 7 Lösungsgedanken auslösenden Problemstellungen der Variante 1 verteilen sich dabei wie folgt auf die Problemdimensionen:

Problemstellungen aus Auslöser der Vertragslösungsprozessvariante 1:		
im schulischen Teil der dualen Ausbildung	**im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	**im Privatleben**
1 Nennungen	3 Nennungen	3 Nennungen

Tabelle 62: Auslösende Problemstellungen für nicht nachhaltig bestehende Vertragslösungsgedanken

Genannte Probleme im schulischen Bereich:

Der kurzeitige Lösungsgedanke auf Basis eines schulischen Problems liegt im Bereich der *Motivation*. Hintergrund ist konkret das Wiederholen des ersten Lehrjahres aufgrund von schlechten Noten. Die Mentorin sieht hier weniger die tatsächliche Leistung als Grund für den Lösungsgedanken, sondern Motivationsprobleme durch die weiterhin schlechten Noten. In der Mentoringeinheit nach der Problemschilderung waren die Lösungsgedanken nicht mehr präsent und auch in weiteren Protokollen bis zum Ende des Mentorings spielen sie keine Rolle mehr. Aufgrund dieser nur kurzen Beschäftigung mit der Thematik wurde die vermutete Motivationsthematik nicht weiter vertieft oder ausdifferenziert analysiert.

Genannte Probleme im betrieblichen Bereich:

Betriebliche Probleme waren Auslöser von drei Auseinandersetzungen mit Vertragslösungsgedanken ohne nachhaltige Belastung.

Im ersten Fall liegt das Problem in der Übernahme von als *stark unangenehm empfundenen Arbeitsaufgaben*, was als deduktive Kategorie von Lange übernommen wurde (vgl. Anhang 5). Beschrieben wird dabei die Demontage eines stark verschmutzten Bades. In der Systematik der Ausbildungsqualität lässt sich diese Situation am ehesten in den Bereich *Inhalte, Methoden & Lernklima* einordnen, wobei hier keine passende Subkategorie für Arbeiten existiert, die durchaus als ausbildungsrelevant verstanden werden können, aber die Auszubildenden

anderweitig belasten. Möglich wäre in diesem Fall auch eine Interpretation als *falsche Berufswahl* durch den Auszubildenden oder eine *unangemessene Erwartungshaltung des Vorgesetzten* bezüglich der übertragenen Aufgaben. Aufgrund der nur kurzfristigen Relevanz der Problemstellung für den Auszubildenden erfolgte auch hier keine vertiefte Aufarbeitung in weiteren Mentoringsitzungen, die eine präzisere Problemcodierung ermöglichen hätte können. Auch hier war eine mögliche Vertragslösung in keinem weiteren Mentoringtreffen mehr Thema.

Im zweiten Fall liegt die Problemstellung im Handlungsbereich der Mitarbeitenden. Beschrieben werden hier nur der *kollegiale Umgang* innerhalb des Arbeitsteams. Dieser wurde vom betroffenen Auszubildenden als harsch und unfreundlich wahrgenommen. Diese Problemstellung ist bereits in der Belastungsforschung bekannt und entsprechend deduktiv aus der Übersicht von Lange übernommen (vgl. Anhang 5). Die Vertragslösungsgedanken wurden nur in einer Mentoringsitzung formuliert.

Im dritten Fall liegt eine komplexere Verbindung von Problemstellungen vor. Zum einen wurde der betroffene Mentee bezüglich seiner Sprachkompetenz kritisiert, was ein Gefühl der Hoffnungslosigkeit ausgelöst hat. Dies kann interpretativ der *Motivation* im Sinne der *Handlungs-Ergebnis-Erwartung* oder dem *Selbstvertrauen* zugeordnet werden. Allerdings spielt in diesem Gedankengang auch die zusätzliche Problematik eine Rolle, dass das negative Feedback bezüglich der Sprachkompetenz des Auszubildenden nicht direkt im Rahmen der betrieblichen Beurteilung formuliert, sondern über die Lehrkraft kommuniziert wurde. Hier liegt die Problematik also auch in der *Kommunikationsstrategie* im Handlungsbereich der Ausbildenden. Auch in diesem Fall liegt nur ein temporärer Lösungsgedanke vor, da die Thematik in keiner weiteren Mentoringsitzung angesprochen wurde.

Genannte Probleme im Privatleben:

Im ersten Fall liegt die auslösende Problemstellung in der schwierigen *Wohnsituation* des Mentee. Dieses Tandem berichtet in weiteren Protokollen aber nicht mehr von kritischen Gedanken bezüglich der Ausbildungsfortführung, weshalb an dieser Stelle keine präzisere Problemschilderung erfolgen kann.

Im zweiten Fall liegt eine Kombination von zwei Problemstellungen im privaten Bereich vor. Zum einen wird von *fehlenden sozialen Kontakten* berichtet, zum anderen vom *Verpflichtungsgefühl* gegenüber der Familie gesprochen. Die fehlenden sozialen Kontakte sind dabei nach Schilderung der Mentorin insbesondere im direkten Vergleich zu den kulturell bedingt stark

ausgeprägten familiären Strukturen belastend, welche durch die Flucht ohne Familienangehörige in Deutschland nicht aufrechterhalten werden konnten. Es kann also interpretiert werden, dass hier weniger unspezifische fehlende soziale Kontakte wie von der Mentorin beschrieben problemauslösend sind, sondern *Sehnsucht nach der Familie.* Ebenfalls familiär bedingt ist das Gefühl, die Familie persönlich und eventuell auch finanziell *unterstützen* zu müssen und dafür nicht nur die Ausbildung, sondern an sich das Leben in Deutschland aufzugeben. Diese Gedanken wurden nur in einer Mentoringsitzung besprochen und waren bis zum Ende des Projekts nicht mehr Thema im Mentoring.

Auch im dritten Fall war das Gefühl, die Familie im Heimatland unterstützen zu müssen, ausschlaggebend für Vertragslösungsgedanken. Auch hier liegt keine explizit finanzielle Verpflichtung vor, sondern ein unklar definiertes *Verpflichtungsgefühl gegenüber der Familie*, welches nicht durch rein monetäre Hilfe erfüllbar scheint. Auch in diesem Fall war das Thema nach einmaligem Gespräch in der Mentoringsitzung kein weiteres Mal bis zum Ende des Projekts relevant.

Wie bereits einleitend angesprochen, kann im Rahmen der Forschung bedingt durch die eingesetzten Erhebungsinstrumente nicht empirisch ermittelt werden, wie real die Gefahr einer vorzeitigen Vertragslösung in den hier beschriebenen Fällen tatsächlich war. Ebenso unklar bleibt, welchen Einfluss das je einmalige Besprechen der Problemstellungen in den Mentoringsitzungen letztendlich als adaptive Bewältigungsstrategie *soziale Unterstützung* (vgl. Erdman & Janke, 2008, S. 20) auf den potenziellen Verlauf der hier bereits im Keim erstickten Vertragslösungsprozesse hatte.

6.2.2 Vertragslösungsprozess Variante 2: Nachhaltiges Problem ohne Vertragslösung

Im Gegensatz zu den im letzten Teilkapitel beschriebenen Problemstellungen lösen die im folgenden dargestellten Stressoren nachhaltige Vertragslösungsprozesse aus, die jedoch in dieser Variante nicht mit einer tatsächlichen Vertragslösung nach oben/eine andere Ausbildung oder einem Ausbildungsabbruch beendet wurden. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Problemstellungen ohne Einwirken des Mentorings ein realistisches Potenzial gehabt hätten, die Ausbildung vorzeitig zu beenden. Die drei auslösenden Problemstellungen sind wie folgt auf die übergeordneten Dimensionen verteilt:

Problemstellungen aus Auslöser der Vertragslösungsprozessvariante 2:		
im schulischen Teil der dualen Ausbildung	**im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	**im Privatleben**
0 Nennungen	3 Nennungen	0 Nennungen

Tabelle 63: Auslösende Probleme für nachhaltige Lösungsprozesse ohne endgültige Vertragslösung

Da hier nur drei Fälle vorliegen, die zudem allesamt auf betrieblichen Problemstellungen abheben, wird nicht wie in Kapitel 6.2.1 nach Problemdimensionen analysiert, sondern auf Einzelfall-Basis.

Fall 1 (Z1_T1b):

Im zeitlich ersten Fall liegt die Problemstellung im Handlungsbereich der Mitarbeitenden. Konkret wurde von dem Auszubildenden beschrieben, dass ein Arbeitskollege eine *ausländerfeindliche Gesinnung* an ihm auslässt, wobei es sich hierbei nach Einschätzung der Mentorin auch um eine Interpretation des Mentee handelt. Nach Ansprache der wahrgenommenen unangemessenen Behandlung wurde dies durch den Kollegen als Angriff interpretiert und auf den Migrationshintergrund bezogen. Die Mentorin beschreibt hier aber auch die *fehlende (Konflikt-)Reflexion* als eigenständige und parallel ablaufende Problematik im Handlungsbereich des Auszubildenden, welche zur Verschärfung des auslösenden zwischenmenschlichen Konflikts beigetragen hat („Mir schien es aber so, als ob das [Mentee] sich ganz anders wahrnimmt und seine Aussagen nicht reflektiert. Dass der Kollege keine Ausländer mag, ist womöglich die einfachste Erklärung für ihn."). Der Konflikt konnte bis zum Wechsel der Abteilung nicht gelöst werden und wurde vom Mentee regelmäßig als potenziell ausbildungsgefährdend eingestuft. Eine neutrale und vollständige Aufarbeitung der Konfliktsituation ist auf Basis der vorhandenen Artefakte nicht möglich, dennoch kann auf abstrakter Ebene herausgearbeitet werden, dass hier eine Kombination aus *persönlichem Verhalten* des Kollegen und *Konfliktreflexion* des Auszubildenden zu einer Eskalation der Vertragslösungsgedanken des Mentee geführt haben. Abschließend gelöst wurde die Problemstellung durch Abteilungswechsel. Eine Analyse der Mentoringprotokolle vor und während der Konfliktsituation zeigt zudem, dass keine anderen Problemstellungen in den Dimensionen Betrieb, Schule oder Privatleben vorlagen beziehungsweise vom Auszubildenden kommuniziert wurden.

Fall 2 (Z1_T10):

Auch im zeitlich zweiten Fall der Variante 2 liegt das auslösende Problem im Handlungsbereich der Mitarbeitenden. Geschildert wird dabei ein als unfreundlich wahrgenommenes *Verhalten* explizit nur gegenüber dem betroffenen Mentee gepaart mit *fehlender fachlicher Unterstützung* durch die Mitarbeitenden („und anstatt auf fachliche Fragen einzugehen, sein fehlerhaftes Verhalten kritisiert. Neue, ihm unbekannte, Tätigkeiten wurden ihm nicht näher erläutert. Vielmehr wurde davon ausgegangen, dass er dies bereits beherrscht oder beherrschen sollte"). Diese Problemsituation blieb nach anfänglich als bewältigbar eingeschätzter Belastung über einen längeren Zeitraum hin gleichbleibend hoch bis letztlich ein gedanklicher Vertragslösungsprozess angestoßen wurde. Die Implikation für die Stressbewältigung wird in Kapitel 6.3 weiter ausgeführt. Anders als im oben beschriebenen Fall 1 sieht die Mentorin hier keine aktive Problemstellung im Handlungsbereich des Auszubildenden außerhalb der später zu erörternden Coping-Strategie. Da ausgehend von der direkten Kommunikation des Vertragslösungsgedankens ein intensiver Mentoringprozess angestoßen wurde, der letztlich zur Problemlösung führte, ist der weitere Verlauf des Vertragslösungsprozesses nicht mehr im Kontext dieses Teilkapitels relevant. Mit Blick auf die allgemein belastenden Stressoren jenseits der auslösenden Problemstellung wurden vom Mentoringtandem zwischen Beginn des Mentorings und Auftreten des Vertragslösungsgedankens 7 Problemstellungen in der betrieblichen Dimension, 23 in der schulischen und 8 im privaten Bereich beobachtet. Es kann durch die vergleichsweise hohe Konzentration an Belastungssituationen interpretiert werden, dass die allgemeinen Stressoren die Bewältigungsressourcen des Mentee negativ beansprucht haben und dadurch die Eskalation des zunächst als bewältigbar wahrgenommenen Problems im Handlungsbereich der Mitarbeitenden hin zum Auslöser eines Vertragslösungsprozesses unterstützt haben.

Fall 3 (Z2_T16):

Der zeitlich letzte Fall der Prozessvariante 2 liegt ebenfalls in der betrieblichen Dimension. Hier wird die *fehlende Wahrnehmung der didaktischen Aufgaben* durch die Ausbildenden im Handlungsbereich Betrieb/Ausbildende als zentrale Problemstellung beschrieben („[Mentee] empfindet es als sehr belastend, dass sich niemand gezielt mit seiner Ausbildung beschäftigt. Er hat das Gefühlt ihn wird nichts Neues beigebracht"). Während dieser Stressor als zentraler Auslöser für den der Zweifel an der Ausbildungsfortführung genannt wird, führt das Tandem parallel auch die generelle *Überlastung im Betrieb* als Belastung an. Diese Kombination aus Problemstellungen lässt den Auszubildenden an der Fortführung der Ausbildung zweifeln. Von

Beginn des Mentorings bis zum Ende der kritischen Situation wurden zudem 5 schulische Stressoren codiert, jedoch keine über die hier dargestellten Belastungen hinausgehenden Probleme im Ausbildungsbetrieb oder dem Privatleben. Im Vergleich zu Fall 2 erscheint es als weniger realistisch, dass die schulischen Stressoren einen besonderen Einfluss auf die internen Bewältigungsressourcen des Mentee hatten. Analog zu Fall 2 konnte die Problemstellung durch gemeinsame Arbeit im Mentoringtandem an Lösungsstrategien behoben werden, die Ausbildung wurde auch hier nicht vorzeitig beendet.

6.2.3 Vertragslösungsprozess Variante 3: Nachhaltiges Problem mit Vertragslösung nach unten

In nur in zwei Fällen fand während des Projektverlaufs ein tatsächlicher „Abbruch nach unten“ (vgl. Faßmann, 1998) statt, also die Anwendung der maladaptiven Strategie *Flucht* (vgl. Erdman & Janke, 2008) im Sinne einer vorzeitigen Vertragslösung ohne sicheren oder konkret geplanten Verbleib im Ausbildungs- oder Schulbildungssystem.

Problemstellungen aus Auslöser der Vertragslösungsprozessvariante 3:		
im schulischen Teil der dualen Ausbildung	**im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	**im Privatleben**
0 Nennungen	1 Nennungen	1 Nennungen

Tabelle 64: Auslösende Probleme für nachhaltige Lösungsprozesse mit Vertragslösung nach unten

Fall 4 (Z1_T7a):

In diesem Fall lag die auslösende Problemstellung in der Dimension der betrieblichen Ausbildung im Handlungsbereich des Ausbildenden. In den Mentoringprotokollen wird dabei primär das *persönliche Verhalten* des direkten Vorgesetzten als cholerisch beschrieben, welches sich durch einen insgesamt zweimonatigen Prozess der versuchten aktiven Problemlösung durch den Mentee nicht verändert und schließlich einem Ausbildungsabbruch geführt hat. Entsprechend der in Kapitel 5.4.1.2 dargestellten Interview-Strategie wurde nach Abbruch der Ausbildung eine Befragung des betroffenen Mentee durchgeführt, um die Schilderungen in den Mentoringprotokollen zu vertiefen.

Die persönlichen Probleme mit dem Ausbildenden wurden im Interview dabei in 19 Textfragmenten in 5 konkrete Problemstellungen ausdifferenziert. Siebenmal nennt der betroffene Mentee dabei generell den *Umgangston* des Vorgesetzten, der als unfreundlich wahrgenommen wird. Damit zusammen hängen zwei Beschreibungen von mangelhaftem *Kommunikationsverhalten* des Ausbildenden, da Gesprächen nach Einschätzung des Mentee konsequent aus dem Weg gegangen wurde. Ebenfalls mit dem Umgangston verwandt, aber nicht weiter ausdifferenziert, sind 3 Nennungen, die sich auf *mangelnden Respekt* gegenüber dem ehemaligen Auszubildenden beziehen (z.B. „Ja, das, das er kein Respekt an mich hatte“). Hier können durchaus andere Problemstellungen in die Aussagen des Interviewten hineininterpretiert werden, da der Abbruch aber durch den Auszubildenden erfolgte, wird hier auch seine subjektive Wahrnehmung der Problemsituation für die Codierung angewandt. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass auch jene Situationen, die hier in den *Umgangston* codiert wurden, insgesamt zur Wahrnehmung von fehlendem Respekt beigetragen haben. Gänzlich anders gelagert ist die als mangelhaft beschriebene *Wahrnehmung der didaktischen Aufgaben,* da nach Schilderung des Mentee systematisch eine Unterweisung in relevanten Tätigkeiten durch den Ausbildenden vermieden wurde.

Gerade die Frage des Respekts ist dabei nicht unabhängig von der kulturellen Prägung zu interpretieren, was auch vom befragten Auszubildenden bestätigt wird. Hier muss davon ausgegangen werden, dass das *kulturelle Verständnis von Ehre* zumindest als katalysierende Problemstellung im Handlungsbereich des Auszubildenden, speziell im Problembereich der Selbstkompetenz eine Rolle in der Konflikteskalation gespielt hat. Der Einfluss der kulturellen Prägung auf die Wahrnehmung von Ehre und Respekt wird im Interview in 5 Textfragmenten von dem befragten Geflüchteten bestätigt. Auffällig ist hier, dass die gefühlte Respektlosigkeit als im Heimatland absolut nicht tragbar dargestellt wird und für den befragten Mentee offenbar eine hohe emotionale Ladung trägt (z. B. „Der Unterschied ist zwischen Deutschland und mein Heimat ist, es gibt auch solche Leute wir mein Meister ist, aber es gibt immer, äh, der Respekt zwischen Chef und Mitarbeiter.“). Dies zeigt sich insbesondere in der Antwort auf die Frage, ob die Ausbildung bei gleichbleibenden anderen Problemen, aber mehr Respekt zwischen Ausbildenden und Auszubildenden, fortgeführt worden wäre. Dies wird von dem ehemaligen Auszubildenden bejaht. Die subjektiv wahrgenommene Respektlosigkeit scheint damit in der Perspektive des Mentees die zentrale Problematik als Auslöser des Ausbildungsabbruches gewesen zu sein. Der Fluchthintergrund und die damit einhergehende kulturelle Prägung sind in diesem Fall zwar nicht selbst als Problem im betrieblichen Setting aufgetreten, sie haben jedoch vergleichsweise typische Problemstellungen in der dualen Ausbildung katalysiert und

letztlich bis zu einem Ausbildungsabbruch eskaliert. Bei gleicher Ausgangslage ohne die besondere emotionale Bedeutung von Respekt wäre dieser möglicherweise nicht durchgeführt worden.

Ebenfalls als katalysierende Problemstellung wird durch den Befragten in drei Textfragmenten beschrieben, dass er der einzige Auszubildende in seinem Ausbildungsberuf (hier: Fachlagerist) innerhalb des Betriebs war und daher keinen Kontakt zu anderen Auszubildenden hatte. Der einzige soziale Kontakt im Arbeitsalltag war damit der Vorgesetzte. Auf konkrete Nachfrage hin bestätigt der Mentee, dass der Abbruch nicht erfolgt wäre, hätte die Möglichkeit bestanden, mit anderen Mitarbeitenden zu interagieren, um besser in das soziale Gefüge des Betriebs eingebunden zu sein („Ja natürlich, ich wollte dableiben, wenn ich mit die andere Kollegen arbeiten darf oder dürfte."). Alleine durch die Darstellung des Mentee kann dabei nicht abgeleitet werden, welcher Umstand hinter der Ausbildung eines einzigen Fachlageristen liegt. Gab es schlicht keine weiteren Bewerbungen, so kann die Problemstellung als fehlende *Möglichkeit des kollegialen Austausches* im Problembereich *Methoden, Inhalte & Lernklima* kategorisiert werden. Wurde dieser Ausbildungsberuf jedoch explizit für die Ausbildung von Geflüchteten in das Ausbildungsportfolio des Unternehmens aufgenommen um eine einfachere, 2-jährige Ausbildung anzubieten, so kann von einer gezielten betrieblichen Fördermaßnahme gesprochen werden. Im Sinne des betrieblichen Integrationsmodells nach Schmid (2020, vgl. Kapitel 3.2.3.5) muss dann entsprechend argumentiert werden, dass durch den *Aufbau geflüchteten-exklusiver Strukturen* die soziale Integration in den Betrieb erschwert wurde.

Letztlich muss als katalysierende Problematik aufgeführt werden, dass sich das Verhältnis zwischen Auszubildenden und Ausbildenden nach Versuch der Problemlösung noch weiter verschlechtert hat. Während der Problemlösungsprozess durch den Auszubildenden in Kapitel 6.3 als Teil einer adaptiven Coping-Strategie dargestellt wird, kann die weitere Verschlechterung der Beziehung als Ergebnis von klärenden Gesprächen auf mehreren betrieblichen Ebenen als eigenständiges Problem im Handlungsbereich „Betrieb/Ausbildende" verstanden werden. Ohne Kenntnis über die betrieblichen Prozesse kann hier nur vermutet werden, ob dieser Stressor in „Eignung und Präsenz der Ausbildenden" im Sinne *fehlender Kritikfähigkeit* eingeordnet werden sollte, oder in „Organisation" als *fehlende nachhaltige Unterstützung der Auszubildenden*. Grundsätzlich sind beide betrieblichen Problemstellungen vorstellbar.

Die Einordnung als Abbruch nach unten erfolgt, da jenseits einer unkonkreten Hoffnung auf einen neuen Ausbildungsplatz keine sicheren oder konkreten Pläne für den weiteren Verbleib im Ausbildungs- oder Schulsystem formuliert wurden.

Der hier im Detail vorgestellte Fall zeigt an sehr konkreten Beispielen, wie eine zunächst vergleichsweise normale und alltägliche Konfliktsituation zwischen Ausbildenden und Auszubildenden im Kontext der Ausbildung von Geflüchteten durch die katalysierende Wirkung kultureller Vorprägungen zu einem Ausbildungsabbruch eskalieren können. Auch zeigt dieser Fall, dass grundsätzlich positiv zu interpretierende Fördermaßnahmen das Potenzial besitzen, Personen, die eigentlich von ihnen profitieren sollen, auszugrenzen und innerbetrieblich zu isolieren. Dies deckt sich mit dem Modell von Schmidt, bei dem betriebliche Maßnahmen zur Integration von Geflüchteten in die Arbeitswelt zwar notwendig sind um Chancengleichheit herzustellen, aber vorsichtig geplant und umgesetzt werden müssen um eine Ausgrenzung der geförderten Personen zu verhindern (Schmidt, 2020, S. 218-220).

Fall 5 (Z2_T2):

Über diesen Fall liegen nur begrenzte Informationen vor. Als auslösende Problemstellung wird in der Dokumentation beschrieben, dass der Auszubildende Angst vor der Abgabe seines Passes hatte, was für einen nicht näher definierten innerbetrieblichen Prozess im Zusammenhang mit einer Corona-Infektion notwendig gewesen wäre. Unabhängig von dem tatsächlichen betrieblichen Prozess kann hier also *Angst hinsichtlich der bleiberechtlichen Situation* als auslösendes Problem verstanden werden. Die Vertragslösung wurde kurz nach dem Auftreten dieser Situation auf Anraten des Betriebes und ohne Einbezug des Mentors in die Entscheidung durchgeführt. Da der Mentor nicht aktiv in den Entscheidungsprozess eingebunden wurde und der Mentee auf mehrfache Interviewanfragen nicht reagierte, kann in diesem Fall nicht nur eine oberflächliche Interpretation erfolgen. Es ist dabei anzunehmen, dass die grundsätzliche Einschätzung der *Relevanz der dualen Ausbildung* im Sinne kultureller Anpassungsschwierigkeiten im Handlungsbereich des Auszubildenden selbst eine Rolle im Vertragslösungsprozess gespielt hat.

Als Vertragslösung nach unten und damit als echter Ausbildungsabbruch wird dieser Fall gewertet, da der Mentee nur einen unkonkreten Plan über seinen weiteren Bildungsweg formuliert hat und kein direkter Verbleib im (Berufs-)Bildungssystem gesichert wurde.

Dieser Fall ist aufgrund der besonderen Umstände der Corona-Pandemie und der fehlenden Dokumentation über die exakten Problemstellungen nur schwer in den Kontext vorzeitiger Vertragslösungen einzuordnen. Dennoch kann hier zumindest an einem Beispiel aufgezeigt werden, wie Ängste bezüglich *bleiberechtlicher Fragen* Vertragslösungsentscheidungen direkt und in diesem Fall sehr schnell endgültig beeinflussen können. Während hier von einer Sondersituation bedingt durch die Corona-Pandemie ausgegangen werden kann, erscheint es dennoch als nachvollziehbare Interpretation, dass der rechtlich abgesicherte Verbleib in Deutschland ein für die Geflüchteten wichtigeres Ziel als der erfolgreiche Ausbildungsabschluss darstellt. Aus Sicht des Mentees wurde sich in diesem Fall nicht aktiv für einen Ausbildungsabbruch entschieden, sondern vor allem gegen das vermutete Risiko rechtlicher Konsequenzen im Kontext der Aufenthaltssituation. Es erscheint naheliegend, dass solche, wenn auch nur subjektiv wahrgenommenen, Entscheidungssituationen, die von Auszubildenden ohne Fluchthintergrund nicht getroffen werden müssen, in Einzelfällen ungewöhnlich schnell zu einer vorzeitigen Vertragslösung führen können. In diesem Einzelfall wird die besondere Dynamik deutlich, welche die spezifische rechtliche Situation von geflüchteten Auszubildenden auf den Vertragslösungsprozess haben kann und die explizit nicht im betrieblichen oder schulischen Setting selbst problematisch oder direkt auffällig ist.

6.2.4 Vertragslösungsprozess Variante 4: Nachhaltiges Problem mit Vertragslösung nach oben oder in eine andere Ausbildung

Die nachfolgenden Fälle liegen im Verständnis des transaktionalen Stressmodells auf der gleichen Ebene wie die zuvor beschriebenen. Der Unterschied liegt darin, dass kein Abbruch aus dem Ausbildungssystem stattgefunden hat, sondern eine direkte Weiterführung der schulischen und betrieblichen (Bildungs-)Laufbahn vor Beendigung des Ausbildungsverhältnisses abgesichert oder konkret geplant wurde.

Problemstellungen aus Auslöser der Vertragslösungsprozessvariante 4:		
im schulischen Teil der dualen Ausbildung	**im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	**im Privatleben**
1 Nennungen	1 Nennungen	0 Nennungen

Tabelle 65: Auslösende Probleme für nachhaltige Lösungsprozesse mit Vertragslösung nach oben oder in eine andere Ausbildung

Fall 6 (Z1_T1a):

Im ersten Fall dieser Kategorie wurde als auslösendes Problem grundsätzlich *sprachliche Schwierigkeiten* genannt, die vor allem mit Blick auf das Bestehen von Prüfungen als unzureichend eingeschätzt wurden. Der Stressor wird daher in die schulische Dimension in den Handlungsbereich des Auszubildenden eingeordnet. Als zusätzlichen katalysierenden Faktor vermutet die Mentorin einen negativen familiären Einfluss durch den Bruder des betroffenen Mentee, der einer ungelernten Tätigkeit nachgeht und damit als negatives Beispiel im Sinne der Zielsetzung einer erfolgreichen Ausbildung fungiert. Jenseits der von dem Auszubildenden genannten auslösenden Problematik vermutet die Mentorin zusätzlich, dass der Auszubildende Herausforderungen vermeiden möchte („Für mich sieht es eher so aus, ob das er lieber den einfacheren Weg geht und keine Ausbildung abschließt, da diese für ihn eine große Herausforderung darstellt“). Da es sich hier aber nur um eine Vermutung der Studierenden handelt, wurden diese möglichen zusätzlichen Problemstellung nicht codiert. Da der Auszubildende nicht für ein Interview bereit war, kann hier keine Vertiefung der auslösenden Problematik erfolgen. Als horizontale Vertragslösung wird dieser Fall verstanden, da der ehemalige Auszubildende in seinem Ausbildungsbetrieb eine Anstellung als ungelernte Arbeitskraft erhalten hat und damit zwar nicht im Bildungssystem, aber zumindest im Arbeitsmarkt verbleibt.

Fall 7 (Z1_T2b):

Im zweiten Fall der Lösungsvariante 4 liegt eine Problemkonstellation vor, die in der zusammenfassenden Beschreibung des Mentors in großen Teilen darauf beruht, dass der Auszubildende aufgrund seiner Vorbildung im Heimatland *fachlich überqualifiziert* für die Ausbildung und die dortigen Arbeitsprozesse war. Dieser Umstand ist aber nicht im engeren Sinne ein Problem und wird daher nicht in die Stressoren-Systematik eingeordnet. Eine differenzierte Darstellung der tatsächlichen auslösenden Problemstellung liefert das Interview mit dem betroffenen Mentee nach vorzeitiger Beendigung der Ausbildung. Dort beschreibt der Interviewte vor allem grundsätzlich die *Wahl des falschen Ausbildungsberufes* als problematisch, da sein eigentliches Interesse an IT-Sicherheitsthemen keine Rolle im gewählten Ausbildungsberuf als Fachinformatiker spielt hat (z. B. „In der Firma es ist mehr fokussiert auf was die Firma macht und ich wollte von Anfang an was Richtung IT-Sicherheit machen“). Ähnlich gelagert, aber nochmals auf einer höheren Entscheidungsebene liegt die Thematik, dass ein Studium bevorzugt worden wäre, aber aufgrund fehlender, nicht weiter beschriebener Kompetenzdefizite nicht möglich erschien Ausgehend davon beschreibt der Mentee weiter die Frustration über das Fehlen der von ihm eigentlich gewünschten Inhalte in der Ausbildung als konkret

auslösende Problemstellung für die letztendliche Vertragslösung. Dies wird hier mit Blick auf die Diskrepanz zwischen Ausbildungs- und Wunschberuf nicht in den Handlungsbereich des Betriebs im Sinne der Ausbildungsgestaltung verortet, sondern in der Berufswahlreife des Auszubildenden und der dort gelagerten *Erwartungshaltung an die Ausbildungsinhalte* sowie die eigene Einflussmöglichkeit auf diese („„Mein Problem war einfach mit Wissen und das habe ich schon von Anfang an geklärt, also in meine Vorstellungsgespräch ich habe einfach gesagt, ich brauche nur Wissen, der Rest ist mir scheißegal"). Jenseits dieser grundsätzlichen Problematik beschreibt der befragte Mentee drei parallele Themen, welche die Situation weiter eskaliert haben. Zum einen wurde der Befragte seiner Einschätzung nach aufgrund seiner Qualifikation für Arbeitsaufgaben eingesetzt, die jenseits der Ausbildungsanforderungen lagen und ihn gleichzeitig zeitlich unverhältnismäßig beanspruchten. Um die subjektive Problemwahrnehmung des Mentee zu erhalten, in der die Überlastung selbst keine negative Rolle spielt, wird dieses Problem als *ausbildungsfremde Tätigkeit* codiert, auch wenn hier das Gegenteil der damit typischerweise gemeinten einfachen Aufgaben beschrieben wird (z. B. „Die anderen Azubis haben keine Ahnung von IT und ich war für dene zuständig, das IT-System zu integrieren. So ich war irgendwie der, keine Ahnung, Leiter von Azubi"). Weiter beschreibt der Interviewte mehrere einzelne Problemstellungen, die in das *Verhalten der Ausbildenden* fallen. Ähnlich zu dem unter Variante 3 beschriebenen Fall 4 wird dabei in einem Textfragment *fehlender Respekt* von Seiten der Ausbildenden als negativ wahrgenommen, wobei dieser Thematik nicht dieselbe Relevanz für die Vertragslösung beigemessen wird wie in Fall 4. Des Weiteren wird berichtet, dass die Ausbildenden verbal *eine Missachtung der Rechte der Auszubildenden* kommuniziert haben, wobei der Befragte keine konkreten Beispiele von daraus tatsächlich entstandenen Problemen beschreibt. Letztlich wird beschrieben, dass der Status als Azubi vor dem Hintergrund der Vorbildung im Heimatland und den ihm übertragenen Aufgaben innerhalb des Betriebs als Ehrverletzung wahrgenommen wurde. Dies kann potenziell mit dem Gefühl des fehlenden Respekts in Verbindung gebracht werden, dennoch wird diese in einem Textfragment beschrieben Problematik in die Selbstkompetenz des Auszubildenden verortet und dort induktiv als *Umgang mit der Rolle aus Auszubildender* codiert, da kein tatsächlich als respektlos eingeschätztes Verhalten beschrieben wurde. Die Problemstellungen konnten über einen längeren Zeitraum nicht behoben werden, weshalb letztlich die vorzeitige Lösung des Ausbildungsvertrages durch den Mentee durchgeführt wurde.

Als horizontale Vertragslösung mit Potenzial zu einer Vertragslösung nach oben wird der vorliegende Fall insofern verstanden, als grundsätzlich die Weiterbeschäftigung im ehemaligen Ausbildungsbetrieb sichergestellt und gleichzeitig ein Deutschkurs begonnen wurde, um zum nächstmöglichen Termin das von Beginn an favorisierte Studium zu beginnen.

Im Unterschied zu Fall 4 in Variante 3 spielt der die Kultur des Mentee hier keine Rolle als aktiver Katalysator betrieblicher Problemstellungen. Vielmehr ist die Flucht selbst als ungeplante Migration ohne entsprechende Vorbereitung auf die Eingliederung in das deutsche Bildungssystem Ursache dafür, dass dem Mentee eine direkte universitäre Weiterbildung auf dem Niveau seiner fachlichen Kompetenzen nicht möglich erschien. Die Ausgangslage der falschen Berufswahl, die typischerweise der fehlenden Reife oder Informationsbeschaffung der Auszubildenden zugeschrieben wird, ist im vorliegenden Fall damit zumindest zu wesentlichen Teilen direktes Resultat der Flucht. Bei der Interpretation muss davon abgesehen werden, diese Problemstellung auf Basis der Flucht als speziellen Sonderfall des Migrationsprozesses mit kulturellen Problemen auf Basis des Migrationshintergrundes selbst zu verbinden oder diese gar als Synonyme zu verstehen. Die nachgelagerte Problemstellung in der Selbstkompetenz des Mentee hinsichtlich des *Umgangs mit der Rolle als Auszubildender* wird weder durch das Interview, noch die ergänzenden Darstellungen des Mentors in einen kausalen Zusammenhang mit dem kulturellen Hintergrund des ehemaligen Auszubildenden gebracht.

6.2.5 Vertragslösungsprozess Variante 5: Kündigung durch den Betrieb

Die in dieser Variante beschriebenen vorzeitigen Vertragslösungen sind insofern von den anderen bisher genannten zu unterscheiden, als die Kündigung einseitig vom Ausbildungsbetrieb ausging. Eine Ausnahme bildet hier Fall 2, da die Vertragslösung bereits von der Auszubildenden geplant war, der Betrieb jedoch schneller gehandelt hat. Soweit bekannt liegen die auslösenden Problemstellungen wie folgt in den drei übergeordneten Dimensionen:

Problemstellungen aus Auslöser der Vertragslösungsprozessvariante 5:		
im schulischen Teil der dualen Ausbildung	**im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	**im Privatleben**
0 Nennungen	1 Nennungen	0 Nennungen

Tabelle 66: Auslösende Probleme für Kündigungen durch den Ausbildungsbetrieb

Fall 8 (Z3_T7):

Im ersten Fall können nur unsichere Aussagen über die auslösende Problematik für die betriebliche Kündigung getroffen werden, da die Vertragslösung noch in der Probezeit und ohne Angabe von Gründen erfolgte. Der ausbildende Betrieb stand nicht für ein Interview bereit. Die Ausbildende selbst verortet die Problemstellung allerdings in der betrieblichen Dimension. Explizit angesprochen wird hier das *persönliche Verhalten der Ausbildenden*, die aus Sicht der Mentee aktiv *gegen die Vermittlung von Ausbildungsinhalten vorgegangen* ist und *keine produktive Fehlerkultur* pflegte. Da die ehemalige Ausbildende selbst aber keinen internen Vertragslösungsprozess begann, und über die tatsächlichen Gründe der betrieblichen Kündigung keine Informationen vorliegen, wird dieser Fall nicht in die Problemdimensionen eingeordnet, um eine falsche Zuschreibung der tatsächlichen Hintergründe zu vermeiden.

Fall 9 (Z3_T8):

Der zweite Fall einer Kündigung durch den Betrieb stellt einen Spezialfall dar, da sich die Auszubildende bereits vor der Auflösung des Vertrages durch den Betrieb in einem eigenen Vertragslösungsprozess befand. Dieser folgte dabei der Logik einer horizontalen Vertragslösung, da die betroffene Mentee bereits vor der geplanten Vertragslösung auf der Suche nach einem anschließenden Ausbildungsplatz war. Die zusätzliche Protokollierung der betrieblichen Problemstellungen im Dokument „Umgang mit kritischen Situationen“ begann kurz vor der betrieblichen Kündigung.

Zunächst soll die auslösende Problemstellung des Vertragslösungsprozesses auf Seiten der Mentee dargestellt werden, da davon ausgegangen werden kann, dass ohne vorzeitige Kündigung durch den Betrieb eine horizontale Vertragslösung durch die Auszubildende vollzogen worden wäre. Hier wurde eine umfassende Belastungskombination beschrieben, wobei kein einzelnes Problem als explizit auslösend für die Initiation des Vertragslösungsprozesses herausgestellt wird. Der Großteil der Problemstellungen liegt dabei im Handlungsbereich der Ausbildenden. Nicht zweifelsfrei kategorisiert werden kann dabei das Gefühl *fehlender Wertschätzung,* welches nicht näher erläutert wird. Die übrigen von dem Tandem als Auslöser genannten betrieblichen Problemstellungen entsprechen hingegen den unter den Qualitätsdimensionen „Inhalte, Methoden & Lernklima“ und „Organisation“ verorteten bekannten Belastungsfaktoren in der Ausbildung (vergleiche Lange, 2019 in Anhang 5). Genannt wird hier konkret ein *fehlender geregelter Wechsel von Abteilungen*, in diesem Fall körperlich gemeinte *Überlastung* und das regelmäßige *Verrichten von ausbildungsfremden Aktivitäten* (z.B. „Sie muss immer die

Küche machen (offizielle Aufgabe vom Chef)“). Auch der Handlungsbereich der Mitarbeitenden wird als problembehaftet wahrgenommen, da in diesem Kontext von *Lästereien im Team* berichtet wird. Dies lässt die betroffene Auszubildende von einem als sehr schlecht erlebten Betriebsklima sprechen. Diese multivariate Problemkombination wird von der Auszubildenden als außerordentlich belastend erlebt und bleibt bis zur Kündigung durch den Betrieb unverändert. An keiner Stelle der ausgewerteten Dokumente kann ein direkter Zusammenhang zwischen den Problemstellungen und dem Fluchthintergrund oder der kulturellen Vorprägung der Auszubildenden hergestellt werden.

Die tatsächlich erfolgte betriebliche Kündigung wurde durch den Betrieb ebenfalls durch Probleme im betrieblichen Bereich, allerdings im Handlungsbereich der Auszubildenden begründet. Die zentrale Problemstellung aus Sicht des Betriebes ist die *Sprachkompetenz* der Mentee, welche in der hier nur durch die Auszubildende wiedergegebenen Begründung nicht weiter ausdifferenzierbar ist. Während die Verortung der genannten sprachlichen Probleme in der betrieblichen Dimension anstatt der schulischen nicht explizit erwähnt wird, suggerieren die ebenfalls als Begründung genannten *fehlenden Ressourcen für eine angemessene Ausbildung*, dass es sich um betriebsinterne Problemstellungen handelt. Aus Sicht des Betriebes stellt der Fluchthintergrund und die damit zusammenhängende fehlende Sprachkompetenz also die zentrale auslösende Problemstellung für die Kündigung dar, was im Kontext aller während der Projektlaufzeit beobachteten vorzeitigen Vertragslösungen den einzigen solchen Fall darstellt. In allen anderen Fällen spielten, wie bereits dargestellt, geflüchteten-spezifische Themen nur eine katalysierende, jedoch keine aktiv im Betrieb oder der Schule sichtbare Rolle im Vertragslösungsprozess. Dieser Fall beschreibt ein anschauliches Beispiel des von Uhly beschriebenen Phänomens, dass Gründe für vorzeitige Vertragslösungen von den befragten Personen typischerweise der jeweiligen Gegenseite angelastet werden (Uhly, 2015, S. 20).

6.2.6 Exkurs: Abbrüche außerhalb der betrachteten Gruppe

Hier werden letztlich noch jene vorzeitigen Vertragslösungen dargestellt, welche in den Interviews mit Ausbildenden und Lehrkräften rückblickend und außerhalb der hier betrachteten Zielgruppe erlebt wurden. Es kann also nur eine konkrete Nennung der von den befragten Personen als ausschlaggebend wahrgenommenen Problemstellung erfolgen, keine vertiefte Präzisierung durch Betrachtung der Probleme aus Sicht der betroffenen Auszubildenden.

Problemstellungen aus Auslöser bei Vertragslösungen außerhalb der Projektkohorten:		
im schulischen Teil der dualen Ausbildung	**im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung**	**im privaten Bereich**
2 Nennungen	2 Nennungen	1 Nennungen

Tabelle 67: Problemstellungen aus Auslöser bei Vertragslösungen außerhalb der Projektkohorten

Lösungsgründe in der Dimension der beruflichen Schule:

Zwei vergangene Vertragslösungen wurden in die schulische Dimension eingeordnet. Hier wird einmal ein grundsätzliches Gefühl der Überforderung beschrieben, wobei der befragte Ausbilder nicht zwischen sprachlicher und fachlicher Überforderung differenziert („Einige auch schulisch, also nach einem halben Jahr ja erkannt. Okay, das ist nichts."). Ein zweiter Fall wird von einer Lehrkraft geschildert, wobei hier die Kündigung durch den Betrieb erfolgte, da die schulischen Leistungen als unzureichend für den erfolgreichen Ausbildungsabschluss erachtet wurden („Ich glaube er ist gekündigt worden. Das unterschreibe ich dir jetzt, dass der die Prüfung nicht bestanden hätte"). Auch hier konnte auf Nachfrage keine weitere Problempräzisierung gegeben werden. In beiden Fällen davon ausgegangen werden, dass entsprechend des bereits in Kapitel 6.1.4 erörterten Zusammenhangs zwischen Fluchthintergrund und fehlenden fachlichen und sprachlichen Kompetenzen geflüchteten-spezifische Themen für die vorzeitige Vertragslösung ausschlaggebend waren.

Lösungsgründe in der Dimension des Betriebs:

Hier liegen ebenfalls zwei Beschreibungen einer zurückliegenden Vertragslösung vor, welche in beiden Fällen durch den Auszubildenden erfolgten. Aus Sicht des ersten befragten Ausbildenden war die auslösende Problematik dabei eine *falsche Berufswahl* auf Basis *falscher Erwartungen an die tatsächlichen Arbeitsprozesse* („Der dieses Jahr abgebrochen hat, hat trotz eines zweiwöchigen Praktikums nach dem zweiten Tag erkannt, es ist doch nicht das, was er machen will"). Auch der zweite befragte Ausbildende verortet die auslösende Problematik in einer falschen Berufswahl insbesondere mit Blick auf die tatsächlichen Arbeitsabläufe, wobei hier explizit die außerordentliche emotionale Belastung in der Pflege als Grund für die Vertragslösung durch den Auszubildenden genannt wurde („Ja, ich hatte jetzt erst einen in der zehnten Klasse. Der hat abgebrochen, weil er, seine Begründung war, er konnte das nicht verkraften, dieses Leid, das ihm erscheint täglich im Ausbildungsbetrieb.").

Lösungsgründe in der Dimension des Privatlebens:

Hier wird eine unbestimmte Anzahl von vorzeitigen Vertragslösungen von einem Ausbildenden beschrieben. Besonders ist dabei, dass die Ausbildung nicht intentional aufgrund eines bestimmten auslösenden Problems beendet wurde, sondern rechtliche Hürden durch die bleiberechtliche Situation das Fortführen der Ausbildung unmöglich gemacht haben („In der Vergangenheit war es ein paarmal das Thema einfach mit Bleibegenehmigung auch, wo er durch das Erlöschen der Arbeitserlaubnis wie diese Leute nicht mehr arbeiten dürfen. Und wenn die neue Beantragung nicht kommt oder diese Personen sich aus dem Konsulat abmelden, wegen Ausweis oder Bleibegenehmigung oder wie auch immer, müssen wir die Ausbildung gegenseitig einfach beenden, weil wir sie nicht arbeiten lassen dürfen"). Hier ist fraglich, ob überhaupt von einer Vertragslösung im hier relevanten Sinne gesprochen werden kann. Da diese Thematik von dem befragten Ausbildenden aber als häufigste Ursache für vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge von Geflüchteten angegeben wird, erscheint es sinnvoll, sie dennoch aufzuführen.

6.3 Copingstrategien als passive Problemquelle im Vertragslösungsprozess

6.3.1 Allgemeine Rückschlüsse auf Problemstellungen im Coping-Prozess aus den bisher beschriebenen Stressoren im Ausbildungsverlauf

Als abschließender Teil des Fragenkomplexes im Kontext der Problemstellungen in der dualen Ausbildung und vorzeitigen Vertragslösung sollen nun noch die während der in Kapitel 6.2 beschriebenen Lösungsprozesse eingesetzten Bewältigungsstrategien analysiert und interpretiert werden. Dabei gilt es zu beachten, dass stets nur diejenigen Strategien betrachtet werden, welche von den beobachteten Auszubildenden eigenständig eingesetzt wurden. Sobald eine Bewältigungsmethode durch die gemeinsame Arbeit im Tandem gewählt wurde, wird sie als Effekt des Mentoringprojekts und nicht mehr als aussagekräftig für die Zielgruppe verstanden. Zunächst wird einleitend analysiert, welche potenziellen negativen Auswirkungen auf den Coping-Prozess bereits aus den in Kapitel 6.1 dargestellten, allgemein in der dualen Ausbildung aufgetretenen Problemstellungen der betrachteten Zielgruppe erwartet werden können. Relevant erscheint diese allgemeine Betrachtung vor allem vor dem Hintergrund, dass die hier eingesetzten Beobachtungsinstrumente für die Analyse der kritischen Situationen (vgl. 5.4.1) letztlich nicht die Güte psychologischer Testverfahren erreichen können, die für eine empirisch gesicherte Gesamtanalyse der Bewältigungsprozess notwendig wären. Es könne daher nur jene Coping-Strategien beschrieben werden, die den Auszubildenden selbst be-

wusst sind oder die von den Studierenden beobachtet werden können. Unterbewusst ablaufende Strategien oder komplexe Wirkungsdynamiken, die über die auslösende Problemstellung hinausgehen, bleiben dem Forschenden verborgen. Durch die Analyse der allgemeinen Problemstellungen außerhalb konkreter Vertragslösungsprozesse und einer Interpretation ihrer möglichen Effekte auf die Wahl von Coping-Strategien kann zumindest eine Annahme über diese verdeckten Zusammenhänge getroffen werden. So sollen die direkt wahrnehmbaren Beobachtungen um eine potenzielle Erklärungsebene erweitert werden. Dabei muss aber betont werden, dass der Anspruch der Forschungsarbeit mit Blick auf die Beantwortung der Forschungsfrage 1.3 nicht in einer psychologisch validierten, objektiven Darstellung aller Stressbewältigungsprozesse liegt, sondern vielmehr überhaupt ein Einblick in die für andere Forschungsvorhaben nur schwer zugängliche Perspektive der Zielgruppe gegeben werden soll.

Vor diesem Hintergrund wird insbesondere die in jeder Ausbildungsphase codierte *Passivität gegenüber Vorgesetzten* in der betrieblichen Dimension und dem Handlungsbereich der Auszubildenden als potenziell negativ eingeschätzt, unabhängig davon, ob diese Passivität auf kulturellen oder anderen Hintergründen basiert. Diese Annahme beruht darauf, dass davon ausgegangen wird, dass Problemstellungen in den Handlungsbereichen Schule/Lehrkräfte und Betrieb/Ausbildende zumindest bis zu einem gewissen Grad lösbar oder zu verbessern sind. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die Problemlösung oder Verbesserung vor allem dann möglich ist, wenn die betroffenen Auszubildenden selbst aktiv werden und die verfügbaren betrieblichen und schulischen Mittel und Kanäle nutzen, um eine Verbesserung der Situation anzustreben. Im Sinne der Coping-Strategien fällt dies unter die adaptive Strategie *Kontrollhandlung* mit Wirkungsrichtung auf den Stressor selbst durch aktive Problemlösung (Erdmann & Janke, 2008, S. 65). Diese besitzt als stressorbezogene Strategie (Erdmann & Janke, 2008, S. 62) durch Behebung der auslösenden Problemsituation bei Erfolg eine hohe Wirksamkeit bezüglich der Stressreduktion. Allerdings bedarf die Umsetzung dieser Strategie stets einer Reflexion der potenziellen Kosten, beispielsweise eine mögliche Verschlimmerung der Stresssituation durch Verärgerung des Ausbildenden über eine Beschwerde (Erdmann & Janke, 2008, S. 64). Die in der Zielgruppe vergleichsweise stark ausgeprägte Passivität gegenüber Vorgesetzten, gerade in der ersten und quantitativ am stärksten problembelasteten Ausbildungsphase, kann diese Bewältigungsstrategie potenziell behindern, da betriebliche Problemlösungsprozesse ohne aktives Zugehen auf entsprechende Ansprechpersonen nicht initiiert werden können. Verstärkt wird diese Dynamik unter Umständen weiter durch die regelmäßig beschriebene Problemstellung der *fehlenden Kenntnis über innerbetriebliche Strukturen und Prozesse*. Auffällig wird dies als Problembeschreibung zwar vor allem in Kontext des Umgangs mit Fehltagen und Urlaubsanträgen, es kann aber interpretiert werden, dass sich

diese Unsicherheit bezüglich betrieblicher Abläufe auch auf die ungleich komplexeren Strukturen des innerbetrieblichen Konfliktmanagements extrapolieren lässt und damit ebenfalls die Strategie der aktiven Problemlösung beeinträchtigt.

Im privaten Bereich erscheint insbesondere der *fehlende Kontakt zu Deutschen* und grundsätzlich Personen außerhalb des persönlichen Umfeldes als potenziell negativ für einen adaptiven Stressbewältigungsprozess. Soziale Unterstützung kann, je nach Natur der sozialen Kontakte, stressmindernd oder stressvermehrend wirken (Satow, 2012, S. 6). Im Kontext der häufig geschilderten Einsamkeit oder Einbindung nur in familiäre beziehungsweise geflüchteten-exklusive soziale Strukturen wie Gemeinschaftsunterkünfte entsteht hier eine potenziell doppelte Belastung eines adaptiven Bewältigungsprozesses. Zum einen erschweren die fehlenden sozialen Kontakte grundsätzlich die Umsetzung der Strategie soziale Unterstützung, was insbesondere bei alleinreisenden Geflüchteten besonders zu erwarten ist. Zum anderen besteht die Gefahr, dass familiäre und migrantische Ansprechpersonen aufgrund der auch dort fehlenden Erfahrung mit dem deutschen Ausbildungs- und Schulsystem nur in begrenztem Umfang zielführend Hilfestellung leisten können und im Zweifelsfall stressvermehrende Effekte eintreten.

Die insgesamt häufig belastenden Situationen im Privatleben (*Wohnsituation*, Ängste bezüglich *Bleibeperspektive*, Kommunikation mit *Behörden*, *finanzielle Probleme*, etc.) können außerdem insgesamt dazu beitragen, dass indirekt-adaptive Strategien mit einer Wirksamkeit bezogen auf das Stresserleben selbst wie Ablenkung, Ersatzbefriedigung, Entspannung oder grundsätzlicher Optimismus (Erdmann & Janke, 2008, S. 66-68) für die Zielgruppe nur schwer umsetzbar sind. Entgegengesetzt kann erwartet werden, dass diese alltäglichen Belastungsfaktoren maladaptive Coping-Strategien wie *Resignation* und *Selbstmitleid* auch als Reaktion auf schulische und betriebliche stressauslösende Situationen begünstigen.

Selbiges gilt für das regelmäßig als problematisch beschriebene *mangelnde Selbstvertrauen,* gerade im schulischen Setting. Ähnlich den privaten Problemen kann vermutet werden, dass hier ein negativer Einfluss auf die Umsetzbarkeit der adaptiven Coping-Strategie Umwertung oder Selbstbestätigung (Erdmann & Janke, 2008, S. 66) bestehen kann.

6.3.2 Coping-Strategien bei den Vertragslösungsprozessvarianten 1

Bei den Vertragslösungsprozessen, die nach einmaliger Ansprache des Lösungsgedankens im Mentoring ohne Ausbildungsabbruch beendet wurden, kann, wenn überhaupt, die Strategie der sozialen Unterstützung durch die Mentorin/den Mentor als Coping-Strategie verstanden werden. Mit Blick auf die Kürze des Lösungsprozesses ist dabei unklar, ob überhaupt eine echte Stressbewältigungsreaktion ausgelöst wurde, oder die betroffenen Auszubildenden schlicht emotionalisiert und verbal überspitzt auf eine letztlich nicht stressauslösende Situation reagiert haben. Hier sei abermals darauf hingewiesen, den Umgang mit alltäglichen Problemstellungen nicht mit tatsächlichem Coping als Reaktion auf Stress im psychologischen Sinne gleichzusetzen.

6.3.3 Coping-Strategien bei den Vertragslösungsprozessvarianten 2

Hier wird analog zum Vorgehen in Kapitel 6.2 jeder Fall einzeln betrachtet und die gewählten Coping-Strategien als Reaktion auf die in Kapitel 6.2.2 dargelegten stressauslösenden Problemstellungen diskutiert. Alle Fälle haben gemeinsam, dass die hier adaptive Strategie der sozialen Unterstützung durch die Studierenden als Teil des Coping-Prozesses gewählt wurde und die maladaptive Strategie der Flucht im Sinne einer ungeplanten Vertragslösung zumindest in Betracht gezogen wurde. Auch hier werden zugeordnete Codes bei der ersten Nennung mit einem beispielhaften Textfragment hinterlegt.

Fall 1

Die Mentorin erkennt hier vor der gemeinsamen Arbeit an der Stressbewältigung sowohl adaptive als auch maladaptive von ihrem Mentee gewählte Strategien. Als zentrale Strategie identifiziert die Mentorin die maladaptive Strategie *Selbstmitleid,* welches sich so ausdrückt, dass der betroffenen Auszubildende die Situation vor allem auf seinen Migrationsstatus bezieht und sich ungerecht behandelt fühlt („Eine Art von Selbstbemitleidung, da er den Fehler nur bei anderen gesucht hat („nur, weil er Ausländer ist)“). Als eingesetzte adaptive Strategie erkennt die Mentorin *Schuldabwehr* und das *Herunterspielen* der Situation („Schuldabwehr hat bei [Mentee] eine große Rolle gespielt genau wie das anfängliche Herunterspielen von der Dringlichkeit der Situation“). Bis zum letztendlichen Lösen des Problems durch einen automatischen Abteilungswechsel konnte die Überlegung hin zu einer *Flucht* durch Ausbildungsabbruch nicht durch die vom Mentee gewählten adaptiven Strategien beendet werden. Dies deckt sich mit der Erwartung von Lazarus & Folkman (1984, S. 137) sowie Ermann & Janke (2008, S. 63),

dass gerade kurzfristig adaptiven Strategien wie Schuldabwehr, Bagatellisierung und Herunterspielen an stresssenkender Wirksamkeit verlieren, wenn die stressauslösende Situation fortbesteht. Letzteres ist in den typischen stressauslösenden Situationen in Schule und Betrieb, beispielsweise Leistungserhebungen, erwartungsgemäß häufig der Fall. Anzunehmen ist in diesem Fall zudem, dass die gleichzeitig gewählte maladaptive Strategie des Selbstmitleids die langfristig ohnehin an Wirksamkeit verlierenden gewählten adaptiven Strategien zusätzlich in ihrer stresssenkenden Wirkung eingeschränkt hat.

Fall 2

Auf die hier auslösenden Probleme mit der Kollegin wurde zunächst durch die kurzfristig adaptiven Strategien *Bagatellisierung* oder *Herunterspielen* reagiert, eine genaue Einordnung des Verhaltens ist aufgrund der äußeren Ähnlichkeit der beiden umwertenden Strategien kaum zu treffen („Allerdings winkte [Mentee] bereits nach kurzer Zeit ab und teilte mir mit, dass sich das Problem sicherlich von selbst auflösen wird“), wobei bereits hier beschrieben wird, dass der nachhaltig adaptiven Strategie der aktiven *Problemlösung* aus dem Weg gegangen wird. Im Zeitverlauf zeigt sich, wie auch in Fall 1, dass die zunächst adaptiven umwertenden Strategien bei einem langfristig bestehenden Stressor an Wirksamkeit verlieren („Erst nach einigen Wochen suchte er erneut das Gespräch mit mir und berichtete dabei davon, dass er aufgrund der gehäuften Vorkommnisse im Betrieb eine Kündigung in Erwägung zieht“). In der Phase zwischen dem Nachdenken über die maladaptive Strategie Flucht im Sinne eines Ausbildungsabbruches beschreibt die Mentorin zudem, dass der Mentee zunächst die Strategie der *sozialen Unterstützung* durch die Mentorin vermeidet und erst bei hoher Belastung und aktiver Planung der *Flucht* wahrnimmt („Auf vielzählige Nachfragen, ob alles in Ordnung sei oder ob sich die Zusammenarbeit mit seiner Kollegin verschlechtert hat, winkte er meist ab.“). Zudem beschriebt die Mentorin ein intensives *Selbstmitleid* des Auszubildenden mit Blick auf die von ihm als unfair wahrgenommene Situation. Über den gesamten Prozessverlauf hinweg beschreibt die Mentorin aber vor allem eine grundsätzliche Abwehrhaltung gegenüber der Strategie *aktive Problemlösung* im Sinne klärender Gespräche innerhalb der betrieblichen Strukturen („Ein Grund dafür war sicherlich sein, bis dahin stark ausgeprägtes, Desinteresse an der Klärung der Konfliktsituation. [Mentee] hatte weder das Gespräch mit seiner Kollegin noch mit seinem Vorgesetzten gesucht.“). Als Grund nennt der Mentee Angst vor dem Gespräch aufgrund der vermuteten Reaktion des Vorgesetzten („Er eröffnete mir, dass er Angst davor hat, dass [VORGESETZTER] ihm nicht glaubt, da er, verglichen mit der Kollegin, erst sehr kurz im Unternehmen beschäftigt ist.“). Hier ist also klar die Frage nach den potenziellen Kosten im Sinne negativer Auswirkungen eines missglückten Gesprächs der Auslöser der Vermeidung

einer *aktiven Problemlösung*. Erdman und Janke (2008, S. 64) merken hierzu an, dass die möglichen Kosten einer Coping-Strategie in die Bewertung als adaptiv oder maladaptiv einzubeziehen sind und die Vermeidungshaltung des Mentee dann sinnvoll ist, wenn eine missglückte Problemlösung langfristig die Situation verschlechtert und damit den Stress erhöht. Fall 2 kann damit als aussagekräftiges Beispiel dafür gelten, wie unklare oder als potenziell stressvermehrende wahrgenommene interne Problemlösungsinstrumente ihre Wirksamkeit verlieren, da ihre Nutzung als potenziell gefährlicher eingeschätzt wird als das ursprüngliche Problem. Nicht empirisch bestätigt, aber angenommen werden kann, dass diese Dynamik bei Geflüchteten mit Blick auf die grundsätzliche Unkenntnis über betriebliche Strukturen, Hierarchiedynamiken und ihre eigenen Rechte noch weiter katalysiert wird.

Abschließend konnte durch das Einwirken der Mentorin ein aktiver Lösungsprozess durch Gespräch mit dem Vorgesetzten initiiert werden („Wir haben gemeinsam lange darüber gesprochen, weshalb dies so wichtig ist. Nachdem [Mentee]einen Termin mit [Vorgesetzten] vereinbart hat, zu welchem ich ihn begleitete, haben wir uns gemeinsam überlegt, wie er diesem am besten von den Problemen erzählen kann. Die Vorbereitung hat [Mentee] sehr geholfen“). Die auslösende Problemstellung wurde durch den Vorgesetzten durch einen neuen Dienstplan mit weniger Kontakt zu betreffenden Mitarbeitenden nachhaltig gelöst. Die Ausbildung wurde bis zum Ende des Mentoringprojekts nicht vorzeitig beendet.

Fall 3

Hier liegt ein vergleichsweise unproblematischer Coping-Prozess vor, auch wenn das Nachdenken über die Strategie *Flucht* im Sinne der vorzeitigen Vertragslösung grundsätzlich von einer kritischen Situation ausgehen lässt. Neben dem Nachdenken über die Flucht und der *sozialen Unterstützung* impliziert durch das Ansprechen der auslösenden Problemstellung bei der Mentorin wird von dieser vor allem eine Mischung der maladaptive Strategien *Selbstmitleid* und *Resignation* beobachtet („Ich habe das Gefühl er bemitleidet sich selbst und möchte keinen Ausweg sehen. Teilweise hatte ich das Gefühl er möchte in seiner Auffassung von mir bestärkt werden, dass doch alles schlecht sei und man nichts dagegen tun kann und nur die anderen schuld sind“). Aus dieser Beschreibung heraus kann zudem interpretiert werden, wie die Strategie der sozialen Unterstützung maladaptive Züge annehmen kann, falls hier dem Wunsch des Betroffenen nach Bestätigung der *Resignation* nachgegeben wird. Auch hier konnte durch Einwirken der Mentorin eine Situationskontrolle im Sinne klärender Gespräche mit dem Vorgesetzten initiiert werden, welche letztlich den gewünschten Erfolg erzielt hat („Nach Möglichkeit wird eine Situationskontrolle angestrebt, um das Problem zu lösen. Die

wiederholte Nachfrage hat anscheinend dazu geführt, dass sein Ausbilder erkannt hat, wie wichtig das Thema für Luei ist.“).

Dieser Fall lässt keinerlei Zusammenhänge zwischen Fluchthintergrund und Vertragslösungsprozess erkennen. Vielmehr lässt sich hier zeigen, wie eine fehlende Würdigung der vom betroffenen Auszubildenden angestoßenen Problemlösungsprozesse mittelfristig selbst zu einem Stressor werden und die auslösende Problemsituation damit um eine zusätzliche Stressbelastung erweitern kann.

6.3.4 Coping-Strategien bei den Vertragslösungsprozessvarianten 3

Fall 4

Hier liegt nun ein Fall vor, bei dem anders als in den bisher beschriebenen Fällen auf ein Interview mit dem betroffenen Mentee zurückgegriffen wird, während keine Darstellung aus Sicht des Mentors vorliegt. Das entsprechende Dokument „Unterstützung in kritischen Situationen“ wurde im Zeitverlauf des Design-Prozesses erst nach dem hier beschriebenen Fall in das Projekt eingeführt (vgl. Kapitel 7.1). Der hier durchlaufende Coping-Prozess zeichnet sich, im Grunde ähnlich zu Variante 2/Fall 3, dadurch aus, dass durch den betroffenen Auszubildenden keine maladaptive Strategie ergriffen wurde, um mit dem auslösenden Stressor umzugehen. Vielmehr wird direkt die adaptive Strategie *Kontrollhandlung* durch Problemlösung gewählt und mehrere Gespräche mit den korrekten Ansprechpersonen gesucht. Gleichzeitig vermittelt der Mentee im Gespräch den Versuch, den Stressor durch *Selbstbestätigung* über die Motivation zur Ausbildung und den positiven zwischenmenschlichen Beziehungen im Betrieb zu bewältigen („Aber ich wollte gerne meine Chefin nochmal, äh, so Chance geben, weil sie mir eine sehr gute Gelegenheit gegeben, sehr gute Chance gegeben. Und ich wollte nicht einfach mein Arbeitgeber enttäuschen“). Letztendlich wird hier jedoch ein nachhaltiges Scheitern der Problemlösung beschrieben, welches den auslösenden Stressor *zwischenmenschliche Probleme mit dem Ausbildenden* weiter verschärft und zu einer Mehrbelastung geführt hat („Und das, und das ist der Ergebnis. Es ist noch schlimmer geworden.“). Erst nach Scheitern der Situationskontrolle wird die *Flucht* in Erwägung gezogen und in diesem Fall letztendlich auch ein echter Ausbildungsabbruch durchgeführt. Ebenfalls beschreibt der betroffene Auszubildende, dass die *soziale Unterstützung* durch den Mentor zwar als positiv wahrgenommen wurde, letztendlich aber nicht ausreichend stressmindernd mit Blick auf die Dauer und Intensität der betrieblichen Belastung sein konnte („Doch, er hat mir gut unterstützt und, aber er konnte nicht mehr das Problem ändern oder lösen“.).

Dieser Fall zeigt deutlich, welche Konsequenzen aus nicht-erfolgreichen oder sogar stressvermehrenden Problemlöseprozessen entstehen können. Zudem kann hier abgeleitet werden, dass nicht-stressorbezogene Strategien wie soziale Unterstützung bei nachhaltigen und individuell als stark belastend empfundenen Stresssituationen ihre Wirkung verlieren, auch wenn Sie vom Betroffenen als grundsätzlich positiv eingeschätzt werden.

Dieser Fall ist aus Sicht des Stressmodells nur schwer abschließend zu bewerten. Auf der einen Seite muss die Vertragslösung als Abbruch und damit *Flucht* bezeichnet werden, da keine legitimen Anschlussoptionen geplant wurden und davon ausgegangen werden muss, dass hieraus weitere Stressbelastungen für den Mentee folgen. Auf der anderen Seite lässt die geschilderte Situation im Betrieb den Schluss zu, dass alle Coping-Strategien zur nachhaltigen Problemlösung erschöpft worden sind und die Flucht letztlich mit Blick auf Erhalt der psychischen Gesundheit einen zumindest kurzfristig validen Akt und möglicherweise die einzig wirksame Art der Stressbewältigung für den Mentee darstellte. Während also die abschließende Einschätzung schwierig ist zeigt dieser Fall, dass die einfache Einordnung in „Vertragslösungen nach oben/horizontal/nach unten“ (vgl. Faßmann, 1998) spätestens dann zu kurz greift, sobald die Dimension der Stressbewältigung und letztlich der psychischen Gesundheit der betroffenen Auszubildenden miteinbezogen und die Ebene einer rein marktwirtschaftlichen Bewertung verlassen wird.

Fall 5

Dieser Fall ist aus Sicht der Stressbewältigung nur schwer zu evaluieren, da kaum Informationen über die inneren Entscheidungsprozesse des Mentee vorliegen. Dass der Mentor erst nach Durchführung der Vertragslösung über diesen Umstand informiert wurde, spricht aber dafür, dass die Strategie der *persönlichen Unterstützung* explizit nicht gewählt wurde.

Da die Entscheidung zu einer Vertragslösung drei Tage nach Auftreten des auslösenden Problems und ohne Absicherung einer Zukunftsperspektive im (Berufs-)Bildungssystem durchgeführt wurde, muss hier zudem von der maladaptiven Strategie *Flucht* ausgegangen werden.

6.3.5 Coping-Strategien bei den Vertragslösungsprozessvarianten 4

Fall 6

In diesem Fall ist wenig über den Stressbewältigungsprozess bekannt, da der betroffene Mentee die Mentorin erst nach der Vertragslösung über das Ende der Ausbildung informierte und nachfolgend nicht für ein Interview bereit war. Aus den vorhandenen Daten lassen sich aber zwei Rückschlüsse ziehen. Zum einen kann die Vertragslösung selbst hier nicht als *Flucht*, sondern als *Vermeidung* gelten, die je nach Grad der Planung und nachfolgender Stressbelastung adaptiv oder maladaptiv wirken kann. Da hier eindeutig eine Vorausplanung inklusive Absicherung der beruflichen Situation durch Übernahme im ehemaligen Ausbildungsbetrieb als ungelernte Arbeitskraft vorliegt, wird von einer *Vermeidung* gesprochen. Ob allerdings langfristig stresssenkende oder –vermehrende Effekte aus dieser *Vermeidung* der auslösenden Problematik folgen, kann nicht analysiert werden. Zweitens kann mit Blick auf die Strategie der sozialen Unterstützung interpretiert werden, dass hier die Mentorin nicht in den Bewältigungsprozess miteinbezogen wurde, während hingegen der Bruder des Mentee als sozialer Einflussfaktor auf die gewählte Strategie vermutet wird („Außerdem geht sein Bruder auch diesen Weg und arbeitet ohne abgeschlossener Berufsausbildung“). Während der vermutete Einfluss des Bruders als *soziale Unterstützung* aus Logik der Ausbildung als optimaler Weg der beruflichen Integration negativ angesehen werden kann, ist eine Interpretation in der Logik der Stressbewältigung ohne Kenntnis über die adaptiven oder maladaptiven Effekte der letztlich gewählten *Vermeidung* nicht möglich.

Grundsätzlich zeigt dieser Fall aber die Gefahr fehlender sozialer Kontakte außerhalb des familiären Umfeldes oder anderer Neuzugewanderter, da hier potenziell weniger fundierte Informationen und Einschätzungen über die Sinnhaftigkeit bildungs- und arbeitsmarktbezogener Entscheidungen im Rahmen der *sozialen Unterstützung* gegeben werden können.

Fall 7

Im zweiten Fall der Variante 4 spielt vor allem die *soziale Unterstützung* durch den Mentor die zentrale Rolle als adaptive Coping-Strategie. Explizit beschreibt der betroffene Mentee diese Bewältigungsstrategie als Grund dafür, warum nicht direkt die *Flucht* im Sinne eines Ausbildungsabbruches gewählt, sondern, wie in Kapitel 6.2.4 geschildert, eine *Vermeidung* durch eine horizontale Vertragslösung durchgeführt wurde („Ja natürlich. Oder wie kann ich das ausdrucken...er hat mir mega geholfen eigentlich, weil ich kenne mich mit den Gesetzen nicht aus und er hat mir einfach immer Tipps gegeben, er hat mir wirklich geholfen. Ohne [MENTOR]

hätte ich das vor 6 Monaten gemacht“). In diesem Fall wird damit besonders deutlich, dass soziale Unterstützung durch die für die Problemsituation richtigen Ansprechpersonen adaptive Wirksamkeiten erzielen können, gleichzeitig wird hier auch die besondere Problematik der Zielgruppe deutlich, in der vergleichsweise wenige solcher Kontakte im sozialen Umfeld vorhanden sind. Der betroffene Mentee beschreibt den Mentor als einzige positive soziale Unterstützung in seinem persönlichen Umfeld. Hier gibt es also in der Wahrnehmung des Mentee eine Trennung zwischen den normalen Freundeskreis und jener Person beziehungsweise Personen, die für eine soziale Unterstützung im Sinne einer adaptiven Copingstrategie in Frage kommen. Bis zur gemeinsamen Arbeit an der Konfliktbewältigung beschreibt auch der Mentor den ersten und einzig wahrgenommenen Bewältigungsimpuls des Mentee als *Flucht* im Sinne einer nicht mit konkreten Anschlussplänen unterlegten Vertragslösung.

Da in diesem Fall direkt eine gemeinsame Entwicklung der Coping-Strategie erfolgte, die letztlich in die Vermeidung mündete, liegen keine weiteren Daten für die Analyse der vom Mentee eventuell in einer theoretischen Situation ohne Mentoringsupport gewählten Strategien vor.

6.3.6 Coping-Strategien bei den Vertragslösungsprozessvarianten 5

Hier kann nur Fall 9 analysiert werden, da Fall 8 eine klassische einseitige Kündigung durch den Betrieb darstellt. Fall 9 ist in letzter Konsequenz dabei auch eine Kündigung durch den Betrieb, allerdings wurde die vorzeitige Vertragslösung aufgrund diverser betrieblicher Stressoren bereits von der Auszubildenden geplant und wäre mutmaßlich auch ohne betriebliche Kündigung zu einem späteren Zeitpunkt vollzogen worden.

Hier liegen nur unklare Beschreibungen der gewählten Coping-Strategien der Mentee vor. Besonders wird aber beschrieben, dass der Frust über die Situation in der Arbeit in (nicht-physischer) *Aggression* gegenüber der Familie als maladaptive Strategie ausgelassen wird, was erwartungsgemäß zu zusätzlicher emotionaler Belastung und damit Stress führt („Sie sagt, dass sie ihre schlechte Laune an ihrer Familie auslässt, was sie eigentlich nicht möchte und was sie nur noch trauriger macht“). Zum einzigen Mal wird hier auch eine *Kontrollhandlung* mit Wirkung nicht auf den Stressor, zum Beispiel durch aktive Problemlösung, sondern mit Wirkung auf den eigenen emotionalen und psychischen Zustand (vgl. Erdmann & Janke, 2008, S. 61) durch die Inanspruchnahme psychologischer Betreuung genannt („Sie besucht regelmäßig eine Psychologin, was sicherlich sehr hilfreich ist.“). Jenseits der impliziten Strategie der *sozi-*

alen Unterstützung durch die Mentorin und das aktive Nachdenken über eine *Flucht* ist, bedingt durch die vorzeitige Beendigung der Ausbildung und damit des Bewältigungsprozesses durch den Arbeitgeber, keine andere Coping-Strategie zu beobachten.

6.4 Fazit der Forschung (I) im Kontext vorzeitiger Vertragslösungen und Problemstellungen während der dualen Ausbildung

6.4.1 Forschungsfrage 1.1: Gesamtüberblick über alle allgemeinen und zielgruppenspezifischen Problemstellungen während der dualen Ausbildung

Da sich die folgenden Kapitel thematisch mit der Evaluation und Weiterentwicklung der Intervention und damit einem völlig anderen Erkenntnisinteresse beschäftigen, soll bereits an dieser Stelle der Arbeit ein Fazit erfolgen, um die Forschungsfragen 1.1 bis 1.3 zu beantworten.

Welche allgemeinen und zielgruppenspezifischen Problemstellungen begegnen den betrachteten Geflüchteten in der dualen Ausbildung?

Auf Ebene der absolut aufgetretenen Probleme und deren quantitativer und subjektiver Relevanz im Handlungsbereich der Auszubildenden selbst zeigt sich insbesondere, dass schulische Problemstellungen mit Abstand die am häufigsten vorkommenden und zudem von den Auszubildenden als am relevantesten wahrgenommenen Stressoren darstellen. Insbesondere sprachliche Kompetenzdefizite spielen dabei eine herausragende Rolle, wobei explizit der Wortschatz und die sprachlogische Kompetenz im Sinne der Komplexität der im schulischen Setting geforderten sprachlichen Produkte im Zentrum der Problemwahrnehmungen stehen. Die basalen Sprachkompetenzen Lesen/Schreiben/Hören/Sprechen stellen in der Phase der Ausbildung jedoch nur noch selten ein Hindernis dar. Fachliche Defizite werden zwar regelmäßig beschrieben, spielen im Vergleich zu sprachlichen Themen aber nur eine untergeordnete Rolle und sind vor allem im Bereich Mathematik und Sozialkunde auffällig. Verschärft werden diese mit schulischen Leistungssituationen verbundenen Belastungsfaktoren durch eine Vielzahl von Problemstellungen im Bereich der Selbstkompetenz der Lernenden, wobei sich kulturell begründete Anpassungsschwierigkeiten mit persönlichen Problemstellungen wie mangelndem Selbstvertrauen vermischen. Im betrieblichen Bereich zeigen sich insgesamt nur wenige Problemstellungen im Handlungsbereich der Auszubildenden, hier spielt die Selbstkompetenz und insbesondere Passivität gegenüber Vorgesetzten und Mitarbeitenden die größte Rolle als sichtbare Problemstellung. Insgesamt zeigt sich, dass kulturelle Themen insgesamt so gut wie nie eine aktiv problematische Rolle eingenommen haben, sondern vielmehr

bereits umfassend erforschte und seit Beginn der Vertragslösungsforschung bekannte Belastungsfaktoren in der dualen Ausbildung verstärken. Den direktesten Zusammenhang zwischen Fluchthintergrund und aktiver Problemsituation ist in der fehlenden sprachlichen und fachlichen Kompetenz der Lernenden festzustellen, wobei die letztendlich sichtbare Thematik des Kompetenzdefizites zwar von größerer Bedeutung ist als bei nicht-geflüchteten Lernenden, nicht jedoch von einem grundsätzlich neuen und unbekannten Problem gesprochen werden kann. Es kann also geschlussfolgert werden, dass geflüchteten-spezifische und neuartige Probleme, beispielsweise aufgrund unüberwindbarer kultureller Unterschiede oder Traumafolgen bis hin zu Arbeitsunfähigkeit, nicht als typisch für die Ausbildung von Geflüchteten angenommen werden können und Entscheidungen für oder gegen die Ausbildung der Zielgruppe nicht vor dem Hintergrund entsprechender Ängste getroffen werden sollten.

Im Handlungsbereich der Peergroup Klassengemeinschaft beziehungsweise Mitarbeitende treten nur sehr vereinzelt Probleme auf, wobei diese in der Regel zwischenmenschlicher Natur sind und sich nicht auf den Fluchthintergrund beziehen. Einzig eine Tendenz zu fehlendem Anschluss wird hier als zielgruppenspezifische Problemstellung in wenigen Fällen beschrieben.

Im Handlungsbereich der Organisation und der Lehrenden, also Schule/Lehrkräfte beziehungsweise Betrieb/Ausbildende, liegen neben dem Handlungsbereich der Auszubildenden die quantitativ meisten Problemstellungen. Jenseits von spezifischen Problemen mit der Unterrichtsgeschwindigkeit und den Fragestellungen in Prüfungen sind hier aber grundsätzlich Probleme codiert, die ganz typische Belastungsfaktoren in der betrieblichen Ausbildung im Sinne des allgemeinen Qualitätsmodells nach Beicht et al. (2009, S. 33) und der Präzisierung nach Lange (2019, S.138) nennen, wobei keine einzelne Problematik quantitativ besonders häufig beschrieben wird und damit als systemisch gelten sollte. Es entsteht der Eindruck, dass im Grunde gänzlich normale und alltägliche Problemstellungen im Handlungsbereich der Organisation und Lehrenden auftreten, die einzig im schulischen Bereich durch teilweise fehlende Anpassung der Unterrichtsgestaltung an die Kompetenzen der Lernenden als zielgruppenspezifisch problematisch beschrieben werden. Zwar bedeutet dies nicht, dass diese Probleme weniger relevant sind, es unterstützt aber die Einschätzung, dass die absoluten Problemstellungen der hier betrachteten Zielgruppe im betrieblichen und schulischen Setting letztlich nur passiv durch den Flucht- oder kulturellen Hintergrund beeinflusst werden, anstatt dass gänzlich neue Probleme dadurch entstehen. Dies kann insofern als positives Ergebnis verstanden werden, da ebenso keine gänzlich neuen Lösungen für gänzlich neue und unbekannte Probleme entwickelt werden müssen.

Dies deckt sich auch mit der Einschätzung der befragten Lehrkräfte und Ausbildenden, dass die geflüchteten Lernenden jenseits sprachlicher Defizite nur in Einzelfällen neue, zielgruppenspezifische Problemstellungen mitbringen wie beispielsweise fehlendes gesellschaftliches Vorwissen oder anfängliche Abneigung gegen selbstgesteuerten Unterricht, etc. Diese wurden aber in keinem Fall als ernsthaft ausbildungsgefährdend eingestuft. Zudem bestätigen beide Personengruppen in der Selbstreflexion, dass eben nicht der Umgang mit gänzlich neuen kulturellen Themen ihre didaktische Arbeit negativ belastet, sondern vor allem die fehlenden zeitlichen und personellen Ressourcen zur Umsetzung der bereits bekannten pädagogischen Ansätze zum Umgang mit den bei allen Lernenden möglichen, bei der hier betrachteten Zielgruppe aber besonders intensiven sprachlichen und fachlichen Kompetenzdefiziten.

In der Dimension des Privatlebens liegen die meisten zielgruppenspezifischen Problemstellungen. Besonders familiäre Themen, die Wohnsituation, Kommunikation mit Behörden und Ängste im Zusammenhang mit der bleiberechtlichen Situation spielen bei beinahe allen beobachteten Auszubildenden eine Rolle im Verlauf der dualen Ausbildung. Zudem sind die hier beschriebenen Stressoren beinahe ausschließlich für geflüchtete Auszubildende relevant. Der private Bereich stellt also die Dimension dar, in der inhaltlich und quantitativ die größten Abweichungen der Zielgruppe von Auszubildenden ohne Fluchthintergrund fest zu stellen sind, da private Probleme auch in der bisherigen Vertragslösungs- oder Belastungsforschung im Kontext der dualen Ausbildung kaum eine Rolle spielen (vgl. Kapitel 3.2.1).

Mit Blick auf die Verteilung der Problemhäufigkeit über den Ausbildungsverlauf hinweg zeigt sich eine klare Häufung in den ersten 4 Monaten der dualen Ausbildung, mit einer konstanten Abnahme der Stressoren-Intensität im Ausbildungsverlauf. Dies deckt sich mit einer stark abnehmenden Vertragslösungsquote im Ausbildungsverlauf (vgl. BIBB, 2020).

Im Kontext von Vertragslösungen beziehungsweise deren Unterbindung spielen die hier beschriebenen Problemstellungen eine zweifache Rolle. Zunächst kann theoretisch jede einzelne Problemstellung je nach subjektiv erlebter Intensität einen Vertragslösungsprozess initiieren. Eine Kenntnis über die häufigsten Stressoren erlaubt damit eine Fokussierung der Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen auf ebenjene Probleme, die eine hohe Auftrittswahrscheinlichkeit haben. Dies bestätigt sich unter anderem damit, dass schulische, insbesondere sprachliche Problemstellungen zum einen in der betrachteten Gruppe am häufigsten genannt und in der bisher einzigen Erhebung konkret zu den Vertragslösungsgründen von Geflüchteten (vgl. Tratt, 2020) als häufigster Grund der Kündigung angegeben werden. Natürlich kann dabei nicht antizipiert werden, welche konkrete Problemstellung im Einzelfall einen Lösungsprozess

initiiert. Daher müssen die absoluten Problemstellungen zusätzlich auch im Kontext des transaktionalen Stressmodells betrachtet werden. Hier gestaltet sich die Dynamik dementsprechend, dass alle auftretenden Belastungen und deren Bearbeitung auch dann die Bewältigungsressourcen der Betroffenen angreifen, wenn die Problemstellung selbst nicht als stressauslösend bewertet wird. Viele parallel auftretende kleine Belastungen können also dazu führen, dass eine subjektiv besonders negativ erlebte Situation als nicht mehr bewältigbar bewertet und damit stressauslösend wird, also in einem Vertragslösungsprozess enden kann. Neben dem Ansatz, die häufigsten Problemstellungen als potenzielle Vertragslösungsgründe zu beheben, bevor sie kritisch werden, erscheint es also auch als sinnvolle Strategie, alle auftretenden Probleme insofern ernst zu nehmen, als sie die Bewältigungsressourcen für tatsächlich kritische Belastungsmomente schmälern. Bei der hier betrachteten Zielgruppe ist diese Dynamik insbesondere durch den im Vergleich zu deutschen Auszubildenden sehr hohen Anteil an privaten Belastungsfaktoren relevant, da davon ausgegangen werden muss, dass dieser Bereich im Erwartungshorizont von pädagogischen Professionals eine eher untergeordnete Rolle spielt. Gerade dort liegen aber viele zielgruppenspezifische Problemstellungen, die potenziell einen negativen Effekt auf die Bewertung von betrieblichen und schulischen Stressoren als „nicht mehr bewältigbar“ ausüben. Eine Kenntnis über die absoluten Problemhäufigkeiten in allen drei Problemdimensionen kann also dabei unterstützen, die Unterstützungsmaßnahmen nicht nur auf die direkt sichtbaren schulischen und betrieblichen Probleme auszurichten.

6.4.2 Forschungsfrage 1.2: Konkrete Problemstellungen als Auslöser von Vertragslösungsprozessen

Welche Problemstellungen werden im Kontext von vorzeitigen Vertragslösungen als besonders relevant erlebt?

Hier zeigt sich eine auffallende Abweichung zu den absoluten Problemstellungen. Während in der absoluten Betrachtung und auch in der Forschung zu vorzeitigen Vertragslösungen der Zielgruppe schulische Probleme als häufigste Lösungsgründe angegeben wurden (vgl. Tratt, 2020), spielen in der hier betrachteten Gruppe betriebliche Gründe die quantitativ größte Rolle im Vertragslösungsprozess. Dieser Umstand ist durch die niedrige Fallzahl und insbesondere durch die Teilnahme am Mentoringprojekt nicht auf die Gesamtheit aller geflüchteten Auszubildenden übertragbar und steht demnach nicht in einem tatsächlichen Widerspruch zu den Erkenntnissen von Tratt. Vielmehr ist diese Diskrepanz Inhalt der Frage nach dem Erfolg des

Mentoringansatzes (vgl. Kapitel 7.2). Dennoch lässt die Betrachtung der auslösenden betrieblichen Problemstellungen Rückschlüsse auf die dahinterliegenden Prozesse zu. Die auslösenden Problemstellungen sind dabei insgesamt über alle Handlungsbereiche hinweg verteilt, ein besonderes Augenmerk soll in der Zusammenfassung auf die Varianten 2-5 gelegt werden, da hier eine nachhaltige Beschäftigung mit der auslösenden Problemstellung stattfand.

Dabei lagen 6 der 7 Nennungen in der Dimension des Betriebs, in 4 davon waren persönliche Probleme mit Mitarbeitenden (2 Fälle) oder dem Vorgesetzten (2 Fälle) konkret ausschlaggebend für die Vertragslösungsgedanken. Nur in einem Fall spielt eine undurchsichtige Kombination klassischer Merkmale einer niedrigen Ausbildungsqualität eine Rolle. In ebenfalls einem Fall liegt die Problemstellung im Handlungsbereich des Auszubildenden und seinem persönlichen Umgang mit der Rolle als Auszubildender. Während von den wenigen Fällen keine allgemeingültigen Aussagen extrapoliert werden können, erscheinen auffällig häufig persönliche, zwischenmenschliche Probleme eine zentrale Rolle im Vertragslösungsprozess zu spielen. Zumindest in einem Fall wird dieser Belastungsfaktor explizit durch die kulturelle Vorprägung bezüglich des erwarteten Respekts und persönlichen Ehrgefühls verstärkt (Variante 3, Fall 4). Dies kann durchaus auch eine Rolle in der Wahrnehmung der eigenen Position als Auszubildender (Variante 4, Fall 7) eine katalysierende Rolle gespielt haben, auch wenn der befragte Auszubildende in diesem Fall nicht explizit einen Zusammenhang zu seinem kulturellen Hintergrund herstellt. Wird versucht, aus den Erkenntnissen der Auswertung eine Interpretation abzuleiten, so kann formuliert werden, dass zwischenmenschliche Problemstellungen innerhalb des Betriebes zumindest in der betrachteten Gruppe ein erhöhtes Potenzial aufweisen, Vertragslösungsprozesse anzustoßen. Potenziell verstärkt wird die Wahrnehmung zwischenmenschlicher Prozesse gerade über Hierarchieebenen hinweg durch kulturell gefärbte Erwartungen an Respekt und das eigene Ehrgefühl. Andere typische Belastungsfaktoren im Betrieb führen in der betrachteten Gruppe nur einmal zu einem Ausbildungsabbruch (Variante 5, Fall 9). Dies bestätigt den Eindruck eines Ausbildenden, dass geflüchtete Auszubildende grundsätzlich weniger negativ auf Themen wie Arbeitsbedingungen fokussiert sind und sich seltener beschweren als deutsche Auszubildende. Denkbar ist daher, dass gerade in betrieblichen Settings die potenzielle Gefahr zwischenmenschlicher Konflikte als Auslöser von Vertragslösungen durch Auszubildende unterschätzt wird, da diese bei deutschen Auszubildenden eine geringere Rolle spielen als beispielsweise Probleme mit den Arbeitsbedingungen. Zudem besitzen kulturelle Einflüsse das Potenzial, zwischenmenschliche Problematiken einseitig und für die betrieblichen Akteure nicht direkt wahrnehmbar zu katalysieren. Die hier beobachteten Vertragslösungsprozesse zeigen also, dass betriebliche Belastungsfaktoren nicht ignoriert

werden dürfen und legitimes Potenzial zur Initiierung einer vorzeitigen Vertragslösung durch die Auszubildenden besitzen.

Gründe im Privatbereich spielen auffällig häufig eine Rolle bei Vertragslösungsprozessen, die nur kurz ablaufen und schnell ohne Abbruch beendet werden, während sie in keinem der tatsächlich nachhaltig bestehenden Lösungsprozesse eine Rolle spielen. Hier liegt die Interpretation nahe, dass die dort vor allem präsenten familiären Gründe eher kurzfristige, emotionalisierte Belastungsmomente darstellen, die in affektierten Abbruchsgedanken ohne tatsächlichen Willen zur Umsetzung gipfeln, aber eben keine alltägliche und nachhaltige Belastung und damit tatsächlich bedrohliche Stress-Situation darstellen. Eine Ausnahme stellt Variante 3, Fall 5 dar, in der das private Problem der Unsicheren Bleibeperspektive mit dem Ziel eines sicheren Aufenthalts in Deutschland als im Konflikt mit dem Ziel der Ausbildungsfortführung wahrgenommen wird. Hier ergibt sich die Schlussfolgerung, dass private Problemstellungen bei der betrachteten Zielgruppe in Einzelfällen eine bei deutschen Auszubildenden untypische Brisanz erreichen können, da hier grundlegende Fragen der Sicherheit und Zukunftsperspektive noch unsicher sind. Vertragslösungsprozesse können daher unerwartet schnell bis zur letzten Konsequenz eines Abbruches katalysiert werden, wenn ein wahrgenommener Zielkonflikt mit dem im Vergleich weniger relevanten Ziel des Abschlusses einer Ausbildung entsteht.

Die Befragung der Ausbildenden und Lehrkräfte schließlich erlaubt einen kleinen Einblick in Vertragslösungen jenseits der durch das Mentoringprojekt begleiteten Auszubildenden. Bereits in den wenigen hier codierten Beschreibungen zeigt sich eine Tendenz in Richtung einer größeren relativen Bedeutung schulischer Problemstellungen, die mit 2 Textfragmenten ebenso häufig als Lösungsgrund genannt wurden wie betriebliche Stressoren. Die insgesamt wenigen Nennungen erlauben auch hier keine Extrapolation, dennoch kann zumindest interpretiert werden, dass jenseits der Mentee-Kohorten bei den befragten lokalen Betrieben eine Tendenz in Richtung der beispielsweise von Tratt festgestellten hohen Bedeutung schulischer Probleme als Grund für vorzeitige Vertragslösungen von Geflüchteten besteht. In beiden schulisch begründeten Fällen wird eine unpräzise Überforderung beschrieben, wobei nicht klar hervorgeht, ob sprachliche, fachliche, oder eine Mischform von fehlender Kompetenz konkreter Grund der Vertragslösung war. Eine Lösung wurde von dem Auszubildenden initiiert, die andere durch den Betrieb. Im betrieblichen Bereich lagen beide beschriebenen Vertragslösungen in der falschen Berufswahl begründet und durch den Auszubildenden durchgeführt, was die Fälle ähnlich der in Variante 4 Fall 2 geschilderten Situation macht.

Insgesamt kann durch die hier vorgestellten Forschungsergebnisse das primäre Ziel der Forschungsfrage 1.2 erreicht werden, den bisherigen Diskurs über Vertragslösungen von Geflüchteten um die Perspektive der Betroffenen selbst zu erweitern und eine prozessorientierte Betrachtung zu ermöglichen. Das qualitativ geprägte Vorgehen innerhalb des Mixed-Methods-Ansatzes erscheint im Kontext der vorhandenen Daten richtig gewählt. Es erlaubt eine vertiefte Betrachtung einzelner Fälle, wodurch die Dynamik innerhalb der hier beobachteten Vertragslösungsprozesse und der auslösenden Problemstellungen in einer für die Vertragslösungsforschung untypischen Tiefe und Nähe zum Subjekt ausdifferenziert werden konnte.

6.4.3 Forschungsfrage 1.3: Einfluss von Stressbewältigungsstrategien während des Vertragslösungsprozesses

Welche Rolle spielen Bewältigungsprozesse im Kontext von vorzeitigen Vertragslösungen?

Die in Kapitel 6.4 dargestellten Fälle illustrieren eine Reihe von höchst individuellen und von unterschiedlichen Strategien geprägte Coping-Prozessen. Wie bereits einleitend angesprochen, kann bedingt durch die niedrige Anzahl an Fällen keine Übertragbarkeit auf die Gruppe aller Auszubildenden mit Fluchthintergrund angestrebt werden, der Anspruch einer Vertiefung der gängigen Betrachtung in der Vertragslösungsforschung durch eine Analyse der während der Vertragslösungsphase ablaufenden Bewältigungsprozesse konnte jedoch erfüllt werden. Dabei zeigt die Analyse der hier dargestellten Fälle, dass der Bereich der Bewältigungsstrategien als eigenständige Dimension nachgelagert den betrieblichen, schulischen und privaten Problemen auch bei Geflüchteten nicht pauschal als problematisch zu verstehen ist. Die analysierten Fälle lassen sich insofern unabhängig von ihrem Ausgang in zwei Kategorien unterteilen.

In Kategorie 1 fallen jene Fälle, bei denen die in Kapitel 6.4.1 erwarteten Einflüsse der Fluchtgeschichte beziehungsweise der kurz zurückliegenden Migration einen aktiv negativen Einfluss auf den Coping-Prozess haben. Dies ist beispielsweise der Fall bei Coping-Prozessen, in denen eine aktive Problemlösung durch Gespräche mit Vorgesetzten oder betrieblichen Ansprechpartnern vermieden wird und soziale Unterstützung entweder bedingt durch fehlende soziale Integration nicht möglich ist oder durch den Einbezug von Personen ohne entsprechenden Erfahrungsvorsprung eine maladaptive Wirkungsrichtung hat. Zudem ist bei einigen der betrachteten Fällen eine Tendenz zu Selbstmitleid und Resignation zu beobachten, was durch die insgesamt psychisch belastende Situation der zurückliegenden Flucht begünstigt

werden könnte. Was hier nicht beobachtet werden konnte, ist, dass die Fluchterfahrung aktiv als Verstärker adaptiver Coping-Strategien auftritt, beispielsweise als Quelle von Selbstwirksamkeit ob der bewältigten Herausforderungen oder dem Anerkennen der Stärkung von Widerstandsfähigkeit und Durchhaltevermögen durch die Fluchterfahrung. Hier kann unter Umständen von einem ungenutzten Potenzial zur Verstärkung adaptiver Strategien ausgegangen werden, dass durch gezielte Unterstützung freigelegt werden muss. Grundsätzlich bestätigen die Fälle aus Gruppe 1 die Annahme, dass der Flucht- beziehungsweise der kulturelle Hintergrund über das Potenzial verfügt, aktiv maladaptive Strategien zu fördern und adaptive Strategien zu unterbinden.

In Kategorie 2 fallen schließlich diejenigen Fälle, in denen der Flucht- oder Migrationshintergrund keinen aktiven Einfluss auf die Wahl der Bewältigungsstrategie gespielt hat. Die Analyse zeigt, dass in ebenso vielen Fällen proaktive Bewältigungsstrategien gewählt wurden und keine Einflüsse durch die Fluchtgeschichte beschrieben oder interpretiert werden können. Hierunter fallen auch jene Fälle, in denen die Strategie der Situationskontrolle nicht von Erfolg gekrönt war, was jedoch von der grundsätzlichen Wahl der Strategie zu trennen ist. Neben den oben beschriebenen eindeutig feststellbaren besonderen Einflüssen des Fluchthintergrundes auf den Bewältigungsprozess individueller Auszubildender zeigt Kategorie 2, dass dabei nicht von einem Automatismus gesprochen werden kann, der auf alle Geflüchteten zutrifft. Auch mit Blick auf Herkunftsland, Geschlecht oder Ausbildungsberuf der insgesamt analysierten Fälle zeigt sich kein Muster oder Häufung bestimmter negativer Einflüsse bei bestimmten Herkunftsländern.

Zusätzlich muss jedoch grundsätzlich in Betracht gezogen werden, dass beinahe alle hier analysierten Fälle schnell eine vorzeitige Vertragslösung zumindest als valide Strategie verbalisieren. Während keine Reflexion oder Ergründung dieser Dynamik durch die beobachtenden Studierenden erfolgt ist, kann dennoch der Versuch einer interpretativen Annäherung vorgenommen werden. Dabei ergeben sich drei mögliche Erklärungsansätze, die auch untereinander zusammenspielen können. Zum einen liegt nahe, dass die betrachtete Zielgruppe schlicht die Bedeutung und langfristige positive Dynamik einer erfolgreichen Ausbildung für die Integration auf den deutschen Arbeitsmarkt verkennt, da ein entsprechendes System in den Heimatländern meist unbekannt ist und damit nur im Rahmen der schulischen oder außerschulischen Ausbildungsvorbereitungsmaßnahmen vermittelt werden kann. Dieser Umstand kann dazu führen, dass das Ziel des erfolgreichen Abschließens der dualen Ausbildung nur mit begrenzter intrinsischer Motivation verfolgt wird und damit weniger geeignet ist, um Widerstandfähigkeit gegen Belastungsmomente zu entwickeln (vgl. z. B. Rheinberg, 2010; Deci & Ryan, 1993).

Zweitens ist aus kulturvergleichenden Studien bekannt, dass Westeuropa und insbesondere Deutschland wenig Wert auf familiäre Strukturen außerhalb der Familie, beispielsweise im Betrieb, legt, während dies gerade in vielen der Fluchtherkunftsländer von großer Bedeutung ist (vgl. House et al., 2004; Hofstede, 2001). Es erscheint als Möglichkeit, dass Problemstellungen gerade im betrieblichen Bereich bei der hier betrachteten Zielgruppe besonders intensive Stressreaktionen hervorrufen, da die Erwartungshaltung an eine familienähnliche Struktur grundsätzlich nicht erfüllt ist und durch die hier oft beschriebenen zwischenmenschlichen Konflikte aktiv angegriffen werden. Letztlich kann vermutet werden, dass die Fluchtgeschichte selbst und die dort erlebten Stressbelastungen dazu führen können, dass der Schritt einer Vertragslösung und die damit verbundenen negativen Konsequenzen als im Vergleich weniger bedrohlich wahrgenommen wird und die Vorsicht gegenüber einer Vertragslösung nach unten, gerade in Kombination mit der bereits beschriebenen fehlenden Kenntnis über das deutsche Berufs- und Ausbildungssystem, weniger ausgeprägt ist als bei Auszubildenden, die noch keine so körperlich und seelisch belastende Situation erlebt haben. Die durch die Flucht aufgebaute Widerstandsfähigkeit kann also potenziell nicht nur die Bewertung von ausbildungsbezogenen Stressoren beeinflussen, sondern auch die möglichen Stressoren, die durch einen echten Abbruch selbst entstehen. Diese drei Interpretationsansätze können, wenn auch nicht empirisch belegbar, als Erklärungsmodelle dafür dienen, warum die Gedanken über eine vorzeitige Vertragslösung in der hier betrachteten Gruppe vergleichsweise schnell nach Eintreten der auslösenden Problemstellung verbalisiert wurden.

Abschließend erscheint, ausgehend von den hier dargestellten Ergebnissen und Interpretationen, eine vertiefende Betrachtung von Vertragslösungsprozessen unter Einsatz psychologischer Erhebungsinstrumente sinnvoll. So können die in dieser Arbeit nur oberflächlich analysierbaren Prozesse präzisiert und ohne den im Kontext der Stressbewältigung verzerrenden Einfluss des Mentorings betrachtet und ausgewertet werden.

Die Forschungsfragen im Kontext der Problemstellungen in der dualen Ausbildung und dem Einfluss auf Vertragslösungsprozesse konnten im Verlauf der Forschungsarbeit mit Blick auf die hier betrachtete Kohorte umfassend beantwortet und analysiert werden. Mit Blick auf die Übertragbarkeit der Ergebnisse kann aber festgehalten werden, dass der Einblick in nur die hier zugängliche Gruppe an Auszubildenden sowie der Einfluss der Intervention selbst nur eine begrenzte absolute Aussagekraft über die Problemstellungen der Gesamtheit der geflüchteten Auszubildenden zulässt. Dennoch können die hier erarbeiteten Forschungsergebnisse dazu dienen, anschließende Forschungsansätze bei der Setzung des Betrachtungsfokus auf quantitativ oder qualitativ relevante Problemstellungen zu unterstützen. Darüber hinaus kann

und soll die Feststellung des relativ geringen aktiven Problemgehalts von fluchtspezifischen Herausforderungen in betrieblichen und schulischen Settings ein Anreiz dafür sein, die Diskussion um die Ausbildung von Geflüchteten um bisher nicht bekannte Erkenntnisse zu ergänzen und Ängsten & Vorbehalten gegenüber der Zielgruppe aufgrund der bisher unbefriedigenden Datenlage entgegenzuwirken. Den Antworten auf die Forschungsfragen 1.1 bis 1.3 wird aus Sicht des Forschenden damit nicht nur ein wissenschaftlicher, sondern auch ein gesellschaftlicher Wert und letztlich Auftrag beigemessen, um aktiv einen Beitrag bei der Aufklärung über die Ausbildungsrealität der Zielgruppe zu leisten.

7 Empirische Erkenntnisse zum Design von Mentoringprogrammen im Kontext der dualen Ausbildung von Geflüchteten

7.1 Formative Evaluation der Intervention und iterative Entwicklungsschritte

7.1.1 Exkurs COVID-19 I: Grundsätzliche Reaktion auf die Kontext-Veränderung durch die COVID-19-Pandemie

Bevor mit der formativen Evaluation der Projektzyklen begonnen wird, soll zunächst der grundsätzliche Umgang mit der COVID-19-Pandemie, insbesondere mit den damit verbundenen Kontaktbeschränkungen, skizziert werden. Dabei können die Projektsemester grob in drei Kategorien nach Grad des Einflusses der COVID-19-Maßnahmen auf die Durchführbarkeit von Präsenztreffen untergliedert werden. Die ersten Projektsemester waren *nicht betroffen*, nach Beginn der Pandemie wechselten einzelne Semester zwischen *stark betroffen* und *individuell betroffen*. *Stark betroffen* meint damit Phasen, in denen aufgrund geltender Vorschriften und Lockdown-Regelungen ein Präsenzmentoring nicht möglich und über längere Zeiträume durch den Forschenden in seiner Rolle als operativer Projektleiter untersagt wurde. *Individuell betroffen* meint Phasen, in denen 1-zu-1 Treffen unter Einhaltung der zum jeweiligen Zeitpunkt geltenden Hygienemaßnahmen grundsätzlich und nach individuellem Ermessen möglich waren. Einschränkungen betreffen hier nur einzelne Tandems, beispielsweise durch Quarantänemaßnahmen oder fehlende Räumlichkeiten, um Treffen unter Einhaltung der Hygienemaßnahmen durchzuführen. Freilich sind dabei die Grenzen fließend und die Entwicklung der Pandemie sowie die darauf reagierenden Vorschriften bezüglich erlaubter Kontakte richten sich naturgemäß nicht nach der zeitlichen Logik universitärer Semester. Dennoch erscheint es

sinnvoll, die Projektsemester der drei betrachteten Kohorten grob in die drei Kategorien einzuteilen, um den gestalterischen Umgang mit der COVID-19-Pandemie in die zeitliche Logik des DBR-Konzeptes zu integrieren. Dabei muss bedacht werden, dass sich das zweite Jahr einer Kohorte zeitlich mit dem ersten Jahr der Folgekohorte überschneidet und entsprechend in dieselbe Kategorie fallen.

	Zyklus 1				Zyklus 2				Zyklus 3	
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2
Nicht betroffen	X	X	X		X					
Stark betroffen				X		X	X		X	
Individuell betroffen				X		X		X		X

Tabelle 68: Grad des Einflusses der COVID-19-Maßnahmen auf die Möglichkeit zu Präsenztreffen (eigene Darstellung)

Keine Erklärung benötigen hier die Semester Z1_S1 bis Z1_S3 sowie Z2_S1, da zu diesen Zeitpunkten noch keine pandemische Lage vorherrschte. Die Projektsemester Z1_S4 und Z2_S2 stellen Ausnahmesituationen dar, da hier innerhalb eines Semesters sowohl die ersten weitreichenden Lockdown-Regelungen ab April 2020 zu einem mehrwöchigen Stopp der Präsenztreffen führten (*stark betroffen*), aber über die Sommermonate hinweg kaum noch Kontaktbeschränkungen galten (*individuell betroffen*). Mit Beginn der dritten Infektionswelle im Winter 2020 fallen die Semester Z2_S3 und Z3_S1 in eine Phase mit ebenfalls *starken* öffentlichen Einschränkungen, die zudem im Zusammenspiel mit den Zutrittsbeschränkungen an der FAU und der wetterbedingten Unmöglichkeit von Treffen im Freien zu einem de-facto Stopp der Präsenztreffen führten. Kohorte 3 ist damit die einzige Kohorte, die das Mentoring aktiv in einer Phase mit starken Einschränkungen begann. In letzten betrachteten parallelen Projektsemestern Z2_S4 und Z3_S2 sowie in den für diese Forschungsarbeit nichtmehr beobachtbaren Semestern Z3_S3 und Z3_S4, verbleibt der Einfluss auf *individuell betroffen*.

Hier ergibt sich also unabhängig von den in Kapitel 4 skizzierten prototypischen Gestaltungskriterien die Frage nach dem Umgang mit den Kontaktbeschränkungen. Grundsätzlich bietet

sich hier das Konzept der hybriden Lehre oder *blended-learning* angewandt auf die Förderarbeit in den Tandems an, also die Kombination von Präsenzeinheiten mit digitalen Einheiten (vgl. z. B. Reinmann, 2021, S. 1; Wilbers, 2020, S. 420). Die Vorstellung eines hybriden Mentorings ist dabei in der Praxis des Jugendmentorings kaum bekannt, bestehende hybride oder volldigitalisierte Mentoringangebote finden sich vor allem im Bereich des Arbeitsplatzmentorings (vgl. z. B. Beiträge in Pflaum & Schwalb, 2021; Graf & Edelkraut, 2017; Thompson et al., 2010). Dies erscheint wenig verwunderlich, da E- oder hybrides Mentoring zwar logistische Hürden beseitigen kann, dafür aber die gerade für das Jugendmentoring so zentrale Entwicklung der persönlichen Beziehung erschwert (Thompson et al., 2010, S. 306). Dies muss besonders für die hier betrachtete Zielgruppe der Geflüchteten angenommen werden, da eine flächendeckende Ausstattung mit der beispielsweise für Video-Calls benötigten Hardware und Internet-Verbindung nicht vorausgesetzt werden kann. Aus dem häufigen Fokus auf Arbeitsplatzmentoring ergibt sich zudem die Schwierigkeit, dass entsprechende praktische Umsetzungshilfen für hybrides Mentoring mit dem Mind-Set agieren, eine eigene digitale und vollständig softwareunterstützte Mentoringplattform zu entwickeln, die jeden Bereich der Programmumsetzung durchzieht und in betriebliche Strukturen integriert wird (z. B. Plaum & Schwab, 2021, S. 57-78).

Sowohl vor dem Hintergrund der Relevanz einer starken persönlichen Beziehung und der pragmatischen Überlegung bezüglich der tatsächlichen Umsetzbarkeit wird für die beschriebene Intervention der Ansatz verfolgt, die Hybridisierung als Substitution von nicht möglichen Präsenztreffen zu verstehen und vor allem die Möglichkeit von digitalen Treffen zu schaffen, ohne umfangreiche organisatorische Digitalisierungsprozesse zu entwickeln. Dabei wird dem hybridisierten Mentoring das gleiche originär entwickelte Modell zugrunde gelegt (vgl. Kapitel 3.3.3) und die gleichen Qualitätskriterien angelegt, wie bei einem vollständig in Präsenz stattfindendes Mentoring. Der Wechsel des Kommunikationsweges selbst wird hier nicht als eigenständiges Qualitäts- oder Evaluationskriterium verstanden, sondern dient alleine dem Zweck, die Umsetzung der Intervention durch Aufrechterhalten des regelmäßigen Kontaktes zwischen Mentorin/Mentor und Mentee zu ermöglichen. Mit Blick auf die drei Zyklen werden unterschiedliche Strategien der Hybridisierung gewählt. Für Z1 und Z2, die in Präsenz starten und bei Beginn der Pandemie bereits Zeit für Beziehungsentwicklung und das individuelle Festigen der Arbeitsprozesse hatten, wird die Wahl der individuellen Hybridisierungsstrategie und der Kommunikationsplattform eigenverantwortlich übertragen. Hier wird angenommen, dass die bereits stabilen Tandems für sich individuell zielführendere Kontaktwege entwickeln, als dies durch ein vorschreibendes Eingreifen des Forschenden möglich wäre. Ein entsprechendes

Gestaltungskriterium in der Gestaltungsdimension *Logistik* wird entsprechend des tatsächlichen zeitlichen Entwicklungsprozesses in Teilkapitel 7.1.3.2 im Kontext der iterativen Interventionsgestaltung am Ende von Z1_S3 beschrieben.

Ein umfangreiches und strukturiertes Konzept für hybrides Mentoring im Sinne digitaler Kommunikation in den Mentoringtreffen wird nur für Z3 entwickelt, da hier von einem Projektstart ohne die Möglichkeit von flächendeckenden Präsenzmöglichkeiten ausgegangen werden muss. Hier wird erwartet, dass die Tandems ohne strukturierte Anleitung und Bereitstellung der digitalen Kommunikation und Kommunikationskanäle nur bedingt in der Lage sind, dies selbstgesteuert mit den ihnen noch unbekannten Auszubildenden umzusetzen. Auch hier wird die Entwicklung der entsprechenden prototypischen Gestaltungskriterien erst in Kapitel 7.1.6 beschrieben, welches entsprechend der zeitlichen Logik des Designprozesses vor den Start von Kohorte 3 eingegliedert wird.

7.1.2 Formative Evaluation: Kohorte 1, Jahr 1

7.1.2.1 Diskussion der Evaluationsergebnisse: zentrale Gestaltungsdimension „Beziehungsverständnis“

Wie bereits in der strukturellen Darstellung des Forschungsstranges zur Evaluation des Mentoringdesigns angesprochen, werden im nachfolgenden die vorläufigen Gestaltungsprinzipien sukzessive mithilfe der in Kapitel 5.3 und 5.4 vorgestellten Erhebungsinstrumente analysiert und iterative Entwicklungsbedarfe abgeleitet. Dies geschieht jeweils in Jahreszyklen, wobei jeweils 2 Projektsemester zusammengefasst hinsichtlich ihrer Evaluation dargestellt werden. Nachfolgend wird jeweils skizziert, welche Veränderungen in den in Kapitel 4 dargestellten Gestaltungsbereichen und Gestaltungsprinzipien vorgenommen wurden, um die Intervention iterativ auf Basis der Evaluationsergebnisse zu optimieren. Dabei wird unterschieden zwischen solchen Design-Prozessen, welche das Projekt als Ganzes betreffen und ohne Zeitverzögerung innerhalb einer Kohorte am Übergang zwischen zwei Projektjahren umgesetzt werden können und jenen Designprozessen, welche semester- oder projektphasenspezifische Elemente betreffen und demnach erst zum nächsten vollständigen Zyklus in der jeweiligen Phase umgesetzt werden können. Auf iterative Prozesse innerhalb einer Kohorte bereits am Übergang zwischen 2 Semestern innerhalb eines Projektjahres wurde während der Durchführung aus Gründen der Übersichtlichkeit auch dann verzichtet, wenn solche Veränderungsprozesse grundsätzlich möglich und aus der Begleitevaluation heraus ableitbar gewesen wären. Im

nachfolgenden werden die Projektphasen entsprechend der Nomenklatur Z(yklus)x_S(emester)y benannt, beispielsweise Z1_S1 für das erste Semester des ersten Projektzyklus beziehungsweise der ersten Projektkinohorte. Die einzelnen Tandems werden im Folgenden als Z(yklus)x_T(andem)y bezeichnet, beispielsweise Z1_T1 für das erste Tandem in alphabetischer Reihenfolge der Nachnamen der jeweiligen Studierenden. Fand ein Mentee-Wechsel statt, so werden die Tandems unterschieden in Z1_T1a, Z1_T1b etc. Mit Blick auf die Übersichtlichkeit werden in den folgenden Kapiteln nur solche Nennungen von Kategorien mit direkten Textfragmenten unterlegt, die entweder erstmalig auftauchen oder einzelne, besonders kritische Situationen im Mentoring beschreiben, die für das Verständnis von Herausforderungen im Projekt als besonders relevant eingeschätzt werden.

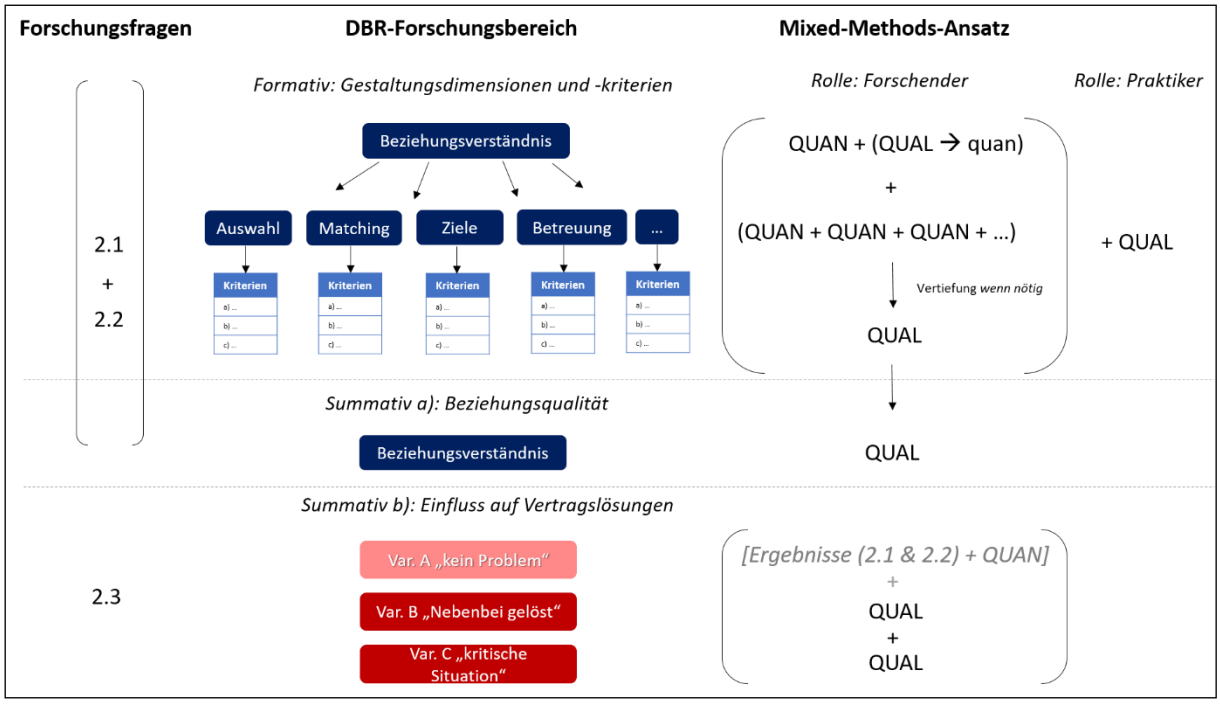


Abbildung 53: Mixed Methods-Konzept für die Beantwortung der Forschungsfragen im Themenfeld „DBR Intervention / Mentoring“ (eigene Darstellung, vgl. Euler, 2014; Tashakkori et al., 2021)

Wie in der Strukturgrafik dargestellt und in Kapitel 5.3.1 präzisiert, basiert die primäre Evaluation der erfolgreichen Umsetzung der Gestaltungsdimensionen durch die Gestaltungskriterien auf der Auswertung der strukturierten schriftlichen Befragung der Mentorinnen/Mentoren und Mentees. Als zentrale Kennzahl der Bewertung wird der Mittelwert gewählt und durch die Standardabweichung ergänzt. Mit Blick auf die gewählte 5-stufige Likert-Skala werden alle Mittelwerte über 3,0 als „gut bis sehr gut“ und damit positiv interpretiert, von 2,0 bis 3,0 im Bereich einer vertieften Analyse durch parallele Erhebungsinstrumente und im Bereich unter 2,0 als negativ und damit direkt als Gegenstand von nötigen iterativen Designüberlegungen. Während

die untergeordneten Gestaltungsdimensionen lediglich bei einer unklaren oder negativen quantitativen Bewertung durch die Auswertung weiterer QUAN- und QUAL-Erhebungsinstrumente auf Ansätze zur Weiterentwicklung untersucht werden, wird die zentrale Gestaltungsdimension der Mentoringbeziehung zu jedem Erhebungszeitpunkt unter Berücksichtigung aller zur Verfügung stehenden Daten evaluiert. Wie bereits mehrfach beschrieben stellt die Mentoringbeziehung, ausgedrückt durch die übergeordnete Gestaltungsdimension des Beziehungsverständnisses, die wichtigste Variable für die Erfüllung der Zielsetzung der Intervention dar und ist gleichzeitig nur indirekt durch den Forschenden zu gestalten. Daher wird der Beziehungsevaluation die höchste Relevanz zugemessen, um bei negativem Ergebnis möglichst präzise Ansatzpunkte in den untergeordneten, direkt veränderbaren Gestaltungsbereichen herausarbeiten zu können. Die Forschungsfragen 2.1 und 2.2 werden, anders als die Forschungsfragen zum Themenkomplex der vorzeitigen Vertragslösungen, nicht getrennt voneinander in eigenen Kapiteln beantwortet, sondern zusammengefasst in den nachfolgenden Teilkapiteln unter 7.1 erörtert. Sie sind innerhalb der Gesamtlogik des Design-Prozesses kaum voneinander zu trennen und es soll eine unnötige Doppelung von Ergebnisdarstellung vermieden werden.

Als zentrale und übergeordnete Gestaltungsdimension wird in diesem Kapitel das Beziehungsverständnis im Sinne der messbaren Beziehungsqualität analysiert. Wie bereits bei der Darstellung der Forschungsergebnisse zu Herausforderungen und vorzeitigen Vertragslösungen werden im Nachfolgenden für das erste Projektjahr Beispiele für die gebildeten induktiven Kategorien angeführt, bei späteren Projektjahren werden mit Blick auf den Umfang der Arbeit nur noch neue Kategorien mit konkreten Beispielzitaten aus Mentoringprotokollen hinterlegt.

Die Zusammensetzung der drei Mentoringkohorten hinsichtlich der Verteilung auf Ausbildungsberufe und Herkunftsländer ist in Anhang 30 verzeichnet.

Ergebnisse der Online-Befragung: Zwischenmenschliche Beziehungsdimension Z1_S1

Entsprechend der Darstellung der Mentoringqualitätsdimensionen steht für die Bewertung der Beziehungsqualität die differenzierte Betrachtung der *persönlichen* und *instrumentellen Beziehungsdimension* im Zentrum der Analyse der Beziehungsqualität. Dies gilt sowohl für die Perspektive der Mentorinnen/Mentoren als auch der Mentees. Wie in Kapitel 5.3.1 dargestellt werden beiden Dimensionen mit einer Batterie an Einzelfragen oder Konstrukten erhoben, welche im Folgenden zunächst dargestellt und im Weiteren analysiert werden sollen. Chronologisch wird dabei zunächst Kohorte 1 betrachtet, die insgesamt eine Stärke von 23 Tandems aufweist.

Begonnen wird hier zunächst mit der *zwischenmenschlichen Beziehungsdimension* aus Sicht beider Tandembeteiligten in Zyklus 1, Semester 1 (Z1_S1).

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren (Standardabweichung) / N = 22	Mittelwert Mentees (Standardabweichung) / N = 17
Nähe	3,98 (0,78)	4,12 (0,70)
Gegenseitigkeit	3,41 (1,09)	4,00 (0,86)
Empathie	4,00 (0,53)	4,35 (0,70)
Vertrauen	4,00 (0,82)	4,47 (0,62)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	4,13 (0,83)	4,30 (0,49)
Zufriedenheit	4,18 (0,73)	4,70 (0,46)

Tabelle 69: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z1_S1 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension)

Zunächst kann mit Blick auf die Rücklaufquote festgehalten werden, dass auf beiden Seiten ausreichende, bei den Studierenden eine beinahe vollständige Befragung erzielt werden konnte. Sowohl die befragten Studierenden als auch die Auszubildenden bewerten alle Teilqualitätsbereiche der zwischenmenschlichen Beziehungsdimension als gut bis sehr gut. Einzig die Teildimension der Gegenseitigkeit, also das Gefühl eines auf beiden Seiten gleichhohen Engagements für die Mentoringarbeit, fällt auf Seiten der Studierenden mit Blick auf die Standardabweichung in Einzelfällen in den Bereich unter 3,00. Dies erscheint insofern als wenig erstaunlich, als auch bei positiven persönlichen Beziehungen gerade zu Beginn der Mentoringarbeit davon ausgegangen werden muss, dass nicht alle Mentees mit dem Konzept des Mentorings vertraut sind und die von Nachhilfekonzepten bekannte passive Erwartungshaltung in Einzelfällen zuerst überwunden werden muss. Zunächst erfolgt, wie bereits mehrfach angesprochen, eine Erweiterung dieses zentralen QUAN-Stranges um die parallele (QUAL → quan)-Betrachtung durch die Mentoringprotokolle sowie die QUAL-Betrachtung aus Sicht des Forschenden in seiner Rolle als operativer Projektleiter.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z1_S1

Die positive Einschätzung der persönlichen Beziehung innerhalb der Tandems bestätigt sich auch in der Auswertung der Mentoringprotokolle. Hier wird keine Unterteilung der Hauptkategorie *positive persönliche Beziehung* explizit entsprechend der Teildimensionen durchgeführt, da die wertenden Beschreibungen der persönlichen Beziehung in den Protokollen meist nur beiläufig und unkonkret erfolgt. Der Versuch einer Einordnung in die 6 Teilkategorien oder eine induktive Bildung gänzlich neuer Subkategorien könnte damit im Zweifelsfall zu einer verzerrten Interpretation führen. Insgesamt 79 Textpassagen beschreiben eine *positive Wahrnehmung der persönlichen Beziehung* innerhalb des Tandems im ersten Projektsemester der Kohorte 1. Die meisten der 79 codierten Textpassagen beschreiben dabei allgemeine Situationen im Mentoring, die eine positive und offene Vertrauensbeziehung erkenntlich machen, beispielsweise indem private Informationen geteilt werden oder die Mentorin/der Mentor in bisher persönliche Themen einbezogen wird (z. B. „Ich habe mich gefreut, dass er mir das von alleine erzählt hat, da [Mentee]s Flucht kein Thema ist, über das wir sprechen."). Ebenfalls codiert werden kleine Ausschnitte aus dem Verhalten der Mentees, welche auf eine positive emotionale Wertschätzung der Studierenden schließen lassen (z. B. „(…) und zeigte mir direkt voller Stolz seinen Führerschein") oder Empathie auch für die Situation der Studierenden zeigen (z. B. „Er war sehr kompromissbereit und einsichtig mit meiner gerade eingeschränkten Mobilität."). Letztlich fallen in die Kategorie positive persönliche Beziehung auch jene Interaktionen, bei denen interkulturelle Themen in einem persönlichen und nicht in einem förderkontextrelevanten Bereich ausgetauscht werden (z. B. „Wir haben uns ausgetauscht wie er in Syrien Weihnachten gefeiert hat und wie er es jetzt hier in Deutschland tut. Außerdem habe ich ihm erzählt wie ich Weihnachten feiere."). Die als positive persönliche Beziehung codierten Textfragmente finden sich dabei bei jedem Tandem, jedoch wenig überraschend in abweichender Intensität. Davon alleine kann jedoch nicht auf die Qualität der individuellen persönlichen Beziehungen geschlossen werden, da diese Dimension nicht expliziter Teil der Protokollvorlage ist und die Niederschrift von persönlichen Beziehungseindrücken auch bei positiven Beziehungen nicht zwangsläufig erwartet werden kann.

Textstellen, die eine negative Wahrnehmung der persönlichen Beziehung ausdrücken wurden im ersten Semester der ersten Kohorte nur in 6 Fällen codiert. Dabei lagen 3 Fälle bei unterschiedlichen Tandems jeweils im zweiten beziehungsweise dritten Treffen und beschreiben weniger eine explizit negative Beziehung, sondern vor allem eine anfängliche Phase des Kennenlernens, in der das Vertrauensverhältnis erst noch aufgebaut werden muss (z. B. „Es hat jedoch den Eindruck gemacht, dass er sich trotz der Vertraulichkeit nicht wirklich traut negative

Aspekte bezüglich der Ausbildung zu nennen“). Drei weitere Beschreibungen liegen alleine bei einem Tandem und sind geprägt von Aussagen, die vermuten lassen, dass der Mentor die persönliche Beziehung zu seinem Mentee durch respektloses Verhalten als belastet wahrnimmt. Zwar werden dabei auch geplante instrumentelle Tätigkeiten angesprochen, die Textpassagen sind dabei aber vor allem emotional gefärbt und lassen einen Rückschluss auf die Einschätzung der persönlichen Beziehung zu (z. B. „(…) da er sich bei den Treffen immer sehr an nicht verstandenes aus der Schule konzentriert und anderen Gesprächen ausweicht.“). Letztlich wurde das betroffene Tandem noch im Laufe des ersten Semesters als einziges Tandem aufgrund von Passungsproblemen aufgelöst.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z1_S1

Weiter ergänzt wird die Einschätzung der persönlichen Beziehung durch die Eindrücke des Forschenden in der Rolle des operativen Projektleiters und Dozenten in den Begleitseminaren. Mit Blick auf die teilstrukturierte teilnehmende Beobachtung und das geführte Forschungstagebuch bleibt zunächst festzuhalten, dass jenseits einer Ausnahme keine Beobachtungen einer explizit dysfunktionalen persönlichen Beziehung gemacht wurden. Vielmehr war der Austausch im Begleitseminar von grundsätzlich positiven Einschätzungen der persönlichen Beziehung geprägt, wobei in den ersten Wochen teilweise von einer Unsicherheit der Studierenden über die Qualität der persönlichen Beziehung berichtet wurde, da nicht alle Auszubildenden bereits nach der ersten Einheit bereit für die Öffnung hin zu einer persönlichen Mentoringbeziehung waren. Dies spiegelt sich auch in drei der codierten Textpassagen zu negativer Wahrnehmung der persönlichen Beziehung wider. Nur im oben bereits angesprochene Tandem, zu dem 3 der 6 Textfragmente aus den Mentoringprotokollen zur negativen Wahrnehmung der persönlichen Beziehung gehören, wurde durch den Forschenden eine nachhaltige Problematik auf zwischenmenschlicher Ebene wahrgenommen. Hier kann vermutet werden, dass dieser negative Einzelfall auch für die hohe Standardabweichung in der Teilqualitätsdimension *Gegenseitigkeit* einen maßgeblichen Anteil trägt. Dieses Tandem wurde letztlich als einziges Tandem in Z1_S1 aufgrund mangelnden Interesses des Mentee an der Projektteilnahme aufgelöst. Das neu gebildete Tandem nach dem Wechsel des Mentee ist im weiteren Verlauf nichtmehr negativ auffällig.

Neben der Auswertung der persönlichen Eindrücke aus dem Begleitseminar und dem Forschungsprotokoll sollen noch die sonstigen Aufzeichnungen des Forschenden in seiner Rolle als operativer Projektleiter analysiert werden. Für die Evaluation der persönlichen Beziehungsqualität kann die Protokollierung der vorzeitigen Tandemauflösungen betrachtet werden. Im

ersten Semester wurden dabei insgesamt 5 Tandems aufgelöst und neue Mentees für die Studierenden bereitgestellt. Eine Übersicht aller Tandemauflösungen in den betrachteten Projektsemestern findet sich detailliert in Anhang 31. Aus der Übersicht geht hervor, dass nur die eine bereits beschriebene Tandemauflösung auf persönlichen Konflikten innerhalb des Tandems beruht, wobei diese als Konsequenz fehlenden aktiven Förderbedarfs in der Wahrnehmung des Mentee beschrieben werden.

Ergebnisse der Online-Befragung: Zwischenmenschliche Beziehungsdimension Z1_S2

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren; (Standardabweichung), *Wert Z1_S1 → Z1_S2* / N = 19	Mittelwert Mentees; (Standardabweichung), *Wert Z1_S1 → Z1_S2* / N = 13
Nähe	*3,98* → 4,60 (0,63)	*4,12* → 4,00 (0,70)
Gegenseitigkeit	*3,41* → 3,68 (1,15)	*4,00* → 4,46 (0,51)
Empathie	*4,00* → 4,21 (0,53)	*4,35* → 4,15 (0,68)
Vertrauen	*4,00* → 4,10 (0,65)	*4,47* → 4,53 (0,51)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	*4,13* → 4,52 (0,61)	*4,30* → 4,46 (0,66)
Zufriedenheit	*4,18* → 4,42 (0,42)	*4,70* → 4,38 (0,76)

Tabelle 70: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z1_S2 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension)

Im Vergleich zu Z1_S1 zeigt sich in der Online-Befragung am Ende von Z1_S2 ein Rückgang bei der Rücklaufquote. Während die Studierenden noch eine beinahe vollzählige Beantwortung durchführen, kann bei den Mentees nur ein Rücklauf von 56,5 % erreicht werden. Die Aussagekraft der Mentee-Befragung ist damit ungleich geringer als in Z1_S1, was im hier durchgeführten Forschungsdesign jedoch bedingt durch die parallelen Erhebungsinstrumente im Rahmen des Mixed-Methods-Ansatzes ausgeglichen werden kann. In Z1_S2 zeigen sich interessante Veränderungen auf beiden Tandem-Seiten, obwohl grundsätzlich festgehalten werden kann, dass die Bewertung der persönlichen Beziehung insgesamt gleichbleibend sehr gut ist. Es kann damit ausgeschlossen werden, dass die positive Einschätzung in Z1_S1 nur ein Nebeneffekt anfänglicher Euphorie und Motivation für die Projektteilnahme war.

Auf Seite der Studierenden kann über alle Teilqualitätsdimensionen ein Anstieg der positiven Wahrnehmung festgestellt werden, die gleichzeitig mit einem Sinken der Standardabweichung einhergeht. Die persönliche Beziehung wird also insgesamt über alle Teildimensionen stärker positiv eingeschätzt, während die Spannbreite der Antworten abnimmt. Es kann daher von einer durchweg positiven Entwicklung auf Seiten der Studierenden gesprochen werden, die zudem weniger von einzelnen Ausnahmen beeinflusst wird. Dies geschieht zudem als natürlicher Prozess ohne aktiven Eingriff durch den Forschenden im Sinne iterativer Gestaltungsprozesse da diese, wie eingangs beschrieben, nur zum Jahres- und nicht zum Semesterwechsel durchgeführt werden. Es erscheint daher als naheliegende Erklärung, dass die zunehmende positive Bewertung vor allem das Hineinfinden in eine gefestigte Beziehung darstellt, welche anfängliche emotionale Distanzen überwunden hat und positive Gefühle der Unsicherheit überwiegen. Einzig die Gegenseitigkeit stellt nach wie vor die am schlechtesten, wenngleich immer noch ausreichend gut bewertete Teilkategorie dar. Hier scheint sich insbesondere mit dem ebenfalls gleichbleibend hohen Wert der Standardabweichung zu zeigen, dass nicht in allen Tandems gleichmäßig positive Gefühle über das persönliche Engagement der Mentees vorliegen. Dieser Umstand ist dabei stark von der individuellen subjektiven Einschätzung der Studierenden abhängig. Da die später noch beschriebene Auswertung der Initiative zur Durchführung von Mentoringaktivitäten den Schluss zulässt, dass nicht strukturell von einer einseitigen Belastung der Studierenden zu sprechen ist und die *Gegenseitigkeit* auch hier immer noch durchschnittlich im guten Bereich liegt, wird nicht von einem tatsächlichen Problem ausgegangen.

Auf Seite der Mentees zeigt sich ein anderer Effekt. Hier verändert sich die Einschätzung der Teilqualitätskriterien teilweise leicht positiv, teilweise leicht negativ, bleibt aber stets in einem sehr guten Bereich. Es kann keine eindeutige Entwicklungsrichtung festgestellt werden, grundsätzlich bestätigt sich aber die sehr gute Einschätzung der persönlichen Beziehung durch die befragten Mentees. Wahrscheinlich erscheint hier eine leichte Anpassung der anfänglichen Einschätzungen oder, gerade in Fällen mit sinkender Bewertung, ein Nachlassen des gefühlten Drucks zu positiver Beantwortung bei der zweiten und damit weniger neuartigen und in ihrer Auswirkung unbekannten Befragung. Unklar bleibt mit Blick auf die niedrigere Rücklaufquote, ob Mentees mit einer negativ wahrgenommenen Mentoringbeziehung grundsätzlich nicht an der Befragung teilnehmen oder ob schlicht fehlende Motivation oder Distanz zur wissenschaftlichen Projektbegleitung verantwortlich sind. Eine negative Entwicklung der persönlichen Beziehung kann jedoch auch durch die qualitative Auswertung der Mentoringprotokolle und der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung nicht sichtbar gemacht werden, was für die zweite Interpretation der niedrigen Rücklaufquote spricht.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z1_S2

In Z1_S2 wurden insgesamt 73 Textfragmente als Aussagen über die *positive persönliche Beziehung* codiert. Dabei beschreiben wieder nur wenige Textpassagen konkret eine gezielte Wahrnehmung der persönlichen Beziehungsqualität. Der Großteil der Codes lässt wie in Z1_S1 auf eine positive persönliche Beziehung schließen, indem die Studierenden in persönliche Themen mit einbezogen werden, die nicht im Kontext von instrumentellen Förderbedarfen angesprochen werden, sondern schlicht dem privaten Austausch dienen. Insgesamt wurden Textfragmente zur *positiven persönlichen Beziehung* bei 21 der 23 bestehenden Tandems aus Kohorte 1 codiert, was darauf schließen lässt, dass die positive Evaluation der persönlichen Beziehung in der schriftlichen Befragung der tatsächlichen zwischenmenschlichen Beziehungsqualität entspricht.

Textfragmente mit Beschreibung einer negativen persönlichen Beziehung finden sich insgesamt nur 5-mal in Z1_S2, dabei verteilt auf drei Tandems. Eine Mentorin beschreibt dabei eine unangenehme Suche nach *persönlicher Nähe* durch den Mentee, was im späteren Verlauf in Z1_S3 auch zu der Auflösung des Tandems führt („Momentan bin ich etwas verunsichert, weil [Mentee] mir sehr viele Komplimente macht und ich habe Angst, dass das in die falsche Richtung geht“). Eine andere Mentorin beschreibt vor allem eine kurze Phase, in welcher sich der Mentee persönliche *negative Emotionen* hat anmerken lassen, wobei hier keine nachhaltige Belastung der Mentoringbeziehung in den Protokollen sichtbar wird. Naheliegend erscheint eine allgemein negative Situation, die trotz der Beschreibung der Mentorin nicht auf eine tatsächlich negative persönliche Beziehung hindeutet (z. B. „Er wirkte ziemlich distanziert und nicht gut gelaunt“). Die beiden Textfragmente aus dem dritten Tandem schließlich liegen kurz nach dem oben beschriebenen Mentee-Wechsel in Z1_S1 und beschreiben vor allem eine Distanz durch den neuen Mentee zu Beginn der gemeinsamen Arbeit, denkbar ist hier auch eine besonders negative Interpretation durch den Mentor aufgrund der mit dem ersten Mentee gemachten Erfahrungen (z. B. „Privat hält er sich sehr bedeckt, möchte auch nicht wirklich, dass ich oder ein Verantwortlicher des Projekts mit seinem Ausbilder Kontakt aufnehmen“). Das betroffene Tandem bestand im weiteren Verlauf bis Ende der Kohorte und wurde nicht mehr durch eine Häufung negativer Nennungen auffällig. Auch hier kann also nicht von ernsthaften persönlichen Problemen ausgegangen werden.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z1_S2

Analog der Beschreibung aus Z1_S1 kann mit Blick auf die persönliche Beziehung keine negative Wahrnehmung aus Sicht des Forschenden in der Rolle als operativer Projektleiter und Dozent im Begleitseminar beschrieben werden. Einzig der skizzierte Fall einer unangenehmen persönlichen Nähe wurde kurz in einem direkten Gespräch mit der Mentorin angesprochen. Jenseits dieses letztlich nachhaltig problematischen Einzelfalles bestehen keine Notationen im Forschungstagebuch, die konkrete persönliche Herausforderungen beschreiben. Im Begleitseminar wurde im Gegenteil regelmäßig von verschiedenen Studierenden die grundsätzlich sehr gute persönliche Beziehung erwähnt, was jedoch nicht ausdifferenziert im Forschungstagebuch vermerkt wurde. Insgesamt entstand nicht der Eindruck, dass die persönlichen Beziehungen innerhalb der Tandems nicht ausreichend gut für eine zielgerichtete Mentoringbeziehung funktionierten.

Anders als in Z1_S1 fanden in Z1_S2 nur zwei Auflösungen eines Tandems statt. Der Grund lag dabei allerdings nicht in der Mentoringbeziehung, sondern in einem Fall im endgültigen nicht-Bestehen des Bachelorstudiums des Mentors, infolgedessen die Exmatrikulation und das Ende der Beschäftigung als studentische Hilfskraft im Rahmen des Mentoringprojekts stattfand. Im zweiten Fall wurde das Mentoring nach der Pause in den Sommerferien nicht weiter fortgeführt, da der Mentee durch einen Wechsel des Einsatzortes und entsprechenden Umzug nach Mönchengladbach keine Möglichkeit mehr für eine Fortführung der Arbeit gesehen hat. Dies wurde mit dem Mentor und dem Forschenden persönlich besprochen und abgestimmt. Dabei wurde von Seiten des Mentors keine Zuteilung eines neuen Mentee gewünscht und der Studierenden entsprechend aus dem Projekt ausgegliedert. Die Mentoringbeziehung konnte in beiden Fällen entsprechend nicht im Rahmen des Projekts und aufgrund des nachfolgenden Umzugs des ehemaligen Mentors beziehungsweise Mentee auch nicht auf ehrenamtlicher Basis fortgeführt werden. Die Auflösung der Tandems steht damit in keinem Zusammenhang zu der Qualität der Mentoringbeziehungen.

Die persönliche Beziehung innerhalb der Tandems kann damit im ersten Jahr der ersten Kohorte insgesamt als gut bis sehr gut eingeschätzt und der Anspruch an die Qualität dieser Mentoringdimension aus Sicht des Gestaltungsauftrages als erfüllt angesehen werden. Im Weiteren wird die instrumentelle Dimension beleuchtet.

Ergebnisse der Online-Befragung: instrumentelle Beziehungsdimension Z1_S1

Nach der persönlichen Beziehung wird nun die Evaluation der instrumentellen Beziehung dargestellt:

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren (Standardabweichung), Wert Z1_S1 / N = 22	Mittelwert Mentees (Standardabweichung), Wert Z1_S1 / N = 17
Bereich Schule & Betrieb	3,71 (0,86)	4,29 (0,76)
Bereich Privat	3,27 (0,90)	3,58 (1,23)
Gegenstandsbezogene Passung	4,09 0,53)	4,11 (0,69)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	3,97 (0,49)	-
Einigkeit über Zielsetzung	3,77 (0,82)	-
Autorenschaft der Ziele	3,56 (1,1)	-
Messbarkeit der Ziele	3,22 (1,11)	-
Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehung	3,95 (0,82)	4,41 (0,50)

Tabelle 71: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z1_S1 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension)

Analog zur persönlichen Beziehungsdimension zeigt sich auch im instrumentellen Bereich eine grundsätzlich gute bis sehr gute Qualitätsbewertung sowohl durch die Studierenden als auch durch die Auszubildenden. Auffällig ist dabei, dass die instrumentelle Arbeit mit Blick auf Themenstellungen im privaten Bereich leicht weniger positiv wahrgenommen wird als hinsichtlich schulischer und betrieblicher Förderkontexte. Dies erscheint dabei aber wenig überraschend, da schulische und betriebliche Inhalte eine erwartungsgemäß höhere Relevanz für die Auszubildenden aufweisen und damit häufiger in die Mentoringsitzungen hereingetragen werden, zum anderen kann erwartet werden, dass sich diese Dynamik durch die im ersten Semester noch nicht voll entwickelte persönliche Beziehung und die etwaige Verwechslung von Mentoring mit klassischen Nachhilfekonzepten weiter angetrieben wird. Besonders positiv hervorzuheben ist, dass die Studierenden sich selbst als qualifiziert für die Förderrolle wahrnehmen (gegenstandsbezogene Passung) und dies auch von den Auszubildenden so eingeschätzt wird. Am wenigsten positiv fallen die Konstrukte und Einzelfragen im Bereich der Zielsetzung

aus, was mit Blick auf die *Einigkeit* und *Autorenschaft* das bereits in der persönlichen Beziehung am negativsten bewertete Teilqualitätskriterium der Gegenseitigkeit in instrumenteller Dimension spiegelt. Hier ergibt sich alleine auf Basis der schriftlichen Befragung der Eindruck, dass die aktive Mitarbeit der Mentees im Sinne einer gemeinsamen Zielsetzung auf Augenhöhe zumindest zu Beginn des Mentorings die größte subjektive Belastung der instrumentellen Beziehung darstellt. Dies deckt sich mit der bereits im Designprozess beschriebenen Erwartung, dass die Rollenverteilung im Mentoring sowie das Mentoringkonzept selbst den geflüchteten Mentees nicht in allen Fällen geläufig ist. Dass hier nicht von einem allgemeinen Problem gesprochen werden kann, wird durch die hohe Standardabweichung ausgedrückt, augenscheinlich liegen hier starke Unterschiede in der subjektiven Bewertung auf Ebene einzelner Tandems vor.

Auf Seite der Mentees fällt die Bewertung der instrumentellen Beziehungsdimension analog zur persönlichen durchweg höher aus als bei den Studierenden, wobei die zielsetzungsbezogenen Kategorien im Mentee-Fragebogen aufgrund der unterschiedlichen Rollen innerhalb der Beziehung nicht gestellt werden, da die Ebene der strukturierten Zielformulierung und -planung vor allem auf der Reflexionsebene der Studierenden erwartet wird und wie in Kapitel 5.3 beschrieben eine Verzerrung der Ergebnisse durch fehlenden Bezug der Mentees zu entsprechenden konkreten Fragen vermieden werden soll.

Insgesamt kann vermutet werden, dass die Studierenden mit einer höheren Erwartungshaltung an die Umsetzung eigens entwickelter didaktischer Ideen und Konzepte auf die Mentoringtätigkeit blicken und der Anspruch an ein befriedigendes instrumentelles Niveau ungleich höher ist als auf Seiten der Auszubildenden oder hinsichtlich der persönlichen Beziehungsdimension. Dennoch kann die instrumentelle Beziehungsdimension in Z1_S1 insgesamt als gut bis sehr gut evaluiert betrachtet werden.

Wie bereits in der Darstellung des Fragebogendesigns beschrieben, wird für die Evaluation der Gestaltungsdimension Beziehungsverständnis nicht nur die Qualitätsdimension der persönlichen und fachlichen Beziehung selbst im Sinne des Qualitätsmodells nach Nakulla und Harris eingesetzt, sondern hinsichtlich der instrumentellen Beziehungsebene auch die Teilqualitätsdimension der Mentoringaktivitäten (vgl. Nakkula & Harris, 2014, S. 47; Kapitel 5.3.1.1 in dieser Arbeit). Neben der allgemeinen Evaluation der instrumentellen Beziehungsqualität wird also auch der in Kapitel 5.3.1.1 beschriebene Zusammenhang aus Förderintensität in den einzelnen Förderbereichen und subjektiver Erfolgseinschätzung im Sinne der Förderzufriedenheit als zusätzliche Evaluationsdimension der instrumentellen Mentoringbeziehung eingesetzt.

Förderdimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren (Standardabweichung), Wert Z1_S1 / N = 22		Mittelwert Mentees (Standardabweichung), Wert Z1_S1 / N = 17
	Intensität	Zufriedenheit	Zufriedenheit
Sprachkompetenz (Alltag)	3,27 (1,24)	3,59 (0,45)	4,11 (0,83)
Sprachkompetenz (Beruf)	4,23 (0,87)	4,0 (0,6)	
Fachkompetenz	4,27 (1,28)	3,54 (0,96)	3,88 (0,85)
Selbstkompetenz	2,77 (0,92)	3,18 (0,8)	3,70 (0,77)
Interkulturelle Kompetenz	2,59 (1,0)	3,31 (0,83)	3,70 (0,84)
Lernstrategien	3,68 (1,1)	3,59 (0,66)	4,18 (0,52)

Tabelle 72: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z1_S1)

Bei der Interpretation dieser Evaluationsergebnisse muss zunächst beachtet werden, dass hier nicht die absolute Qualität der Förderdimensionen gemessen wird, sondern die Förderintensität. Niedrige Werte bei der evaluierten Intensität geben damit keine qualitative Wertung ab, sondern eine quantitative hinsichtlich der Umsetzung entsprechender Fördermaßnahmen in den Mentoringeinheiten. Analog zu den Fragen hinsichtlich der Zieldefinition werden die Mentees hier nicht bezüglich der Planung, sondern ausschließlich hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit dem Fördererfolg befragt. Damit soll vermieden werden, dass die Auszubildenden zu Mentoringperspektiven befragt werden, die sie selbst nicht bewusst wahrnehmen und gleichzeitig der Fragebogen mit Blick auf die Länge auf das Wesentliche begrenzt werden.

Auf der Studierendenseite zeigt sich dabei, dass jede der für das Projekt definierten Förderdimensionen in unterschiedlicher Intensität Thema instrumenteller Mentoringeinheiten war. Wenig überraschend nehmen dabei sprachliche und fachliche Förderinhalte den größten Raum ein, wobei berufssprachliche Förderung eine höhere Förderintensität aufweist als alltagssprachliche. Bereits hier zeigt sich, dass die Förderinhalte in den Mentoringeinheiten eine hohe Ähnlichkeit zu den identifizierten Problemstellungen aufweisen (vgl. Kapitel 6.1), was zugleich für die später diskutierte Gestaltungsdimension der Projektzielsetzung als positiv zu bewerten ist. Die hohen Standardabweichungen sind in diesem Fragenkomplex als positives Signal zu werten, da sie ausdrücken, dass hohe individuelle Unterschiede hinsichtlich der förderdimen-

sionsspezifischen Umsetzungsintensitäten zwischen den Tandems bestehen, was auf bedarfsspezifische Förderkonzepte im Sinne der individuellen Förderung der Mentees hinweist. Auch der wahrgenommene Erfolg in den Fördereinheiten ist aus Sicht der befragten Studierenden gut bis sehr gut, wobei auch hier zu beachten ist, dass weniger die absoluten Werte betrachtet werden dürfen, sondern diese in Zusammenhang mit der Förderintensität verstanden werden müssen. Dabei weist die Sprachkompetenz die höchste Erfolgszufriedenheit und gleichzeitig die höchste Förderintensität auf, Selbstkompetenz, interkulturelle Kompetenz und Lernstrategien werden von den Studierenden sogar positiver in ihrer Auswirkung wahrgenommen, als es der Stellenwert bezüglich der Förderintensität vermuten lässt. Einzig in der Fachkompetenz zeigt sich ein umgedrehtes Bild von höherer Förderintensität im Vergleich zum wahrgenommenem Erfolg. Dies erscheint insofern nachvollziehbar, als fachliche Fördereinheiten den direktesten Zusammenhang mit klar messbaren Ergebnissen in Form von Schulnoten aufweisen und hier anzunehmen ist, dass der tatsächlich nötige Kompetenzzuwachs zum Erreichen nachhaltig besserer schulischer Ergebnisse nicht mit der Erwartungshaltung der Studierenden an den realistischen Fördererfolg im Mentoring übereinstimmt.

Die Mentees selbst bewerten den Erfolg der Fördermaßnahmen analog zu den bisherigen Evaluationsdimensionen durchweg positiver als die Studierenden. Hier kann ohne Einschränkungen von einer dimensionsübergreifend hohen Zufriedenheit mit dem Ergebnis der instrumentellen Mentoringbeziehung gesprochen werden.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z1_S1

Die Protokolle bestätigen die grundsätzlich positive bis sehr positive Einschätzung der instrumentellen Beziehung. Eine konkret verbalisierte positive Bewertung der instrumentellen Beziehung wird in 34 Textfragmenten beschrieben. In 11 Fällen beschreibt dabei die Mentorin/der Mentor die instrumentelle Beziehung allgemein als positiv, in 19 weiteren Textfragmenten beschreiben die Studierenden eine ebenfalls allgemein verbalisierte *positive Rückmeldung ihrer Mentees* zur konkreten Fördertätigkeiten. Vier weitere Nennungen, die als positive Wertung der instrumentellen Beziehung interpretiert werden, beschreiben den Wunsch der Mentees nach zusätzlichen Fördertreffen jenseits der regulären wöchentlichen Mentoringeinheiten.

Allgemein negative Wahrnehmungen der instrumentellen Beziehung werden in nur 19 Textfragmenten beschrieben, wobei sich hier bereits 9 Beschreibungen damit beschäftigen, dass sich Mentees vereinzelt *nicht an Abmachungen* innerhalb des Tandems halten, beispielsweise hinsichtlich mitzubringender Materialien oder dem Erledigen von Arbeitsaufträgen zwischen

den Einheiten. Vier Nennungen beschrieben den Versuch von Auszubildenden, die *Arbeitsbelastung auf die Studierenden zu verschieben* und drücken damit eine Wahrnehmung der Mentoringbeziehung nahe an Nachhilfe oder einseitig beratender Tätigkeit aus. Jeweils drei Nennungen beschreiben *fehlende Motivation für die Fördermaßnahmen* und *eine unzureichende Kommunikation der Förderbedarfe durch die Mentees.* Dabei muss angemerkt werden, dass in keinem Fall mehr als zwei Problemnennungen auf ein Tandem entfallen und in keinem Fall eine nachhaltige Problemstellung in der instrumentellen Beziehung festgestellt werden kann. Außerdem erscheint es wahrscheinlich, dass negative Wahrnehmungen im Zusammenhang mit der instrumentellen Beziehung häufiger in den Protokollen verbalisiert werden als positive, da letztere weniger konkrete Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung für die Studierenden bereitstellen und damit für die Funktion des Protokolls zur Unterstützung der Mentoringplanung als weniger relevant angesehen werden können.

Die Auswertung der Mentoringprotokolle kann zudem auch die Evaluationsergebnisse hinsichtlich der Umsetzung von Maßnahmen in den Förderdimensionen weiter präzisieren und auf Ebene konkreter Fördereinheiten vertiefen. Nach Darstellung der Ergebnisse von Z1_S2 wird zu diesem Zweck eine Gesamtdarstellung der Fördertätigkeiten in allen Förderbereichen sowie über die Anzahl der tatsächlich stattgefundenen Treffen pro Tandem im ersten Projektjahr erstellt, um die Evaluation der instrumentellen Dimension weiter zu validieren. Diese Darstellung erfolgt erst nach Beschreibung von Z1_S2, da der Gesamtüberblick über ein ganzes Projektjahr bedingt durch die abweichende Anzahl von Schulferien und dadurch entfallene Treffen innerhalb der einzelnen Projektsemester die Wahrnehmung der Mentoringtätigkeit bei quantitativer Betrachtung verzerren kann.

Als letztes Element der Evaluation der instrumentellen Beziehungsdimensionen können die protokollierten Erfolge der Tandems betrachtet werden. In Z1_S1 wurden dabei 59 Erfolge protokolliert, wobei anzumerken ist, dass die Protokollvorlage zu diesem Zeitpunkt noch kein explizites Feld für den Vermerk von Erfolgen enthält. Für Z1_S1 werden die Erfolgsbeschreibungen beispielhaft mit Auszügen aus den Protokollen unterlegt. Es entfallen 28 Nennungen auf *fachliche* Erfolge (z. B. „Dies hat sehr gut geklappt. Auch die Formeln und zugehörige Übungsaufgaben waren jetzt für ihn verständlich und konnten in kurzer Zeit gelöst werden“). Weitere 16 Nennungen beschreiben *sprachliche* Erfolge (z. B. „Er meinte außerdem, dass er sich nur noch super selten nichtdeutsche Notizen während des Unterrichts macht, was ja eines unserer Ziele war.“). Auf *Lernstrategien* entfallen 11 Erfolgsbeschreibungen (z. B. „Das, beim letzten Treffen erstellte, Mind-Map half ihr sich an die Fachbegriffe zu erinnern und diese zu

strukturieren."). Auf die *Selbstkompetenz* entfallen letztlich 4 Beschreibungen von Fördererfolgen (z. B. „Wir haben mittlerweile ein großes Ziel erreicht, nämlich, dass er offen auf seine Arbeitskollegen zugehen kann"). Insgesamt verteilen sich die Erfolgsbeschreibungen auf 16 der 23 Tandems. Wie immer gilt auch hier, dass alleine das Fehlen von Erfolgsbeschreibungen nicht auf ausbleibenden Fördererfolg schließen lässt, sie geben aber einen qualitativen Einblick in die oben nur quantitativ ausgewertete Wahrnehmung des Mentoringerfolgs.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z1_S1

Aus dem Forschungstagebuch und den Austauschrunden aus dem Begleitprogramm sind keine nachhaltigen Problemstellungen in der instrumentellen Dimension bekannt. Unsicherheiten über didaktische Herangehensweisen und dem Umgang mit instrumentellen Wünschen der Mentees entsprechend der oben aus den Protokollen heraus codierten negativen Wahrnehmungen der instrumentellen Beziehung waren dabei regelmäßig Thema der Austauschrunden und müssen durchaus als potenzielle Problemstellung für die Qualität der instrumentellen Mentoringbeziehung verstanden werden. Bedingt durch die Möglichkeit des wöchentlichen Austauschs und der grundsätzlichen Qualifizierungsstrukturen im hier beschriebenen Projekt entstanden bei den betrachteten Tandems jedoch keine nachhaltigen Probleme im instrumentellen Bereich, die für den Forschenden selbst sichtbar geworden wären, über potenzielle Entwicklungen ohne die hier zur Verfügung stehenden Unterstützungsstrukturen können hingegen nur ungesicherte Vermutungen angestellt werden. Im Forschungstagebuch wurden die diversen, kurzfristigen Herausforderungen, die in den wöchentlichen Seminaren beschrieben wurden, nicht detailliert aufgezeichnet. Einzig eine längere Diskussionsrunde über den allgemeinen Umgang mit fachlicher Überforderung und der gemeinsamen Erarbeitung von Lösungsansätzen wurde im Forschungstagebuch notiert.

Ergebnisse der Online-Befragung: instrumentelle Beziehungsdimension Z1_S2

Auch für die instrumentelle Beziehungsdimension erfolgt direkt die Auswertung der Befragung am Ende von Z1_S2, um das gesamte erste Jahr der Kohorte 1 zu analysieren.

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren; (Standardabweichung), *Wert Z1_S1 → Z1_S2* / N = 19	Mittelwert Mentees; (Standardabweichung), *Wert Z1_S1 → Z1_S2* / N = 13
Bereich Schule & Betrieb	*3,71* → 4,07 (0,72)	*4,29* → 4,31 (0,63)
Bereich Privat	*3,27* → 3,71 (0,91)	*3,58* → 3,00 (1,15)
Gegenstandsbezogene Passung	*4,09* → 4,12 (0,55)	*4,11* → 4,23 (0,83)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	*3,97* → 4,00 (0,44)	-
Einigkeit über Zielsetzung	*3,77* → 4,15 (0,92)	-
Autorenschaft der Ziele	*3,56* → 3,47 (1,08)	-
Messbarkeit der Ziele	*3,22* → 3,05 (1,03)	-
Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehung	*3,95* → 3,84 (0,83)	*4,41* → 4,31 (0,63)

Tabelle 73: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z1_S2 (Mentorinnen /Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension)

Hier zeigt sich eine sehr ähnliche Entwicklung im Vergleich zur Auswertung der persönlichen Beziehungsdimension. Auf Seiten der Studierenden sind beinahe in allen Teilqualitätskriterien der instrumentellen Beziehungsqualität selbst leichte Anstiege in der positiven Wahrnehmung zu verzeichnen. Einzig in der *Zufriedenheit* ist ein leichter Rückgang festzustellen. Dabei gilt es zu beachten, dass die Teilkategorien *Bereich Schule & Betrieb*, *Bereich Privat* und *Gegenstandsbezogene Passung* entsprechend der hierunter zusammengefassten Fragen (vgl. 5.3.1.1) die tatsächliche Nutzung des Mentorings für instrumentellen Förderprozesse durch die Mentees betrachten, die *Zufriedenheit* hingegen die wahrgenommenen Auswirkungen. Es erscheint also naheliegend, dass die Studierenden im Zeitverlauf immer stärker als Förderpartner wahrgenommen werden und dies von den Studierenden emotional positiv aufgenommen wird, nicht aber in allen Fällen der erwartete Erfolg eintritt. Gerade im zweiten Projektsemester, in dem mehr schulische Leistungserhebungen liegen als im ersten, konnte die Zufriedenheit damit tendenziell schwerer erreicht werden als zu Beginn der gemeinsamen Arbeit. Im Kontext der Teilqualitätsdimension Zielsetzung scheinen die Teilkriterien die Autorenschaft

und Messbarkeit der Mentoringziele unverändert bei vereinzelten Tandems negativ eingeschätzt zu werden, während sich die Einigkeit über die Zielsetzung insgesamt gegenüber Z1_S1 verbessert.

Auf Seiten der Mentees ist insgesamt ein leichter Trend nach unten wahrnehmbar, wobei auch hier stets gute bis sehr gute Ergebnisse erzielt werden. Einzig der *Bereich Privat* sinkt auf den Wert 3,0 mit einer hohen Standardabweichung. Dies erscheint wenig überraschend und kann nicht als absolute negative Einschätzung der instrumentellen Beziehung verstanden werden. Anders als schulische und betriebliche Fragestellungen ist die Intensität und vor allem Häufigkeit privater Problemstellungen hochindividuell, was sich direkt in der hohen Standardabweichung ausdrückt. Es ist daher kaum verwunderlich, dass private Themen nicht im gleichen Maße in der instrumentellen Mentoringbeziehung behandelt werden wie schulische oder betriebliche.

Auch in Z1_S2 wird die Auswertung um eine vertiefte Betrachtung der Evaluation der Intensität und wahrgenommenen Zufriedenheit mit der Zielerreichung in den Förderdimensionen ergänzt.

Förderdimension	**Mittelwert Mentorinnen/Mentoren; (Standardabweichung), *Wert Z1_S1 → Z1_S2* / N = 19**		**Mittelwert Mentees; (Standardabweichung), *Wert Z1_S1 → Z1_S2* / N = 13**
	Intensität	**Zufriedenheit**	**Zufriedenheit**
Sprachkompetenz (Alltag)	*3,27* → 3,42 (1,3)	*3,59* → 4,1 (0,8)	*4,11* → 4,10 (0,6)
Sprachkompetenz (Beruf)	*4,23* → 4,0 (0,8)	*4,0* → 4,1 (0,9)	
Fachkompetenz	*4,27* → 3,89 (1,3)	*3,54* → 4,0 (0,9)	*3,88* → 4,07 (0,6)
Selbstkompetenz	*2,77* → 2,57 (1,2)	*3,18* → 3,47 (0,7)	*3,70* → 4,06 (0,7)
Interkulturelle Kompetenz	*2,59* → 3,0 (1,3)	*3,31* → 3,32 (0,8)	*3,70* → 4,0 (0,7)
Lernstrategien	*3,68* → 4,0 (0,6)	*3,59* → 3,63 (0,7)	*4,18* → 4,40 (0,5)

Tabelle 74: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z1_S2)

Auf Seiten der Studierenden zeichnet sich insgesamt ein leichter Rückgang der Förderintensität in allen Bereichen ab, was mit Blick auf die in Kapitel 6.1.2 dargestellte rückläufige Entwicklung der Problemstellungen in der dualen Ausbildung der Mentees nachvollziehbar erscheint. Gleichzeitig zeigen sich, ebenfalls über alle Förderdimensionen hinweg, höhere Werte bezüglich des wahrgenommenen Erfolges. Dabei bleibt unklar, ob diese Einschätzung auf der längeren Mentoringdauer und damit dem Sichtbarwerden von langfristig bestehenden Förderprozessen beruht oder ob die Studierenden im Zeitverlauf ihre didaktischen Fähigkeiten verbessern und eine Kombination aus zielführenden Fördereinheiten und optimierter Zielmessung vorliegt. Letzteres erscheint hinsichtlich der gleichbleibend nur befriedigenden Einschätzung der Messbarkeit der Förderziele jedoch eher unwahrscheinlich. Auch auf Seiten der Mentees zeigen sich durchgehend höhere Werte in der Einschätzung des Fördererfolges.

Insgesamt zeichnet die Auswertung der strukturierten schriftlichen Befragung auch für Z1_S2 ein weiterhin gutes bis sehr gutes Bild der instrumentellen Beziehung und ist damit in gleicher Weise positiv zu bewerten wie die persönliche Beziehungsdimension.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z1_S2

In den Protokollen sind in Z1_S2 insgesamt 45 Textfragmente codiert, die eine positive instrumentelle Beziehungswahrnehmung beschreiben. Davon entfallen 14 Nennungen auf *positive Rückmeldungen der Mentees zu den Fördertätigkeiten* und 9 weitere Nennungen entfallen auf die Subkategorie *positive Einschätzung der Mentorin/des Mentors* zur instrumentellen Beziehung. Vier Textfragmente beschreiben ein Verständnis der Mentees über die Natur der instrumentellen Beziehung im Sinne der Möglichkeit der Unterstützung jenseits einer hierarchisch verstandenen Nachhilfe, was so explizit in Z1_S1 nicht beschrieben wurde (z. B. „Während ich in allen anderen Sitzungen den Hauptteil leite und einen roten Faden folge, waren wir in dieser Sitzung auf der gleichen Ebene, was eine sehr schöne Erfahrung war.“). Weitere 8 Textfragmente beschreiben die *Motivation der Mentees* für die instrumentellen Mentoringaktivitäten direkt in den Fördereinheiten. Jeweils 3 Textfragmente beschreiben das *aktive Suchen nach alternativen Zeitmodellen* für die Fördereinheiten und grundsätzlich den *Wunsch nach zusätzlichen Mentoringeinheiten.* Diese beiden induktiven Kategorien werden der positiven Wahrnehmung der instrumentellen Beziehung zugeordnet, da die Wertschätzung der Auszubildenden gegenüber dem Mehrwert der Fördereinheiten in Relation zu ihrer Freizeit zum Ausdruck kommt. Letztlich wird noch je zweimal beschrieben, dass die Mentees sich an Abmachungen halten oder die Studierenden in ausbildungsbezogene Entscheidungen einbezogen wurden.

Wie bereits mehrfach angemerkt kann dabei nicht davon ausgegangen werden, dass alle positiven Eindrücke über die instrumentelle Beziehung auch in Mentoringprotokollen notiert wurden, da die individuelle Gestaltung und Schwerpunktsetzung in den Aufzeichnungen den Studierenden freigestellt sind. Insgesamt kann aber wie bereits in Z1_S1 festgehalten werden, dass sich positive Beschreibungen der instrumentellen Beziehung in unterschiedlicher Häufigkeit bei allen Tandems finden.

Konkret negative Wahrnehmungen der instrumentellen Beziehung sind nur in 17 Textfragmenten der Protokolle aus Z1_S2 vermerkt, wobei sich diese über alle Tandems verteilen und keine Häufung oder anhaltende Problemstellung festzustellen ist. Jeweils 5-mal beschrieben wird dabei, dass sich *Mentees vereinzelt nicht an Abmachungen halten* und *fehlende Motivation für die Fördereinheiten* seitens der Auszubildenden. Nur dreimal wird konkrete Unzufriedenheit mit dem Fördererfolg beschrieben. Zwei Nennungen beziehen sich auf fehlendes Fachwissen der Studierenden für die gewünschten Förderinhalte. Je einmal genannt wird *Unzufriedenheit mit der eigenen didaktischen Arbeit* und der Versuch des einfachen *Abschiebens von Arbeit* auf die Studierenden im Sinne klassischer Service-Beziehungen. Wie auch in Z1_S1 kann dabei nicht von nachhaltigen Problemstellungen gesprochen werden, was sich in der insgesamt guten bis sehr guten Evaluation in den Fragebögen bestätigt.

Mit Blick auf die beschriebenen Erfolge liegen in Z1_S2 insgesamt 57 entsprechende Textfragmente in den Mentoringprotokollen vor. Im Vergleich zu Z1_S1 werden dabei mit 27 Nennungen *sprachliche* Erfolge am häufigsten genannt, während *fachliche* Erfolge noch 20-mal beschrieben werden. Auch die *Mentoringbeziehung* selbst wird hier erstmalig mit 5 Nennungen als Erfolg betrachtet (z. B. „Hat mir bisher nicht mitgeteilt, dass er sich so schwer tut, die Einträge zu verstehen, aber hat sich jetzt endlich geöffnet."). Je zweimal werden schließlich Erfolge bezüglich der *Selbstkompetenz* und den *Lernstrategien* beschrieben. Wie die anderen betrachteten Bereiche der Protokoll-Analyse bleiben auch die beschriebenen Fördererfolge stabil im Einklang mit der positiven quantitativen Evaluation.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z1_S2

Hier kann im Grunde die Beobachtung aus Z1_S1 wiederholt werden. Instrumentelle Problemstellungen sind regelmäßig Teil der Austauschgespräche in den Begleitseminaren, wobei hier nach Gedächtnisprotokoll stets kurzfristig Lösungen gefunden werden konnten. Entsprechend finden sich für Z1_S2 keine ausführlichen Eintragungen zu Problemen in der instrumentellen Beziehungsdimension im Forschungstagebuch. Die aus den schriftlichen Befragungen ableitbaren Herausforderungen in der Zieldefinition und –messung waren nicht offensichtliches

Thema in den Begleitseminaren. Die instrumentellen Beziehungen innerhalb der Tandems wurden durch den Forschenden durchweg positiv beziehungsweise nur durch kurzfristige und vereinzelte Störungen belastet wahrgenommen. Hier decken sich abermals die quantitativen und qualitativen Ergebnisse mit den Wahrnehmungen des Forschenden in der Rolle als aktiver Teilnehmer innerhalb der Intervention.

Abschließend soll noch, wie bereits angekündigt, ein Gesamtüberblick des ersten Projektjahres hinsichtlich der durchgeführten Treffen und der quantitativen Anzahl von Fördereinheiten in den Förderdimensionen auf Ebene der einzelnen Tandems dargestellt werden. Damit soll mit Blick auf die Anzahl der durchgeführten Treffen das letzte objektiv messbare und dimensionsübergreifende Qualitätskriterium des Mentoringqualitätsmodells evaluiert werden. Zudem ermöglich eine Analyse der durchgeführten Fördermaßnahmen in den einzelnen Tandems, Aussagen darüber zu treffen, wie heterogen die tatsächliche Umsetzung der instrumentellen Mentoringbeziehung in den einzelnen Tandems erfolgt ist. Nicht ausgewertet wird die Nennung von wertenden Aussagen zu instrumenteller oder persönlicher Beziehungsdimension, da diese Angaben nicht aktiv in den Mentoringprotokollen gefordert werden und die quantitative Anzahl solch wertender Beschreibungen keinen direkten Rückschluss auf die tatsächliche Beziehungsqualität innerhalb eines Tandems erlaubt.

Zunächst muss dabei die Erwartung an die Anzahl der durchzuführenden Treffen dargestellt werden. Hier ergibt sich eine Überschneidung mit dem nachfolgenden Kapitel zu den Anpassungen der Gestaltungsdimensionen. Wie in Kapitel 4.1.2.2 dargestellt, war in den prototypischen Gestaltungskriterien ein wöchentliches Treffen vorgesehen. Bereits zu Beginn des ersten Durchführungsjahres wurde in Gesprächen mit der Studierendengruppe bezüglich der realistischen Durchführbarkeit beschlossen, die Anzahl der Schulferien-Wochen der Mentees freizustellen, damit das Tandem mehr Flexibilität genießt und erwartbar ausfallende Treffen wegen Schul- und Semesterferien sowie Prüfungsphasen nicht zu problematisieren. Vertieft wird diese Gestaltungslogik im nachfolgenden Kapitel. Letztlich bleibt der Erwartungshorizont von 38 Mentoringeinheiten pro Projektjahr als Ergebnis aus 52 Wochen pro Jahr abzüglich durchschnittlich 14 Wochen Schulferien. Werden mehr als 75 % und damit 29 dieser Treffen in einem Projektjahr durchgeführt sowie die fehlenden Treffen begründet entschuldigt, wird die Anzahl der Mentoringeinheiten als ausreichend im Sinne eines regelmäßigen Kontaktes bewertet. Fällt die Quote innerhalb eines Tandems unter 29 Treffen pro Jahr erscheint eine Nachforschung notwendig. In dieser Logik findet sich auch die Entscheidung für eine Jahresbetrachtung begründet, da bedingt durch die unterschiedliche Anzahl an Ferienwochen pro Semester starke Verzerrungseffekte auf die Anzahl der Mentoringtreffen zu erwarten sind, die

aber nicht in Zusammenhang mit der Qualität der Mentoringbeziehung stehen. Findet ein Mentee-Wechsel statt, werden die Tandems dennoch als Einheit ausgewertet (z. B. Z1_T1a&b), da die teils schwierig zu bestimmenden Zeitpunkte der Tandem-Auflösung nur schwer in Form der Jahresansicht zu präzisieren sind.

Die detaillierte Darstellung der Durchführungsquote der Mentoringtreffen in allen Projektjahren sowie der dabei durchgeführten Fördertätigkeiten findet sich in Anhang 32.

Mit Blick auf die durchgeführten Treffen im ersten Projektjahr von Kohorte 1 fällt auf, dass abgesehen von 6 Tandems die angelegte Quote von 75 % der erwarteten Treffen erreicht werden konnte. Bei 4 der Tandems ist die Unterschreitung der Quote durch die Wartezeit des Mentee-Wechsels zu erklären, bei einem weiteren durch das faktische Ende der Mentoringbeziehung mit Beginn der Sommerferien im Jahr 2019. Alle Fälle sind bereits im Rahmen der Analyse der Tandem-Auflösungen besprochen. Einzig bei einem Tandem lässt sich die Unterschreitung der Mindestquote nicht durch eine Auflösung des Mentoringtandems begründen. Vielmehr liegen hier vergleichsweise häufig krankheitsbedingte Ausfälle von Mentoringtreffen vor, wobei in den Protokollen keine nachhaltige Gefahr einer sich negativ entwickelnden Beziehung beschrieben oder angedeutet wird. Ebenfalls ist das Tandem nicht durch aktives Ansprechen von als zu wenig wahrgenommenen Treffen in den Begleitseminaren auffällig geworden. Das Tandem besteht zudem weiterhin bis zum Ende des ersten Projektjahres und wird auch in Jahr 2 nicht vorzeitig aufgelöst. Es kann daher nicht auf eine negative persönliche oder instrumentelle Beziehung oder das faktische nicht-Erfüllen der Mentoringanforderungen geschlossen werden. Die Analyse der umgesetzten Fördermaßnahmen zeigt zudem, dass alle Tandems einen individuellen Mix unterschiedlicher Förderdimensionen einsetzen, wobei wie erwartet sprachliche und fachliche Inhalte die zentralen Themen darstellen. Auffällig ist dabei, dass starke Schwankungen sowohl zwischen den Förderintensitäten als auch den Verhältnissen der einzelnen Förderdimensionen vorliegen. Da die hier entwickelte Intervention kein explizit auf eine spezifische Kompetenz bezogenes Nachhilfe-Mentoring darstellt (vgl. Kapitel 4.1.1), sondern als Typ Lebenshilfe verstanden wird, sind die abweichenden Foki und Förderintensitäten keineswegs als negativ zu bewerten. Vielmehr lassen sie in Kombination mit den positiv bis sehr positiv bewerteten persönlichen Beziehungen den Rückschluss zu, dass das Ziel von positiven Mentoringbeziehungen des Typs Lebenshilfe im Sinne der Entwicklung von individuellen Förderkonzepten auf Basis gemeinsamer Gespräche insgesamt erfüllt werden konnte.

Grundsätzlich zeichnen also alle hier eingesetzten Erhebungsinstrumente das Bild von einer positiven persönlichen sowie instrumentellen Beziehung innerhalb der Tandems, wobei nur in einem Ausnahmefall von einer aktiven Störung in Form einer nachhaltig negativen persönlichen Beziehung gesprochen werden kann. Die zentrale übergeordnete Gestaltungsdimension des Beziehungsverständnisses und damit die primäre messbare Qualitätsvariable der hier zu entwickelnden Intervention kann damit bereits im ersten Jahr der ersten Kohorte als positiv bis sehr positiv bewertet werden. Einzig die Teilqualitätsdimension der tandeminternen Zielsetzung und Zielmessbarkeit kann bereits auf Basis der umfassenden Evaluation des übergeordneten Gestaltungsbereiches *Beziehungsverständnis* als Ansatzpunkt für mögliche iterative Weiterentwicklungsprozesse auf Ebene der direkt durch den Forschenden gestaltbaren, untergeordneten Gestaltungsbereiche verstanden werden. Diese werden im nachfolgenden jeweils in verkürzter Form mit Blick auf die Erhebungsergebnisse dargestellt und wie bereits auf Strukturebene beschrieben nur dann vertieft, wenn aktiv Hinweise auf nötige Veränderungsprozesse gegeben werden.

7.1.2.2 Diskussion der Evaluationsergebnisse: untergeordnete Gestaltungsdimensionen und Ableitung iterativer Weiterentwicklungsbedarfe

Nachdem ausführlich die übergeordnete Gestaltungsdimension des Beziehungsverständnisses evaluiert wurde, folgen nun verkürzt die untergeordneten und direkt gestaltbaren Gestaltungsdimensionen. Werden hier aktive Gestaltungsanlässe identifiziert, wird die Umsetzung entweder zwischen den Projektjahren oder zwischen den gleichen Projektsemestern unterschiedlicher Kohorten durch eine beispielhafte Darstellung der Gestaltungstätigkeiten wiedergegeben. Zudem werden neu entwickelte oder veränderte kontextuelle Gestaltungsprinzipien durch eine ***fette und kursive*** Darstellung in die Gesamtübersicht eingearbeitet. Werden bestehende Kriterien in ihrer prototypischen Formulierung entfernt, werden sie ~~durchgestrichen~~ angezeigt.

Auswahl der Mentorinnen/Mentoren und Mentees

Für diese Gestaltungsdimension existiert kein Erhebungsinstrument zur Befragung der Tandems, vielmehr wird hier vor allem auf die Eindrücke des Forschenden in seiner Rolle als operativer Projektleiter zurückgegriffen. Grundsätzlich spricht die positive bis sehr positive instrumentelle und persönliche Beziehung für die Wahl passender Studierenden und Auszubildenden, was sich insbesondere durch die sehr guten Werte für die gegenstandbezogene Pas-

sung und den nicht vorhandenen negativen Einfluss kultureller Unterschiede auf die Beziehung ausdrückt (vgl. Darstellung der Befragungen in Kapitel 7.1.2.1). Es liegen die vollständigen Bewerbungsunterlagen der 23 Studierenden und 54 Auszubildenden vor (Designkriterien 1.2.a) bis 1.2.d)). Zudem suggeriert das vollständige Ausfüllen der Mentee-Bewerbungen ein angemessenes Sprachniveau. Die Informationsveranstaltung im Sommersemester 2018 war mit 19 Teilnehmenden angemessen gut besucht, wobei unter den Studierenden sowohl spätere Mentorinnen/Mentoren vertreten waren als auch solche Studierende, die sich letztlich nicht für das Projekt beworben haben. Dies spricht für einen aussagekräftigen Informationsgehalt der Veranstaltung, welcher es den teilnehmenden Studierenden ermöglicht hat, eine fundierte Entscheidung für oder gegen die Bewerbung zu treffen (Designkriterium 1.2.f)). Hier kann kein Weiterentwicklungsbedarf der Gestaltungsprinzipien herausgearbeitet werden.

Matching der Mentorinnen/Mentoren und Mentees

Auch hier kommen vor allem die bereits durchgeführte Evaluation der persönlichen Beziehung aus quantitativer Sicht und die persönliche Wahrnehmung des Forschenden als Evaluationsperspektiven der Gestaltungsdimension *Matching* zum Einsatz. Die niedrige Quote an beziehungsbedingten Tandem-Auflösungen sowie die gute bis sehr gute Einschätzung der persönlichen Beziehung über die erste Phase des Kennenlernens hinweg spricht klar für ein gelungenes Matching im Sinne der Beziehungsbildung (vgl. Kapitel 7.1.2.1.). Organisatorisch konnte das Matching in Form eines Speed-Datings am 18.10.2018 vollständig durchgeführt werden. Der geplante und in den Designprinzipien 1.3.b. bis 1.3.e beschriebene Ablauf konnte ohne Störungen oder sprachliche Verständnisprobleme durchgeführt werden. Zu beobachten war dabei eine hohe Kommunikativität in den 5-minütigen Gesprächseinheiten. Es liegen alle 23 ausgefüllten Speed-Dating-Bögen der Studierenden und 54 Bögen der Auszubildenden vor, wobei entsprechend der Vorgaben Notizen und Ranglisten-Plätze notiert wurden. In der Auswertung konnten durch die schriftlichen Notizen der Studierenden durch eindeutige Mehrfachnennungen jene Auszubildenden herausgefiltert werden, die keine Motivation für die Projektteilnahme erkennen ließen oder nicht den Bedingungen Volljährig und erstes Ausbildungsjahr entsprachen. Der Matching-Prozess selbst konnte in der geplanten Schleifen-Form durch den Forschenden alleine im zeitlichen Rahmen von zwei Arbeitstagen durchgeführt werden (1.3.f, 1.3.g & 1.3.h). Insgesamt konnte nach vier Matching-Schleifen das endgültige Ergebnis der 23 Tandems erreicht werden. Ein Matching auf Basis des persönlichen Rankings war auf Seiten der Auszubildenden in jedem Fall möglich, weniger gut möglich war das Matching im Sinne der favorisierten Kandidaten der Studierenden. Hier zeigten sich starke Ballungen, was insbe-

sondere mit Blick auf den starken quantitativen Mismatch zu Schwierigkeiten im Matchingprozess führte. Letztlich konnte allen Auszubildenden ein Top-3-Mentorin/Mentor zugeteilt werden aber nur 16 Studierenden ein Top-3-Mentee. Hier zeigt sich nicht mit Blick auf die letztendliche Beziehungsqualität ein Optimierungspotenzial, sondern hinsichtlich der organisatorischen Tätigkeit auf Seiten der Projektleitung. Als Weiterentwicklung des Matching-Prozesses wird hier das Vorgehen implementiert, dass die Auszubildenden weiterhin ein Ranking aller Studierenden erstellen, aus dem im besten Fall ein Match mit einer/einem Top-3-Studierenden gebildet wird. Auf Seite der Studierenden wird in den folgenden Jahren die Methode eingesetzt, dass bis zu 5 Auszubildende vermerkt werden dürfen, mit denen eine Zusammenarbeit ausgeschlossen wird. Dieser Prozess soll das Matching organisatorisch vereinfachen und es wird angenommen, dass mit Blick auf die aus den Bewerbungen ableitbare hohe Motivation der Studierenden eine erfolgreiche Tandem-Bildung auch dann möglich ist, wenn die zugeteilten Auszubildenden nicht zu den persönlichen Top-3 der Studierenden zählen.

Die nicht gematchten Mentees, welche weder aufgrund der schriftlichen Aufzeichnungen noch der geforderten Merkmale vor dem eigentlichen Matching-Prozess eliminiert wurden, konnten durch die Verbindung ihrer eigenen Studierenden-Wünsche und der Präferenzen der jeweiligen Studierenden hin zu anderen Auszubildenden nicht zugeteilt werden. Hier wurde in den Antworten auf die Absage per Mail in Einzelfällen emotionalisiert reagiert, was auch in einem persönlichen Gespräch mit einer Lehrkraft bestätigt wurde. Hier kann ebenfalls ein möglicher Gestaltungsbedarf erkannt werden. In nachfolgenden Jahren wird daher versucht, den Mentee-Überhang bei der Speed-Dating-Veranstaltung zu minimieren, indem ein Bewerbungsstopp eingeführt und dieser mit Hinweis auf eine Eintragung auf einer Nachrückerliste als Antwort auf weiterhin eingehende Bewerbungen kommuniziert wird. Dabei wird ein Überhang von bis zu 5 Auszubildenden zugelassen, um möglicherweise unpassende Mentee-Bewerberinnen/Bewerber ohne negative Auswirkung auf die Matching-Möglichkeit weiterhin auf Basis der Studierenden-Notizen aussortieren zu können.

Im selben Gespräch wurde außerdem kommuniziert, dass nach Aussage eines Mentees die Bewegung der Studierenden und das Verharren der Mentees auf einem Stammplatz (1.3.d) als unangenehm wahrgenommene wurde (Auszug aus Forschungstagebuch: „Feedback eines Mentee: Fühlt sich „wie im Zoo“.“). Auch hier kann ein Handlungsbedarf abgeleitet werden. In nächsten Zyklus werden die Rollen vertauscht.

Es ergeben sich damit folgende Anpassungen an die prototypischen kontextuellen Gestaltungsprinzipien.

1.3 Programmkultur: Matching der Mentorinnen/Mentoren und Mentees
Gestaltungsdimension Matching: Gestalte die Intervention so, dass...
…ein Matching nach dem Konzept des meet-n-greet models in der Ausgestaltung eines Speed-Datings durchgeführt wird
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
1.3.a) …nur ein Termin für das Speed-Dating ausreichend ist und den Mentees kommuniziert wird
1.3.b) …bei einem Überhang von mehr als 5 Auszubildenden eine Warteliste eingerichtet wird und entsprechende Bewerberinnen/Bewerber nicht zu der Speed-Dating Veranstaltung eingeladen werden
1.3.c) …jede/jeder Auszubildende 5 Minuten lang mit jeder Studierenden/jedem Studierenden sprechen kann
1.3.d) …die Studierenden Notizen zu den Auszubildenden anfertigen können
1.3.de …die Studierenden einen Stammplatz haben und die Mentees rotieren
~~1.3.e) …Studierende und Auszubildende ihre Favoriten aus der jeweils anderen Gruppe angeben können~~
~~1.3.f) …Tandem-Beteiligte das Gegenüber jeweils in den Top-3 des Speed-Dating Rankings hatten~~
1.3.f) …die Auszubildenden ihre Favoriten aus der Studierendengruppe angeben können
1.3.g) …die Studierenden maximal fünf Auszubildende angeben können, mit denen eine Zusammenarbeit ausgeschlossen wird
1.3.h) …Matches zwischen Top-3-Studierenden und Auszubildenden gebildet werden, mit denen die Zusammenarbeit nicht ausgeschlossen wurde
1.3.i) …bei Mehrfachnennungen eine Auswahl auf Basis des Kriteriums „fachliche Nähe“ erfolgt
1.3.j) …mehrere Matching-Schleifen zur Präzisierung der Ergebnisse durchgeführt werden

Projektziele

Hier kann vergleichsweise direkt die Passung der prototypisch formulierten Projektziele durch explizite Fragen diesbezüglich in den schriftlichen Evaluationen analysiert werden. Die Sprachförderung wird dabei im Mentee-Fragebogen nicht weiter in die Sprachregister ausdifferenziert.

Förder-Dimension	Passung aus Sicht der…			
	Studierenden		Auszubildenden	
	S1	S2	S1	S2
SpraKo (Alltag)	4,09 (1,00)	4,00 (1,15)	4,82 (0,39)	4,84 (0,38)
SpraKo (Beruf)	4,50 (0,51)	4,53 (0,96)		
FaKo	3,95 (1,10)	4,10 (1,22)	4,29 (0,77)	4,38 (0,86)
SeKo	2,72 (1,31)	2,63 (1,11)	4,23 (0,75)	4,46 (0,66)
IKK	3,32 (1,11)	3,42 (1,34)	3,88 (0,92)	4,23 (0,44)
Lernstrategien	3,18 (1,22)	3,31 (1,24)	4,35 (0,93)	4,38 (0,65)

Tabelle 75: Passung der Förderdimensionen (Z1_S2 & Z1_S2)

Die Auswertung der Befragung zeigt, dass alle Förderdimensionen, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, als passend und relevant eingeschätzt werden. Dies deckt sich auch mit der in Kapitel 7.1.2.1 ausführlich dargestellten absoluten und tandemspezifischen Förderaktivität. Zwar sind nicht alle Förderdimensionen in gleicher Weise aus subjektiver Sicht relevant, was sich auch durch die teils hohen Standardabweichungen ausdrückt, es kann dabei aber keine Dimension als gänzlich unpassend interpretiert werden. Als Gestaltungsanreiz kann jedoch verstanden werden, dass der Bereich der Unterstützung im privaten Bereich jenseits einer Förderung beispielsweise der Selbstkompetenz noch nicht im formellen Förderhorizont der Intervention verankert ist, obwohl entsprechende Problemstellungen häufig auftreten (vgl. Kapitel 6.1) und ebenso einen relevanten Teil der tatsächlichen Fördertätigkeiten ausmachen (vgl. Kapitel 7.1.2.1). Hier erscheint eine grundsätzliche formelle Ergänzung der Förderdimensionen als sinnvoll, da diese Förderdimension in der Praxis ohnehin eine relevante Rolle einnimmt und mit Blick auf die identifizierten Problemstellungen (vgl. Kapitel 6.1) als valider Teil einer stressreduzierenden Mentoringstrategie verstanden werden kann. Dass hier nicht die Förderung einer konkreten Kompetenz im Vordergrund steht, wird durch den im Mentoring

grundsätzlich legitimen Ansatz des Sponsorings (vgl. z. B. Popoff, 2005, S. 43; Ziegler, 2009, S. 9) ohne Anspruch einer direkten Kompetenzentwicklung der/des Mentee als angemessen für die Ziele der Intervention begriffen.

Zudem kann festgestellt werden, dass die parallele Auswertung der relevanten Problemstellungen (vgl. Kapitel 6.1.1 und 6.1.2) keine gänzlich neuen Herausforderungen identifiziert, welche im bisherigen Förderhorizont nicht abgebildet werden können.

Es ergibt sich damit folgende Entwicklung der Gestaltungsprinzipien.

2.1 Programmkultur: Projektziele
Gestaltungsdimension Projektziel: Gestalte die Intervention so, dass...
…die Zielsetzung des Projekts auf einem Abstraktionsgrad operationalisiert wird, der die Tandems bei der individuellen Zielsetzung unterstützt, ohne sie inhaltlich einzuschränken
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
2.1.a) …allgemeine Förderdimensionen die Zielsetzung strukturieren
2.1.b) …die Förderdimension „fachliche Kompetenzen“ integriert ist
2.1.c) …die Förderdimension „berufssprachliche Kompetenz“ integriert ist
2.1 d) …die Förderdimension „alltagssprachliche Kompetenz“ integriert ist
2.1.e) …die Förderdimension „interkulturelle Kompetenz“ integriert ist
2.1.f) …die Förderdimension “Lernstrategien“ integriert ist
2.1.g) …die Förderdimension “Selbstkompetenz und Konfliktlösung“ integriert ist
2.1.h) …die Förderdimension „privaten Problemstellungen“ integriert ist

Organisatorische Rahmenbedingungen

Hier kann zunächst die bereits in Kapitel 7.1.2.1 dargestellte, beinahe durchweg ausreichende Anzahl der Mentoringtreffen pro Tandem zugrunde gelegt werden, um die Planung der Mentoringtreffen als individuelle und flexible Aushandlungsprozesse innerhalb der Tandems (2.2.a und 2.2.b) als zielführend und für die Tandems umsetzbar zu beschreiben. Die dabei stark unterschiedlichen Herangehensweisen zwischen wöchentlich festen Terminen bis hin zu wöchentlich flexiblen Absprachen spricht dafür, dass die gewählte Strategie der individuellen Vereinbarung sinnvoll ist und lässt vermuten, dass präzise Vorgaben durch den Forschenden in vielen Fällen zu terminlichen Problemen geführt hätten. Wie oben angesprochen fand dabei zu Beginn des ersten Projektsemesters eine Gruppendiskussion mit der Studierendenkohorte statt, um die Erwartungshaltung bezüglich der durchzuführenden Treffen zu präzisieren. Dabei wurde vor allem angemerkt, dass wöchentliche Treffen mit Blick auf Schul- und Semesterferien sowie Prüfungszeiträume nicht realistisch erscheinen und individuelle Absprachen bezüglich dadurch entfallener Treffen aus organisatorischer Perspektive wenig sinnvoll erscheinen. Hier ist demnach eine Erweiterung der organisatorischen Rahmenbedingungen um ein Kontingent an flexibel zu wählenden Fehltagen nötig, was wie oben beschrieben als einzige Gestaltungshandlung bereits zu Beginn des ersten Projektsemesters als nötige Weiterentwicklung der prototypischen Designprinzipien umgesetzt wurde. Wie bereits beschrieben wurde zu diesem Zweck die Anzahl der Schulferienwochen pro Jahr als Anzahl der ohne offizielle Entschuldigung freigestellten Mentoringtreffen definiert, um den Tandems die individuelle Planung von „mentoringfreien“ Wochen zu ermöglichen. Bei mehr als vier in Folge ausfallenden Treffen ist eine Rücksprache mit dem Forschenden auch dann vorgesehen, wenn in jedem Einzelfall eine begründete Entschuldigung vorliegt. So soll vermieden werden, dass der Kontakt und damit potenziell die Beziehung innerhalb des Tandems einen Schaden nehmen.

In den Auswertungen der Studierendenbefragung wird die logistische Dimension der Mentoringtätigkeit dabei nur als ausreichend bewertet:

Qualitätsdimension	Studierende	
	Z1_S1; N = 22	**Z1_S2; N = 19**
Konstrukt „Logistik der Mentoringtreffen“	2,86 (0,71)	2,63 (0,77)

Tabelle 76 : Ergebnisse des Qualitätskonstruktes "Logistik der Mentoring Tätigkeit" (Z1_S1 & Z1_S2)

Die Schwierigkeiten in der logistischen Planung der Mentoringeinheiten lässt sich dabei mit Blick auf die im Begleitseminar besprochene Herausforderungen primär auf das Finden passender Räumlichkeiten und Termine beschränken. Dies war regelmäßig Thema im Begleitseminar, da die universitären Flächen für gemeinsames Arbeiten häufig belegt sind, öffentliche Räume teilweise als zu laut und störend empfunden wurden und Treffen in privaten Räumlichkeiten mit Blick auf versicherungstechnische Fragen in Zusammenhang mit der Beschäftigung der Studierenden als studentische Hilfskräfte (vgl. Kapitel 2.3) nicht zugelassen sind. Zum anderen war das Vereinbaren von Terminen hinsichtlich der Arbeits- und Schulzeiten der Mentees in vielen Tandems ein durchgehend aktiver Aushandlungsprozess, der wöchentlich durchgeführt wurde. Dies wurde von den Studierenden in persönlichen Schilderungen in den Austauschrunden als Belastung beschrieben. Dabei konnten dennoch, wie die Aufstellung in Kapitel 7.1.2.1. zeigt, in allen Tandems regelmäßige Treffen durchgeführt werden, was letztlich auch stets in den Begleitseminaren bestätigt wurde. Die Unzufriedenheit mit der Logistik ist damit eher als emotionale Reaktion zu bewerten als eine echte und messbare Problemstellung für die Durchführung der Mentoringtätigkeit. Da das Zurverfügungstellen von jederzeit nutzbaren Räumlichkeiten aus organisatorischer Sicht als unmöglich erscheint und die Thematik der zeitlichen Abstimmung, bedingt durch den Kontext der dualen Ausbildung und der damit verbundenen zeitlichen Verpflichtungen der Mentees, nicht aktiv veränderbar oder tatsächlich problemauslösend im Sinne fehlender Treffen ist, wird aus diesen Themenfeldern kein Gestaltungsbedarf abgeleitet.

Des Weiteren liegen von 20 der 23 Tandems die Zielvereinbarungen im Rahmen der Mentoringvereinbarung vor, was einen umfassenden Einsatz der vorstrukturierten Materialien widerspiegelt (2.2.c und 2.2.d). Aus den Protokollen der ersten drei Treffen der Tandems geht zudem hervor, dass die vorstrukturierten Materialien dazu geeignet sind, einen ersten Einblick in relevante Förderbedarfe zu erhalten und damit den angedachten Zweck eines zielgerichtet-instrumentellen Starts in die gemeinsame Arbeit zu erfüllen (z. B. „Den Fragebogen mit den Stärken und Schwächen haben wir zusammen (so gut es geht) ausgefüllt. Dabei ist mir aufgefallen, dass [Mentee] in der Ausbildung fast ausschließlich schulisch Probleme hat“). Letztlich kann mit Blick auf die Protokolle (2.2.e) festgehalten werden, dass diese in vollem Umfang vorliegen und in ihrer Funktion als Instrument der Beobachtung durch den Projektleiter als sehr wirksam eingeschätzt werden, um Probleme innerhalb eines Tandems frühzeitig zu erkennen und zu lösen, bevor eine Verschärfung eintritt. Über die Einschätzung der Tandems selbst bezüglich der Auswirkung der Protokolle auf die Mentoringqualität liegen derweil keine empirischen Ergebnisse vor. Grundsätzlich kann aber davon ausgegangen werden, dass die durch

die Protokolle nachweislich strukturiert durchgeführten didaktischen Planungs- und Reflexionstätigkeiten im Sinne einer Unterrichtsplanung als positiv für den langfristigen Förderprozess zu bewerten sind (vgl. z. B. Wilbers, 2020, S. 18).

Mit Blick auf die zu Beginn angesprochene Präzisierung der Fehlzeitenregelung kann der Katalog an kontextspezifischen Gestaltungskriterien dahin wie folgt angepasst werden.

2.2 Programmkultur: Organisatorische Rahmenbedingungen
Gestaltungsdimension Rahmenbedingungen: Gestalte die Intervention so, dass…
…die Mentoringtandems sich regelmäßig zeitlich und räumlich selbstbestimmt treffen und die Sitzungen durch die Studierenden dokumentiert werden
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
2.2.a) …sich die Tandems jede Woche für 1,5 Stunden treffen
2.2.b) …Uhrzeit und Ort wöchentlich flexibel im Tandem abgestimmt wird
2.2.c) …das Mentoring formell mit einer Mentoring Vereinbarung beginnt
2.2.d) …die Mentoring Vereinbarung die Formulierung erster grober Ziele als Motivationshilfe einsetzt
2.2.e) …die Studierenden jede Mentoringeinheit in einer Protokollvorlage dokumentieren
2.2.f) …die Tandems eine festgelegte Anzahl an Wochen ohne erwartete Mentoringtreffen pro Jahr individuell einsetzen können, um Treffen ohne Rücksprache entfallen zu lassen
2.2.g) …ab 4 entfallenen Mentoringtreffen in Folge Rücksprache mit Ansprechpartnern der Projektorganisation gehalten wird

Unterstützungsmaterialien

Die Information über das Beziehungsverständnis wurde im Begleitseminar durchgeführt (2.3.a), wobei hier trotz der messbar guten bis sehr guten Beziehungsqualität anzumerken ist, dass gerade zu Beginn der gemeinsamen Arbeit mehrere Diskussionen in den Austauschrunden stattfanden, die sich mit der eigenen Rolle der Studierenden in der Mentoringbeziehung befassten (z. B. Auszug aus Forschungstagebuch: „20.12.2018: Gespräch im Begleitseminar:

Ausgangspunkt Problem von [Mentorin] über das eigene Rollenverständnis zwischen Lehrkraft und Freundin. Vertiefte Diskussion des Mentoringkonzeptes und offener Austausch zur Klärung der Selbstwahrnehmung.“). Hier kann ein Gestaltungsbedarf abgeleitet werden, um das Beziehungsverständnis klarer zu vermitteln. Dies betrifft dabei primär die Studierenden, da die Möglichkeit der aktiven Inhaltsvermittlung zwischen Projektleiter und Auszubildenden vergleichsweise schwach ausgeprägt ist. Die Stärken-Schwächen-Analyse liegt für 20 der 23 Tandems vor, was analog zur Zielvereinbarung von einer hohen Nutzungsquote zeugt. Zudem wurde der Einsatz des Materials in den Protokollen mehrfach positiv als Reflexionsanlass für die Studierenden und als Anker zur Ableitung von langfristigen Förderansätzen beschrieben (z. B. „Am Ende wollte er die Stärken/Schwächen Liste mit nach Hause nehmen, um sich nochmal genauere Gedanken zu machen und die Felder noch weiter zu füllen. Das fand ich sehr positiv“). Die Vorlage zur Dokumentation von Förderbedarfen (2.3.c) ist als Teil der Struktur in den Mentoringprotokollen integriert und wurde umfangreich genutzt, wie die Darstellung der Problemstellungen in Kapitel 6.1 auf Basis dieser Protokollierungen zeigt. Da die protokollierten Fördermaßnahmen innerhalb der Tandems auf den identifizierten Problemstellungen beruhen, kann das Gestaltungskriterium als positiv für die Entwicklung der instrumentellen Beziehung eingeschätzt werden.

Während also die bestehenden Unterstützungsmaterialien positiv evaluiert werden, konnte durch Feedback der Studierenden ein Desiderat an spezifischen Materialien festgestellt werden. Den Hintergrund stellen zwei kritische Situationen in den Tandems Z1_T2a und Z1_T10 dar, die bereits als Fälle in den Kapiteln 6.2.2 beziehungsweise 6.2.4 beschrieben wurden. Hier erfolgte die Betreuung der Tandems zunächst individuell in Gesprächen mit dem Forschenden in der Rolle des Projektleiters, wobei in Nachhinein mit den Studierenden über den Umgang mit den kritischen Situationen reflektiert wurde. Dabei wurde angeregt, dass hier ein standardisiertes und durch Materialien unterstütztes Vorgehen wünschenswert wäre, um Unsicherheiten zu vermeiden und die Handlungsfähigkeit der Studierenden ohne Rücksprache mit dem Forschenden zu stärken. Hier wird also ein konkreter Weiterentwicklungsbedarf in der Gestaltungsdimension der Unterstützungsmaterialien diagnostiziert. Diesem wird mit einer doppelten Neugestaltung Rechnung getragen. Beide Unterstützungskonzepte werden zum Jahreswechsel 2019/2020 implementiert und betreffen damit nicht nur Kohorte 2, sondern auch das zweite Projektjahr von Kohorte 1. Zunächst wird dabei ein neues Begleitdokument entwickelt, welches die Studierenden prozesshaft durch die Begleitung der/des Mentee während einer Krisensituation führt. Entsprechend der individuellen Betreuungstätigkeit wird dabei zunächst das auslösende Problem präzisiert und die von den Mentees selbst gewählte Coping-Strategie analysiert. Darauf aufbauend dokumentieren die Studierenden, welche Coping-

Strategien sie gemeinsam mit ihrer/ihrem Mentee entwickeln, um den Stress zielführender zu senken und evaluieren abschließend die Auswirkung der Mentoringtätigkeit. Angelegt ist die Protokollierung und stetige Erweiterung des Begleitmaterials über den gesamten Zeitverlauf der kritischen Situation (S. Anhang 23).

Um den Studierenden zudem die Einschätzung und gemeinsame Weiterentwicklung der Stressbewältigungsstrategien zu ermöglichen, wird ein freiwilliger Online-Kurs als e-Learning Konzept eingerichtet, welcher die in Kapitel 3.2.3.3.5 dargestellten adaptiven und maladaptiven Coping-Strategien mit Beschreibung, Beispielen und einem Erwartungshorizont für die Anwendung im Mentoring versieht und wenn möglich Links zu vertiefenden Webseiten oder Praxisbeispielen bereitstellt. Die Entwicklung des Online-Moduls stellt inhaltlich den umfangreichsten Entwicklungsprozess im Designprozess der Intervention dar (S. Anhang 33).

Als weitere inkrementelle Entwicklungsperspektive wird die bereits in Kapitel 7.1.2.1 nur zufriedenstellende Evaluation der Zielsetzung und Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehung als Anlass genommen, die Unterstützungsmaterialen hinsichtlich dieser Themen weiterzuentwickeln. In der praktischen Umsetzung wird dafür kein zusätzliches Material entwickelt, da durch das wöchentliche Protokoll bereits ein Anknüpfungspunkt für die Erweiterung um neue, regelmäßig zu reflektierende Inhalte existiert. Entsprechend wird das Mentoringprotokoll kohortenübergreifend ab dem zweiten Projektjahr um zusätzliche Segmente zur Dokumentation von neu definierten Zielen und erreichten Erfolge erweitert. Dadurch sollen den Studierenden ein regelmäßiger Anlass gegeben werden, die Zielsetzung aktiv auszuformulieren und gleichzeitig die Zufriedenheit zu steigern, indem die Zielerreichung explizit reflektiert und wertgeschätzt wird.

Insgesamt ergeben sich damit für den Gestaltungsbereich der Unterstützungsmaterialien folgende Weiterentwicklungen der kontextuellen Gestaltungsprinzipien.

2.3 Programmkultur: Unterstützungsmaterialien
Gestaltungsdimension Materialien: Gestalte die Intervention so, dass…
…die Studierenden bei der Durchführung der Förderaktivitäten durch bereitgestellte Materialien unterstützt werden
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
2.3 a) …die Beteiligten über das Beziehungsverständnis informiert sind
2.3.b) …den Tandems eine Stärken-Schwächen-Analyse bereitgestellt wird
2.3.c) …die Studierenden eine Vorlage zur Dokumentation von Förderbedarfen erhalten
2.3.d) …den Studierenden eine Dokumentationsvorlage zur Begleitung von kritischen Situationen bereitgestellt wird
2.3.e) …den Studierenden ein Informationsportal über Coping-Strategien und deren Einsatzhorizont bereitgestellt wird
2.3.f) …die Studierenden zu regelmäßiger Dokumentation von Zielen und Erfolgen aufgefordert werden

Qualifizierung

Mit Blick auf den Leitfaden kann sichergestellt werden, dass dieser von allen Tandems erhalten worden ist (3.1.a) und die Auswertung der Protokolle bestätigt, dass das dort vorgegebene Schema für die ersten beiden Treffen in jedem einzelnen Fall eingehalten wurde (3.1.b). Die bereits oben beschriebenen positiven Einschätzungen in den Protokollen zu den Vorgaben aus dem Leitfaden sprechen dafür, dass dieser das Ziel einer positiven instrumentellen Mentoringbeziehung aktiv unterstützt und damit kein konkreter Veränderungsbedarf vorliegt.

Diese Gestaltungsdimension beschäftigt sich des Weiteren mit den Begleitseminaren und mit Blick auf das Basis-Modul in Projektsemester 1 dem größten direkten Gestaltungsspielraum des Forschenden in der Rolle als Dozent. Besucht wurde das Seminar von der vollständigen Studierenden-Gruppe in Projektsemester 1, das Sprachvertiefungs-Modul in Projektsemester 2 wurde nach individueller Absprache über den Studienverlauf von 19 Studierenden besucht

(3.1.c und 3.1.f). Auch hier werden zunächst die Ergebnisse der quantitativen schriftlichen Befragung dargestellt:

Qualitätsdimension	Studierende	
	Z1_S1; N = 22	Z1_S2; N = 19
Passung der Seminarinhalte	3,25 (0,88)	3,00 (0,82)
Qualität des Austausches	3,93 (0,62)	3,73 (0,69)
Qualität des Seminars	3,75 (0,83)	3,34 (0,97)

Tabelle 77: Qualität der Begleitseminare (Z1_S1 & Z1_S2)

Hier zeigt sich, dass beide Begleitseminare bezüglich der Passung der Seminarinhalte und der grundsätzlichen Qualität des Seminars nur eine ausreichend bis gute Bewertung erhalten. Da das Begleitseminar in Semester 2 nicht durch den Forschenden in seiner Rolle als Dozent gestaltet wird, fokussiert sich die Diskussion des Gestaltungsaspektes im Detail auf Semester 1. Im Austausch mit der Dozierenden des Sprachvertiefungsmoduls in Projektsemester 2 (3.1.g) wurden dennoch Gestaltungsaspekte besprochen und umgesetzt, jedoch nicht direkt durch den Forschenden geplant und im didaktischen Design verankert und damit außerhalb der Gestaltungshandlungen im Kontext dieser Arbeit. Grundsätzlich ist dabei anzumerken, dass der Austausch stets positiv bewertet wird und hier aus Einschätzung des Forschenden viele positive Auswirkungen im Sinne der wöchentlichen Lösung von kleineren Problemen innerhalb der Tandems erzielt werden konnten, die sich nicht in der Dokumentation des Forschungstagebuchs oder anderer strukturierter Erhebungsinstrumente wiederfinden. Dies bestätigt auch die qualitative Befragung der Studierenden zum Begleitseminar, die mehrheitlich den Austausch als zentrale positive Eigenschaft des Seminars im Freitext nennen (3.1.e).

Mit Blick auf das direkt gestaltbare Begleitseminar in Semester 1 zeigt sich dabei eine auffällige Abweichung von der regulären Seminarevaluation der FAU, in welcher das Seminar in allen Kategorien jenseits der durch den starken Fokus auf Mentoring nicht immer umsetzbaren Verknüpfung mit anderen Seminaren sehr gut abschneidet.

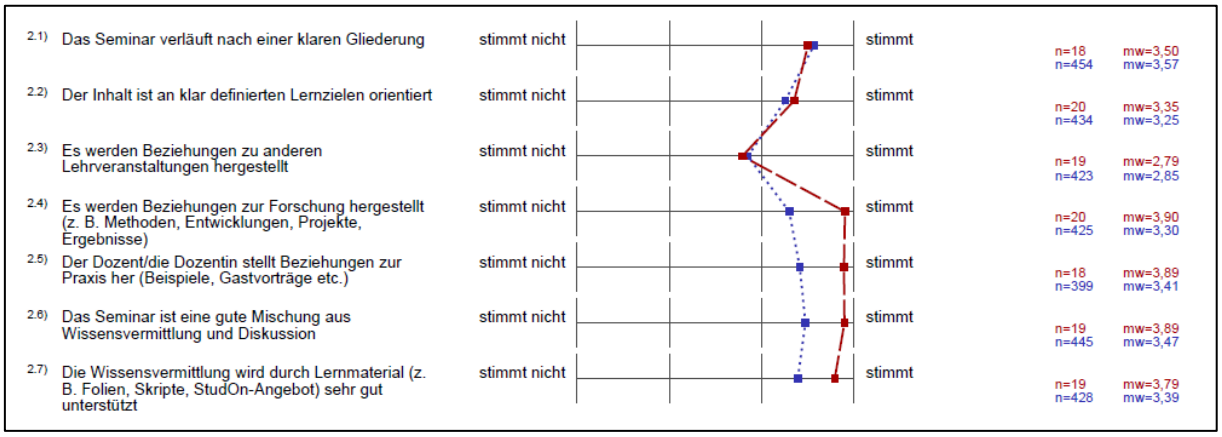


Abbildung 54: Auszug aus der Lehrveranstaltungsevaluation (blau: FAU-Durchschnitt, rot: Begleitseminar) (Z1_S1)

Hier liegt also grundsätzlich die Vermutung nahe, dass die Ansprüche an ein qualitativ gutes universitäres Seminar, nach welchen das Begleitangebot aufgrund fehlender Erfahrungswerte im ersten Projektsemester gestaltet wurde, nicht mit den Ansprüchen an ein Qualifizierungsprogramm für studentische Mentorinnen und Mentoren im hier betrachteten Förderkontext übereinstimmt. Dies zeigt sich insbesondere an der in der qualitativen Befragung ausgedrückten Unzufriedenheit mit der inhaltlichen Passung, während die Qualität des Seminars aus didaktischer Perspektive auch dort als noch gut eingestuft wird.

Klar wird der Veränderungsbedarf durch die Auswertung der offenen Fragen der schriftlichen Befragung am Ende von Z1_S1. Hier werden konkret zwei Wünsche geäußert. Zum einen wird das Seminar als zu sehr an Theorie orientiert und zu wenig praxisbezogen beschrieben (z. B. „Das Begleitseminar sollte von Anfang an weniger theorielastig gestaltet sein. Der Schwerpunkte sollte meiner Meinung nach mehr auf die Lösung von Problemstellungen gelegt werden, anstatt auf die Vermittlung von Modellen“). Zum anderen werden vereinzelt konkret neue Inhalt gewünscht (z. B. „Aufarbeitung rechtlicher Aspekte zu Beginn des Seminars.“). Die übrigen Nennungen wünschen sich einen noch stärkeren Fokus auf den Austausch (z. B. „Mehr Austausch über Mentoringtätigkeit“). Kritisch erscheint hier also vor allem der Punkt 3.1.h und der angedachte Fokus auf theoretische Modelle und Inhalte. Hier wird ein klarer Entwicklungsbedarf abgeleitet. Der Wunsch nach konkreter Hilfestellung für den Einstieg in das Mentoring wird bewusst nicht weiterverfolgt, da zum einen die ersten beiden Treffen durch den Leitfaden vorstrukturiert werden, zum anderen ein natürlicher Prozess der Beziehungsbildung als zielführender angesehen wird als starke Steuerung durch den Forschenden, Unsicherheiten der Studierenden werden hier mit Blick auf die wöchentlichen Austauschangebote als vertretbar eingestuft.

Die in Kapitel 6 beschriebenen identifizierten Problemstellungen der Auszubildenden in der dualen Ausbildung sind dabei entgegen der Erwartung von unbekannten, geflüchteten-spezifischen Herausforderungen bereits zu großen Teilen in der inhaltlichen Gestaltung des Seminars eingearbeitet. Insbesondere sprachliche Themen, Motivation und Lernstrategien sind häufig identifizierte Problemstellungen, die bereits aufgrund der theoretischen Vorarbeit in das Begleitseminar aufgenommen wurden. Geflüchteten-spezifische Themen sind nicht häufig genug beschrieben, um eine umfassende Anpassung vorzunehmen, die über die bereits bestehende Einheit zu interkulturellen Themen hinausgeht. Einzig die rechtliche Situation ist ein inhaltlich neues Thema, welche ebenso von den Studierenden gewünscht wurde und in Z2_S2 durch die Integration eines entsprechenden Gastvortrages einen größeren Stellenwert im Seminar erhält.

Bei der Weiterentwicklung des Begleitseminars handelt es sich um einen Designprozess, der erst beim Wechsel der Kohorten umgesetzt werden kann, also in Z2_S1. Dafür wird zunächst eine Veränderung der inhaltlichen Sequenzierung vorgenommen, um Themen mit einem höheren praktischen Bezug voranzustellen und gleichzeitig den von den Studierenden gewünschte Themen mehr Platz einzuräumen. Zudem wird die rechtliche Dimension in Form eines Gastvortrages durch einen Anwalt für Migrationsrecht abgedeckt, welcher sich in der Darstellung in einem *Austauschgespräch mit Praxispartner* wiederfindet und damit aus Logik der Gestaltungsdimensionen in den Bereich der externen Institutionen fällt. Nach dieser strukturellen Umgestaltung werden in einem nächsten Schritt die theoretischen Ausführungen in den bestehenden Folien auf die relevantesten Modelle gekürzt und um praxisnahe und erfahrungsbasierte Inhalte erweitert. Beispielsweise durch interaktive Anwendungsbeispiele auf Basis der Erfahrungen aus Z1_S1 oder konstruierte Beispielsituationen. Zudem wird die Weiterentwicklung des Begleitseminars als Anlass genommen, die als nur ausreichend beschriebene Zufriedenheit mit der Zielsetzung in der instrumentellen Beziehungsdimension und dadurch entstehende Frustrationsmomente aufgrund abweichender Zielvorstellungen zwischen Mentorin/Mentor und Mentee explizit im Basis-Modul zu besprechen. Die Hausarbeit (3.2.i) wurde insgesamt mit einem Notenschnitt von 1,3 positiv bewertet und mit Blick auf die vertiefte didaktische Auseinandersetzung als positives Instrument im Sinne der Professionalisierung der Studierenden gewertet.

Es ergeben sich damit folgende Änderungen auf Ebene der Gestaltungskriterien.

3.1 Personalentwicklung: Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren
Gestaltungsdimension Qualifizierung: Gestalte die Intervention so, dass…
…die Mentorinnen/Mentoren vor und während des Mentorats qualifiziert und im Rahmen strukturierter Seminarangebote entlang der erwarteten Förderbedarfe entwickelt werden
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
3.1.a) …die Mentorinnen/Mentoren einen schriftlichen Leitfaden mit grundsätzlichen Erklärungen und Handlungsempfehlungen vor Beginn des Programms erhalten
3.1.b) …der Leitfaden eine Durchführungshilfe für die ersten beiden Treffen beinhaltet
3.1.c) …die Mentorinnen/Mentoren drei verpflichtende universitäre Begleitseminare zur Qualifizierung besuchen
3.1.d) …im letzten Projektsemester freiwillige, wöchentliche Austauschangebote gemacht werden
3.1.e) …die Begleitseminare feste zeitliche Gefäße für einen offenen Austausch zwischen den Mentorinnen/Mentoren untereinander und mit der Programmleitung beinhalten
3.1.f) …das Begleitangebot ein Basis-Modul, ein Sprachvertiefungs-Modul und ein Vertiefungsmodul im Kontext der betrieblichen Integration umfasst
3.1.g) …das Vertiefungsmodul Sprachförderung durch eine Dozentin/einen Dozenten aus dem Bereich DAZ/DAF gestaltet und durchgeführt wird
3.1.h) …die Inhalte in den Seminaren entlang theoretischer Modelle vermittelt werden
3.1.i) …die theoretischen Inhalte durch Beispiele und Praxiserfahrungen in den Umsetzungshorizont der Mentoringtätigkeit eingeordnet werden
3.2.j) …die Inhalte nach der Relevanz für die Mentoringarbeit sequenziert sind und tätigkeitsbezogene Inhalte vor übergreifenden Konzepten vermittelt werden
3.1.k) …die Prüfungsleistungen aus reflexiven Hausarbeiten bestehen

Persönliche Betreuung

Die persönliche Betreuung wird durch eine Vielzahl von Kontaktwegen ermöglicht, wobei diese bereits im Leitfaden angegeben werden, was durch den Erhalt von Test-Nachrichten über die Kommunikationsplattform WhatsApp überprüft werden konnte (3.2.a und 3.2.b). Grundsätzlich wird die persönliche Kommunikation dabei insgesamt positiv wahrgenommen. Die Nutzung der Kommunikationsplattform wurde dabei in der ersten Einheit des Begleitseminars „Basis-Modul“ mit den Studierenden abgestimmt. Dabei wurde der Wunsch formuliert, eine WhatsApp-Gruppe für den privaten Austausch innerhalb der Kohorte und mit dem Forschenden einzurichten, was als positiv Signal hinsichtlich der Wertschätzung der persönlichen Betreuung gewertet wird. Dies ist zudem als zusätzliches Gestaltungskriterium zu verstehen.

Die grundsätzlich sehr positive Bewertung der persönlichen Betreuung der Studierenden zeigt sich dabei auch quantitativ in der Auswertung der schriftlichen Fragebögen.

Qualitätsdimension	Studierende	
	Z1_S1; N = 22	Z1_S2; N = 19
Persönliche Betreuung	4,54 (0,41)	4,41 (0,53)

Tabelle 78: Evaluation der persönlichen Betreuung (Auswertung Fragebogen Z1_S1 & Z1_S2)

Des Weiteren wird die persönliche Betreuung auch qualitativ in den regulären Seminarevaluationen als besonders positiv hervorgehoben.

Diese Einschätzung bestätigt sich darüber hinaus auch in der persönlichen Wahrnehmung des Forschenden in der Rolle des operativen Projektleiters. Hier wurde auf persönlicher Ebene eine positive Beziehung zu allen teilnehmenden Studierenden wahrgenommen, was sich neben der Grundstimmung in den Seminaren auch durch häufig Gespräche und Small-Talk-Momente jenseits der inhaltlichen Förderung gezeigt hat. Dabei wurde von Beginn an auf die „Sie“-Form verzichtet, um hierarchische Distanzen abzubauen. Das Gelingen einer hierarchiefreien Kommunikation auch jenseits der offiziellen Kontaktwege zeigt sich in der umfassenden WhatsApp-Kommunikation, die von vielen Studierenden als primärer Weg gewählt wurde, um akute Problemstellungen mit der Projektleitung abzustimmen (3.2.b, 3.2.c und 3.2.d).

Die direkte und zeitnahe Art und Weise der Kommunikation von Problemstellungen auch in vergleichsweise emotional anspruchsvollen Situationen erlaubt die Bewertung der gewählten

Strategie einer niedrigschwelligen und bewusst non-hierarchischen Betreuung als positiv für die Unterstützung der Mentoringbeziehung.

Während professionelle Ansprechpartner in Form einer Kontaktliste vorhanden waren (vgl. Anhang 19), kann dieses Gestaltungskriterium nicht aktiv evaluiert werden, da kein entsprecher betreuungsintensiver Notfall in Z1_S1 oder Z1_S2 aufgetreten ist.

Ein aktiver Gestaltungsbedarf wird in der Gestaltungsdimension der persönlichen Betreuung daher nur durch die Aufnahme der Einrichtung eines Gruppenkommunikationsraumes in den Katalog der kontextuellen Gestaltungskriterien formuliert.

3.2 Personalentwicklung: persönliche Betreuung
Gestaltungsdimension Betreuung: Gestalte die Intervention so, dass...
…den Mentorinnen/Mentoren ein persönlicher Ansprechpartner aus dem Projekt-Team zur Verfügung steht
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
3.2.a) …die Mentorinnen/Mentoren bereits im Leitfaden über die Kontaktwege informiert werden
3.2.b) …der Kontakt auch über private Kommunikationswege erfolgen kann
3.2.c) …Kommunikationshürden aufgrund wahrgenommener Hierarchien vermieden werden
3.2.d) …die Relevanz rechtzeitiger persönlicher Unterstützung vermittelt wird
3.2.e) …ein Gruppenraum für private Kommunikation innerhalb der Mentorinnen/Mentoren-Kohorte in der bevorzugten Kommunikationsplattform eingerichtet wird
3.2.f) …professionelle Ansprechpartner für Notfälle vorhanden sind

Identifizierung relevanter externer Institutionen

Hier kann auf Basis der Erhebungsinstrumente keine Aussage getroffen werden, vielmehr kann hier ausschließlich auf die Wahrnehmung der tatsächlichen Relevanz einzelner externer

Partner für die Mentoringtätigkeit durch die unstrukturierte teilnehmende Beobachtung zurückgegriffen werden. Die Relevanz von Schulen und Betrieben (4.1.a & 4.1.b) als relevante externe Institutionen kann durch vereinzelte Kontakte hinsichtlich der Klärung von Förderbedarfen und Konfliktlösungen als bestätigt verstanden werden, auch wenn solche Situationen im ersten Projektjahr nur 3-mal vorkamen und entsprechend nur begrenzte Aussagekraft aufweisen (z. B. „Gespräch mit Lehrkraft (Mentee mag diese Lehrkraft nicht). (…) Lehrkraft ist sich bewusst, dass Unterricht zu schnell ist und macht dafür den Lehrplan verantwortlich."). Ein Kontakt zu den Kammern oder lokalen Anlaufstellen für migrantische Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer (4.1.c u& 4.1.d) ist im ersten Projektjahr nicht erfolgt. Es erscheint als nicht zielführend, die entsprechenden Gestaltungsprinzipien nur aufgrund des nicht vorhandenen Bedarfs im ersten Projektjahr aus dem Kanon zu entfernen. Als einzige Anregung zu Gestaltungshandlungen kann damit der bereits im Rahmen der Qualifizierung dargestellt Wunsch der Studierenden verstanden werden, rechtliche Zusammenhänge im Begleitseminar zu vermitteln. Im weiteren Sinne kann dieser Wunsch als Hinweis darauf gewertet werden, dass Behörden und individuelle Akteure im Kontext der rechtlichen Migrationsprozesse als relevante externe Institutionen zu verstehen sind.

Es ergeben sich damit folgende Änderungen auf Ebene der Gestaltungskriterien.

4.1 Kooperation und Koordination: Identifizierung relevanter externer Institutionen
Gestaltungsdimension Identifizierung: Gestalte die Intervention so, dass…
…alle externen Institutionen, die einen Einfluss auf die Dyade haben können, bekannt sind
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
4.1.a) …die beruflichen Schulen als relevante externe Institutionen betrachtet werden
4.1.b) …die Ausbildungsbetriebe als relevante externe Institutionen betrachtet werden
4.1.c) …die Kammern als relevante externe Institutionen betrachtet werden
4.1.d) …lokale Anlaufstellen für migrantische Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer als relevante externe Institutionen betrachtet werden
4.1.e) …Behörden und juristische Institutionen im Rahmen rechtlicher Migrationsprozesse als relevante externe Institutionen betrachtet werden

Integration der externen Institutionen in das Projekt

Hier kann zunächst auf die Ergebnisse der schriftlichen Befragung zurückgegriffen werden. Dabei wird die Dimension der Qualität der Gastvorträge nur in jenen Projektsemestern betrachtet, in denen auch entsprechende Gastvorträge stattgefunden haben, um die tatsächliche Einschätzung der Studierenden nicht verzerrt wiederzugeben.

Qualitätsdimension	Studierende	
	Z1_S1; N = 22	**Z1_S2; N = 19**
Kommunikation Schule (Erreichbarkeit)	3,81 (1,0)	3,78 (0,78)
Kommunikation Schule (Qualität)	3,13 (1,42)	3,05 (1,13)
Kommunikation Betriebe (Erreichbarkeit)	3,68 (1,17)	3,94 (0,91)
Kommunikation Betriebe (Qualität)	3,95 (0,89)	3,63 (1,0)
Qualität der Gastvorträge (Schulen)	4,10 (0,68)	-
Umfang Gastvorträge (Schulen)	3,31 (1,0)	2,52 (1,26)
Qualität der Gastvorträge (Betriebe/Wirtschaft)	-	-
Umfang Gastvorträge (Betriebe/Wirtschaft)	3,31 (0,99)	2,68 (1,24)
Qualität Externe Vorträge	2,73 (0,63)	-

Abbildung 55: Ergebnisse der schriftlichen Befragung (Z1_S1 & Z1_S2)

Dabei lässt sich unterscheiden zwischen der Zusammenarbeit mit den Schulen und Betrieben (4.2.a, 4.2.b & 4.2.e) aus Sicht der Studierenden und der aktiven Integration in das Begleitseminar (4.2.c & 4.2.d).

Dabei werden sowohl die Erreichbarkeit als auch die Qualität der Kommunikation mit beiden Institutionen als ausreichend gut eingeschätzt, wobei die hohen Standardabweichungen auf heterogene Eindrücke der Studierenden schließen lassen. Besonders die Qualität der Kommunikation mit den beruflichen Schulen erscheint hier in Einzelfällen besonders negativ. Dies erscheint dabei wenig verwunderlich, da beinahe jedes Tandem andere Ansprechpartner sowohl im schulischen als auch im betrieblichen Bereich hat. Im Vergleich zu allen anderen Gestaltungsbereichen muss die direkte Kommunikation zwischen Studierenden und Schulen beziehungsweise Betrieben als nur begrenzt gestaltbar begriffen werden. Hier scheint ein Eingriff durch den Forschenden durchaus im Sinne umfassender vorbereitender Gespräche mit den schulischen und betrieblichen Ansprechpartnern als grundsätzlich möglich, um die spätere Kommunikation mit den Studierenden zu optimieren. Jedoch ist dies nur mit vergleichsweise hohem individuellem Aufwand der Projektleitung möglich und unter Umständen mit Opportunitätskosten im Sinne einer kompletten Abwehrhaltung der Betriebe bei zu starker direkter Ansprache und Erwartungshaltung bezüglich des Zeitaufwands für die Kommunikation denkbar.

Mit Blick auf die Protokolle und das Forschungstagebuch werden in der qualitativen Auswertung konkrete Probleme im Mentoring aufgrund der Kommunikation mit Schulen oder Betrieben in keinem einzigen Fall als negativ für die persönliche instrumentelle Beziehungsdimension gewertet. Vereinzelte subjektiv negative Einschätzungen über bestimmte Personen in den jeweiligen Institutionen beziehen sich alleine auf den jeweiligen Ausbildungsbereich und haben keine Auswirkung auf die Mentoringtätigkeit (z. B. „Herr [Ausbilder] entgegnete darauf etwas, dass aber ja nicht jedes Wort hier in der Werkstatt auf Arabisch/Kurdisch übersetzt werden kann. Er sagte dies recht blöd und stellte meiner Ansicht nach [Mentee] etwas bloß, was ich sehr unangebracht fand“]. Da die Kommunikation mit Schulen und Betrieben trotz der nur ausreichenden Evaluationsergebnisse keinen negativen Einfluss auf die Qualität der Intervention hat und eine aktive gestalterische Tätigkeit mit hohem Ressourceneinsatz und Opportunitätskosten verbunden scheint, wird hier kein aktiver Handlungsbedarf gesehen.

Mit Blick auf die Integration externer Institutionen muss zunächst die Zusammensetzung der Gastvorträge dargestellt werden. In Z1_S1 fanden zwei Gastvorträge im Basis-Modul statt, durchgeführt durch eine Lehrkraft (Bereich Schule) und einen hauptberuflichen Coach (Externe). Ein betrieblicher Gastvortrag konnte in Z1_S1 nicht organisiert werden. Der schulische Gastvortrag wird dabei sehr positiv bewertet, der externen Gastvortrag wird hingegen als nur ausreichend gut eingeschätzt. Zu beiden Gastvorträgen findet sich kein weiteres schriftliches Feedback in der Seminarevaluation. Interessant hingegen ist die Einschätzung des Umfanges

insbesondere mit Blick auf Semester Z1_S2, in welchem keine Gastvorträge stattfanden. In beiden Projektsemestern sind die Studierenden relativ indifferent gegenüber dem Umfang der Gastvorträge und Schätzen diese Dimension sowohl bei vorhandenen als auch bei nicht vorhandenen Vorträgen gleich ein. Hier ergibt sich primär der Eindruck, die Gastvorträge werden grundsätzlich positiv aufgenommen, wenn sie stattfinden, aber nicht als relevant für die Mentoringqualität eingeschätzt. Hier ergibt sich nur ein Handlungsbedarf bezüglich der Wahl der externen Gastvorträge. In den nachfolgenden Kohorten wird als externer Gastvortrag ein Anwalt für Migrationsrecht geplant, was zugleich dem bereits im Rahmen der Qualifizierung dargestellten Wunsch der Studierenden nach inhaltlicher Vertiefung der rechtlichen Situation entspricht. Das zugrundeliegende Gestaltungskriterium der Integration externer Institutionen in das Begleitseminar wird dabei jedoch nicht verändert (4.2.d).

Das abschließende Gestaltungskriterium betrifft die Hospitation der Studierenden in den Betrieben und beruflichen Schulen (4.2.e & 4.2.f). Hierzu existiert keine Frage in der schriftlichen Befragung, vielmehr wird auf die Auswertung der Mentoringprotokolle zurückgegriffen. Dabei werden insgesamt nur 5 Hospitationen beschrieben, womit der Anspruch an mindestens eine Hospitation in Schule und Betrieb Pro Tandem nicht erreicht werden konnte. Während die Perspektive der Ausbildenden und Lehrkräfte für die Evaluation der Mentoringbeziehung selbst keine Rolle spielt, wird auch hier ein Mangel an Interaktion mit den Studierenden beschrieben (z. B. „Also wir wissen, dass wir einen Ansprechpartner haben, wir haben Ihre Kontaktdaten. An sich bekommen wir von dem Projekt nicht so viel mit, außer der Rückmeldung von unseren Azubis.“). Auch wenn hier kein direkter Zusammenhang zwischen fehlenden Hospitationen und negativer Auswirkung auf die Mentoringqualität hergestellt werden kann, erscheint es für diesen Teilbereich mit Blick auf die direkte Möglichkeit des Einflusses auf die Aktivitäten der Studierenden durch die Projektgestaltung sinnvoll, ein strukturiertes Vorgehen einzuführen, um die Hospitationsquote zu erhöhen. Die Auswertung der kritischen Momente (vgl. Kapitel 6.2) zeigt, dass gerade betriebliche Situationen häufig als Auslöser von Vertragslösungsprozessen wirken, weshalb ein verstärktes Verständnis dieses Kontextes durch persönliche Hospitationen der Studierenden nicht als zwingende Bedingung, aber mit Blick auf das Erreichen des Gesamtziels der Intervention dennoch als sinnvoll gewertet wird. Zu diesem Zweck wird ab dem zweiten Projektjahr, also Z1_S3 und Z2_S1 ein neues Dokument eingeführt, mit welchem verpflichtend eine Hospitation im Projektjahr nachgewiesen werden soll.

Hinsichtlich der kontextuellen Gestaltungsprinzipien ergibt sich daher folgende Weiterentwicklung.

4.2 Kooperation und Koordination: Integration der externen Institutionen in das Projekt
Gestaltungsdimension Integration: Gestalte die Intervention so, dass…
…die externen Institutionen strukturell in das Programm integriert sind, ohne Einfluss auf die Mentoringtätigkeit zu nehmen
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
4.2.a) …Kommunikationswege zu Schulen und Betriebe den Mentorinnen/Mentoren bekannt sind
4.2.b) …Kontaktwege zu Kammern und Anlaufstellen bekannt sind
4.2.c) …Akteure aus der schulischen und der betrieblichen Lernwelt Gastvorträge in den Begleitseminaren halten
4.2.d) …Bedarfsbezogen Akteure anderer externer Institutionen Gastvorträge in den Begleitseminaren halten
4.2.e) …die Mentorinnen/Mentoren einmalig in der beruflichen Schule und dem Ausbildungsbetrieb hospitieren
4.2.f) …die Hospitationen durch die Ausbildenden und Lehrkräfte bestätigt werden
4.2.g) …der Kontakt zwischen Mentorinnen/Mentoren und Lehrkräften/Ausbildungspersonal begrenzt bleibt, damit keine Einflussnahme auf Zielsetzungen und Aktivitäten der Dyade geschieht

7.1.3 Formative Evaluation: Kohorte 1, Jahr 2

7.1.3.1 Diskussion der Evaluationsergebnisse: zentrale Gestaltungsdimension „Beziehungsverständnis“

Wie bereits bei der Betrachtung der Problemstellungen in der dualen Ausbildung (vgl. Kapitel 6) werden auch hier die auf das erste Projektjahr nachfolgenden Jahre mit Blick auf den Umfang weniger ausführlich dargestellt. Nur bei relevanten Veränderungen wird eine vertiefte Betrachtung und Unterlegung mit direkten Zitaten aus den Erhebungsinstrumenten durchgeführt.

Ergebnisse der Online-Befragung: Zwischenmenschliche Beziehungsdimension Z1_S3

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren; (Standardabweichung), *Wert Z1_S2 → Z1_S3* / N = 17	Mittelwert Mentees; (Standardabweichung), *Wert Z1_S2 → Z1_S3* / N = 13
Nähe	*4,60* → 4,25 (0,67)	*4,00* → 4,38 (0,86)
Gegenseitigkeit	*3,68* → 3,68 (1,11)	*4,46* → 4,77 (0,43)
Empathie	*4,21* → 4,12 (0,48)	*4,15* → 4,23 (0,93)
Vertrauen	*4,10* → 4,00 (0,63)	*4,53* → 4,46 (0,77)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	*4,52* → 4,24 (0,60)	*4,46* → 4,54 (0,78)
Zufriedenheit	*4,42* → 4,24 (0,67)	*4,38* → 4,62 (0,76)

Tabelle 79: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z1_S3 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension)

In der schriftlichen Befragung ergibt sich in Semester Z1_S3 weiterhin sehr positives Bild ähnlich zu Semester Z1_S2. Hier können keine nennenswerten Veränderungen in einer Form festgestellt werden, die auf eine relevante negative Entwicklung der persönlichen Beziehung in den Tandems hinweisen würde. Einzig auf Seite der Studierenden ist ein leichter Abwärtstrend zu erkennen. Dabei bewegt sich die Veränderung jedoch in einem so kleinen Bereich, dass vermutet werden kann, dass hier weniger eine grundsätzlich negative Entwicklung der Beziehungsqualität vorliegt, sondern ebenso die weitere Verkleinerung der an der Befragung teilnehmenden Studierendengruppe einen leichten Einfluss auf die Ergebnisse haben kann.

Auf Seiten der Mentees ist hingegen ein durchgehend positiver Trend zu beobachten, wobei hier anders als bei den Studierenden keine quantitative Veränderung der an der Befragung teilnehmenden Auszubildenden zu verzeichnen ist.

Die Interpretation der Evaluationsergebnisse der schriftlichen Befragung über die persönliche Beziehungsqualität bleibt damit gegenüber Z1_S2 unverändert. Hier ist grundsätzlich positiv anzumerken, dass sich die positive persönliche Beziehung verstetigt zu haben scheint und zeitstabile emotional-positiv attribuierte Beziehung geschaffen werden konnten.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z1_S3

In Projektsemester Z1_S3 wurden insgesamt 40 Textfragmente mit einer positiv wertenden Beschreibung der persönlichen Beziehung codiert. Inhaltlich sind diese deckungsgleich mit den bereits im Rahmen der Semester Z1_S1 und Z1_S2 dargestellten Beschreibungen, weshalb hier auf eine detaillierte Ausführung verzichtet wird. Der quantitative Rückgang an positiv wertenden Beschreibungen wird mit Blick auf die weiterhin sehr positive Evaluation in der schriftlichen Befragung vor allem darauf zurückgeführt, dass in den Protokollen nicht nach wertenden Aussagen zur persönlichen Beziehungsqualität gefragt wird und erwartbar ist, dass die Motivation der Studierenden zu umfassenden, über die geforderten Inhalte hinausgehenden wöchentlichen Dokumentationen im Projektverlauf nachlässt. Auch negative wertende Beschreibungen lassen im Vergleich zu vorherigen Semestern stark nach und finden sich nur noch 3-mal in Z1_S3. Dabei liegt jede einzelne Beschreibung bei einem anderen Tandem und jeder Fall beschreibt persönliche Enttäuschung über fehlende Kommunikation der Mentees (z. B. „Nach der erneuten Absage habe ich ihm eine entsprechende Rückmeldung gegeben, dass ich das nicht in Ordnung finde und er nicht wegen solcher Termine, die sicherlich nicht erst kurzfristig feststehen absagen kann."). Mit Blick auf die sehr positive Evaluation in der schriftlichen Befragung und der jeweils nur einfachen Nennung einer persönlich negativen Erfahrung in jedem betroffenen Tandem kann hier nicht von nachhaltig persönlich belastenden Faktoren gesprochen werden.

Die Protokolle zeichnen damit insgesamt das Bild von persönlichen Mentoringbeziehungen, die sich im zweiten Projektjahr auf einer guten bis sehr guten Beziehungsebene so weit normalisierte haben, dass die zwischenmenschliche Beziehungsqualität nur noch selten aktiv in den Reflexionsfokus der Studierenden rückt und damit in den Protokollen offensichtlich wird.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z1_S3

Aus der Perspektive des Forschenden in der Doppelrolle als Projektleiter und Dozent in Begleitseminar 3 gibt es für das dritte Projektsemester keine Wahrnehmungen, die auf eine negative Veränderung der persönlichen Mentoringbeziehungen schließen lassen. Vielmehr wurden die Tandems als stabil erlebt. Vereinzelt wurden positive persönliche Erlebnisse in den Begleitseminaren geschildert, wobei hier keine Eintragungen in das Forschungstagebuch erfolgten.

Einzig ein Tandem stellt mit Blick auf die persönliche Beziehung eine Ausnahme dar. Hier wurde das Mentoring aufgrund einer expliziten Problemstellung in der persönlichen Beziehung

aufgelöst. Auslösend hierfür war das Entwickeln einer als zu eng empfundenen persönlichen Beziehung von Seiten des Mentee. In mehreren E-Mails mit der Mentorin während der Krisenphase wurde zum einen beschrieben, dass der Mentee die Formalität der Beziehung als verletzend wertet und zudem die Mentorin den Verdacht äußert, dass von Seiten des Mentee romantische Gefühle involviert sein könnten. Begründet wird der Beziehungsverlauf von der Mentorin auch damit, dass der Mentee keine Förderbedarfe aufweist und damit im Grunde ungeeignet für die Intervention ist. Letztlich wurde die Beziehung im gegenseitigen Einverständnis in Absprache mit dem Forschenden aufgelöst und die Mentorin mit einem neuen Mentee als neues Tandem in Kohorte 2 verschoben. Jenseits des niemals gänzlich ausschließbaren einseitigen Entwickelns romantischer Gefühle innerhalb eines Tandems zeigt dieser Fall dabei insbesonders, dass formelles und instrumentell-orientiertes Mentoring mit seinem klar definierten und dennoch fragilen Beziehungsverständnis zwischen persönlicher und instrumenteller Beziehung besonders anfällig für Störungen ist, wenn kein für das Projekt passender Förderbedarf auf Seiten der Mentees vorliegt. Der hier beschriebene Fall stellt damit auch eine der drei Auflösungen eines Tandems in Z1_S3 dar. Ein weiterer Fall wurde bereits in Kapitel 6.2.4 als Fall 2 beschrieben wurde. Die dritte Tandemauflösung erfolgt aufgrund des endgültigen Nichtbestehens eines Drittversuchs und damit der Exmatrikulation der Mentorin.

Ergebnisse der Online-Befragung: Zwischenmenschliche Beziehungsdimension Z1_S4

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren; (Standardabweichung), *Wert Z1_S3 → Z1_S4* / N = 16	Mittelwert Mentees; (Standardabweichung), *Wert Z1_S3 → Z1_S4* / N = 12
Nähe	*4,25* → 4,28 (0,64)	*4,38* → 4,25 (0,62)
Gegenseitigkeit	*3,68* → 3,63 (1,08)	*4,77* → 4,70 (0,67)
Empathie	*4,12* → 4,25 (0,68)	*4,23* → 4,41 (0,51)
Vertrauen	*4,00* → 4,06 (0,68)	*4,46* → 4,41 (0,90)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	*4,24* → 4,50 (0,81)	*4,54* → 4,58 (0,66)
Zufriedenheit	*4,24* → 4,29 (0,90)	*4,62* → 4,75 (0,45)

Tabelle 80: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z1_S4 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension)

Projektsemester Z1_S4 ist das einzige Semester der ersten Kohorte, welches umfassend von Kontaktbeschränkungen im Rahmen der COVID-19-Pandemie betroffen war. Während Z3_S1 gezielt und mit eigenständigen Gestaltungsprinzipien versehen als hybrides Konzept umgesetzt wurde (vgl. Kapitel 7.1.1), fand der Umgang mit den Kontaktbeschränkungen in den parallele Semestern Z1_S4 und Z2_S2 auf individueller Ebene der Tandems statt. Dies wird insbesondere mit Blick auf die durchgeführten Treffen deutlich.

Dennoch zeigen sich weiterhin sehr gute Werte in der schriftlichen Befragung auch in diesem Projektsemester, insgesamt ist sogar ein leichter Anstieg gegenüber Z1_S3 zu verzeichnen. Zwar ist die Teilnahme an der schriftlichen Befragung weiterhin rückläufig, zum Erhebungszeitpunkt am Ende von Z1_S4 waren dabei aber nur noch 16 Tandems aktiv (vgl. Tandem-Auflösungen über alle Semester von Z1 hinweg). Zwar wurde die Online-Befragung an alle Studierenden und Auszubildenden gesendet, es erscheint aber wahrscheinlich, dass Tandems, die zum Erhebungszeitpunkt Z1_S4 bereits seit teilweise mehreren Monaten nicht mehr bestanden, nicht an der Befragung teilgenommen haben. Die persönliche Beziehung kann damit auf Basis der schriftlichen Befragung über den gesamten Zeitraum von Z1 als positiv bis sehr positiv beschrieben werden.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z1_S4

In Projektsemester Z1_S4 wurden insgesamt 57 Textfragmente mit einer positiv wertenden Beschreibung der persönlichen Beziehung codiert. Inhaltlich werden ähnliche Situationen beschrieben wie in den vorherigen Semestern, daher wird auch hier auf eine umfassende Darstellung verzichtet. Insgesamt werden positiv wertende Beschreibungen über die persönliche Beziehung von 16 Studierenden protokolliert, was eine Steigerung gegenüber Z1_S3 darstellt. Wie bereits mehrfach beschrieben kann allein von der Häufigkeit solcher Schilderungen, oder dem Fehlen ebensolcher, nicht auf die tatsächliche Beziehungsqualität geschlossen werden, da die Protokolle nicht aktiv nach dieser Thematik fragen. Negative Einschätzungen werden in Z1_S4 kein einziges Mal beschrieben. In Verbindung mit den sehr guten Werten der schriftlichen Befragung auf beiden Seiten ergibt sich hier ein positives Gesamtbild der persönlichen Beziehungsdimension.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z1_S4

Auch aus der Perspektive des Forschenden gibt es für das dritte Projektsemester keine Wahrnehmungen, die auf eine negative Veränderung der persönlichen Mentoringbeziehungen be-

dingt durch den eingeschränkten Kontakt während der COVID-19-Maßnahmen schließen lassen. Im Gegenteil wird in den regelmäßigen Austauschangeboten über die Kommunikationsplattform ZOOM von den Studierenden berichtet, dass sich gerade die persönliche Beziehungsdimension durch das gemeinsame Durchleben der Pandemie positiv entwickelt. Hier ist allerdings unklar, ob das Ausfallen der Fördertreffen und der Ersatz durch individuelle Kommunikationswege grundsätzlich keine negative Auswirkung auf die Mentoringbeziehung hat, oder ob hier die bereits in den ersten drei Projektsemestern aufgebauten, positiven persönlichen Beziehungen die Grundlage für diese Entwicklung waren. Diesen Eindruck verstärkt das Scheitern des zu Beginn von Z1_S4 neu zusammengesetzten Tandems Z1_T2c, welches aufgrund der Kontaktbeschränkungen und der zu diesem Zeitpunkt noch nicht vorhandenen Struktur als hybrides Mentoringkonzept (vgl. dazu 7.1.1) keine persönliche Bindung aufbauen konnte und letztlich aufgrund fehlender Treffen und Motivation wieder aufgelöst werden musste.

Mit Blick auf die Auflösung von Tandems steigt deren Anzahl in Z1_S4 mit 4 Auflösungen auch grundsätzlich im Vergleich zu Z1_S2 und Z1_S3 wieder an, allerdings liegen diese in keinem Fall konkret an der persönlichen Beziehung (vgl. Anhang 31). Vielmehr kann in in einem Fall wie beschrieben die in Z1_S4 noch unstrukturierte Bewältigung der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen als Grund vermutet werden. Ein weiterer Fall stellt weiter einen positiven Abschluss des Mentorings mit Erreichen aller gemeinsamer Ziele dar. Die Auflösungen der übrigen beiden Tandems hingegen sind vor allem dem jeweiligen Kontext geschuldet und können nicht direkt auf die Mentoringqualität zurückgeführt werden.

Ergebnisse der Online-Befragung: instrumentelle Beziehungsdimension Z1_S3

Wie für das erste Projektjahr wird auch hier nach der persönlichen Beziehung die Evaluation der instrumentellen Beziehung dargestellt:

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren; (Standardabweichung), *Wert Z1_S2 → Z1_S3* / N = 17	Mittelwert Mentees; (Standardabweichung), *Wert Z1_S2 → Z1_S3* / N = 12
Bereich Schule & Betrieb	*4,07* → 4,09 (0,60)	*4,31* → 4,46 (0,77)
Bereich Privat	*3,71* → 3,73 (0,92)	*3,00* → 3,31 (1,37)
Gegenstandsbezogene Passung	*4,12* → 4,23 (0,30)	*4,23* → 4,08 (1,11)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	4,*00* → 4,17 (0,63)	-
Einigkeit über Zielsetzung	*4,15* → 4,00 (0,86)	-
Autorenschaft der Ziele	*3,47* → 3,68 (1,14)	-
Messbarkeit der Ziele	*3,05* → 3,11 (0,92)	-
Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehung	*3,84* → 4,17 (0,63)	*4,31* → 4,46 (0,51)

Tabelle 81: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z1_S3 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension)

Analog zur persönlichen Beziehung zeigt sich auch für die instrumentelle Beziehung eine weiterhin gute bis sehr gute Evaluation sowohl durch die Studierenden als auch durch die Auszubildenden. Hervorzuheben ist dabei, dass die Werte kategorienübergreifend leicht ansteigen. Ebenfalls leicht, aber stärker als die anderen Teilqualitätskategorien steigt die positive Bewertung der Items, die in Zusammenhang mit der Zielsetzung stehen. Hier können unterschiedliche Erklärungsansätze gewählt werden. Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass die bei fast allen Tandems in Z1_S3 liegende Zwischenprüfung ein stark ausgeprägtes Ziel für den instrumentellen Teil der Beziehung darstellt, dass sowohl die Zielsetzung als auch die Gesamtwahrnehmung der instrumentellen Beziehung fokussiert. Zum anderen kann auch die in Kapitel 7.1.2.2 beschriebene Anpassung des Mentoringprotokolls mit expliziter Frage nach Zielen und Erfolgen dazu beitragen, die Wahrnehmung in diesen Teilbereichen zu stärken und letztlich gerade durch regelmäßige Erfolgsreflektion zu einer höheren Zufriedenheit zu gelangen. Dabei erscheint es unmöglich, die tatsächlichen Einflüsse auf die Veränderungen präzise

zu trennen, zumal die positive Entwicklung in einem kleinen Bereich liegt und auch schlicht zeitliche Effekte wie eine weitere Vertiefung der Beziehung als Grund vermutet werden können. Unabhängig von der Frage nach den spezifischen Einflüssen auf Teilkategorien der instrumentellen Beziehungsqualität kann festgehalten werden, dass auch in Z1_S3 das Ziel einer positiven instrumentellen Beziehung erfüllt werden kann.

Auch in Z1_S3 wird die Auswertung um eine vertiefte Betrachtung der Evaluation der Intensität und wahrgenommenen Zufriedenheit mit der Zielerreichung in den Förderdimensionen ergänzt.

Förderdimension	**Mittelwert Mentorinnen/Mentoren; (Standardabweichung), *Wert Z1_S2 → Z1_S3* / N = 17**		**Mittelwert Mentees; (Standardabweichung), *Wert Z1_S2 → Z1_S3* / N = 12**
	Intensität	**Zufriedenheit**	**Zufriedenheit**
Sprachkompetenz (Alltag)	*3,42* → 3,52 (1,1)	*4,1* → 4,17 (0,8)	*4,10* → 4,61 (0,5)
Sprachkompetenz (Beruf)	*4,0* → 4,29 (0,6)	*4,1* → 4,29 (0,6)	
Fachkompetenz	*3,89* → 4,41 (1,0)	*4,0* → 4,0 (0,7)	*4,07* → 4,23 (0,4)
Selbstkompetenz	*2,57* → 3,6 (1,3)	*3,47* → 3,64 (0,7)	*4,06* → 3,84 (1,1)
Interkulturelle Kompetenz	*3,0* → 2,76 (1,1)	*3,32* → 4,52 (0,8)	*4,0* → 4,31 (0,6)
Lernstrategien	*4,0* → 4,1 (0,7)	*3,63* → 3,94 (0,9)	*4,40* → 4,40 (0,6)

Tabelle 82: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z1_S3)

Hier setzt sich der leicht positive Trend fort und es zeigen sich über alle Förderdimensionen hinweg leichte positive Trends, sowohl mit Blick auf die Förderintensität als auch auf den wahrgenommenen Fördererfolg. Dies gilt sowohl für die Studierenden als auch für die Auszubildenden. Wie bereits in der Interpretation der allgemeinen Qualitätskriterien der instrumentellen Beziehungsdimension angesprochen, erscheint es hier als naheliegend, dass die Zwischenprüfung für die übergreifende Steigerung der Förderintensität mitverantwortlich ist.

Insgesamt zeichnet die Auswertung der strukturierten schriftlichen Befragung weiterhin auch für Z1_S3 ein gutes bis sehr gutes Bild der instrumentellen Beziehung und ist damit in gleicher Weise positiv zu bewerten wie die persönliche Beziehungsdimension.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z1_S3

In den Protokollen zu Z1_S3 werden insgesamt in 19 Textfragmenten explizit positive Einschätzungen zur instrumentellen Beziehung gegeben. Sechs Nennungen beschreiben *positive Rückmeldungen des Mentees*, jeweils drei Nennungen beschreiben *zusätzlich gewünschte Fördertreffen*, eine *positive Einschätzung der Studierenden* und die *Motivation der Mentees für die Förderarbeit*. *Alternative Zeitmodelle* werden in zwei Fällen aktiv geplant, ebenso zweimal wird das *Halten an Abmachungen* erwähnt. Analog zu positiven Einschätzungen der persönlichen Beziehung kann hier von der nachlassenden Häufigkeit nicht auf nachlassende Beziehungsqualität der instrumentellen Dimension geschlossen werden, da konkret wertende Beschreibungen nicht im Protokoll erfragt werden und davon ausgegangen werden kann, dass diese den Studierenden im Zeitverlauf weniger wichtig für die eigene Protokollierung erscheinen. Negative Eindrücke bezüglich der instrumentellen Beziehungsdimension werden in Z1_S3 nur noch 7-mal beschrieben. Dreimal beziehen sich die Schilderungen auf *fehlende Motivation für die Fördermaßnahmen*, zweimal wird das *nicht-Einhalten von Vereinbarungen* negativ genannt. *Allgemeine Unzufriedenheit mit dem Fördererfolg* sowie *fehlendes Fachwissen der Mentorin/des Mentors* sind je einmal beschrieben. Hier zeigt sich ein weiterer Rückgang der negativen Beschreibungen, die zudem auf 7 verschiedene Tandems verteilt sind und damit nicht als nachhaltige negative Eindrücke der instrumentellen Beziehung gelten können.

Letztlich werden mit Blick auf die subjektiv wahrgenommenen Erfolge in 100 Textpassagen entsprechende Eindrücke beschrieben. Hier entsprechend die Nennungen aufgeteilt auf die Förderdimensionen in etwa ihrer internen Relation mit Blick auf die oben beschriebene Förderintensität: Erfolge im *fachlichen* Bereich werden dabei 40-mal beschrieben, Erfolge im *sprachlichen* Bereich 24-mal. In 19 Fällen werden Erfolge mit Blick auf *Lernstrategien* genannt, Förderung der *Selbstkompetenz* wird in 12 Fällen als erfolgreich gewertet. *Die Mentoringbeziehung* selbst ist in 4 Textpassagen Gegenstand der Erfolgswahrnehmung. Interkulturelle Themen sind schließlich nur einmal Gegenstand einer subjektiven Erfolgswahrnehmung.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z1_S3

Aus dem Forschungstagebuch und den Austausch-Runden aus dem Begleitprogramm sind keine nachhaltigen Problemstellungen in der instrumentellen Dimension bekannt. Probleme in

der Gestaltung und Umsetzung von Fördereinheiten spielen im dritten Projektsemester keine Rolle mehr in den Begleitseminaren. Hier dominiert der Eindruck von stabilen Förderbeziehungen, die eher von logistischen Herausforderungen betroffen sind als von beziehungsbezogenen. Es liegen keine Einträge im Forschungstagebuch über negative Wahrnehmungen der instrumentellen Beziehungsdimension in Z1_S3 vor.

Ergebnisse der Online-Befragung: instrumentelle Beziehungsdimension Z1_S4

Auch für Z1_S4 wird zunächst die Evaluation der allgemeinen instrumentellen Beziehungsqualitätsindikatoren dargestellt:

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren; (Standardabweichung), *Wert Z1_S3 → Z1_S4* / N = 16	Mittelwert Mentees; (Standardabweichung), *Wert Z1_S3 → Z1_S4* / N = 12
Bereich Schule & Betrieb	*4,09* → 4,33 (0,50)	*4,46* → 4,25 (0,86)
Bereich Privat	*3,73* → 3,90 (0,80)	*3,31* → 3,67 (1,23)
Gegenstandsbezogene Passung	*4,23* → 4,31 (0,41)	*4,08* → 4,67 (0,49)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	*4,17* → 4,25 (1,06)	-
Einigkeit über Zielsetzung	*4,00* → 4,13 (0,53)	-
Autorenschaft der Ziele	*3,68* → 3,79 (0,87)	-
Messbarkeit der Ziele	*3,11* → 3,13 (0,80)	-
Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehung	*4,17* → 4,19 (0,54)	*4,40* → 4,58 (0,90)

Tabelle 83: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z1_S4 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension)

Im letzten Projektsemester, welches als einziges Semester von Zyklus 1 in umfassender Weise von den Auswirkungen der COVID-19-bedingten Kontaktbeschränkungen betroffen ist, bleibt die subjektive Evaluation der instrumentellen Beziehung gleichbleibend gut bis sehr gut. Dies trifft auf beide Seiten der Tandems zu. Auffällig ist, dass der private Förderbereich erstmalig vergleichsweise starke Zugewinne verzeichnen kann. Dies deckt sich mit der bereits im

Kontext der persönlichen Beziehung beschriebenen wahrgenommenen Intensivierung der zwischenmenschlichen Beziehung durch Unterstützung im emotionalen Umgang mit der COVID-19-Situation (s. o.).

Auch in Z1_S4 erfolgt die Ergänzung um die Evaluation der Intensität und wahrgenommenen Zufriedenheit mit der Zielerreichung.

Förderdimension	**Mittelwert Mentorinnen/Mentoren; (Standardabweichung), *Wert Z1_S3 → Z1_S4* / N = 16**		**Mittelwert Mentees; (Standardabweichung), *Wert Z1_S3 → Z1_S4* / N = 12**
	Intensität	**Zufriedenheit**	**Zufriedenheit**
Sprachkompetenz (Alltag)	*3,52* → 3,62 (1,1)	*4,17* → 4,50 (0,6)	*4,61* → 4,42 (0,7)
Sprachkompetenz (Beruf)	*4,29* → 4,50 (0,6)	*4,29* → 4,50 (0,7)	
Fachkompetenz	*4,41* → 4,75 (0,6)	*4,0* → 4,06 (0,9)	*4,23* → 4,33 (0,6)
Selbstkompetenz	*3,60* → 4,0 (0,5)	*3,64* → 4,10 (0,6)	*3,84* → 4,10 (0,8)
Interkulturelle Kompetenz	*2,76* → 2,81 (1,4)	*4,52* → 3,6 (0,7)	*4,31* → 4,08 (0,8)
Lernstrategien	*4,10* → 4,50 (0,6)	*3,94* → 4,13 (0,3)	*4,41* → 4,42 (0,7)

Tabelle 84: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z1_S4)

Auch hier bestätigt sich der weiterhin positive Gesamteindruck. Auffällig ist der Anstieg im Bereich der Selbstkompetenz sowohl mit Blick auf die Förderintensität als auch die Zufriedenheit mit dem Fördererfolg auf beiden Tandemseiten. Hier bestätigt sich wiederum der Wechsel des Förderfokus hin zu einer persönlichen Begleitung durch die pandemiebedinge Krisensituation und einem verstärken Fokus auf die Selbstkompetenz der Mentees. Dabei ist anzunehmen, dass Fördertätigkeiten im Privatbereich in der Evaluation des Förderbereiches Selbstkompetenz verortet werden, da die Unterstützung im Privatleben konkret nicht im Fragebogen abgefragt wird. Insgesamt zeichnet die schriftliche Befragung am Ende von Z1_S4 das Bild von einer Kohorte, die tandemübergreifend dazu in der Lage war, die instrumentellen Bezie-

hungen trotz der später noch darzustellenden nachlassenden Anzahl an Mentoringtreffen aufgrund der Kontaktbeschränkungen auf dem Niveau sehr hoher subjektiver Zufriedenheit umzusetzen und dabei den Fokus hin zu persönlicher Betreuung während der Krisensituation zu verschieben.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z1_S4

In den Protokollen zu Z1_S4 werden ebenfalls in 19 Textfragmenten explizit positive Einschätzungen zur instrumentellen Beziehung gegeben. Davon entfallen bereits 12 Nennungen auf explizit *positives Feedback der Mentees zur Fördertätigkeit oder dem Fördererfolg*. Die übrigen bisher genannten Subkategorien der positiven Einschätzung werden nur vereinzelt einfach oder zweifach genannt. Negativ wertende Aussagen zur instrumentellen Mentoringbeziehung finden sich in den Protokollen zu Z1_S4 nicht.

Auffallend ist in Z1_S4 die Abnahme der beschriebenen Fördererfolge. Insgesamt werden in Z1_S4 nur in 52 Textstellen aktiv Fördererfolge des Mentorings beschrieben. Dabei fokussieren 23 Nennungen *fachliche* Fördererfolge und 13 Nennungen *sprachliche* Erfolge. *Lernstrategien* werden in 11 Textpassagen als erfolgreich beschrieben. Erfolge in der *Selbstkompetenz* und der *Mentoringbeziehung* finden sich mit 3 beziehungsweise 2 Nennungen nur selten. Mit Blick auf die in Z1_S4 stark nachlassende Häufigkeit der Mentoringtreffen und damit weniger Anlässen zur aktiven Zielüberprüfung sowie der in allen anderen Qualitätsindikatoren weiterhin sehr positiven Evaluation wird dieses Nachlassen an beschriebenen Fördererfolgen nicht als Grund verstanden, die Qualität der instrumentellen Beziehung insgesamt in Frage zu stellen.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z1_S4

Dem Forschungstagebuch sind keine negativen Eindrücke hinsichtlich der instrumentellen Beziehungsqualität zu entnehmen. Dabei muss aber festgehalten werden, dass Z1_S4 bedingt durch eine Kombination mehrerer zusammenspielender Faktoren das durch den Forschenden am schwersten zu beobachtende Projektsemester darstellte. Zum einen existiert für Semester 4 kein Begleitseminar, der Austausch wird entsprechend der Anpassungen aus 7.1.2.2 durch ein optionales wöchentliches Angebot ermöglicht, welches in Z1_S4 bedingt durch die COVID-19-Pandemie und die Umstellung auf Fernlehre an der Universität als digitale Austauschrunde gestaltet wurde. Bedingt durch die Freiwilligkeit des Austauschangebotes wurde hier selten eine Gruppenstärke über 5 Personen erreicht, wobei das Begleitangebot insgesamt 4-mal aufgrund fehlender Teilnahme gänzlich entfallen ist. Als zweiter Faktor spielt die unvorhergese-

hene Umstellung des Mentorings auf ein hybrides Konzept bedingt durch die Kontaktbeschränkungen eine Rolle hinsichtlich der Beobachtbarkeit. Wie bereits oben dargestellt erfolgte die Umstellung auf ein hybrides Konzept in Z1_S4 und Z2_S2 ohne umfassende Planung und die Umsetzung wurde den Tandems selbstgesteuert überlassen. Letztlich führte dieses Vorgehen bei Z1_S4 zu einem teilweisen Rückgang der physischen Mentoringtreffen, wobei gleichzeitig aus den Protokollen nicht eindeutig hervorgeht, ob niedrigschwellige Ersatz-Einheiten zum Beispiel per Telefon oder Videochat durchgeführt wurden. Während in Z2_S2 bedingt durch das weiterhin wöchentlich stattfindende Begleitseminar auf die Protokollierung auch von nicht in Präsenz stattfindenden Mentoringaktivitäten hingewiesen werden konnte, geschah dies in Z1_S4 nur durch E-Mail-Aufrufe, welche letztlich wenig Erfolg zeigten. Insgesamt wird Z1_S4 als nicht zufriedenstellend durch den Forschenden beobachtbar wahrgenommen, weshalb an dieser Stelle keine auf den persönlichen Einschätzungen aufbauende Bewertung der instrumentellen Beziehung erfolgen kann.

Abschließend soll auch für das zweite Projektjahr der ersten Kohorte ein Überblick über durchgeführte Treffen und Fördereinheiten gegeben werden (Anhang 32). Wie bereits angesprochen zeigt sich im zweiten Projektjahr insgesamt ein Rückgang bei der Anzahl der Treffen bei einzelnen Tandems. In 5 Fällen liegen der niedrigen Durchführungsquote schlicht die bereits im Kontext der persönlichen Beziehung aufgezeigten vorzeitigen Auflösungen der Tandems ohne Nachbesetzung mit neuen Mentees zugrunde. In zwei weiteren Tandems, bei denen Quoten unter 75 % erreicht werden, liegen mehrere Protokolle vor, in denen auf wegen Corona entfallen Treffen hingewiesen wird (z. B. „Aufgrund der Corona-Präventionsmaßnahmen fand diese sowie die kommenden Wochen vorerst kein Treffen statt.“) oder nur ein Protokoll zusammenfassend für mehrere niedrigschwellige Mentoringkontakte geschrieben und damit die statistische Erfassung erschwert wird (z. B. „Aufgrund der Situation beschränken sich unsere Treffen im Moment auf Telefonate, E-Mails und WhatsApp-Nachrichten“). Dabei kommen entsprechend der den Tandems zugesprochenen Selbststeuerung des Mentorings während der Pandemie unterschiedliche Ansätze zum Einsatz, grundsätzlich lässt sich aber unterscheiden zwischen rein *telefonischem Mentoring* mit Auslagerung der Arbeitstätigkeiten auf asynchrone Formate und der Einsatz von individuell gewählten *Videokommunikationsplattformen* als vollwertiger Ersatz des Präsenzmentoring. In vielen Fällen wird jedoch keine Angabe zum eingesetzten Kommunikationsverfahren gemacht und schlicht der Inhalt des Treffens beschrieben. Eine fundierte Darstellung der individuell gewählten Tools und Kommunikationswege kann daher auf Basis der Protokolle nicht erarbeitet werden.

Hinsichtlich der Förderinhalte zeigen sich auch in Projektjahr 2 der ersten Kohorte wieder individuelle Fördermuster, die analog der in Kapitel 6.1 beschriebenen Problemstellungen erwartungsgemäß einen Schwerpunkt auf Fach- und Sprachkompetenz setzen, in Einzelfällen aber auch Privatleben und Lernstrategien stärker fokussieren. Auffällig ist, dass in Projektjahr zwei eine leicht negative Tendenz in den Förderbereichen Sprach- und Fachkompetenz festzustellen ist. Hinsichtlich der Förderinhalte selbst zeigen die Protokolle darüber hinaus keine auffällige Abweichung zu früheren Projektsemestern. Die Pandemie bestimmt hier also nicht die Förderinhalte, auch in Z1_S4 wird das Mentoring entsprechend der in Kapitel 6.1 herausgearbeiteten Problemstellungen gestaltet. Es scheint also nicht der Fall zu sein, dass die Pandemie selbst zum Gegenstand der Mentoringförderung wurde. Vielmehr scheint ein leichter Fokuswechsel auf bereits vor der Pandemie bestehende Themen im Privaten und selbstkompetenzbezogenen Förderbereich stattgefunden zu haben. Über die genauen Hintergründe vermag das bestehende Erhebungsinstrumentarium dabei keine Aussagen zu treffen. Die Ergänzung der Förderdimensionen um eine speziell inhaltlich pandemiebezogene Dimension erscheint daher unnötig und wird nicht durchgeführt. Es erscheint dabei aber realistisch, dass die auch im schulischen Bereich relevanten Kontaktbeschränkungen und die Umstellung auf digitalen Unterricht zu weniger aktiv schulbezogenen Themen im Mentoring geführt haben. Die Frage nach dem Einfluss der COVID-19-Pandemie und den Herausforderungen von Geflüchteten im Kontext der digitalen Beschulung ist dabei jedoch nicht Thema dieser Arbeit und hat keinen direkten Einfluss auf die Qualität der Mentoringbeziehung (vertiefte Auseinandersetzung siehe Kimmelmann & Kirchhöfer, 2021a; 2021b, 2022c). Die instrumentelle Mentoringbeziehung erweist sich dabei unabhängig von den tatsächlichen Hintergründen der Verschiebung des Förderfokus mit Blick auf die in den Protokollen beschriebenen Fördertätigkeiten als nachhaltig stabil und zielorientiert.

Dem Ziel eines individuell abgestimmten und ohne externe Anweisungen auf instrumentelle Förderziele ausgelegten Mentorings wird damit auch im zweiten Projektjahr der ersten Kohorte entsprochen. Die positive Evaluation des ersten Jahres setzt sich fort, wobei bei allen Tandems durchgehende Fördertätigkeiten zu beobachten sind, was dafürspricht, dass das Ziel eines nachhaltig zwischen persönlicher und instrumenteller Beziehung ausgeglichenem Mentoring erreicht werden konnte. Alle für diese Einschätzung betrachteten Ergebnisse der diversen Erhebungsinstrumente zeichnen ein ähnliches Gesamtbild und es sind keine auffälligen Abweichungen erkennbar, die einzelne Ergebnisse in Frage stellen würden. Das Hauptziel der gestalterischen Tätigkeit im Projektkontext kann damit für die erste Kohorte als erreicht be-

schrieben werden. Das nicht direkt gestaltbare Gesamtziel der Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen als Effekt der aktiven Gestaltung einer positiven Mentoringbeziehung wird in Kapitel 7.2 im Rahmen der summativen Evaluation im Gesamtkontext reflektiert.

7.1.3.2 Diskussion der Evaluationsergebnisse: untergeordnete Gestaltungsdimensionen und Ableitung iterativer Weiterentwicklungsbedarfe

Analog zu Projektjahr 1 der ersten Kohorte ergeben sich grundsätzlich aus der Evaluation der übergeordneten Gestaltungsdimension *Beziehungsverständnis* selbst keine akuten Gestaltungsbedarfe hinsichtlich der untergeordneten, direkt beeinflussbaren Gestaltungsdimensionen. Dennoch werden diese wie bereits im ersten Projektjahr im Einzelnen evaluiert um mögliche iterative Gestaltungsanlässe zu identifizieren.

Auswahl der Mentorinnen/Mentoren und Mentees und Matching

Diese Gestaltungsdimensionen spielen in den Projektsemestern Z1_S3 und Z1_S4 keine Rolle mehr und werden daher nicht evaluiert.

Jedoch wird mit Blick auf die Gestaltungsdimension der Auswahl der Mentorinnen/Mentoren eine Anpassung auf Basis der bisherigen Erfahrungen durchgeführt. Im ersten Projektjahr zeigt sich, dass die instrumentelle Beziehung in jedem Tandem gut bis sehr gut funktioniert und eine zielgerichtete Förderarbeit durchgeführt wird. Aus den Gesprächen in den Begleitseminaren und den dort beschriebenen Herausforderungen ergibt sich für den Forschenden im Rückblick der Eindruck, dass für das typische didaktische Niveau und die inhaltliche Komplexität der Fördermaßnahmen nicht zwangsläufig Studierende der Wirtschaftspädagogik als Mentorinnen/Mentoren fungieren müssen, wobei mit Blick auf den pädagogischen Anspruch der Intervention dennoch ein entsprechendes Studium als sinnvoll erachtet wird. Vor diesem Hintergrund erscheint es möglich, auch andere Lehramtsstudierende für die Intervention zuzulassen. Auch mit Blick auf eine Übertragbarkeit der Intervention in Kontexte außerhalb des wirtschaftspädagogischen Studiums werden daher für die Mentorinnen/Mentoren-Auswahl ab der zweiten Kohorte auch Studierende des Lehramtes für die Mittel- und Realschule zugelassen. Dabei liegt die Überlegung zugrunde, dass diese Studierenden anders als beispielsweise Studierende der Lehrämter für Grundschule oder Gymnasium ebenfalls mit Schülerinnen und Schülern arbeiten, deren Perspektive primär in der dualen Ausbildung liegt. Aus organisatorischer Sicht erfolgt zudem zunächst nur die Erweiterung der Auswahl um eine spezifische Ziel-

gruppe, um den Aufwand der dahinterliegenden Fragen von ECTS-Anrechnungen und Abstimmung mit anderen Lehrstühlen, welche nicht Teil des Forschungshorizontes sind, in einem bewältigbaren Bereich zu halten.

Es ergeben sich damit folgende gestalterische Anpassungen.

1.2 Programmkultur: Auswahl der Mentorinnen/Mentoren und Mentees
Gestaltungsdimension Auswahl: Gestalte die Intervention so, dass…
…motivierte Mentorinnen/Mentoren aus der Aufnahmekultur und Mentees mit einer grundlegenden persönlichen Bereitschaft zur Teilnahme an dem Projekt akquiriert werden
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
1.2.a) …die potenziellen Mentorinnen/Mentoren schriftlich ihre Motivation zur Teilnahme und ihre bisherige Erfahrung mit Förderarbeit offenlegen
1.2.b) …die potenziellen Mentorinnen/Mentoren durch ihre persönliche Biografie in der aufnehmenden Kultur sozialisiert wurden
1.2.c) … Studierende der Wirtschafts- oder Betriebspädagogik oder des Lehramtes für die Mittel- oder Realschule als Mentorinnen/Mentoren gewählt werden
1.2.d) …die potenziellen Mentees schriftlich ihr Interesse an der Teilnahme bekunden
1.2.e) …die Bewerbungsunterlagen für die potenziellen Mentees keine sprachliche Hürde zur Teilnahme darstellt
1.2.f) …das Programm für die Studierenden durch Werbung in Präsenzveranstaltungen beworben wird
1.2.g) …die Mentees über die beruflichen Schulen und über die Ausbildungsbetriebe über das Programm informiert werden

Projektziele

Auch hier geben weder die in Kapitel 6.1 identifizierten Problemstellungen in der dualen Ausbildung noch die in den Protokollen beschriebenen Fördertätigkeiten einen Anlass dazu, die bereits in Kapitel 7.1.2.2 um die *private Unterstützungsdimension* erweiterten Projektziele zu verändern.

Organisatorische Rahmenbedingungen

Auch im zweiten Projektjahr ist bereits die oben aufgeführte Anzahl der Mentoringtreffen als ausreichendes Indiz dafür zu werten, dass grundsätzlich keine nachhaltigen Problemstellungen aufgrund logistischer Herausforderungen auftreten.

Qualitätsdimension	Studierende	
	Z1_S3; N = 17	**Z1_S4; N = 16**
Konstrukt „Logistik der Mentoringtreffen“	2,53 (0,76)	2,51 (0,63)

Tabelle 85: Ergebnisse des Qualitätskonstrukts "Logistik der Mentoring Tätigkeit" (Z1_S3 & Z1_S4)

In der schriftlichen Befragung wird die Logistik der Mentoringtreffen weiterhin nur ausreichend gut bewertet, dabei ist aber kein Unterschied zwischen den ersten beiden Projektsemestern, Z1_S3 oder selbst Z1_S4 mit der zusätzlichen Problematik der Organisation im Kontext der Pandemie zu erkennen. Da weiterhin vor allem Abstimmungsprobleme mit den Mentees als subjektiver Störfaktor genannt werden, sich dies aber nicht umfassend auf die tatsächliche Anzahl durchgeführter Treffen in einer Art und Weise auswirkt, dass die Grenze von weniger als 75 % der erwarteten Mentoringtreffen systematisch unterschritten wird, wird die schriftliche Evaluation nicht als konkreter Auftrag zu einer Veränderung der Gestaltungskriterien verstanden. Die zu Beginn von Z1_S1 eingeführte Regelung bezüglich der frei verfügbaren mentoringfreien Wochen wurde nicht explizit evaluiert, es kam aber zu keinen nachhaltig negativen Situationen durch Planungsschwierigkeiten hinsichtlich benötigter freier Tage und daraus resultierenden Problemen aufgrund zu weniger Mentoringtreffen. Das Konzept wird daher als erfolgreich im praktischen Einsatz bewertet (2.2.f & 2.2.g).

Der individuelle Umgang der Tandems mit den Kontaktbeschränkungen zeigt jedoch, dass ein klassisches Mentoring im Sinne des Beziehungstyps Lebenshilfe mit phasenweiser Nachhilfe auch dann funktionieren kann, wenn Mentoringtreffen kontextbedingt über andere Kommuni-

kationskanäle stattfinden. Dabei wird hier nicht von einem strukturell hybrid konzipierten Mentoringansatz gesprochen, wie er später erstmals bei der Gestaltung von Z3_S1 dargestellt wird. Vielmehr zeigen die weiterhin erfolgreichen Mentoringbeziehungen während Z1_S4, dass zumindest ein optionaler Einsatz von digitalen Kommunikationskanälen unabhängig von einer pandemischen Ausnahmesituation genutzt werden kann, um beispielsweise logistische Herausforderungen kurzfristig zu überwinden. Dabei wird dennoch grundsätzlich von einem Präsenzmentoring ausgegangen. Da mit Blick auf den spezifischen Zeitraum der Beobachtungen nicht belegt werden kann, ob digitale Kommunikationswege in einem ansonsten als reines Präsenzmentoring konzeptionierten Mentoringansatz einen negativen Einfluss auf die Beziehungsentwicklung hat, wird ein entsprechendes Gestaltungkriterium unter Vorbehalt der Einzelfallabsprache und nicht allgemeingültig formuliert. In den hier betrachteten Projektsemestern Z1_S4 und Z2_S2, innerhalb derer digitale Kommunikationswege umfassend in allen Tandems selbstgesteuert und ohne strukturelle Einbettung in das Interventionskonzept eingesetzt wurden, war die Beziehungsentwicklung durch die vorherigen Projektsemester bereits weit fortgeschritten und stabil. Es wird daher als sinnvoll empfunden, den Wechsel auf digitale Kommunikationswege in strukturell als Präsenzmentoring konzipierten Projekten nicht pauschal als Gestaltungskriterium zu begreifen, sondern als Einzelfall-Abstimmung zu integrieren. Zumal über die Effekte von nicht-persönlichen Jugendmentoringprojekten keine verlässlichen Daten vorliegen, da keine Evaluationsstudien über explizit digitale oder hybride Jugendmentoringkonzepte vorliegen.

Es ergeben sich folgende Anpassungen an die Gestaltungsprinzipien

2.2 Programmkultur: Organisatorische Rahmenbedingungen
Gestaltungsdimension Rahmenbedingungen: Gestalte die Intervention so, dass…
…die Mentoringtandems sich regelmäßig zeitlich und räumlich selbstbestimmt treffen und die Sitzungen durch die Studierenden dokumentiert werden
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
2.2.a) …sich die Tandems jede Woche für 1,5 Stunden treffen
2.2.b) …Uhrzeit und Ort wöchentlich flexibel im Tandem abgestimmt wird
2.2.c) …das Mentoring formell mit einer Mentoring-Vereinbarung beginnt

2.2.d) …die Mentoring-Vereinbarung die Formulierung erster grober Ziele als Motivationshilfe einsetzt
2.2.e) …die Studierenden jede Mentoringeinheit in einer Protokollvorlage dokumentieren
2.2.f) …die Tandems eine festgelegte Anzahl an Wochen ohne erwartete Mentoringtreffen pro Jahr individuell einsetzen können, um Treffen ohne Rücksprache entfallen zu lassen
2.2.g) …ab 4 entfallenen Mentoringtreffen in Folge Rücksprache mit Ansprechpartnern der Projektorganisation gehalten wird
2.2.h) …die Tandems darüber informiert werden, dass digitale Kommunikationskanäle im Bedarfsfall und nach Rücksprache eingesetzt werden dürfen, um zeitlich begrenzte logistische Hürden des Präsenzmentorings zu überwinden

Unterstützungsmaterialien

Mit Blick auf die Evaluation der bestehenden Unterstützungsmaterialien kann zunächst festgestellt werden, dass die Mentoringprotokolle weiterhin in voller Anzahl über beide Projektsemester Z1_S3 und Z1_S4 vorliegen und inhaltlich weiterhin den Eindruck vermitteln, dass sie von den Studierenden aktiv als Hilfe zur langfristigen Planung und Identifizierung von Förderpotentialen genutzt werden.

Die Dokumentationsvorlage zu kritischen Situationen wurde nach Fertigstellung rückwirkend von den Mentorinnen/Mentoren der im ersten Jahr von kritischen Fällen betroffenen Tandems Z1_T2 und Z1_T10 ausgefüllt und hinsichtlich der Struktur und Sinnhaftigkeit als positiv bewertet (Auszug aus dem Forschungstagebuch: „11.05.2020: Feedback von Mentoren [Z1_Z2] & [Z1_T10] zum Dokument kritische Situationen: Inhaltlicher Aufbau passt. In Kombination mit dem Online-Modul „Stress und Coping“ alleine bearbeitbar. Eindruck: Hilft beim strukturierten Vorgehen.“). Zum einzigen Mal aktiv in Kohorte 1 eingesetzt wurde das Begleitdokument in der kritischen Situation des Tandems Z1_T1b, die in Kapitel 6.2.2 als Fall 1 beschrieben wird. Diese Situation steht dabei in keinem Zusammenhang zu der zuvor beschriebenen persönlichen Problematik, die später zu einer Auflösung des Tandems geführt hat. Die Mentorin konnte dabei das Dokument selbstständig ausfüllen und es wurde keine weitere Betreuung jenseits der Zusendung des Dokuments mit einer Erklärung zur Anwendung in Kombination mit dem Online-Modul „Stress & Coping“ benötigt. Dass dem Tandem die stresssenkende Arbeit mit

der kritischen Situation ohne aktiven Einbezug des Forschenden als Projektleiter gelungen ist, obwohl diese Option jederzeit offenstand, wird als positive Evaluation der Materialien gewertet.

Das Online-Modul „Stress und Coping“ wurde dabei vor offizieller Freischaltung von vier Studierenden bearbeitet und umfassend evaluiert. Insgesamt wurde das Modul dabei inhaltlich und bezüglich der Anwendbarkeit positiv evaluiert, Verbesserungsvorschläge beziehen sich primär auf das Layout und Detail-Anpassungen beispielsweise mit Blick auf Praxisanwendung und Online-Links. Auf eine detaillierte Auflistung der umgesetzten Detailänderungen im Online-Modul selbst wird an dieser Stelle verzichtet, da hier primär das übergeordnete Gestaltungsprinzip eines solchen Moduls selbst im Fokus der Forschungsperspektive liegt (2.3.e). Während eine nach Kohorten differenzierte Auflistung der Zugriffe auf das Online-Modul technisch nicht möglich ist, erlaubt ein Zugriff auf die Gesamtnutzung die Feststellung, dass das Modul zum Zeitpunkt Ende Z3_S2 insgesamt 117-mal aufgerufen wurde. Der freiwillige Selbsttest zur Überprüfung der dort vermittelten Inhalte wurde von 30 Studierenden durchgeführt, wobei die vier Studierenden, welche das Modul eingangs evaluiert haben, nicht in der Liste aufgeführt werden. Da der Selbsttest nicht verpflichtend nach Bearbeitung des Online-Moduls abgelegt werden muss, können keine Rückschlüsse auf die absolute Anzahl an Studierenden gezogen werden, welche das Modul bearbeitet haben. Die 30 Teilnahmen am Selbsttest zusätzlich der vier evaluierenden Studierenden bestätigen aber, dass mindestens 34 der insgesamt 64 über alle Kohorten teilnehmenden Studierenden das Modul bearbeitet haben. Das Modul wird damit als grundsätzlich inhaltlich positiv und durch die Studierenden akzeptiert eingeschätzt. Der neu geschaffene Bereich für die Dokumentation von Zielen und Erfolgen in den wöchentlichen Protokollen mit Einführung in Z1_S3 wird von den Tandems der ersten Kohorte in den Semestern Z1_S3 und Z1_S4 in unterschiedlicher Intensität genutzt. Während eine tandemspezifische Aufbereitung der jeweils in diesen Bereichen beschriebenen Zielen und Erfolgen im Rahmen der Arbeit als unnötig erscheint, können dennoch die absoluten Nennungen solcher Inhalte zwischen den Projektjahren verglichen werden

.

Protokoll-Inhalte	Z1 Projektjahr 1	Z1 Projektjahr 2
Beschriebene Ziele	72	82
Beschriebene Erfolge	116	152

Tabelle 86: Quantitative Veränderung der protokollierten Ziele und Erfolge nach Weiterentwicklung der Protokollvorlage

Die Darstellung zeigt, dass in beiden Dimensionen ein Anstieg an Dokumentationen verzeichnet werden konnte, wobei in Projektjahr 2 zusätzlich sogar weniger Tandems bedingt durch die oben beschriebenen vorzeitigen Auflösungen vorhanden waren. Während nicht abschließend geklärt werden kann, ob dieser Anstieg an Beschreibungen von Zielsetzungen und Erfolgen konkret auf die Erweiterung der Protokollvorlage zurückzuführen ist, erscheint zumindest eine Schärfung der Wahrnehmung durch die Aufforderung zur Protokollierung dieser beiden Themenbereiche als wahrscheinlich annehmbar.

Alle auf Basis des Feedbacks aus dem ersten Projektsemester getätigten Design-Entscheidungen und iterativen Weiterentwicklungen der Unterstützungsmaterialien sind damit positiv zu bewerten und zeigen die gewünschten Effekte.

Da in Z1_S3 und Z1_S4 keine konkreten Wünsche hinsichtlich weiterer Unterstützungsmaterialien geäußert wurden und durch den Forschenden selbst keine Problemstellung diagnostiziert wurde, die sich durch zusätzliches Material hätte beheben lassen, findet keine Weiterentwicklung der Gestaltungsprinzipien in dieser Gestaltungsdimension statt.

Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren

Da die allgemeinen Gestaltungsprinzipien hinsichtlich des Qualifizierungsangebotes bereits in Projektjahr 1 betrachtet werden, soll hier nunmehr explizit das dritte Begleitseminar *Vertiefungsmodul II: betriebliche Integration* betrachtet werden, bei welchem der Forschende analog zu *Begleitseminar 1: Basis-Modul* als Dozent fungiert und damit alleine für die Gestaltung zuständig ist.

Qualitätsdimension	Studierende
	Z1_S3; N = 17
Passung der Seminarinhalte	3,29 (0,62)
Qualität des Austausches	3,85 (0,58)
Qualität des Seminars	3,58 (0,67)

Tabelle 87: Qualität des Begleitseminars (Z1_S3)

Da die reguläre Semester-Evaluation in Z1_S1 als wenig aussagekräftig für die Evaluation des Seminars als Begleitseminar für ein Mentoringprojekt empfunden wurde, wird in Z1_S3 ein

direktes Feedback durch Kartenabfrage eingesetzt. Mehrfach positiv genannt werden auch hier wieder die Austauschangebote zu Beginn jeder Einheit und das für die Umsetzung des dritten Begleitseminars gewählte Form der regelmäßigen Gruppenarbeiten. Auch die Gastvorträge wurden positiv erwähnt, wobei entsprechend des thematischen Zuschnittes mit einem Vortrag der IHK, einem Vortrag der HWK und einem Vortrag des Ausbildungsringes aktiver Unternehmer e.V. Beiträge aus der betrieblichen Welt organisiert wurden. Je einfach genannt wird die Aufbereitung des Inhaltes und einzelne Punkte wie die Stimmung im Seminar und die Organisation.

Als Verbesserungswünsche wurden, ebenfalls entsprechend zu Z1_S1, vor allem mehr Bezug zur Praxis im Mentoring gewünscht. Darüber hinaus wurde die Seminargliederung als Verbesserungspotential genannt. Grundsätzlich finden auf Basis dieser Rückmeldungen ähnliche Weiterentwicklungsprozesse statt wie mit Blick auf das Basis-Modul in Z1_S1. Auf eine detaillierte Darstellung der einzelnen Veränderungen wird an dieser Stelle verzichtet.

Das optionale Austauschangebot in Z1_S4 wurde regelmäßig von unterschiedlichen Studierenden genutzt, weshalb es aus Sicht der Forschenden als grundsätzlich sinnvoll und zielführend mit Blick auf die Betreuung der Studierenden auch nach Ende der formellen Qualifizierung eingeschätzt wird.

Persönliche Betreuung

Die persönliche Betreuung wird durch den Forschenden auch im zweiten Projektjahr der ersten Kohorte als gleichbleibend positiv wahrgenommen. Die Einschätzungen diesbezüglich aus 7.1.2.2 bleiben bestehen und werden auch durch die nachlassende strukturelle Übersichtlichkeit der Mentoringtreffen während der Kontaktbeschränkungen in Z1_S4 nicht negativ beeinträchtigt. Dies spiegelt sich auch in der quantitativen Evaluation wider.

Qualitätsdimension	Studierende	
	Z1_S3; N = 17	Z1_S4; N = 14
Persönliche Betreuung	4,49 (0,41)	4,40 (0,56)

Tabelle 88: Evaluation der persönlichen Betreuung (Auswertung Fragebogen Z1_S3 & Z1_S4)

Da keine negative Veränderung der bereits in Kapitel 7.1.2.2 beschriebenen positiven Evaluation der persönlichen Betreuung festgestellt werden kann, wird auch diese Gestaltungsdimension nicht weiter verändert.

Identifizierung relevanter externer Institutionen

Auch hier bestätigt sich die bereits in der Auswertung des ersten Projektjahres formulierte Annahme, dass die identifizierten externen Institutionen passend gewählt sind, um Ansprechpartner für spezifische Themenstellung bereit zu stellen. In den Projektsemestern Z1_S3 und Z1_S4 wurde dabei kein aktiver Kontakt zu einer externen Institution gesucht, um tandeminterne Problemstellungen zu lösen. Damit kann zwar die Relevanz einzelner identifizierter Institutionen nicht bestätigt werden, es wird jedoch kein Desiderat an externen Partnern offensichtlich.

Auch hier ergibt sich folglich kein Weiterentwicklungsbedarf der kontextuellen Gestaltungsprinzipien.

Integration der externen Institutionen in das Projekt

Hier wird zunächst analog zu Projektjahr 1 die schriftliche Befragung betrachtet.

Qualitätsdimension	Studierende	
	Z1_S3; N = 17	Z1_S4; N = 14
Kommunikation Schule (Erreichbarkeit)	3,35 (0,93)	3,25 (1,29)
Kommunikation Schule (Qualität)	2,76 (1,14)	2,75 (1,43)
Kommunikation Betriebe (Erreichbarkeit)	3,64 (0,99)	3,62 (1,41)
Kommunikation Betriebe (Qualität)	3,70 (1,15)	3,68 (1,40)
Qualität der Gastvorträge (Schulen)	-	-

Umfang Gastvorträge (Schulen)	3,12 (1,28)	-
Qualität der Gastvorträge (Betriebe/Wirtschaft)	3,94 (0,82)	-
Umfang Gastvorträge (Betriebe/Wirtschaft)	3,35 (1,22)	-
Qualität Externe	-	-

Tabelle 89: Ergebnisse der schriftlichen Befragung (Z1_S3 & Z1_S4)

Insgesamt erscheinen die quantitativen Ergebnisse in dieser Gestaltungsdimension als wenig aufschlussreich. Aus den Mentoringprotokollen sind keine Informationen über Kontakte zwischen Studierenden und Ausbildenden beziehungsweise Lehrkräften zu entnehmen, was die Einschätzung der jeweiligen Erreichbarkeit und Qualität fraglich erscheinen lässt. Grundsätzlich entsteht aus der oben dargestellten Analyse der Beziehungsqualität und der durchgehend strukturierten Förderarbeit der Eindruck, dass Kontakte mit Schulen und Betrieben in der hier betrachteten Kohorte keine Rolle spielen und dies nur unzureichend in den unflexiblen Fragen der Fragebogendesigns widergespiegelt werden kann. Einzelne Erfahrungen aus dem ersten Projektjahr haben gezeigt, dass eine Ansprache der jeweiligen Lehrkräfte oder Ausbildenden grundsätzlich funktioniert (vgl. Kapitel 7.1.2.2), was trotz der wenig aussagekräftigen schriftlichen Evaluation so gewertet wird, dass die Kommunikation mit Schulen und Betrieben schlicht nicht die erwartete Relevanz für die Tandems und die Mentoringqualität hat, die ihr im Erhebungsdesign und der Interventionskonzeption beigemessen wird, sie aber in Einzelfall-Bedarfen ausreichend gut funktioniert.

Die bereits im Kontext der Begleitseminar-Evaluation angesprochenen Gastvorträge aus der betrieblichen Welt werden hingegen positiv evaluiert, was sich auch in der zuvor bereits dargestellten Seminar-Evaluation widerspiegelt. Das Fehlen schulischer Gastvorträge wird hingegen nicht als auffallend negativ eingeschätzt, was grundsätzlich als Hinweis verstanden wird, dass der Fokus der Gastbeiträge sinnvoll gewählt ist.

Die in Z1_S3 neu eingeführte Regelung der verpflichtenden Hospitation mit Bestätigung durch die jeweiligen Ausbildenden beziehungsweise Lehrkräfte hat sich hingegen nicht als erfolgreich gezeigt. In Projektjahr 2 fand keine einzige Hospitation statt, was zwar in Z1_S4 durchaus mit den pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen begründet werden kann, dies jedoch

nicht für Z1_S3 gelten kann. Da die Mentoringbeziehungen auf instrumenteller Ebene durchgehend auch ohne Hospitationen als erfolgreich wahrgenommen werden, wird darauf verzichtet, die Durchführung der Hospitationen mit Nachdruck zu verlangen. Hier erscheint die Gefahr zu hoch, ohne tatsächlichen mentoringqualitätsbedingten Bedarf in die Autonomie der Tandems einzugreifen und die als relevanter eingeschätzte positive Wahrnehmung der persönlichen Betreuung (s. o.) zu gefährden. Zudem fehlt ein sinnvolles disziplinarisches Instrument zur Umsetzung der geforderten Hospitationen, da ein Ausbleiben offensichtlich keinen messbar negativen Einfluss auf die Mentoringqualität hat und damit beispielsweise ein Ausschluss aus dem Programm in keinem Fall als verhältnismäßig erscheint.

Dennoch wird eine Hospitation als im Kern sinnvolles Gestaltungskriterium von Mentoringprojekten im Ausbildungskontext erachtet, um den Mentorinnen/Mentoren Einblicke in die Ausbildungsrealität der Mentees zu ermöglichen und den Kontakt zu relevanten Ansprechpartnern in Schule und Betrieb zu etablieren. Das Gestaltungsprinzip bleibt deshalb bestehen, wird aber als optional gekennzeichnet, da eine Umsetzung inklusive tatsächlicher disziplinarischer Folgen bei Unterlassen nur dann sinnvoll erscheint, wenn entweder ein Defizit in der instrumentellen Beziehungsqualität festgestellt wird, der durch verstärken Austausch mit Schule oder Betrieb gelöst werden kann, oder bewusst die Zielsetzung eines Mentoringprojekts einen stärken Fokus auf den Austausch zwischen Mentorinnen/Mentoren und Schulen und Betrieben legt, als die hier besprochene Intervention.

Es ergeben sich folgende Änderungen der vorläufigen Gestaltungsprinzipien:

4.2 Kooperation und Koordination: Integration der externen Institutionen in das Projekt
Gestaltungsdimension Integration: Gestalte die Intervention so, dass…
…die externen Institutionen strukturell in das Programm integriert sind, ohne Einfluss auf die Mentoringtätigkeit zu nehmen
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
4.2.a) …Kommunikationswege zu Schulen und Betrieben den Mentorinnen/Mentoren bekannt sind
4.2.b) …Kontaktwege zu Kammern und Anlaufstellen bekannt sind
4.2.c) …Akteure aus der schulischen und der betrieblichen Lernwelt Gastvorträge in den Begleitseminaren halten
4.2.d) …bedarfsbezogen Akteure anderer externer Institutionen Gastvorträge in den Begleitseminaren halten
4.2.e) …die Mentorinnen/Mentoren einmalig in der beruflichen Schule und dem Ausbildungsbetrieb hospitieren
(4.2.f) …die Hospitationen durch die Ausbildenden und Lehrkräfte bestätigt werden)
4.2.g) …der Kontakt zwischen Mentorinnen/Mentoren und Lehrkräften/Ausbildungspersonal begrenzt bleibt, damit keine Einflussnahme auf Zielsetzungen und Aktivitäten der Dyade geschieht

7.1.4 Formative Evaluation: Kohorte 2, Jahr 1

7.1.4.1 Diskussion der Evaluationsergebnisse: zentrale Gestaltungsdimension „Beziehungsverständnis“

Wie bereits im ersten Jahr der ersten Projektkohorte wird auch für Z2 zunächst die Qualität der Mentoringbeziehung in zwischenmenschlicher und instrumenteller Dimension analysiert. Anders als in Jahr 1 wird nun jedoch nicht nur die Entwicklung der einzelnen Qualitätsdimensionen zwischen den Projektsemestern verfolgt, sondern auch ein Vergleich mit dem jeweiligen Projektsemester von Z1 angestellt. So soll schnell sichtbar überprüft werden, ob die posi-

tive Beziehungswahrnehmung aus Z1 wiederholbar ist. Grundsätzlich wird die Ergebnisdarstellung weiter verdichtet, um inhaltsgleiche Wiederholungen zur Ergebnisdarstellung der ersten Kohorte zu minimieren.

Ergebnisse der Online-Befragung: Zwischenmenschliche Beziehungsdimension Z2_S1

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren; (Standardabweichung), Wert Z1_S1 // Z2_S1; N = 18	Mittelwert Mentees; (Standardabweichung), Wert Z1_S1 // Z2_S1; N = 15
Nähe	3,98 // 4,12 (0,50)	4,12 // 4,13 (0,70))
Gegenseitigkeit	3,41 // 3,27 (0,95)	4,00 // 4,53 (0,63)
Empathie	4,00 // 3,94 (0,64)	4,35 // 4,66 (0,61)
Vertrauen	4,00 // 4,00 (0,59)	4,47 // 4,73 (0,59)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	4,13 // 4,22 (0,73)	4,30 // 4,40 (0,83)
Zufriedenheit	4,18 // 4,02 (0,40)	4,70 // 4,67 (0,62)

Tabelle 90: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z2_S1 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension)

In Z2_S1 ergeben sich sehr ähnliche Werte bezüglich der subjektiven Bewertung der zwischenmenschlichen Mentoringbeziehung wie in Z1_S1. Selbst die im Vergleich zu anderen Qualitätsindikatoren leicht weniger positiv eingeschätzte *Gegenseitigkeit* auf Seite der Studierenden tritt hier wieder auf. Dies erscheint wenig verwunderlich, da wie bereits in Z1 beschrieben grundsätzlich ein tendenziell von mehr direktem persönlichen Einsatz geprägter Start in die Mentoringbeziehung durch die studentischen Mentorinnen/Mentoren im Vergleich zu den Auszubildenden erwartet werden kann. Wie der weitere Verlauf aus Z1 bestätigt, lässt sich davon aber nicht auf eine nachhaltig kritische Entwicklung für die persönliche Beziehung als Ganzes schließen, welcher mit aktiver gestalterischer Tätigkeit zu begegnen wäre.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z2_S1

Mit Blick auf die wöchentlichen Mentoringprotokolle werden in Z2_S1 insgesamt 56 Textpassagen mit positiv wertenden Beschreibungen hinsichtlich der persönlichen Mentoringbeziehung codiert. Inhaltlich ähneln die Beschreibungen denen aus Z1, weshalb hier keine detaillierte Darstellung mit Beispielen erfolgt.

Negative Wahrnehmungen der persönlichen Beziehung finden sich nur in 3 Protokollen, die allesamt dem gleichen Tandem zuzuordnen sind. Dabei liegt eine *persönlich gewertete Unzufriedenheit mit der Kommunikation* und *Arbeitsverweigerung* des Mentee vor („Denn kurz vor einem Treffen wird schnell aus einem "Ja klar" oder "OK" ein "Nein" und "Habe keine Zeit, Entschuldigung".“), welche letztlich auch zur Auflösung des Tandems führte. Hier kann also nicht von einem kohorten- oder menteeübergreifenden Problem in der persönlichen Beziehung gesprochen werden.

Insgesamt zeigt die Auswertung der Mentoringprotokolle, dass in Z2_S1 analog der schriftlichen Evaluation sehr ähnliche Ergebnisse hinsichtlich der Einschätzung der persönlichen Mentoringbeziehung vorliegen. Dies validiert nicht nur im Sinne des Mixed-Methods-Ansatzes die schriftliche Befragung durch eine ergänzende qualitative Erhebungsperspektive, sondern zeigt zudem, dass der Erfolg hinsichtlich der Qualität der positiven Mentoringbeziehung in Z1 grundsätzlich wiederholbar ist.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z2_S1

In Z2_S2 wurde durch den Forschenden in seiner Rolle als operativer Projektleiter und Dozent in Begleitseminar 1 keine negative persönliche Mentoringbeziehung jenseits des bereits Beschriebenen beobachtet. Im Forschungstagebuch finden sich entsprechend keine Eintragungen abseits einer Dokumentation über das persönliche Gespräch mit dem Mentor aus dem problembehafteten Tandem über das weitere Vorgehen und den nachfolgenden Mentee-Wechsel. Insgesamt werden die persönlichen Mentoringbeziehungen in Z2 als insgesamt ebenso positiv eingeschätzt wie jene in Z1.

Dies bestätigt sich auch in der Analyse der Tandem-Auflösungen in Z2_S1 (Anhang 31). Nur die bereits beschriebene Tandemauflösung steht im Bezug zur Mentoringqualität selbst, ein weiteres Tandem wurde aufgelöst, nachdem sich der Mentee nach der Kündigung durch den Betrieb gegen eine zeitnahe Aufnahme einer anderen dualen Ausbildung entschieden hat und damit nicht mehr dem Förderkontext der Intervention entsprach.

Ergebnisse der Online-Befragung: Zwischenmenschliche Beziehungsdimension Z2_S2

In Z2 sind primär die Projektsemester Z2_S2 und Z2_S3 von den pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen betroffen. Wie in Kapitel 7.1.1. dargestellt, wird dabei analog zu Z1 verfahren und den Tandems der Umgang mit der COVID-19-Situation hinsichtlich der gewählten

Kommunikationsmethoden freigestellt. Da wie in Z1 das Mentoring als reines Präsenzmentoring begonnen wurde, wurde davon abgesehen, eine Umstellung auf ein strukturiert-hybrides Design zu erzwingen, um nicht in die Autonomie der Tandems einzugreifen.

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren; (Standardabweichung), Wert Z1_S2 // *Z2_S1 → Z2_S2;* N = 18	Mittelwert Mentees; (Standardabweichung), Wert Z1_S2 // *Z2_S1 → Z2_S2;* N = 16
Nähe	4,60 // *4,12* → 4,29 (0,37)	4,00 // *4,13* → 4,44 (0,89)
Gegenseitigkeit	3,68 // *3,27* → 3,50 (1,04)	4,46 // *4,53* → 4,38 (0,50)
Empathie	4,21 // *3,94* → 3,94 (0,41)	4,15 // *4,66* → 4,50 (0,63)
Vertrauen	4,10 // *4,00* → 4,33 (0,76)	4,53 // *4,73* → 4,40 (0,51)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	4,52 // *4,22* → 4,72 (0,46)	4,46 // *4,40* → 4,63 (0,50)
Zufriedenheit	4,42 // *4,02* → 4,33 (0,43)	4,38 // *4,67* → 4,56 (0,51)

Tabelle 91: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z2_S1 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension)

Die schriftliche Befragung zeichnet unabhängig von der COVID-19-Pandemie ein weiterhin positives Bild der persönlichen Beziehungsdimension, wobei insgesamt sogar ein leichter Anstieg der wahrgenommenen Qualität über alle Teilkriterien hinweg zu beobachten ist. Dies gilt sowohl für die Studierenden als auch für die Auszubildenden. Sowohl die Gesamtqualität als auch die Entwicklung über die Semester hinweg spiegeln damit Zyklus 1. Wie auch im parallel ablaufenden Projektsemester Z1_S4 der ersten Kohorte scheint der Umgang mit den Kontaktbeschränkungen keinen negativen Einfluss auf die persönliche Beziehungsdimension zu haben.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z2_S2

In Z2_S2 werden insgesamt 94 Textfragmente mit positiven Aussagen über die persönliche Mentoringbeziehung codiert. Hier ist analog zur schriftlichen Befragung und der Entwicklung zwischen Z1_S1 und Z2_S1 ein starker Anstieg an Beschreibungen zu verzeichnen. Dies bestätigt die positive bis sehr positive rückwirkende Evaluation der persönlichen Mentoringbeziehung in der Befragung zum Semesterende. Dabei findet sich mindestens eine positive Aussage über die persönliche Mentoringbeziehung bei jedem Tandem aus Z2.

Negative Aussagen werden in Z2_S2 nur 4-mal codiert. Dabei sind die Nennungen nicht auf ein problembehaftetes Tandem konzentriert, sondern auf 4 unterschiedliche Tandems verteilt, die allesamt keine nachhaltigen persönlichen Probleme oder gar damit verbundene Tandem-Auflösungen aufweisen. Alle Nennungen beziehen sich auf vereinzelte Frustration über Unpünktlichkeit der Mentees.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z2_S2

Anders als im parallel ablaufenden Z1_S4 konnte die Kohorte in Z2_S2 durch das digital stattfindende Begleitseminar 2 weiterhin gut und regelmäßig durch den Forschenden beobachtet werden. Dabei bestätigt sich der Eindruck einer weiterhin tandemübergreifend positiven Beziehungsqualität. In den Austauschrunden des Begleitseminars werden keine negativen zwischenmenschlichen Beziehungen angesprochen, vereinzelt wird analog zu Z1_S4 darauf hingewiesen, dass das gemeinsame Erleben der Lockdown-Situation sogar zu einer Intensivierung der persönlichen Beziehung geführt hat. Ebenso analog zu Z1_S4 kann davon aber nicht auf eine grundsätzliche Standhaftigkeit von persönlichen Mentoringbeziehungen gegenüber äußeren Faktoren geschlossen werden, welche Präsenztreffen für längere Zeit unterbinden, da auch Z2_S2 auf ein bereits sehr positiv bewertetes erstes Projektsemester folgt, in welchem persönliche Beziehungen aufgebaut und gefestigt werden konnten. Eine Einschätzung der Beziehungsentwicklung eines geplanten Präsenzmentorings, welches ohne strukturiertes Konzept und ohne ausreichend Zeit zur persönlichen Beziehungsbildung in Präsenz auf individuell-digitale Kommunikation umgestellt wird, ist im Rahmen der hier betrachteten Intervention nicht möglich, da dieser spezifische Kontext zu keinem Zeitpunkt gegeben ist.

Abschließend sollen noch die Tandemauflösungen in Z2_S2 betrachtet werden (Anhang 31). Hier kann eine Auflösung auf die persönliche Beziehung zurückgeführt werden, da der Mentee *romantische Gefühle* für die Mentorin entwickelt hat. Dabei kann aber nicht von einem strukturellen Problem gesprochen werden, sondern von einer in Einzelfällen schlicht nicht verhinderbaren Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen. Die entsprechende Problematik wurde nicht im Rahmen der Mentoringprotokolle beschrieben, sondern direkt im Begleitseminar und einem eine Woche darauf folgenden persönlichen Gespräch mit dem Forschenden besprochen. Die beiden anderen Auflösungen liegen entweder in einer vorzeitigen Vertragslösung (siehe 6.2) begründet oder sind Folge der gemeinsamen Entscheidung im Tandem über fehlende Sinnhaftigkeit der Intervention für den Mentee. Letzteres wird nicht als negatives

Signal für die Mentoringqualität an sich interpretiert, sondern muss hinsichtlich der Unplanbarkeit der tatsächlichen Förderbedarfe bei Projektbeginn als eine natürliche Variante der instrumentellen Beziehungsentwicklung verstanden werden.

Ergebnisse der Online-Befragung: instrumentelle Beziehungsdimension Z2_S1

Nach der persönlichen Beziehung wird nun die Evaluation der instrumentellen Beziehung dargestellt:

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren (Standardabweichung), Z1_S1 // Z2_S1; N = 18	Mittelwert Mentees (Standardabweichung), Z1_S1 // Z2_S1; N = 15
Bereich Schule & Betrieb	3,71 // 3,88 (0,73)	4,29 // 4,33 (0,90)
Bereich Privat	3,27 // 3,69 (0,97)	3,58 // 3,73 (1,09)
Gegenstandsbezogene Passung	4,09 // 4,00 (0,41)	4,11 // 4,47 (0,64)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	3,97 // 4,39 (0,61)	-
Einigkeit über Zielsetzung	3,77 // 3,89 (0,27)	-
Autorenschaft der Ziele	3,56 // 3,35 (0,98)	-
Messbarkeit der Ziele	3,22 // 3,56 (0,86)	-
Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehung	3,95 // 3,67 (0,49)	4,41 // 4,47 (0,64)

Tabelle 92: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z2_S1 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension)

Wie auch in der persönlichen Beziehungsdimension sind die Einschätzungen der Studierenden und Auszubildenden bezüglich der instrumentellen Beziehungsqualität sehr ähnlich positiv bis sehr positiv wie in Z1_S1. Insgesamt ist dabei ein leichter Anstieg zu verzeichnen, nur die leichte Abnahme der Zufriedenheit der Studierenden ist hier auffällig. Grundsätzlich liegt die Zufriedenheit aber dennoch in einem guten Bereich, alleine das Aufnehmen einer Erfolgsdokumentation in das wöchentliche Mentoringprotokoll (vgl. Kapitel 7.1.2.2) scheint hier aber nicht zu einer strukturellen Verbesserung der Zufriedenheit im ersten Projektsemester zu führen. Dies erscheint rückblickend als nachvollziehbar, da das überarbeitete Protokoll zwar Erfolge strukturierter sichtbar macht, dies aber keinen Effekt bei subjektivem Ausbleiben von

gewünschten Erfolgen hat. Sinnvoll ist hier mit Blick auf die später beschriebenen Gestaltungskriterien also ein stärkerer Fokus auf das Erwartungsmanagement zu Projektbeginn, um Unzufriedenheit aufgrund subjektiv ausbleibenden Fördererfolges zu begrenzen. Ebenso auffällig ist der vergleichsweise starke Anstieg mit Blick auf die Messbarkeit der Ziele, was als Erfolg der in Kapitel 7.1.2.2 beschriebenen Aufnahme einer Zielformulierung in das wöchentliche Mentoringprotokoll interpretiert werden kann. Die Auszubildenden bewerten die instrumentelle Beziehung in allen Bereichen positiver als die vergleichbare Gruppe in Z1_S1.

Jenseits dieser Reflexionsanlässe für die Auswirkung der nach dem ersten Projektjahr von Z1 durchgeführten Design-Prozesse kann aber auch in Z2_S1 von durchgehend gut bis sehr gut wahrgenommenen instrumentellen Beziehungsdimensionen gesprochen werden.

Ergänzt wird die Auswertung auch hier um die Betrachtung der Intensität und wahrgenommenen Erfolge in den einzelnen Förderdimensionen.

Förderdimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren (Standardabweichung), Z1_S1 // Z2_S1; N = 18		Mittelwert Mentees (Standardabweichung), Z1_S1 // Z2_S1; N = 18
	Intensität	Zufriedenheit	Zufriedenheit
Sprachkompetenz (Alltag)	3,3 // 3,8 (0,8)	3,6 // 4,1 (0,6)	4,1 // 4,1 (0,6)
Sprachkompetenz (Beruf)	4,2 // 3,9 (0,7)	4,0 // 3,6 (0,5)	
Fachkompetenz	4,3 // 4,2 (0,9)	3,5 // 3,7 (0,7)	3,9 // 4,2 (0,8)
Selbstkompetenz	2,8 // 2,7 (0,6)	3,2 // 3,1 (0,7)	3,7 // 3,6 (0,9)
Interkulturelle Kompetenz	2,6 // 3,1 (1,2)	3,3 // 3,3 (0,8)	3,7 // 3,8 (0,8)
Lernstrategien	3,7 // 3,8 (0,8)	3,6 // 3,3 (0,9)	4,2 // 4,3 (0,6)

Tabelle 93: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z2_S1)

Auch hier zeigen sich grundsätzlich sehr ähnliche Werte zu Z1_S1. Dabei verändern sich vor allem die Förderintensitäten in Relation zwischen einzelnen Förderdimensionen, die Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Zielerreichung steht dabei aber in jeweils sehr ähnlichem

relationalem Verhältnis zur Förderintensität wie in Z1_S1. Auch diese Betrachtungsperspektive der instrumentellen Beziehungsqualität wird damit als positiv bewertet und zeigt, dass die Ergebnisse des ersten Projektjahrs im Rahmen des entwickelten Interventionskonzeptes kohortenübergreifend wiederholbar sind.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z2_S1

In den Protokollen zu Z2_S1 werden nur 10 positiv wertende Beschreibungen bezüglich der instrumentellen Beziehungsdimension codiert, davon entfallen bereits 5 auf die *Motivation der Mentees* für die Fördertätigkeiten. Insgesamt 5-mal werden negative Eindrücke hinsichtlich der instrumentellen Beziehung beschrieben, die allesamt fehlende Motivation der Mentees für die Förderarbeit beschreiben. Mit Blick auf die Ergebnisse der anderen Erhebungsperspektiven und die fehlende Vorgabe einer verbindlichen Beziehungsevaluation in den Protokollen werden die niedrigen Häufigkeiten hier mehr dem Dokumentationsfokus der Studierenden zugerechnet als der Qualität der instrumentellen Mentoringbeziehung.

Letztlich werden mit Blick auf die subjektiv wahrgenommenen Erfolge in 73 Textpassagen entsprechende Eindrücke beschrieben. Hier entsprechen die Nennungen aufgeteilt auf die Förderdimensionen in etwa ihrer internen Relation mit Blick auf die oben beschriebene Förderintensität. Erfolge im *fachlichen* Bereich werden dabei 23-mal beschrieben, Erfolge im *sprachlichen* Bereich 23-mal. In 5 Fällen werden Erfolge mit Blick auf *Lernstrategien* genannt, Förderung der *Selbstkompetenz* wird in 7 Fällen als erfolgreich gewertet. *Die Mentoringbeziehung* selbst ist in 14 Textpassagen Gegenstand der Erfolgswahrnehmung. Interkulturelle Themen sind schließlich nur einmal Gegenstand einer subjektiven Erfolgswahrnehmung.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z2_S1

Auch in Z2_S1 sind dem Forschenden keine nachhaltig negativen Eindrücke bezüglich der instrumentellen Mentoringbeziehung bekannt. In den Austauschrunden des Begleitseminars wurden vereinzelt ähnliche Herausforderungen mit der methodischen Herangehensweise an bestimmte Förderinhalte artikuliert, die aber stets innerhalb des Seminars gelöst werden konnten und nicht von einer Nachhaltigkeit waren, die eine Eintragung im Forschungstagebuch nach sich gezogen hätten. Hier findet sich im Zeitraum Z2_S1 keine Beschreibung von explizit negativen Vorkommnissen im Bereich der instrumentellen Beziehung. Aus Einschätzung des Forschenden in seiner Rolle als operativer Projektleiter ist die instrumentelle Arbeit in den Tandems je nach der individuellen Ausrichtung als positiv zu bewerten.

Ergebnisse der Online-Befragung: instrumentelle Beziehungsdimension Z2_S2

Wie auch im parallel ablaufen Projektsemester Z1_S4 wurde die Ausgestaltung der Kommunikation und individuelle Hybridisierung der Mentoringtätigkeit in Z2_S2 den Tandems selbst überlassen, während an einer umfangreichen strukturellen hybriden Strategie für die nächste Kohorte Z3 gearbeitet wurde. Auch analog zu Z1_S4 lässt die Auswertung der Fragebögen den Eindruck zu, dass dieser selbstgesteuerte Umgang mit den Kontaktbeschränkungen zu keiner subjektiven Verschlechterung der instrumentellen Beziehungsqualität geführt hat.

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren (Standardabweichung); Z1_S2 // *Z2_S1 → Z2_S2*; N = 18	Mittelwert Mentees (Standardabweichung); Z1_S2 // *Z1_S1 → Z2_S2*; N = 16
Bereich Schule & Betrieb	4,07 // *3,88* → 4,06 (0,76)	4,31 // *4,33* → 4,50 (0,81)
Bereich Privat	3,71 // *3,69* → 3,67 (0,64)	3,00 // *3,73* → 3,94 (1,18)
Gegenstandsbezogene Passung	4,12 // *4,00* → 4,22 (0,36)	4,23 // *4,47* → 4,44 (0,62)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	4,00 // *4,39* → 4,17 (0,89)	-
Einigkeit über Zielsetzung	4,15 // *3,89* → 3,94 (0,74)	-
Autorenschaft der Ziele	3,47 // *3,35* → 3,76 (0,65)	-
Messbarkeit der Ziele	3,05 // *3,56* → 3,22 (0,87)	-
Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehung	3,84 // *3,67* → 3,89 (0,67)	4,31 // *4,47* → 4,38 (0,50)

Tabelle 94: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z2_S2 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension)

Hier zeigen sich außerordentliche Ähnlichkeiten in den Entwicklungen der einzelnen Teilqualitätsdimensionen der instrumentellen Beziehung zwischen S1 und S2 von Z2 im Vergleich zu Z1. Es sind wie auch in Z1_S2 leichte Anstiege in den meisten Kategorien zu verzeichnen, wobei sogar die jeweils erreichten Mittelwerte sehr ähnlich zu denen in Z1_S2 sind. Einzig die Messbarkeit und beidseitige Autorenschaft der Ziele ist auffällig positiver evaluiert, was auf das überarbeitete Protokoll zurückgeführt wird. Auch auf Seite der Mentees sind sehr ähnliche Entwicklung zu beobachten, einschließlich eines leichten Absinkens der Zufriedenheit, während die der Studierenden zunimmt. Die in Z2_S1 formulierte Vermutung einer beidseitigen Anpassung der Erwartungen und damit der Gesamtzufriedenheit in Relation zum überhaupt

realistischen Fördererfolg scheint sich hier zu bestätigen. Insgesamt ist also auch die schriftliche Evaluation der instrumentellen Beziehung in Z2_S2 positiv bis sehr positiv zu bewerten. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in der Förderintensität und der Erfolgswahrnehmung. Mit Blick auf die Übersichtlichkeit und die Individualität der jeweiligen Förderstrategien wird im Weiteren auf einen Vergleich mit dem äquivalenten Semester aus Z1 verzichtet.

Förderdimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren, Z2_S1 → Z2_S2; N = 18		Mittelwert Mentees, Z2_S1 → Z2_S2; N = 16
	Intensität	Zufriedenheit	Zufriedenheit
Sprachkompetenz (Alltag)	3,8 → 3,61 (1,14)	4,1 → 4,11 (0,96)	4,1 → 4,44 (0,81)
Sprachkompetenz (Beruf)	3,9 → 3,78 (0,73)	3,6 → 3,78 (0,73)	
Fachkompetenz	4,2 → 4,05 (1,21)	3,7 → 3,94 (0,73)	4,2 → 4,38 (0,61)
Selbstkompetenz	2,7 → 3,33 (1,1)	3,1 → 3,33 (0,90)	3,6 → 3,94 (0,77)
Interkulturelle Kompetenz	3,1 → 3,0 (1,18)	3,3 → 3,22 (0,94)	3,8 → 4,13 (1,1)
Lernstrategien	3,8 → 3,78 (0,73)	3,3 → 3,78 (0,73)	4,3 → 4,31 (0,71)

Tabelle 95: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z2_S2)

Wie auch im parallel ablaufenden Z1_S4 zeigt sich ein leichter Rückgang in der Förderung von fachlichen und sprachlichen Kompetenzen, während ein leichter Anstieg von Selbstkompetenzförderung zu verzeichnen ist. Hier kann auf die bereits in Z1_S4 beschriebene Interpretation verwiesen werden, dass durch COVID-19-bedingte Faktoren wie Kurzarbeit und digitale Lehre an beruflichen Schulen Förderbedarfe in diesen Lernorten für die Auszubildenden weniger präsent sind und damit weniger stark in das Mentoring als Förderwunsch hineingetragen werden. Eine leichte Verschiebung hin zu persönlichen Themen erscheint daher nicht verwunderlich, zumal fachliche und sprachliche Themen eine weiterhin hohe Förderintensität und Zufriedenheit genießen. Im Umkehrschluss kann daraus auch gefolgert werden, dass das Mentoring verhindern kann, dass die Auszubildenden schulische und betriebliche Themen Corona-bedingt aus dem Blick verlieren. Hier können aber nur Vermutungen angestellt werden, da keine Kontrollgruppe ohne Mentoringbegleitung existiert, deren subjektive Wahrnehmung der

Relevanz von schulischen Themen während des digitalen Unterrichts als Vergleichswert gemessen werden könnte.

Unabhängig von der subtilen Verschiebung hin zu Förderthemen im Bereich der Selbstkompetenz zeichnet auch die schriftliche Befragung in Z2_S2 das Bild von insgesamt aktiver und als erfolgreich wahrgenommener Förderarbeit innerhalb der Intervention, womit das Gesamtziel von Mentoringbeziehungen, die ohne äußere Einflüsse selbstgesteuert Förderziele definieren und entsprechende Fördermaßnahmen durchführen, auch für Z2_S2 als erreicht gelten kann.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z2_S2

Für die Auswertung der Mentoringprotokolle muss für Z2_S2 und die nachfolgenden Semester von Z2 eine Einschränkung gelten. Die Protokolle von Tandem Z2_T10 sind ab Semester Z2_S2 aufgrund einer Problematik bei der Umwandlung auf ein für MAXQDA22 auslesbares Dateiformat nicht auswertbar und konnten im zeitlichen Rahmen der Arbeitserstellung aufgrund bereits gelöschter Originaldateien auf Seite des Studierenden nicht mehr rekonstruiert werden. Während eine Übersicht über die Anzahl durchgeführter Treffen vorliegt, fehlt die Dokumentation der Arbeit von Tandem Z2_T10 im weiteren Verlauf, was bei der Bewertung der absoluten Häufigkeiten von codierten Fördertätigkeiten und anderen Kategorien zu beachten ist.

In Z2_S2 wurden insgesamt 35 positiv-wertende Textfragmente über die instrumentelle Mentoringbeziehung codiert. Davon entfallen 10 Nennungen auf *positive Rückmeldung der Mentees* über die Fördertätigkeiten, 6 Nennungen auf die *Motivation der Mentees*, 5 Nennungen auf das *Halten an Abmachungen* und 4 Nennungen auf *die eigene Einschätzung der Studierenden* bezüglich des Fördererfolges. Weitere Subkategorien werden nur je ein- bis zweimal aufgeführt. Negative Beschreibungen werden 17-mal codiert. Davon entfallen 9 Nennungen auf fehlende Motivation der Mentees für Fördertätigkeiten und 5 weitere Nennungen beschreiben, dass Mentees sich nicht an vereinbarte Arbeitsaufträge zwischen den Mentoringsitzungen gehalten haben. Dabei liegen die negativen Einschätzungen über mehrere Tandems verstreut, kein Tandem vereint mehr als zwei negative Beschreibungen auf sich. Es kann daher auch in Z2_S2 nicht von strukturellen Problemen, sondern von vereinzelten Motivationsschwierigkeiten entweder im Treffen direkt oder hinsichtlich konkreter Arbeitsaufträge gesprochen werden. Insgesamt ist zu beobachten, dass die Studierenden in Z2_S2 eine höhere Dokumentationsintensität hinsichtlich wertender Einschätzungen bezüglich der instrumentellen Beziehung aufweisen.

Erfolgswahrnehmungen werden schließlich 52-mal beschrieben, dabei zeigt sich ein ähnliches Verhältnis zwischen den Förderbereichen wie bei der Förderintensität. 22 Nennungen entfallen auf *sprachliche* Erfolge, 15 auf *fachliche*. *Selbstkompetenz* wird 5-mal als Fördererfolg beschreiben, *Lernstrategien* und *interkulturelle Kompetenz* jeweils 2-mal. Die Entwicklung der *Mentoringbeziehung* wird in 5 Nennungen aktiv als Erfolg beschrieben.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z2_S2

Anders als im parallel ablaufenden Z1_S4 ist die Beobachtung durch den Forschenden bedingt durch das Begleitseminar 2 in Z2_S2 besser möglich. Allerdings kann auch in diesem Projektsemester nicht von negativen Eindrücken bezüglich der instrumentellen Beziehung gesprochen werden. Es ergeben sich, wie später zu zeigen ist, in Einzelfällen ausfallende Treffen durch Schwierigkeiten mit der digitalen Kommunikation, grundsätzlich wird in den Austauschrunden aber nicht von nachhaltigen instrumentellen Problemstellungen berichtet. Entsprechend findet sich dazu auch kein Eintrag im Forschungstagebuch.

Abschließend sollen nun die Anzahl der durchgeführten Fördertreffen und Fördereinheiten dargestellt werden (Anhang 32). Bedingt durch die COVID-19-Kontaktbeschränkungen wird jegliche Art der Kommunikation als Mentoringtreffen aufgeführt, solange sie von den Studierenden als solches verstanden und entsprechend protokolliert wird. Auch im ersten Jahr von Z2 erfüllen nur 5 Tandems die Quote von mindestens 75 % durchgeführter Treffen nicht. Bei zwei Tandems, welche je nur 23 Treffen durchführen konnten, lassen sich die Abweichungen durch Mentee-Wechsel begründen. In zwei weiteren Fällen werden in den Protokollen jeweils mehrfache Krankheitsausfälle von Mentorin/Mentor oder Mentee genannt, welche das Erreichen von 75 % der erwarteten Treffen verhindert haben. Dabei ist anzumerken, dass in beiden Fällen nie mehr als drei Treffen hintereinander entfallen sind, weshalb keine formale Meldungspflicht gegenüber dem Forschenden bestand. Beide Fälle wurden während des Semesters in den Begleitseminaren thematisiert, aber aufgrund dennoch regelmäßig stattfindender Treffen nicht im Sinne einer externen Intervention durch den Forschenden im Forschungstagebuch vermerkt. In einem Fall schließlich liegt eine Schwangerschaft der Mentee vor, welche zu einer Reihe von entfallenen Treffen geführt hat (z. B. „Wir wollten uns diese Woche eigentlich am Mittwoch treffen. Jedoch sagte [Mentee] das Treffen ab, da es ihr nicht gut ging. Am nächsten Tag war sie dann beim Frauenarzt und teilte mir mit, dass sie im ersten Monat schwanger ist“). Die Schwangerschaft selbst verläuft zeitlich in etwa parallel ab der Hälfte von Z2_S1 bis zu Beginn von Z2_S3 und hat hier noch keinen Einfluss auf die Ausbildung. Die

Auswirkung der Geburt und die damit zusammenhängende Pausierung der Ausbildung auf die Förderarbeit wird in der Analyse des zweiten Projektjahres von Z2 genauer betrachtet.

Die jeweiligen Fördertätigkeiten der Tandems zeichnen auch im ersten Jahr von Z2 ein Bild von heterogenen Förderkonzepten, welche in der Regel ein Hauptaugenmerk auf fachliche und sprachliche Förderung legen und im Durchschnitt ca. in zwei Drittel der beschriebenen Treffen aktiv Förderarbeit betreiben. Insgesamt kann also auch im ersten Projektjahr von Z2 geschlussfolgert werden, dass das letztendliche Ziel der gestaltbaren Designdimensionen, also das Ermöglichen von positiven instrumentellen und persönlichen Mentoringbeziehungen, erfüllt werden konnte. Dass individuelle Förderkonzepte ohne entsprechende Anweisungen des Forschenden alleine innerhalb der Tandems entwickelt und über das erste Projektjahr hinweg selbstgesteuert umgesetzt werden konnten, spricht dafür, dass der Typ Lebenshilfe als Beziehungsbasis weiterhin korrekt gewählt ist und eine zeitweise Anwendung der Beziehungsstruktur Nachhilfe in der Mentoringpraxis auch in Kohorte 2 auf Basis der in den persönlichen Gesprächen identifizierten Förderbedarfen funktioniert. Wie bereits im ersten Jahr von Z1 lässt sich von der übergeordneten Gestaltungsdimension *Beziehungsverständnis* keine direkten Weiterentwicklungsanlässe auf Ebene der untergeordneten und direkt gestaltbaren Designdimensionen erkennen.

7.1.4.2 Diskussion der Evaluationsergebnisse: untergeordnete Gestaltungsdimensionen und Ableitung iterativer Weiterentwicklungsbedarfe

Auch in der Gesamtanalyse des zweiten Projektjahres werden nachfolgend die einzelnen untergeordneten Gestaltungsdimensionen betrachtet. Wie bereits in der Evaluation der übergeordneten Gestaltungsdimension der Mentoringbeziehung wird nachfolgend nur verkürzt auf die kontextuellen Gestaltungsprinzipien eingegangen, sofern ein relevanter Entwicklungsbedarf identifiziert wurde.

Auswahl der Mentorinnen/Mentoren

Wie bereits in Z1_S1 liegen die Bewerbungsunterlagen aller Studierenden und Auszubildenden ausgefüllt vor. Für den Matching-Prozess wird der Informationsgehalt der entwickelten Bewerbungsunterlagen weiterhin als ausreichend wahrgenommen, um bei mehreren möglichen Matching-Varianten auf Basis der persönlichen Sympathien eine bewerbungsbasierte Entscheidung zu treffen. Die oben beschriebene positive bis sehr positive Bewertung der per-

sönlichen und instrumentellen Beziehung insbesondere hinsichtlich der gegenstandsbezogenen Passung bestätigten außerdem, dass grundsätzlich passende Mentorinnen/Mentoren und Mentees für die Intervention ausgewählt wurden.

Die in der zweiten Kohorte erstmalig teilnehmende Studierende des Lehramtes für Realschule performt in allen angelegten Kriterien genauso gut wie die Studierenden der Wirtschafts- oder Berufspädagogik. Die in Jahr zwei der ersten Kohorte vorgenommene Erweiterung der Studierenden-Zielgruppe wird deshalb beibehalten, auch wenn von einem Fall noch nicht auf die Grundgesamtheit aller Lehramtsstudierenden an der FAU geschlossen werden kann.

Es finden keine Anpassungen der Gestaltungskriterien statt.

Matching

Auch hier bestätigt die positive Einschätzung der persönlichen Beziehung in Z2_S1 zusammen mit den wenigen Tandemauflösungen ein grundsätzlich gelungenes Matching entsprechend des skizzierten mehrstufigen Prozesses. Die in Kapitel 7.1.2.2 beschriebene Änderung der Speed-Dating-Organisation mit einer Rotation der Mentees anstelle der Studierenden hat in der praktischen Umsetzung genauso gut funktioniert wie der Ablauf in Z1_S1, wobei im Nachgang keine negative Rückmeldung an den Forschenden herangetragen wurde. Der Modus wird entsprechend beibehalten.

Für die Durchführung des Matching erwies sich die Umstellung des Studierenden-Laufzettels mit einer Auswahl von maximal 5 Auszubildenden, mit denen kein Mentoring begonnen werden möchte, als Verbesserung gegenüber Z1_S1. Durch den neuen Modus konnten die theoretisch möglichen Tandems nach dem ersten Matching-Schritt des „Sympathie-Matchings“ auf Basis der Speed-Dating Laufzettel drastisch reduziert werden. Damit verlief der Übergang in die zweite Phase eines bewerbungsorientierten Matching als Feinjustierung zeitlich bedeutend schneller. Für den Forschenden in der Rolle des Projektleiters verkürzte sich die für das Matching benötigte Zeit damit effektiv von zwei Arbeitstagen auf einen. Da sich keine negative Auswirkung auf die wahrgenommene persönliche Beziehungsqualität aus dem neuen System ergibt, wird dieser Modus beibehalten.

Es ergeben sich für das Matching keine Anpassungen an den kontextuellen Gestaltungsprinzipien.

Projektziele

Die Passung der Projektziele wird auch in Z2 so eingeschätzt, dass alle formulierten Förderdimensionen als relevant wahrgenommen werden, wobei erwartungsgemäß hohe Standardabweichungen vorliegen, da die realen Förderbedarfe innerhalb jedes Tandems hochindividuell sind und eine starke Abweichung der wahrgenommenen Relevanz der einzelnen Förderdimensionen nicht als negatives Signal gewertet werden dürfen, sondern dafürsprechen, dass eine individuelle Förderung gelingt. Einzig die nach dem ersten Jahr von Z1 hinzugefügte Förderdimension der *Unterstützung im privaten Bereich* ohne Fokus auf Kompetenzentwicklung wird hier nicht befragt, da von einer Veränderung des Erhebungsinstruments während der Projektlaufzeit abgesehen wurde. Die weiterhin hohe Förderintensität in dieser Dimension (vgl. Kapitel 7.1.4.1) spricht aber dafür, dass sie als fester Teil der Förderkanons der Intervention bestehen bleibt.

Förder-Dimension	Passung aus Sicht der…			
	Studierenden		Auszubildenden	
	S1	S2	S1	S2
SpraKo (Alltag)	4,22 (0,73)	4,16 (0,85)	4,80 (0,56)	4,68 (1,01)
SpraKo (Beruf)	4,28 (0,66)	4,00 (1,02)		
FaKo	4,00 (0,76)	4,05 (1,25)	4,46 (0,74)	4,56 (0,62)
SeKo	2,77 (1,16)	2,50 (1,29)	4,33 (0,72)	4,37 (0,72)
IKK	3,38 (1,03)	3,16 (1,04)	4,06 (0,96)	3,87 (1,08)
Lernstrategien	2,50 (1,20)	3,27 (1,23)	4,80 (0,41)	4,43 (0,72)

Tabelle 96: Passung der Förderdimensionen (Z2_S1 & Z2_S2)

Auch die Betrachtung der in Kapitel 6 beschriebenen wahrgenommenen Problemstellungen lässt den Schluss zu, dass alle in der dualen Ausbildung auftretenden Probleme in die definierten Förderdimensionen eingeordnet werden können.

Hier wird entsprechend kein Gestaltungsbedarf gesehen.

Organisatorische Rahmenbedingungen

Die weiterhin gute Quote von durchgeführten Treffen (vgl. Kapitel 7.1.4.1) inklusive des von den Kontaktbeschränkungen betroffenen Semesters Z2_S2 lässt den Schluss zu, dass keine weitere Anpassung der bereits in Z1 weiterentwickelten Gestaltungsprinzipien bezüglich der organisatorischen Rahmenbedingungen notwendig ist.

Unterstützungsmaterialien

Bezüglich der bestehenden Gestaltungsprinzipien wiederholt sich hier die positive Einschätzung aus dem ersten und zweiten Jahr von Z1. Dies gilt auch für einen kritischen Moment in Z2_S2, beschrieben als Fall 3 in Kapitel 6.2.3, der unter Zuhilfenahme des Online-Moduls „Stress & Coping“ und des Begleitdokumentes zum Umgang mit kritischen Situationen von der Mentorin ohne weitere Unterstützung durch den Forschenden gehandhabt werden konnte.

Jedoch ergibt sich ein Gestaltungsanreiz aus aktivem Feedback der Studierenden. Im Rahmen eines Begleitseminars wurde der Wunsch geäußert, Zugriff auf Unterlagen der vorherigen Kohorte zu erhalten und grundsätzlich eine Sammlung von frei zugänglichen selbsterstellten Unterlagen einzurichten. Umgesetzt wird diese Idee durch die Einrichtung eines Upload-Portals im StudOn-Ordner, der bereits als zentrale Plattform für den Zugriff auf die diversen Materialien und Dokumente fungiert, welcher von den Studierenden mit eigenen Mentoringmaterialien gefüllt werden kann. Die Studierenden der Kohorte 1 wurden per Mail-Aufruf um entsprechende Uploads von selbst erstellten Materialien gebeten.

Damit ergibt sich folgende Anpassung der kontextualisieren Gestaltungskriterien.

2.3 Programmkultur: Unterstützungsmaterialien
Gestaltungsdimension Materialien: Gestalte die Intervention so, dass…
…die Studierenden bei der Durchführung der Förderaktivitäten durch bereitgestellte Materialien unterstützt werden
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
2.3 a) …die Beteiligten über das Beziehungsverständnis informiert sind
2.3.b) …den Tandems eine Stärken-Schwächen-Analyse bereitgestellt wird

2.3.c) …die Studierenden eine Vorlage zur Dokumentation von Förderbedarfen erhalten
2.3.d) …den Studierenden eine Dokumentationsvorlage zur Begleitung von kritischen Situationen bereitgestellt wird
2.3.e) …den Studierenden ein Informationsportal über Coping-Strategien und deren Einsatzhorizont bereitgestellt wird
2.3.f) …die Studierenden zu regelmäßiger Dokumentation von Zielen und Erfolgen aufgefordert werden
2.3.g) …ein frei zugänglicher Groupshare-Ordner erstellt wird, in dem Mentorinnen/Mentoren kohortenübergreifend selbst erstellte Materialien hoch- und herunterladen können

Qualifizierung

In der Gestaltungsdimension Qualifizierung wird, nachdem die ursprünglichen Gestaltungsprinzipien bereits in Kohorte 1 positiv evaluiert wurden, primär die dort angesprochene Weiterentwicklung der Begleitseminare betrachtet.

Qualitätsdimension	Studierende	
	Z1_S1 → **Z2_S1**	***Z1_S2*** → **Z2_S2**
Passung der Seminarinhalte	*3,25* → 3,78 (0,51)	*3,00* → 3,83 (0,65)
Qualität des Austausches	*3,93* → 4,08 (0,57)	*3,73* → 3,94 (0,68)
Qualität des Seminars	*3,75* → 4,03 (0,36)	*3,34* → 3,97 (0,68)

Tabelle 97: Qualität der Begleitseminare (Z2_S1 & Z2_S2)

Hier zeigt sich in beiden Seminaren eine merkliche Verbesserung über alle Bewertungsdimensionen hinweg.

Mit Blick auf die Rolle des Forschenden als Dozent in Begleitseminar 1 liegt hier zudem ein vertiefter Einblick in die qualitative Bewertung durch die Studierenden in Form einer Kartenabfrage vor. Während in Z1_S1 durchweg der fehlende Praxisbezug bemängelt wurde, wird das

Theorie-Praxis Verhältnis in Z1_S2 nun mehrmals als positiver Punkt aufgeführt. Dennoch finden sich noch insgesamt 5 Meldungen, die die Theorielastigkeit weiterhin als Problem identifizieren. Darüber hinaus finden sich nur heterogene Kritikpunkte, die jeweils nur einfach genannt werden und nur bedingt lösbar erscheinen (z. B. „Uniplan nicht optimal“ (Anmerkung: Kursüberschneidungen)“; „Alltägliche Probleme (Jobcenter, Bank, …) kommen zu kurz“). Für die Weiterentwicklung des Seminars für Z3 wird daher weiterhin die bereits in Z1_S1 angesprochene Einbringung praktischer Inhalte angestrebt, darüber hinaus erfolgt keine Anpassung der Gestaltungsprinzipien.

Persönliche Betreuung

Auch hier setzt sich das bisher durchweg positive Feedback fort.

Qualitätsdimension	Studierende	
	Z1_S1 → **Z2_S1**	***Z1_S2*** → **Z2_S2**
Persönliche Betreuung	*4,54* → 4,38 (0,53)	*4,41* → 4,43 (0,61)

Tabelle 98: Evaluation der persönlichen Betreuung (Auswertung Fragebogen Z2_S1 & Z2_S2)

Dies drückt sich auch in der weiterhin durchgeführten regulären Seminarevaluation aus, die zugleich die persönliche Betreuung befragt. Da die Wahrnehmung des Forschenden der positiven Einschätzung der Studierenden entspricht und die persönliche Beziehung zu der Kohorte als positiv eingeschätzt wird, erfolgt keine weitere Anpassung der Gestaltungskriterien.

Identifizierung relevanter externer Institutionen

Hier wiederholt sich die Einschätzung aus dem zweiten Jahr von Z1 insofern, als keine bisher nicht bekannten externen Institutionen als relevant aufgetreten wären. Auch hier ergibt sich keine Anpassung der Gestaltungsprinzipien.

Dass insbesondere der Gastvortrag eines Anwaltes für Flucht- und Migrationsrecht in der Seminarevaluation als positiv hervorgehoben wurde, spricht zudem dafür, dass die Integration dieser Perspektive als relevante externe Institution im weiteren Sinne eine sinnvolle Erweiterung der prototypischen Gestaltungskriterien darstellt.

Integration der externen Institutionen in das Projekt

Wie bereits in der Auswertung des zweiten Projektjahres von Z1 dargestellt, erscheint die Aussagekraft der Erhebungen in dieser Gestaltungsdimension fragwürdig. Dennoch soll auch hier zunächst die Auswertung der schriftlichen Befragung dargestellt werden.

Qualitätsdimension	Studierende	
	***Z1_S1* → Z2_S1**	***Z1_S2* → Z2_S2**
Kommunikation Schule (Erreichbarkeit)	3,81 → 3,66 (0,76)	3,78 → 3,55 (0,70)
Kommunikation Schule (Qualität)	3,13 → 3,50 (1,15)	3,05 → 2,94 (1,21)
Kommunikation Betriebe (Erreichbarkeit)	3,68 → 4,05 (0,87)	3,94 → 3,61 (1,14)
Kommunikation Betriebe (Qualität)	3,95 → 3,83 (0,98)	3,63 → 3,78 (0,80)
Qualität der Gastvorträge (Schulen)	4,10 → 4,05 (0,93)	-
Umfang Gastvorträge (Schulen)	3,31 → 3,56 (0,85)	2,52 → 3,05 (0,99)
Qualität der Gastvorträge (Betriebe/Wirtschaft)	-	-
Umfang Gastvorträge (Betriebe/Wirtschaft)	3,31 → 3,89 (1,09)	2,68 → 3,05 (0,98)
Qualität Externe	2,73 → 2,72 (0,83)	-

Tabelle 99: Ergebnisse der schriftlichen Befragung (Z2_S1 & Z2_S2)

In den Semestern Z2_S1 und Z2_S2 sind dabei in den Protokollen nur vier Hospitationen dokumentiert, davon einmal in der Berufsschule (Z2_T17) und 3-mal im Betrieb (Z2_T9; Z2_T12; Z2_T19). Darüber hinaus ist ein Telefonat mit einer Ausbilderin dokumentiert, weitere Kontakte

sind nicht beschrieben. Damit kann auch hier festgehalten werden, dass der in der Entwicklungsperspektive nach dem ersten Projektjahr beschriebene Versuch, Hospitationen verpflichtend zu gestalten, auch in Z2 nicht erfolgreich war. Zudem lässt der wenige Kontakt der Studierenden mit Ausbildenden und Lehrkräften an der Aussagekraft der schriftlichen Befragung zu den entsprechenden Punkten zweifeln. Analog zu Z1 muss aber auch hier festgehalten werden, dass sich die fehlende Kommunikation nicht auf die instrumentelle Qualität der Mentoringbeziehung oder den wahrgenommenen Fördererfolg auswirkt. Dabei verstärkt sich der Eindruck, dass dieses Qualitätskriterium in der hier analysierten Intervention schlicht nicht den Stellenwert hat, der ihm bei der Formulierung der prototypischen Gestaltungskriterien beigemessen wurde.

Ähnliches zeigt sich im Rahmen der Gastvorträge. Während diese zwar in der Evaluation des Begleitseminars mehrfach als positiv genannt wurden (siehe Fotoprotokoll Anhang 35), schlägt sich dies nicht in der schriftlichen Befragung nieder. Die Mittelwerte bewegen sich unabhängig von Anzahl oder Art der Gastvorträge im mittleren Zustimmungsbereich. In Z2_S2 fanden keinerlei Gastvorträge statt, was von den Studierenden ähnlich angemessen empfunden wird, wie die 4 Gastvorträge in Z1_S1. Analog zur Einschätzung aus Z1 scheinen die Gastvorträge grundsätzlich gut aufgenommen zu werden, aber für die Studierenden keinen relevanten Bezug zur Mentoringqualität zu haben. Da das Feedback zu den Gastvorträgen im Rahmen der Seminarevaluation dennoch positiv ist, werden sie auch im kommenden Semester beibehalten.

7.1.5 Formative Evaluation: Kohorte 2, Jahr 2

7.1.5.1 Diskussion der Evaluationsergebnisse: zentrale Gestaltungsdimension „Beziehungsverständnis“

Die Evaluation des zweiten Projektjahrs von Z2 folgt dem bereits bekannten Aufbau

Ergebnisse der Online-Befragung: Zwischenmenschliche Beziehungsdimension Z2_S3

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren; (Standardabweichung), Wert Z1_S3 // *Z2_S2 → Z2_S2;* N = 14	Mittelwert Mentees; (Standardabweichung), Wert Z1_S3 // *Z2_S2 → Z2_S3;* N = 11
Nähe	4,25 // *4,29* → 4,39 (0,51)	4,38 // *4,44* → 4,45 (0,82)
Gegenseitigkeit	3,68 // *3,50* → 3,79 (0,80)	4,77 // *4,38* → 4,36 (0,50)
Empathie	4,12 // *3,94* → 4,07 (0,47)	4,23 // *4,50* → 4,81 (0,40)
Vertrauen	4,00 // *4,33* → 4,36 (0,49)	4,46 // *4,40* → 4,73 (0,64)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	4,24 // *4,72* → 4,42 (0,64)	4,54 // *4,63* → 4,55 (0,93)
Zufriedenheit	4,24 // *4,33* → 4,43 (0,54)	4,62 // *4,56* → 4,64 (0,80)

Tabelle 100: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z2_S3 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension)

Hier zeigt sich, wie bereits in Z2_S1 und Z2_S2 eine weiterhin sehr gute subjektive Bewertung der persönlichen Beziehungsqualität sowohl durch die Studierenden als auch die Auszubildenden, die durchgehend eine positive Entwicklung im Vergleich zu Z2_S2 zeigt und beinahe analog zur Entwicklung der ersten Projektkohorte verläuft.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z2_S3

In Z2_S2 werden in den wöchentlichen Protokollen 68 positiv-wertende Aussagen über die persönliche Mentoringbeziehung getätigt. Dabei finden sich solche Beschreibungen bei 18 der 20 Tandems, was mit Blick auf die fehlende Anweisung zur Protokollierung von positiven Wahrnehmungen der persönlichen Beziehung als weiterhin positives Signal gewertet wird und die Ergebnisse der schriftlichen Befragung, wie auch in vorherigen Projektsemestern und Z1, unterstützt.

Umgekehrt findet sich in Z2_S3 nur noch eine negative Wahrnehmung, welche sich auf *fehlende Ehrlichkeit* des Mentee bezieht („Denn kurz vor einem Treffen wird schnell aus einem "Ja klar" oder "OK" ein "Nein" und "Habe keine Zeit, Entschuldigung".“). Zwar liegt der Auslöser hier in instrumentellen Themen, die Problematik wird durch den Fokus auf Ehrlichkeit und Vertrauen aber der persönlichen Beziehung zugeordnet. Da das betroffene Tandem aber sonst nicht von persönlichen Problemen betroffen ist, kann hier von einem Einzelfall ohne nachhaltige Belastung der Beziehung ausgegangen werden.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z2_S3

Wie bisher gibt es auch in Z2_S3 keine explizite Wahrnehmung negativer persönlicher Beziehungen durch den Forschenden. Es finden sich keine entsprechenden Einträge im Forschungstagebuch. Zudem fanden in Z2_S3 keine Tandem-Auflösungen oder Projektabbrüche statt, die auf ihren persönlichen Hintergrund hin untersucht werden könnten.

Ergebnisse der Online-Befragung: Zwischenmenschliche Beziehungsdimension Z2_S4

Auch im abschließenden Projektsemester von Z2 sind die Ergebnisse bezüglich der Einschätzung der persönlichen Beziehungsdimension weiterhin positiv. Allerdings ist eine starke Abnahme der teilnehmenden Studierenden auf nur noch 8 Rückläufe zu verzeichnen. Auf Seiten der Mentees konnten in Z2_S4 mit 13 Rückläufen sogar eine höhere Quote an Teilnehmenden erreicht werden als in den vorangegangenen Projektsemestern, was als positives Signal gewertet wird. Die Aussagekraft der schriftlichen Befragung ist damit eingeschränkt. Zudem fehlen für Z2_S4 die Mentoringprotokolle eines Tandems. Hier wurde mehrfach der Versuch unternommen, den Studierenden per Mail oder direkter Nachricht auf der Kommunikationsplattform WhatsApp zur Einreichung der Protokolle aufzufordern, wobei dies nicht bis zum Erstellen der vorliegenden Arbeit geschehen ist. Hier muss die Faktorenkombination des fehlenden Begleitseminars im vierten Projektsemester von Zyklus 2 in Kombination mit dem Fokus des Forschenden auf die für die Projektevaluation relevantere Phase Z3_S2 sowie der bereits weit fortgeschrittenen Niederschrift des Forschungsprozesses als Grund dafür gesehen werden, dass der Aufgabe des Forschenden hinsichtlich des Nachhaltens der Protokollierung durch die Studierenden bei Z2_S4 nicht in gleicher Weise Rechnung getragen wurde, wie in den übrigen Projektsemestern. Zudem wurde das Tandem Z2_T5 nach Ende von Z2_S3 auf eigenen Wunsch in ein ehrenamtliches Mentoring überführt, um arbeitszeitrechtliche Überschneidungen mit der Werkstudententätigkeit des Mentors zu vermeiden. In Folge wurden für Z2_S4 keine Protokolle mehr geführt, sondern unregelmäßig telefonische Standortbestimmungen mit

dem Mentor durchgeführt. Hier liegt in letzter Konsequenz also eine etwas niedrigere Aussagekraft der Forschungsergebnisse speziell für dieses Projektsemester vor, was allerdings vor dem Hintergrund der ansonsten lückenlosen Dokumentation als nicht ausschlaggebend für die formative Gesamtevaluation der Intervention und hier speziell von Zyklus 2 eingeschätzt wird.

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren; (Standardabweichung), Wert Z1_S4 // *Z2_S3 → Z2_S4;* N = 8	Mittelwert Mentees; (Standardabweichung), Wert Z1_S4 // *Z2_S3 → Z2_S4;* N = 13
Nähe	4,28 // 4,39 → 4,62 (0,34)	4,25 // 4,45 → 4,31 (0,98)
Gegenseitigkeit	3,63 // 3,79 → 3,87 (0,99)	4,70 //4,36 → 4,30 (0,75)
Empathie	4,25 // 4,07 → 4,25 (0,46)	4,41 // 4,81 → 4,46 (0,51)
Vertrauen	4,06 // 4,36 → 4,37 (0,52)	4,41 // 4,73 → 4,69 (0,48)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	4,50 // 4,42 → 4,62 (0,52)	4,58 // 4,55 → 4,23 (1,16)
Zufriedenheit	4,29 // 4,43 → 4,50 (0,44)	4,75 // 4,64 → 4,85 (0,37)

Tabelle 101: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z2_S4 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension)

Unabhängig von der niedrigen Anzahl an teilnehmenden Studierenden beschreibt die schriftliche Befragung am Ende von Z2_S4 auch für dieses Projektsemester eine weiterhin hohe bis sehr hohe Zufriedenheit mit der persönlichen Beziehung. Auch hier ist wieder auffällig, dass die Entwicklung zwischen S3 und S4 stark der von Z1 gleicht.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z2_S4

Hinsichtlich der wöchentlichen Mentoringprotokolle werden in Z2_S4 insgesamt 77 Textpassagen mit positiv wertenden Beschreibungen hinsichtlich der persönlichen Mentoringbeziehung codiert. Inhaltlich ähneln die Beschreibungen denen aus Z1, weshalb hier keine detaillierte Darstellung mit Beispielen erfolgt. Es ist in Z2_S4 dabei ein Anstieg an positiv wertenden Beschreibungen zu verzeichnen, was damit erklärt werden kann, dass im letzten Projektsemester in vielen Tandems zu beobachten ist, dass die aktive Förderung nachlässt und Aktivitäten zur Stärkung der zwischenmenschlichen Bindung zunehmen. Dies passt darüber hinaus zu der bereits in Kapitel 6.1 beschriebenen nachlassenden Problemintensität im zweiten Jahr der dualen Ausbildung.

Negative Wahrnehmungen werden nur in einem Fall beschrieben, wobei hier *die fehlende Kommunikation* als persönlich enttäuschend gewertet wird. Von einem nachhaltigen Problem in der persönlichen Beziehung kann hier nicht gesprochen werden.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z2_S4

Bedingt durch das Fehlen eines Begleitseminars im vierten Projektsemester und der nur freiwilligen Teilnahme an optionalen wöchentlichen Austauschangeboten ist die persönliche Einschätzung der Mentoringbeziehungen durch den Forschenden in Z2_S4 nur bedingt möglich. Hier kann aber erwähnt werden, dass persönliche Probleme weder in den optionalen Begleitveranstaltungen noch in direkter Kommunikation mit einzelnen Studierenden genannt wurden.

In Z2_S4 fand nur eine Tandemauflösung statt, da in gegenseitigem Einvernehmen und unter Absprache mit dem Forschenden nach erfolgreichem Bestehen der Abschlussprüfung kein weiterer Förderbedarf mehr identifiziert werden konnte. Das Tandem hat daher eine formelle Verpflichtung für das Fortbestehen ihrer persönlichen Beziehung als nicht nötig oder sinnvoll eingeschätzt. Hier liegt also im Grunde eine positive persönliche Beziehung vor, die auch über den Horizont der instrumentellen Beziehungsdauer fortbesteht.

Ergebnisse der Online-Befragung: instrumentelle Beziehungsdimension Z2_S3

Nach der persönlichen Beziehung wird nun die Evaluation der instrumentellen Beziehung dargestellt:

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren (Standardabweichung), Z1_S3 // *Z2_S2 → Z2_S3*; N = 14	Mittelwert Mentees (Standardabweichung), Z1_S3 // *Z2_S2 → Z2_S3;* N = 11
Bereich Schule & Betrieb	4,09 // *4,06* → 4,36 (0,44)	4,46 // *4,50* → 4,64 (0,67)
Bereich Privat	3,73 // *3,67* → 4,14 (0,81)	3,31 // *3,94* → 4,00 (1,26)
Gegenstandsbezogene Passung	4,23 // *4,22* → 4,24 (0,46)	4,08 // *4,44* → 4,45 (0,52)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	4,17 // *4,17* → 4,50 (0,65)	-
Einigkeit über Zielsetzung	4,00 // *3,94* → 4,18 (0,47)	-
Autorenschaft der Ziele	3,68 // *3,76* → 3,98 (0,68)	-
Messbarkeit der Ziele	3,11 // *3,22* → 3,57 (0,53)	-
Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehung	4,17 // *3,89* → 4,28 (0,46)	4,46 // *4,43* → 4,45 (0,50)

Tabelle 102: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z2_S3 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension)

Wie bereits in der persönlichen Beziehungsdimension entspricht auch die Entwicklung der Wahrnehmung der instrumentellen Beziehung der semesterübergreifenden Progression von Z1. Weiterhin werden alle Teilqualitätsdimensionen sehr gut bewertet, wobei in Z2_S3 auch die stets am niedrigsten bewertete Dimension *Messbarkeit der Ziele* den Wert von 3,50 überschritten hat. Die schriftliche Befragung bestätigt damit weiterhin eine positive instrumentelle Beziehungsqualität in Z2_S3.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in der Förderintensität und der Erfolgswahrnehmung. Mit Blick auf die Übersichtlichkeit und die Individualität der jeweiligen Förderstrategien wird im Weiteren auf einen Vergleich mit dem äquivalenten Semester aus Z1 verzichtet.

Förderdimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren; Z2_S2 → Z2_S3; N = 14		Mittelwert Mentees; Z2_S2 → Z2_S3; N = 11
	Intensität	Zufriedenheit	Zufriedenheit
Sprachkompetenz (Alltag)	3,61 → 4,21 (0,8)	4,11 → 4,35 (0,6)	4,44 → 4,55 (0,52)
Sprachkompetenz (Beruf)	3,78 → 4,21 (0,8)	3,78 → 4,29 (0,6)	
Fachkompetenz	4,05 → 4,43 (0,9)	3,94 → 4,0 (0,8)	4,38 → 4,18 (0,98)
Selbstkompetenz	3,33 → 3,67 (0,6)	3,33 → 3,57 (1,0)	3,94 → 4,18 (0,80)
Interkulturelle Kompetenz	3,0 → 2,92 (1,1)	3,22 → 3,29 (1,0)	4,13 → 4,45 (0,68)
Lernstrategien	3,78 → 3,92 (0,9)	3,78 → 3,78 (0,7)	4,31 → 4,36 (0,67)

Tabelle 103: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z2_S3)

Auch hier zeigt sich ein über alle Förderdimensionen gutes Bild der Zufriedenheit in Relation zur Förderintensität.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z2_S3

Im Z2_S3 sind insgesamt 31 positiv-wertende und 5 negativ-wertende Aussagen über die instrumentelle Mentoringbeziehung codiert. Die negativen Textfragmente beschreiben dabei in allen Fällen das nicht-Einhalten von Abmachungen über Arbeitsaufträge zwischen den Treffen und sind je einmal in 5 verschiedenen Tandems codiert. Hier wird nicht von einer nachhaltigen Problemstellung der instrumentellen Beziehungsqualität ausgegangen.

Hinsichtlich der subjektiven Erfolgswahrnehmung werden in Z2_S3 noch insgesamt 39 Textfragmente codiert, davon entfallen bereits 26 Nennungen auf Erfolge im Bereich der Fachkompetenz und 8 Beschreibungen auf Erfolgswahrnehmungen im sprachlichen Bereich. Erfolge in der Selbstkompetenz werden 3-mal beobachtet, im Kontext von Lernstrategien und interkulturellen Themen je einmal. Die insgesamt gute bis sehr gute schriftliche Evaluation der instrumentellen Beziehungsqualität und der Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (siehe Tabelle 103) lässt darauf schließen, dass das Nachlassen an schriftlichen Erfolgsdokumentationen nicht ein Ausbleiben von Fördererfolgen reflektiert, sondern eher die nachlassende Motivation der Studierenden für umfassend reflektierte wöchentliche Protokolle im zweiten Projektjahr.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z2_S3

Auch hier kann im Grunde die Einschätzung der übrigen Projektsemester wiederholt werden. Instrumentelle Herausforderungen sind in regelmäßigen Abständen kurz Thema in der Begleitveranstaltung, können aber stets in Austausch mit der Gruppe gelöst werden und sind in keinem Fall nachhaltig problematisch. Es finden sich hierzu entsprechend keine negativ-codierten Aufzeichnungen im Forschungsprotokoll.

Ergebnisse der Online-Befragung: instrumentelle Beziehungsdimension Z2_S4

Im letzten Projektsemester wiederholt sich abermals die bereits mehrfach beschriebene positive Einschätzung der instrumentellen Beziehung auf der einen und die auffällige Ähnlichkeit zur Entwicklung von Z1 auf der anderen Seite.

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren (Standardabweichung), Z1_S4 // *Z2_S3 → Z2_S4*; N = 8	Mittelwert Mentees (Standardabweichung), Z1_S4 // *Z2_S3 → Z2_S4;* N = 13
Bereich Schule & Betrieb	4,33 // *4,36* → 4,25 (0,55)	4,25 // *4,64* → 4,54 (0,87)
Bereich Privat	3,90 // *4,14* → 4,19 (0,46)	3,67 // *4,00* → 3,69 (1,49)
Gegenstandsbezogene Passung	4,31 // *4,24* → 4,17 (0,44)	4,67 // *4,45* → 4,38 (0,50)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	4,25 // *4,50* → 4,63 (0,51)	-
Einigkeit über Zielsetzung	4,13 // *4,18* → 4,38 (0,44)	-
Autorenschaft der Ziele	3,79 // *3,98* → 4,29 (0,45)	-
Messbarkeit der Ziele	3,13 // *3,57* → 4,75 (0,70)	-
Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehung	4,19 // *4,28* → 4,25 (0,46)	4,58 // *4,45* → 4,54 (0,52)

Tabelle 104: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z2_S4 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension

Die instrumentelle Beziehung wird auch in Z2_S4 weiterhin als gut bis sehr gut eingeschätzt, wobei in den mehr tätigkeitsbezogenen Dimensionen ein schwacher Trend nach unten wahr-

zunehmen ist. Dies erscheint nachvollziehbar, da bereits die Auswertung der persönlichen Beziehungsqualität als auch die Analyse der aufgetretenen Problemstellungen im zweiten Ausbildungsjahr (vgl. Kapitel 6.1) darauf hindeuten, dass die instrumentelle Beziehungsdimension gegen Ende des Interventionszeitraumes auf natürlichem Wege an Bedeutung verliert, Fördermaßnahmen also schlicht nicht mehr im gleichen Maße nötig sind wie im ersten Interventionsjahr.

Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der schriftlichen Befragung mit Blick auf die Relevanz der Fördermaßnahmen wider, in der dimensionsübergreifend eine niedrigere Relevanz und Förderintensität angegeben wird. Die dennoch gleichbleibend hohe Qualität der instrumentellen Beziehung wiederum wird dadurch deutlich, dass der wahrgenommene Erfolg dennoch gleichbleibend hoch, in vielen Fällen sogar positiver als noch in Z2_S3 eingeschätzt wird. Dies trifft sowohl auf Studierende als auch auf Auszubildende zu.

Förderdimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren; Z2_S3 → Z2_S4; N = 8		Mittelwert Mentees; Z2_S3 → Z2_S4; N = 13
	Intensität	Zufriedenheit	Zufriedenheit
Sprachkompetenz (Alltag)	4,21 → 4,12 (0,6)	4,35 → 4,37 (0,5)	4,55 → 4,46 (0,77)
Sprachkompetenz (Beruf)	4,21 → 3,62 (0,7)	4,29 → 4,0 (0,9)	
Fachkompetenz	4,43 → 4,0 (1,1)	4,0 → 4,25 (0,7)	4,18 → 4,62 (0,65)
Selbstkompetenz	3,67 → 3,5 (0,4)	3,57 → 3,62 (0,9)	4,18 → 4,07 (0,86)
Interkulturelle Kompetenz	2,92 → 2,63 (1,0)	3,29 → 3,0 (0,9)	4,45 → 4,15 (0,80)
Lernstrategien	3,92 → 3,87 (1,0)	3,78 → 3,87 (0,4)	4,36 → 4,38 (0,76)

Tabelle 105: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z2_S4)

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z2_S4

Im abschließenden Semester Z2_S4 werden noch 24 positiv-wertende und 3 negativ-wertende Textfragmente codiert. Alle drei negativen Beschreibungen fokussieren hier mangelnde Motivation der Mentees, wobei analog zu den bisherigen Semestern nur je eine Beschreibung in drei unterschiedlichen Tandems vorliegt, was nicht von nachhaltigen Problemen ausgehen lässt.

Letztlich werden in Z2_S4 noch 37 Erfolgswahrnehmungen beschrieben. Diese beziehen sich in 18 Fällen auf *fachliche* Erfolge, in 8 Fällen auf *sprachliche* und in 6 Fällen auf Entwicklungen in der *Selbstkompetenz*. *Lernstrategien*, *Interkulturelle Kompetenz* und die *Mentoringbeziehung* selbst werden je zweimal als erfolgreich beschrieben.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z2_S4

Analog zur persönlichen Beziehungsdimension ermöglicht der Kontext des vierten Projektsemesters ohne verpflichtendes Begleitseminar nur eine begrenzte Beobachtung der Kohorte. Dabei wurden jedoch keine Problemstellungen im instrumentellen Bereich auffällig oder durch direkten Kontakt außerhalb der optionalen Austauschangebote an den Forschenden in seiner Rolle als operativer Projektleiter herangetragen. Es besteht also kein Anlass aus Sicht des Forschenden, den positiven Eindruck der schriftlichen Evaluation der Mentoringprotokolle hinsichtlich der instrumentellen Beziehungsqualität zu hinterfragen.

Abschließend sollen auch für das zweite Jahr von Z2 die durchgeführten Mentoringtreffen und Fördertätigkeiten skizziert werden (Anhang 32). Zunächst ist positiv auffällig, dass die einzigen beiden Tandems, in denen Durchführungsquoten unter 75 % erreicht wurden, durch das bereits beschriebene Fehlen von Protokollen oder der einvernehmlichen vorzeitigen Tandemauflösung zu erklären ist. Grundsätzlich kann damit festgehalten werden, dass das Konzept eines individuellen und nicht durch Projektstrukturen gesteuerten Umgangs mit der COVID-19-Pandemie nicht zu nachhaltig negativ beeinflussten Mentoringbeziehungen hinsichtlich der Regelmäßigkeit der gemeinsamen Aktivitäten geführt hat.

Die Gesamtdarstellung der Mentoringtreffen und Förderaktivitäten im zweiten Projektjahr der Kohorte 2 ist zudem insofern von besonderem Interesse, als hier der einzige Betrachtungszeitrum vorliegt, in dem der für Z1 und Z2 gewählte Modus der selbstgesteuerten Umstellung auf digitale Kommunikationskanäle über einen längeren Zeitraum von bereits gut funktionierenden Tandems eingesetzt wird, um gemeinsam mit der sich stets dynamisch verändernden pandemischen Lage und punktuellen Kontaktbeschränkungen umzugehen. Die Projektsemester Z1_S4 und Z2_S2 waren zwar ebenfalls geprägt von der COVID-19-Pandemie und damit verbundenen Kontaktbeschränkungen, allerdings war die individuelle Umstellung auf hybride Konzepte mit Blick auf die kurze Vorlaufzeit nur bedingt mit einem Mentoringansatz zu vergleichen, in dem eine optionale Hybridisierung als Konzept bereits von Beginn an bekannt ist. Projektjahr 2 von Z2 entspricht durch die Eingewöhnungsphase in Z2_S2 bereits viel mehr der Vorstellung eines Mentoringkonzeptes, welches zwar als Präsenzmentoring konzeptioniert ist,

aber bei Bedarf eine Umstellung auf digitale Kommunikationskanäle erlaubt und dies bereits von Beginn an kommuniziert.

Die optionale Hybridisierung zeigt sich dabei vor allem in der Anzahl der Treffen. Es lässt sich eine klare Einteilung vornehmen in Tandems, die primär auf Präsenztreffen setzen und nur im äußersten Notfall und anhaltenden Pausen auf digitale Formate wechseln (Durchführungsquoten unter 100 %) und jenen Tandems, die langfristig auf digitale Kommunikationswege setzen und daher bedeutend weniger bis gar keine Ausfälle zu verzeichnen haben (Durchführungsquoten über 100 %). Auffällig und positiv zu verstehen ist in diesem Zusammenhang, dass die individuellen Fördermuster und Förderintensitäten nicht mit der Häufigkeit der Treffen korrelieren. So erzielen nicht alle Tandems mit Durchführungsquoten über 100 % eine relational höhere Förderintensität. Dies spricht dafür, dass auch individuell hybridisierte Mentoringtandems eine vergleichbare instrumentelle Beziehungsgestaltung pflegen wie Tandems, die primär in Präsenztreffen interagieren und nicht beispielsweise in eine rein Nachhilfe-geprägte Beziehungsdimension (vgl. Typ Nachhilfe, 4.1.1) abrutschen. Auch in der Auswertung der Mentoringprotokolle hinsichtlich der instrumentellen und persönlichen Beziehungsqualität ist kein Unterschied zwischen den beiden Mentoringvarianten festzustellen. Das für die Kohorten 1 und 2 gestaltete Konzept eines Präsenzmentorings mit optionaler und selbstgesteuerter Umstellung auf digitale Kommunikationswege nach Beziehungsbildung in reinem Präsenzformat scheint damit als grundsätzlich sinnvoll gelten zu können. Für eine empirische Sicherung bedarf es dennoch einer gezielten Umsetzung dieses Konzepts über mehrere Kohorten, was im kontextuellen Rahmen der hier beschriebenen Intervention nicht möglich ist.

Neben der Anzahl der Treffen lässt sich auch hinsichtlich der durchgeführten Förderaktivitäten festhalten, dass ein Großteil der Tandems eine in etwa homogene Förderintensität über alle Dimensionen hinweg pflegt, wobei individuelle Abweichungen bei der Fokussierung einzelner Förderbereiche bestehen. Davon abweichend existieren drei Tandems, die eine ungewöhnlich hohe Förderintensität in der fachlichen Dimension aufweisen. Aus den jeweiligen Protokollen lässt sich jedoch keine negative Auswirkung auf die persönliche Beziehungsdimension ableiten, daher ist der starke Fokus auf eine Förderdimension weder mit Blick auf das Ziel einer Mentoringbeziehung jenseits des expliziten Typs Nachhilfe negativ zu werten. Ebenfalls erlaubt die im Vergleich niedrige Förderintensität der anderen Tandems keine Rückschlüsse auf deren instrumentelle Beziehungsqualität, da die hier beschriebene Intervention explizit kein homogenes fachliches Ziel verfolgt und damit jede Förderintensität als sinnvoll zu bewerten ist, die dem Bedarf der Mentees gerecht wird und von diesen positiv beurteilt wird. Letzteres drückt sich durch die durchgehend gute bis sehr gute schriftliche Evaluation aus.

Neben der grundsätzlich positiven Einschätzung des für Kohorten Z1 und Z2 gewählten Umganges mit der Hybridisierung der Intervention kann zudem abschließend festgehalten werden, dass das Ziel von positiven persönlichen und instrumentellen Mentoringbeziehungen auch in diesem Projektjahr erfüllt werden konnte und kein akuter Entwicklungsbedarf auf Ebene der direkt gestaltbaren Designprinzipien abgeleitet werden kann.

7.1.5.2 Diskussion der Evaluationsergebnisse: untergeordnete Gestaltungsdimensionen und Ableitung iterativer Weiterentwicklungsbedarfe

Entsprechend der positiven Gesamtbewertung der Mentoringbeziehungen wird dieses Teilkapitel verkürzt behandelt.

Auswahl der Mentorinnen/Mentoren; Matching; Zielsetzung; Organisatorische Rahmenbedingungen

Für diese Gestaltungsdimensionen liefert das beschrieben Projektjahr keine neuen Evaluationsergebnisse, die für eine Weiterentwicklung von Bedeutung sind. Auswahl und Matching sind hier bereits abgeschlossen, neuartige Zielsetzungen werden von den Tandems nicht definiert und die organisatorische Umsetzung wurde in der Reflexion der Mentoringtreffen bereits als erfolgreich bewertet.

Unterstützungsmaterialien

Auch hier ergeben sich keine neuen Entwicklungsbedarfe, da keine entsprechenden Wünsche von den Studierenden formuliert wurden. Dennoch kann die in Kapitel 7.1.4.2 besprochene Einrichtung eines Sammelordners für selbsterstellte Materialien der Studierenden evaluiert werden. Zum Betrachtungszeitpunkt am Ende von Z2_S2 wurden 19 Dokumente von insgesamt 7 Studierenden aus Z1 und keinem Studierenden aus Z2 hochgeladen. Es erfolgten 61 Zugriffe auf die Materialien, wobei keine Erwähnung in den Protokollen zu finden ist.

Die Maßnahme wird daher nicht als erfolgreich in dem Sinne bewertet, dass ein empirisch messbarer Mehrwert für die Intervention entstanden ist, obwohl festgehalten werden kann, dass eine Nutzung, wenn auch in begrenztem Umfang, stattgefunden hat. Da der organisatorische Aufwand für die Einrichtung einer solchen Materialiensammlung im spezifischen Kontext dieser Intervention jedoch nicht von Bedeutung und sie mit keinerlei negativen Effekten verbunden ist, wird das kontextuelle Gestaltungskriterium dennoch beibehalten.

Qualifizierung der Studierenden

Hier wird nur noch auf die Evaluation des dritten Begleitseminars in Z2_S3 eingegangen.

Qualitätsdimension	Studierende
	***Z1_S3* → Z2_S3**
Passung der Seminarinhalte	3,29 → 3,89 (0,47)
Qualität des Austausches	3,85 → 3,88 (0,76)
Qualität des Seminars	3,58 → 4,13 (0,36)

Tabelle 106: Qualität des Begleitseminars (Z2_S4)

Auf Basis der schriftlichen Befragung kann davon ausgegangen werden, dass die Änderungen an Begleitseminar 3 den erwünschten Effekt hatten. Dies spiegelt sich auch in der qualitativen Evaluation via Kartenabfrage wider, im Rahmen derer die in Z1_S3 noch dominierenden Kritikpunkte mit Blick auf fehlenden Praxisbezug keine Rolle mehr spielen.

Persönliche Betreuung

Auch hier bleibt die schriftliche Evaluation weiterhin positiv, weshalb kein Anlass zur Weiterentwicklung der Gestaltungsprinzipien gesehen wird.

Qualitätsdimension	Studierende	
	Z2_S3; N = 14	**Z1_S4; N = 8**
Persönliche Betreuung	4,37 (0,48)	4,52 (0,36)

Tabelle 107: Evaluation der persönlichen Betreuung (Auswertung Fragebogen Z2_S3 & Z2_S4)

Externe Institutionen

Hier ergeben sich keine Weiterentwicklungsbedarfe, die in den vorherigen Jahren formulierten Rückschlüsse bezüglich der Relevanz einer umfassenden Integration externer Partner setzt sich auch in Jahr 2 von Z2 fort. Auf eine Darstellung der quantitativen Ergebnisse wird an

dieser Stelle verzichtet, da im betrachteten Jahr kein Kontakt zwischen Studierenden und externen Institutionen protokolliert wurde und die Antworten der schriftlichen Befragung daher keine Aussagekraft besitzen, sondern im Zweifelsfall zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen könnten.

7.1.6 Exkurs COVID-19 II: Prototypische Gestaltung von zusätzlichen Gestaltungskriterien für hybrides Mentoring

Wie in Kapitel 7.1.1 angekündigt, werden nun die für Z3 entwickelten prototypischen Gestaltungskriterien für die Umsetzung von hybridem Mentoring dargestellt. Mit Blick auf die bestehenden Gestaltungsprinzipien ist zudem die Gestaltungsdimension Matching in Z3 von der pandemischen Lage besonders betroffen, da die gewählte Strategie eines Speed-Datings in Präsenz bedingt durch die Kontaktbeschränkungen hier nicht umgesetzt werden kann.

Programmkultur: Matching der Mentorinnen/Mentoren und Mentees (Alternativ ohne Präsenzmöglichkeit)
Gestaltungsdimension Matching: Gestalte die Intervention so, dass…
…ein Matching kriterienbasiert durch die Projektleitung vorgenommen wird.
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
a) …die Projektleitung telefonische Gespräche mit allen Auszubildenden führt
b) …Auszubildende Bewerberinnen/Bewerber aussortiert werden, die bis zu einem Stichtag nicht erreicht werden können
c) …das Matching kriterienbasiert auf Basis fachlicher Nähe durchgeführt wird
d) …mehrere Matching-Schleifen zur Präzisierung der Ergebnisse durchgeführt werden

In der praktischen Umsetzung wird hier auf eine Mischung aus kriterienbasiertem Matching nach dem Kriterium der fachlichen Nähe in Kombination einer persönlichen Vorauswahl der auszubildenden Bewerberinnen/Bewerber durch den Forschenden gesetzt. Auf eine Erweiterung der Mentee-Bewerbung, welche ein theoretisch hochwertigeres Matching auf Basis mehrerer Kriterien ermöglicht, wurde mit Blick auf die bereits in Kapitel 4.1.1.3 ausgeführte Erwartung bezüglich der sprachlichen Hürden bei komplexen Bewerbungsunterlagen verzichtet.

Hier wird nach Abwägung das Risiko von einer Tandem-Neubesetzung als weniger relevant eingeschätzt als den Ausschluss von Geflüchteten aus dem Bewerbungsprozess durch die Errichtung zu hoher Hürden für die Teilnahme. Um auch ohne Speed-Dating eine Vorauswahl der Auszubildenden zu ermöglichen, wird auf telefonische Interviews durch den Forschenden gesetzt, wobei jene Kandidaten nicht zugeteilt werden, die bis zum Tag des Matchings nicht erreicht werden konnten (a & b). Weiterhin werden mehrere Matching-Schleifen durchgeführt, wenn auf Basis des Kriteriums der fachlichen Nähe mehrere Matching-Varianten möglich sind (c & d).

Neben der Abwandlung der bereits bestehenden Gestaltungsdimension *Matching* bildet die gänzliche neue Gestaltungsdimension *Hybridisierung* das Herzstück der für Z3 neu entwickelten Gestaltungsprinzipien.

Hybridisierung: Einrichtung einer übergreifenden digitalen Kommunikationsstruktur
Gestaltungsdimension Hybridisierung: Gestalte die Intervention so, dass…
…die Tandems auf eine strukturierte Kommunikationsplattform zurückgreifen können und für den Einsatz geschult werden
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
a) …eine niedrigschwellige und allgemein verbindliche Kommunikationsplattform gewählt wird
b) …eine Funktionalität zu Group-Work und Dateiaustausch integriert ist
c) …jedes Tandem über einen eigenen geschützten Kommunikationsbereich innerhalb der Plattform verfügt
d) …Gruppenräume für die tandemübergreifende Interaktion eingerichtet werden
e) …die Tandembereiche entsprechend der Erwartungen an die Mentoringtätigkeit vorstrukturiert werden
f) …die Tandems für den Umgang mit der Kommunikationsplattform geschult werden
g) …die Nutzung präferierter, alternativer Kommunikationswege nach Absprache zulässig ist
h) ...die Qualität und Nutzung der Plattform regelmäßig überprüft wird

Dabei wird als zentrale Kommunikationsplattform auf MS Teams zurückgegriffen, da der Zugang der Studierenden für dieses Tool sichergestellt werden kann und davon auszugehen ist, dass durch den weitreichenden Einsatz an den beruflichen Schulen im hier relevanten Raum Nürnberg auch die Auszubildenden einen entsprechenden Zugang zur Plattform haben (a). Zudem erfüllt MS Teams den Anspruch einer erweiterten Funktionalität für Dateiaustausch und Group-Work. Dies wird insofern als Kriterium formuliert, als davon ausgegangen wird, dass die Akzeptanz für den Einsatz einer digitalen Kommunikationsplattform dann steigt, wenn möglichst viele Mentoringaktivitäten über eine Plattform umgesetzt werden können, ohne auf zusätzliche Dienste (z. B. DropBox) ausweichen zu müssen (b).

Hinsichtlich der Gruppenstruktur werden zum einen private Räume für jedes Tandem sowie öffentliche Räume für die Gesamtgruppe und die Gruppe der Studierenden eingerichtet (c & d). Die privaten Räume dienen dabei der eigentlichen Mentoringarbeit und sind nur für die Tandem-Mitglieder und den Forschenden einsehbar, die Gruppenräume dienen der kohortenübergreifenden Kommunikation und ersetzen funktional die in Z1 und Z2 eingerichtete WhatsApp-Gruppe. Innerhalb der Tandemräume werden durch den Forschenden Funktionen für den Dateiaustausch, das Terminieren von Arbeitsaufträgen, das Führen eines Lerntagebuchs als integrierte Word-Datei und die Integration eines Tandem-spezifischen Kalenders eingerichtet (e). Die Entscheidung für diese Funktionalitäten richtet sich nach den bisherigen Erfahrungen der Kohorten Z1 und Z2.

Die Studierenden und Auszubildenden erhalten einen schriftlichen Leitfaden für die Einrichtung eines MS-Teams-Zuganges (vgl. Anhang 34) und einen digitalen Workshop in der zweiten Projektwoche, in dem Problemstellungen und offene Fragen geklärt werden können (f). Im Rahmen dieser Qualifizierungsschiene soll zum einen der Umgang mit der Kommunikationsplattform vermittelt werden, aber auch Vorbehalte und Unsicherheiten gegenüber hybridem Mentoring aktiv abgebaut werden. Entsprechend vermittelt der Workshop Kommunikationsstrategien hinsichtlich der Stärken digitaler Kommunikation und Umsetzungsbeispiele für digitale Fördereinheiten mit einem Fokus auf Sprachförderanlässe unter Einsatz digitaler Tools. Letztlich soll aber auch gewährleistet werden, dass Studierende in Absprache mit dem Forschenden bevorzugte, andere Kommunikationswege verwenden können (g). Die Nutzung von MS Teams beziehungsweise grundlegend die Vorbereitung einer umfassenden hybriden Struktur verfolgt nicht den Zweck, die Nutzung als verpflichtend zu verstehen und die Qualitätsevaluation der Intervention an die Nutzungsintensität einer bestimmten Plattform binden. Vielmehr bleiben die Evaluationsperspektiven bezüglich der persönlichen und instrumentellen

Beziehungsqualität identisch zu Z1 und Z2. Daher wird die regelmäßige Evaluation von wahrgenommener Qualität und Nutzung der digitalen Plattform als eigenständiges Gestaltungsprinzip formuliert. Dieses liegt außerhalb der Qualitätsmessung der Intervention als solche (h).

7.1.7 Formative Evaluation: Kohorte 3, Jahr 1

7.1.7.1 Diskussion der Evaluationsergebnisse: zentrale Gestaltungsdimension „Beziehungsverständnis“

Wie bereits in Kapitel 7.1.6 dargestellt, bleibt das grundlegende Evaluationsdesign für die Erhebung der persönlichen und instrumentellen Beziehungsqualität auch für die erste strukturell hybrid angelegte Mentoringkohorte bestehen. Es folgt demnach dem gleichen Aufbau wie die bisherige Darstellung der Kohorten Z1 und Z2.

Ergebnisse der Online-Befragung: Zwischenmenschliche Beziehungsdimension Z3_S1

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren, Wert Z1_S1 / Z2_S1 // Z3_S1; N = 18	Mittelwert Mentees, Wert Z1_S1 / Z2_S1 // Z3_S1; N = 16
Nähe	3,98 / 4,12 // 3,91 (0,58)	4,12 / 4,13 // 4,31 (0,71)
Gegenseitigkeit	3,41 / 3,27 // 3,28 (1,13)	4,00 / 4,53 // 4,37 (0,88)
Empathie	4,00 / 3,94 // 4,16 (0,51)	4,35 / 4,66 // 4,62 (0,50)
Vertrauen	4,00 / 4,00 // 4,05 (0,87)	4,47 / 4,73 // 4,69 (0,48)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	4,13 / 4,22 // 4,50 (0,61)	4,30 / 4,40 // 4,50 (0,96)
Zufriedenheit	4,18 / 4,02 // 3,94 (0,73)	4,70 / 4,67 // 4,81 (0,40)

Tabelle 108: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z3_S1 im Vergleich zu Z1_S1 und Z2_S1 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension)

Während die Werte für Gegenseitigkeit, Empathie und Vertrauen sehr ähnlich zu den Ergebnissen aus Z1 und Z2 sind, wird die Nähe und die Zufriedenheit mit der persönlichen Beziehung in Z3_S1 negativer wahrgenommen als bisher. Dies erscheint mit dem Wechsel auf ein strukturell hybrid ausgelegtes Mentoring und den im Winter 2010 geltenden Kontaktbeschränkungen als wenig überraschend, da die Möglichkeit zu Präsenztreffen in Z3_S1 massiv beschränkt und ein Ausweichen auf digitale Kanäle standardmäßig als Teil der Projektarchitektur

vermittelt wurde. Mit Blick auf diese Einschränkungen sind die in Z3_S1 erreichten Werte für Nähe und Zufriedenheit, die immer noch im guten Bereich liegen, als positiv zu bewerten, da sie aussagen, dass trotz fehlender Präsenztreffen eine positive persönliche Beziehung gebildet werden konnte. Auf Seiten der Mentees ist das Bild bezüglich einzelner Teilkriterien heterogener, hier scheint keine systematisch-negative Auswirkung des Wechsels auf hybrides Mentoring offensichtlich. Im Gegenteil ist die Zufriedenheit und wahrgenommene Nähe höher als in Z1_S1 und Z2_S1. Möglicherweise begründet werden könnte dies mit dem Umstand, dass Geflüchtete über weniger stabile soziale Netzwerke verfügen als Einheimische und damit stärker von negativen emotionalen Auswirkungen der Kontakt- und Ausgangsbeschränkungen betroffen sind, was wiederum die positive emotionale Bewertung der Mentoringbeziehung als sicheren sozialen Kontakt stärken könnte. Da für die Überprüfung solcher inneren Perspektiven keine Erhebungsinstrumente vorliegen, muss diese Überlegung aber als Spekulation verbleiben.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z3_S1

In Z3_S1 finden sich mit 81 Textpassagen die häufigsten positiv-wertenden Beschreibungen der persönlichen Beziehung, wobei hier auch eine größere Heterogenität zwischen den Tandems vorliegt. Während in den bisher beschriebenen Projektsemestern keine auffälligen Abweichungen festgestellt werden konnten und demnach auch nicht beschrieben wurden, finden sich in Z3_S1 zwei Tandems, die mit 11 und 10 positiven Aussagen über die persönliche Mentoringbeziehung auffällig mehr entsprechende Codierungen auf sich vereinen, als dies bei anderen Tandems über alle Projektsemester hinweg der Fall war. Dies kann an sich nicht als Grundlage für eine qualitative Bewertung gelten, sagen die Zahlen doch primär aus, dass diese beiden Tandems der Beschreibung der Beziehung in den Protokollen eine besondere Relevanz beimessen. Jenseits dieser beiden Sonderfälle findet sich auch in Z3_S1 in jedem Tandem mindestens eine positiv-wertende Aussage über die Mentoringbeziehung, die inhaltlich ebenfalls den bisherigen Kohorten gleichen und keinen Bezug zur hybriden Natur des Mentoring erkennen lassen (z. B. „[Mentee] hat von Silvester und Weihnachten mit seiner Familie erzählt“). Ungeachtet der beiden auffällig positiven Tandems zeichnen die Protokolle also ein ähnliches Bild von der Wahrnehmung der persönlichen Beziehung wie in Z1_S1 und Z2_S1.

Negative Wahrnehmungen werden nur in 4 Fällen beschrieben, davon befassen sich drei mit fehlender Motivation der Mentees, die sich in jedem Fall darauf bezieht, dass die Mentees eine

Distanz zu ihren Mentorinnen/Mentorin aufrecht halten, was von letzteren als negativ empfunden und teilweise auf die Natur der Beziehung reflektiert wird (z. B. „Auf meinen Vorschlag hin das Lernen zu lassen und nur das Wetter nach der Arbeit zu genießen hat sie sehr halbherzig reagiert. Es ist klar, dass [Mentee] mich hauptsächlich als Nachhilfelehrer sieht."). Alle vier Nennungen liegen bei unterschiedlichen Tandems, von denen keines in Z3_S1 aufgelöst wurde. Es wird daher nicht von nachhaltigen Problemen in der persönlichen Beziehung ausgegangen.

Dass sowohl die Quantität als auch die Qualität der positiven und negativen Wertungen der persönlichen Beziehung in den Protokollen sehr ähnlich zu Z1_S1 und Z2_S1 ausfällt, lässt den Rückschluss zu, dass die leicht sinkende Tendenz in den quantitativen Evaluationsdimensionen Nähe und Zufriedenheit nicht an der Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung an sich liegt. Vielmehr erscheint naheliegend, dass der fehlende persönliche Kontakt das Gefühl der Nähe und Zufriedenheit negativ beeinflusst, was die Studierenden in den eigenen wöchentlichen Protokollen nicht artikulieren können, da keine Möglichkeit des Vergleichs mit Präsenzmentoring gegeben ist.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z3_S1

Mit Blick auf die Wahrnehmung der persönlichen Beziehung auf Basis der Austausch-Angebote in Begleitseminar 1 kann auch in Z3_S1 keine Problemstellung durch den Forschenden festgestellt werden. Beschrieben wurden vor allem positive Wahrnehmungen der persönlichen Beziehung trotz vereinzelter Schwierigkeiten im Umsetzen der digitalen Kommunikation.

Auch ein Blick auf die Tandemauflösungen zeigt, dass hier keine persönlichen Gründe hinter den Projektabbrüchen stecken (Anhang 31). In fast allen Fällen einer Tandemauflösung in Z3_S1 wurde durch die Mentees fehlender Bedarf an einer Förderung verbalisiert und der Sinn der Projektteilnahme vor dem Hintergrund der zeitlichen Verpflichtung nicht gesehen. Dabei muss angemerkt werden, dass die Kommunikation innerhalb des Tandems keinen Rückschluss darauf zulässt, dass persönliche Animositäten bestanden haben, die vorliegenden Textfragmente aus dem Tandem-Kontakt können nicht als unfreundlich oder feindschaftlich beschrieben werden. Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass der fehlende persönliche Kontakt und damit der weniger stark ausgeprägte Bezug zur Mentorin/zum Mentor jenseits der Fördertätigkeit die Bereitschaft zu einem Projektaustritt erhöht hat. Während die Quantität von Tandemauflösungen in Z3_S1 nicht höher ist als in vorherigen Projektsemestern, ist die Häufung des Grundes *fehlender Sinn des Mentorings/Grundsätzlich kein Bedarf* für Z3 allgemein einzigartig. Nicht ausgeschlossen werden kann zudem der Einfluss der

Corona-Situation auf die Wahrnehmung der Relevanz schulischer Themen durch die Mentees, bedingt durch die zeitweise Umstellung auf digitale Lehr-Lern-Formate und die Herausforderungen bei der Teilnahme an solchen (vgl. Kimmelmann & Kirchhöfer, 2022). Während in Z1_S1 noch 373 schulische Problemstellungen codiert wurden, waren es in Z3_S3 mit gleicher Kohortenstärke noch 162. Ob hier tatsächlich schulische Themen eine bedeutend geringere Rolle spielen, oder diese von den Auszubildenden aufgrund des teilweise digitalen Unterrichts nicht in gleicher Weise wahrgenommen werden, kann mit den vorliegenden Erhebungsinstrumenten nicht eindeutig herausgearbeitet werden. Es ist aber zumindest anzunehmen, dass ein Teil des Rückganges auf die erschwerte Teilnahme an digitalen Lehr-Lern-Formaten zurückzuführen ist, damit zeitlich auch der subjektive Bedarf an unterstützendem Mentoring weniger stark ausgeprägt ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass dies in Kombination mit dem erschwerten Aufbau einer persönlichen Beziehung zu den hier beschriebenen Tandemauflösungen geführt hat.

Die einzige Ausnahme hiervon bildet der Wechsel eines Mentors auf eine andere Hochschule, welche eine Exmatrikulation aus der FAU und das Ende der Mentoringtätigkeit nach sich zog. In Absprache mit dem Mentee wurde keine Nachbesetzung gewünscht und das Tandem entsprechend aufgelöst.

Ergebnisse der Online-Befragung: Zwischenmenschliche Beziehungsdimension Z3_S2

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren; (Standardabweichung), Wert Z1_S2 / Z2_S2 // Z3_S1 → Z3_S2; N = 16	Mittelwert Mentees; (Standardabweichung), Wert Z1_S2 / Z2_S2 // Z3_S1 → Z3_S2; N = 10
Nähe	4,60 / 4,29 // *3,91* → 4,30 (0,3)	4,00 / 4,44 // *4,31* → 3,9 (0,7)
Gegenseitigkeit	3,68 / 3,50 // *3,28* → 3,81 (0,9)	4,46 / 4,38 // *4,37* → 3,87 (0,6)
Empathie	4,21 / 3,94 // *4,16* → 4,06 (0,6)	4,15 / 4,50 // *4,62* → 4,20 (0,9)
Vertrauen	4,10 / 4,33 // *4,05* → 4,37 (0,8)	4,53 / 4,40 // *4,69* → 4,10 (1,2)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	4,52 / 4,72 // *4,50* → 4,37 (0,8)	4,46 / 4,63 // *4,50* → 4,50 (1,0)
Zufriedenheit	4,42 / 4,33 // *3,94* → 4,39 (0,4)	4,38 / 4,56 // *4,81* → 4,60 (0,5)

Tabelle 109: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z3_S2 im Vergleich zu Z1_S1 und Z2_S1 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur persönlichen Beziehungsdimension)

In Z3_S2 liegen die Werte für alle Teilqualitätsindikatoren auf einem sehr ähnlichen Niveau wie in Z1_S2 und Z2_S2, von der vergleichsweisen schlechteren Einschätzung bezüglich der *Nähe* und *Zufriedenheit* aus Z3_S1 haben sich die Tandems in Z2_S2 erholt. Hier liegt die Vermutung nahe, dass der starke Anstieg von Präsenztreffen im Sommersemester 2021 zu der positiven Entwicklung der Beziehungswahrnehmung geführt hat, da das Mentoring hier im Vergleich zum größtenteils digitalen Z3_S1 als tatsächlich hybrides Konzept umgesetzt werden konnte. Ähnlich der selbstgesteuert hybriden Projektsemester Z1_S4, Z2_S2 sowie teilweise Z2_S3 bestätigt auch Z3_S2 die Annahme, dass hybride Mentoringkonzepte keine messbar negative Auswirkung auf die wahrgenommene Beziehungsqualität haben. Gleichzeitig bestätigt Z3_S1 aber auch die Vermutung, dass ein beinahe gänzliches Fehlen persönlicher Treffen einen negativen Effekt auf die Beziehungswahrnehmung haben kann.

Auf Seite der Mentees zeigt sich der bereits aus Z1_S2 und Z2_S2 bekannte Effekt immer noch sehr guter, aber leicht nach unten korrigierten Einschätzungen. Es festigt sich die Annahme einer für Mentoring im hier besprochenen Kontext möglicherweise typischen Dynamik, bei der Studierende tendenziell zurückhaltend und durch reflexive Prozesse vorsichtig evaluierend in die Beziehung eintreten, während die Mentees zu Beginn die Beziehung zu ihren Mentorinnen/Mentoren übermäßig positiv wahrnehmen. Ab dem zweiten Semester und nach entsprechender gemeinsamer Arbeitszeit scheinen sich die persönlichen Beziehungswahrnehmungen anzugleichen und auf einem durchschnittlich sehr guten Niveau einzupendeln.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z3_S2

In Semester Z3_S2 sind noch 44 positiv-wertende und 2 negativ-wertende Beschreibungen der persönlichen Beziehung codiert. Auch hier nähern sich die Häufigkeiten denen aus Z1_S2 und Z2_S2 an, die beiden in Z3_S1 auffälligen Tandems beschreiben in Z3_S2 bedeutend weniger häufig positive Eindrücke und nähern sich damit dem typischen Wert von durchschnittlich 2 bis 3 Nennungen pro Tandem pro Semester. Wie in den bisherigen Projektsemestern sind die positiven Nennungen dabei auf alle Tandems verteilt, es findet sich mindestens eine Beschreibung in jedem Tandem aus Z3. Die beiden negativen Nennungen beziehen sich auf persönliche Unzufriedenheit mit dem Umgang der Mentee mit dem persönlichen Einsatz der Mentorin und stammen jeweils aus den Protokollen desselben Tandems. Dieses Tandem ist das einzige Tandem, welches in Z3_S2 aufgelöst wird, weshalb hier von nachhaltigen persönlichen Problemen ausgegangen werden kann. Während auch hier analog zu den Tandemlösungen in Z3_S1 vordergründig fehlender Förderbedarf als Grund der Mentee angegeben wird, wird die persönliche Dimension in mehreren persönlichen Gesprächen der Mentorin mit

dem Forschenden in seiner Rolle als operativer Projektleiter deutlich und hier als zentraler Punkt beschrieben, warum die Studierende sich ebenfalls nicht mehr in der Lage sah, das Tandem fortzuführen.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z3_S2

Wie bereits angesprochen wird eine negative persönliche Beziehung nur bei einem Tandem durch den Forschenden beobachtet, alle anderen Tandems sind nicht auffällig und damit als grundsätzlich neutral bis positiv einzuschätzen.

Nach persönlichen Gesprächen mit der Mentorin des konfliktbehafteten Tandems kann herausgearbeitet werden, dass die zugrundeliegende Problematik im Fehlen einer starken persönlichen Beziehung im Sinne einer Mentoringbeziehung des Typs Lebenshilfe lag. Von der Mentorin wurde ihre Rollenwahrnehmung durch die Auszubildende als punktuelle Unterstützung bei Problemstellungen oder Nachhilfebedarfen beschrieben, ohne die persönlich-wertschätzende Komponente, die eine regelmäßige gemeinsame Arbeit und das Aufdecken von Förderansätzen im Team möglich macht. Nach mehreren Gesprächen mit der Mentorin über MS Teams und Telefonate sowie der Mentee via E-Mail wurde das Tandem durch den Forschenden in seiner Rolle als operativer Projekteiter aufgelöst, da keine realistische Möglichkeit der Neujustierung der Beziehung gesehen wurde. Für die Mentee wurde eine Auswahl an Nachhilfe-Angeboten zusammengestellt, um eine Förderperspektive nach Ende der Projektteilnahme aufzuzeigen. Dieser Fall stellt den einzigen Fall im Gesamtverlauf des Projekts dar, in dem das Fehlen einer persönlichen Beziehung letztlich zum Ende eines Tandems geführt hat und zeigt, dass der Ansatz einer gleichmäßig starken Wertschätzung und Förderung von persönlicher und instrumenteller Beziehung auch in der Praxis des Mentorings von hoher Relevanz ist.

Ergebnisse der Online-Befragung: instrumentelle Beziehungsdimension Z3_S1

Nach der persönlichen Beziehung wird nun die Evaluation der instrumentellen Beziehung dargestellt:

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren (Standardabweichung), Z1_S1 / Z2_S1 // Z3_S1; N = 18	Mittelwert Mentees (Standardabweichung), Z1_S1 / Z2_S1 // Z3_S1; N = 16
Bereich Schule & Betrieb	3,71 / 3,88 // 3,61 (0,63)	4,29 / 4,33 // 4,56 (0,96)
Bereich Privat	3,27 / 3,69 // 3,14 (1,01)	3,58 / 3,73 // 4,0 (1,15)
Gegenstandsbezogene Passung	4,09 / 4,00 // 4,01 (0,47)	4,11 / 4,47 // 4,12 (0,88)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	3,97 / 4,39 // 4,11 (0,96)	-
Einigkeit über Zielsetzung	3,77 / 3,89 // 3,75 (0,75)	-
Autorenschaft der Ziele	3,56 / 3,35 // 3,29 (0,92)	-
Messbarkeit der Ziele	3,22 / 3,56 // 2,78 (0,94)	-
Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehung	3,95 / 3,67 // 3,44 (0,86)	4,41 / 4,47 // 4,68 (0,47)

Tabelle 110: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z3_S1 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension)

In der subjektiven Beurteilung der instrumentellen Beziehung zeigt sich ein ähnliches Bild zur eben skizzierten Evaluation der persönlichen Beziehung. Die Wahrnehmung der Studierenden ist noch gut bis sehr gut, aber in allen Teilqualitätsbereichen unter den Werten aus Z1_S1 und Z2_S1, wobei insbesondere die Messbarkeit der Ziele einen deutlichen Rückgang zu verzeichnen hat. Das beinahe ausschließlich digital ablaufende Mentoring scheint damit auch bei der subjektiven Qualität der instrumentellen Beziehung eine Rolle zu spielen, wobei die genauen Dynamiken aufgrund der fehlenden direkten Vergleichbarkeit nicht empirisch belegt werden können. Sowohl der fehlende persönliche Kontakt und damit weniger Gelegenheiten zum gemeinsamen Erarbeiten von Zielen als auch die allgemein weniger direkt wahrgenommenen schulischen Anforderungen im Distanzunterricht können als Gründe vermutet werden, warum sowohl der Förderbereich Schule & Betrieb als auch der Förderbereich Privat als weniger positiv wahrgenommen werden und die zufriedenstellende Zielsetzung- und messung im Vergleich zu wöchentlichen Präsenzterminen erschwert ist.

Auffällig ist auch hier, dass die Mentees die instrumentelle Beziehung sogar positiver wahrnehmen als in den vorherigen Kohorten, was die bereits im Rahmen der persönlichen Beziehung formulierte Annahme der besonderen Wertschätzung von persönlichen Förderkonzepten während der Pandemiesituation stärkt. Letztlich muss aber auch dieser Zusammenhang als Vermutung formuliert werden, da konkrete Erhebungsinstrumente für eine Sicherung der Annahmen nicht vorliegen.

Ergänzt wird die Auswertung auch hier um die Betrachtung der Intensität und wahrgenommenen Erfolge in den einzelnen Förderdimensionen.

Förderdimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren (Standardabweichung), Z1_S1 / Z2_S1 // Z3_S1; N = 18		Mittelwert Mentees (Standardabweichung), Z1_S1 / Z2_S1 // Z3_S1; N = 16
	Intensität	Zufriedenheit	Zufriedenheit
Sprachkompetenz (Alltag)	3,3 / 3,8 // 3,5 (1,0)	3,6 / 4,1 // 4,1 (0,6)	4,1 / 4,1 // 4,2 (0,7)
Sprachkompetenz (Beruf)	4,2 / 3,9 // 3,5 (1,3)	4,0 / 3,6 // 3,7 (0,5)	
Fachkompetenz	4,3 / 4,2 // 3,8 (1,3)	3,5 / 3,7 // 3,0 (0,6)	3,9 / 4,2 // 4,4 (0,6)
Selbstkompetenz	2,8 / 2,7 // 2,5 (0,8)	3,2 / 3,1 // 3,0 (0,5)	3,7 / 3,6 // 3,9 (0,6)
Interkulturelle Kompetenz	2,6 / 3,1 // 2,8 (1,2)	3,3 / 3,3 // 2,9 (0,8)	3,7 / 3,8 // 4,1 (0,6)
Lernstrategien	3,7 / 3,8 // 3,8 (1,1)	3,6 / 3,3 // 3,4 (0,9)	4,2 / 4,3 // 4,4 (0,5)

Tabelle 111: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z3_S1)

Hier bestätigt sich das Bild der allgemeinen Qualitätskriterien der instrumentellen Beziehung. Alle Förderbereiche werden in Z3_S1 als weniger intensiv in ihrer Umsetzung eingeschätzt, wobei die subjektive Zufriedenheit mit dem Fördererfolg unabhängig von der Förderintensität ähnlich eingeschätzt wird wie in Z1_S1 und Z2_S1. Auch hier sind die Auszubildenden zufriedener mit dem Fördererfolg als die Studierenden. Hier muss erwähnt werden, dass die entwickelten Förderinstrumente nicht explizit nach Corona-spezifischen Förderthemen fragen. Eine explizite Förderintensität beispielsweise der digitalen Kompetenzen der Auszubildenden kann mit den vorliegenden Instrumenten nicht befragt werden.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z3_S1

Für die Auswertung der Mentoringprotokolle muss vorangestellt werden, dass Förderinhalte, welche die Digitalkompetenz der Mentees betreffen, beispielsweise die Nutzung von MS Teams, in Z3_S1 erstmals als eigene Subkategorie codiert werden und gesondert ausgewiesen werden. Dabei werden auch solche Förderaktivitäten mit Bezug zur Digitalkompetenz der Mentees codiert, die keinen direkten Bezug zu schulischen oder betrieblichen Inhalten haben.

Grundsätzlich werden in Z3_S1 insgesamt 44 positiv-wertende und 13 negativ-wertende Beschreibungen über die instrumentelle Beziehung codiert. Die negativ-wertenden Textpassagen befassen sich dabei 6-mal mit dem *Nicht-Einhalten von Vereinbarungen* bezüglich Aufgaben oder Terminabsagen, je zweimal mit der *fehlenden rechtzeitigen Kommunikation* von Förderwünschen, dem *Abschieben von Arbeit auf die Mentorin/den Mentor* und *fehlender Motivation für Fördertätigkeiten*. Einmal wird *fehlendes Fachwissen der Mentorin/des Mentors* negativ beschrieben. Insgesamt zeigt sich also quantitativ wie auch inhaltlich ein sehr ähnliches Bild zu den vorangegangenen Kohorten, ohne dass alleine aus den Protokollen heraus ein Einfluss der Pandemie auf die instrumentelle Beziehungsqualität abzuleiten wäre.

Mit Blick auf die Fördertätigkeiten an sich werden in Z3_S1 insgesamt 334 Förderaktivitäten beschrieben, die dabei ähnlich auf die Förderdimensionen verteilt sind wie in Z1_S1 und Z2_S1. Auffällig ist, dass die absolute Anzahl an Fördertätigkeiten nicht negativ von der in Z1_S1 oder Z2_S2 abweicht, letztere sogar maßgeblich übersteigt. Die in der schriftlichen Befragung angegebene niedrigere Förderintensität und subjektive Wahrnehmung der Förderbereiche Schule & Betrieb sowie Privat drückt sich also nicht in den tatsächlichen Fördertätigkeiten aus, sondern liegt alleine in der Wahrnehmung der Studierenden. Es ergibt sich die Annahme, dass die Umstellung auf hybrides Mentoring mit in Z3_S1 starkem Fokus auf digitale Treffen weniger die tatsächliche Fördertätigkeit und damit die objektive Qualität der instrumentellen Beziehung beeinflusst, sondern vor allem die subjektive Wahrnehmung insbesondere der Mentorinnen/Mentoren bezüglich ihrer Förderarbeit.

Erfolgswahrnehmungen werden in 79 Fällen beschrieben, dabei entfallen 29 Nennungen auf fachliche Erfolge, 26 auf sprachliche und 9 auf Erfolge im Bereich der Lernstrategien. Erfolge im Bereich der Selbstkompetenz werden 2-mal genannt. Die Mentoringbeziehung selbst ist mit 12 Nennungen in Z3_S1 auffällig oft der Fokus von Erfolgswahrnehmungen. Davon entfallen weitere 5 Nennungen auf Fortschritte in der digitalen Kommunikation (z. B. „MS Teams Kommunikation funktioniert. Momentan scheinen wir eine ausgewogene Mischung aus sich kennenlernen, Deutsch verbessern und Unterstützung in der beruflichen Ausbildung zu haben.“).

Auch hier zeigt sich also, dass die tatsächlichen Erfolgswahrnehmungen in einem ähnlichen Bereich liegen, wie in den vorherigen Semestern und die Abnahme in der Zufriedenheit vor allem in der subjektiven Einschätzung der Studierenden zu finden ist, welche in der schriftlichen Befragung erhoben wird.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z3_S1

In Z3_S1 sind dem Forschenden trotz der überwiegend digitalen Arbeitsweise keine nachhaltig negativen Eindrücke bezüglich der instrumentellen Mentoringbeziehung bekannt. In den Austauschrunden des Begleitseminars wurden vereinzelt ähnliche Herausforderungen mit der methodischen Herangehensweise an bestimmte Förderinhalte artikuliert wie in vorherigen Semestern, die aber stets innerhalb des Seminars gelöst werden konnten. Vereinzelte Fragen über die Umsetzung spezifischer Förderideen in digitalen Settings konnten im Gruppengespräch bearbeitet werden und wiesen keinen expliziten Problemgehalt auf. Eine ablehnende Haltung gegenüber digitalen Mentoringtreffen wird vereinzelt beschrieben, was jedoch nicht der instrumentellen Beziehungsqualität zugerechnet, sondern später im Rahmen des Gestaltungsbereichs Hybridisierung besprochen wird.

Ergebnisse der Online-Befragung: instrumentelle Beziehungsdimension Z3_S2

Als letztes Semester des Betrachtungszeitraumes dieser Arbeit wird Z3_S2 analysiert.

Dimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren (Standardabweichung), Z1_S2 / Z2_S2 // *Z3_S1 → Z3_S2*; N = 16	Mittelwert Mentees (Standardabweichung), Z1_S2 / Z2_S2 // *Z3_S1 → Z3_S2*; N = 10
Bereich Schule & Betrieb	4,07 / 4,06 // 3,61 → 4,27 (0,4)	4,31 / 4,50 // 4,56 → 4,3 (0,8)
Bereich Privat	3,71 / 3,67 // 3,14 → 3,87 (0,7)	3,00 / 3,94 // 4,0 → 3,0 (1,0)
Gegenstandsbezogene Passung	4,12 / 4,22 // 4,01 → 4,23 (0,5)	4,23 / 4,44 // 4,12 → 3,9 (0,9)
Kein Einfluss kultureller Unterschiede	4,00 / 4,17 // 4,11 → 4,37 (0,8)	-
Einigkeit über Zielsetzung	4,15 / 3,94 // 3,75 → 4,25 (0,6)	-
Autorenschaft der Ziele	3,47 / 3,76 // 3,29 → 4,21 (0,5)	-
Messbarkeit der Ziele	3,05 / 3,22 // 2,78 → 3,31 (0,8)	-
Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehung	3,84 / 3,89 // 3,44 → 4,19 (0,6)	4,31 / 4,38 // 4,68 → 4,6 (0,7)

Tabelle 112: Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Online-Befragung zu Erhebungszeitpunkt Z3_S2 (Mentorinnen/Mentoren und Mentees; Auszug: Teilfragen und Konstrukte zur instrumentellen Beziehungsdimension)

Hier ist direkt der starke Anstieg in allen Qualitätsbereichen auf Seiten der Wahrnehmung durch die Studierenden auffällig. In Z3_S2 findet dabei der gleiche Aufwärtstrend statt, der sich bereits in Z1_S2 und Z2_S2 gezeigt hat, dieser ist hier aber noch stärker ausgeprägt und führt zu subjektiven Qualitätswahrnehmungen, welche die höchsten aller betrachteten Projektsemester darstellen. Dieser Anstieg der wahrgenommenen Förderung und der Zufriedenheit mit dem Fördererfolg zeigt sich auch in der detaillierten Betrachtung der einzelnen Förderdimensionen beziehungsweise deren Umsetzungseinschätzung.

Förderdimension	Mittelwert Mentorinnen/Mentoren, *Z3_S1 → Z3_S2;* N = 18		Mittelwert Mentees, *Z3_S1 → Z3_S2,* N = 16
	Intensität	Zufriedenheit	Zufriedenheit
Sprachkompetenz (Alltag)	3,5 → 3,69 (0,94)	4,1 → 4,25 (0,68)	4,2 → 4,40 (0,69)
Sprachkompetenz (Beruf)	3,5 → 4,06 (0,77)	3,7 → 4,25 (0,57)	
Fachkompetenz	3,8 → 4,50 (0,63)	3,0 → 3,93 (0,92)	4,4 → 4,10 (0,73)
Selbstkompetenz	2,5 → 2,74 (0,7)	3,0 → 3,25 (0,57)	3,9 → 3,90 (0,75)
Interkulturelle Kompetenz	2,8 → 2,75 (1,23)	2,9 → 3,25 (0,68)	4,1 → 4,80 (0,91)
Lernstrategien	3,8 → 3,69 (0,79)	3,4 → 3,75 (0,77)	4,4 → 4,30 (0,48)

Tabelle 113: Förderintensität und Zufriedenheit mit dem Fördererfolg in den Förderdimensionen (Z3_S2)

Wie die spätere Auswertung der Protokolle zeigen wird, findet dieser subjektive Qualitätszuwachs keine Entsprechung in einer ähnlichen Entwicklung der real durchgeführten Fördertätigkeiten oder Erfolgswahrnehmungen. Dies invalidiert dabei keinesfalls die Ergebnisse der schriftlichen Befragung, sondern erlaubt im Sinne eines echten Mixed-Methods-Ansatzes eine zusätzliche Interpretationsebene auf Basis der unterschiedlichen Erhebungsinstrumente und deren Erkenntnisse. Mit Blick auf den starken Anstieg von Präsenztreffen in Z3_S2 und der unverhältnismäßig stark positiven Wahrnehmung der instrumentellen Beziehungsqualität bei ähnlicher Entwicklung der realen Förderaktivität wie in Z1_S2 und Z2_S2 kann die Vermutung formuliert werden, dass ein primär digitales Mentoring unabhängig von der tatsächlichen Fördertätigkeit von den Mentorinnen/den Mentoren subjektiv als weniger befriedigend und zielführend wahrgenommen wird, als Präsenz- oder echtes hybrides Mentoring ohne erzwungene volldigitale Phasen. Dies scheint zudem vor allem auf die instrumentelle Beziehungsdimension zuzutreffen und weniger auf die persönliche, welche wie oben dargestellt auch aber nicht im gleichen Maße von Abweichungen gegenüber nicht-pandemischen Projektsemestern betroffen ist. In der Wahrnehmung der instrumentellen Beziehungsqualität durch die Studierenden in Z3_S2 scheinen also die aus früheren Kohorten bekannten Zugewinne im zweiten Projektsemester über alle Teildimensionen hinweg und eine allgemein positivere Bewertung durch die Möglichkeit zu echtem hybriden Mentoring zusammen die außerordentlich positive Bewertung auszulösen. Eine empirische Überprüfung dieser Annahmen, beispielsweise durch ausführliche Vergleiche mit anderen Projektsemestern, ist dabei im Rahmen der beschriebenen

Intervention nicht möglich, da die hochindividuellen Kombinationen aus Projektsemester, spezifischer pandemischer Lage und Beziehungsentwicklung im jeweils vorgelagerten Semester letztlich viel zu heterogen sind, als dass vergleichende Analysen zu aussagekräftigen Ergebnissen führen könnten.

Auf Seiten der Mentees finden sich Werte, die ähnlich zu denen aus Z1_S2 liegen und keine systematisch auffällige Abweichung von anderen Projektsemestern zeigen. Hier muss jedoch bedacht werden, dass mit nur 10 Teilnehmenden eine vergleichsweise niedrigere Aussagekraft der schriftlichen Mentee-Befragung in Z3_S2 vorliegt.

Erweiterung um Auswertung der Mentoringprotokolle Z3_S2

In Z3_S2 muss hinsichtlich der Protokolle die Einschränkung gelten, dass für Tandem Z3_T13 die Mentoringprotokolle ab Juni 2022 nicht vorliegen. In Rücksprache mit dem Studierenden konnten zwar die Protokolle für das nicht mehr betrachtete Projektsemester Z3_S3 nachgereicht werden, die fehlenden Dokumente für Z3_S2 sind jedoch verloren und können damit weder in der qualitativen Analyse noch der Auswertung der durchgeführten Treffen mit einbezogen werden.

Hinsichtlich wertender Aussagen in den Protokollen treten in Z3_S2 noch 25 positiv-wertende und 9 negativ-wertende Beschreibungen auf. Dabei entfallen 6 der 9 negativen Beschreibungen auf ein Tandem und befassen sich in allen Fällen mit der *Unzufriedenheit* des Mentees mit dem Fördererfolg im Mentoring, was auf die *fachliche Qualifizierung* der Mentorin für die spezifischen Inhalte der Ausbildung zurückgeführt wird (z. B. „[Mentee] hat immer wieder betont, dass ihm ein Tag pro Woche nicht reicht. Mit unseren Treffen war er nicht zufrieden, da er selbst seinen eigenen Fortschritt nicht gesehen hat. Oftmals sagte er zu mir, dass ihm das alles zu langsam vorangeht. Des Weiteren bemängelte er mich, weil ich ihm in fachspezifischen Bereichen des Tiefbaus nicht weiterhelfen konnte. Ich habe ihn darauf verwiesen, dass er hierbei seinen Ausbildungsbetrieb um Rat fragen soll.“). Hier wurde ein direkter Betreuungsprozess durch den Forschenden initiiert, weshalb das betroffene Tandem und die dort vorliegende Problemstellung in der Darstellung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung weiter unten beschrieben wird. Die übrigen 3 Nennungen beziehen sich auf das bereits aus anderen Projektsemestern bekannte *nicht-Halten an Abmachungen* bezüglich Arbeitsaufgaben oder Terminen, wobei auch in Z3_S2 alle drei Nennungen auf verschiedene Tandems entfallen und keine langfristigen Probleme zu erkennen sind.

Zudem werden 43 Erfolgswahrnehmungen beschrieben, aufgeteilt auf je 11 Nennungen von sprachlichen und fachlichen Erfolgen, je 4 Nennungen in den Bereichen Selbstkompetenz und Lernstrategien und 13 Erfolgsbeschreibungen im Kontext der Mentoringbeziehung selbst.

Wie im Kontext der schriftlichen Befragung bereits angesprochen, zeigt sich mit Blick auf die tatsächliche Fördertätigkeit keine auffällige Abweichung von Z3_S2 gegenüber anderen Projektsemestern. Unabhängig von der oben beschriebenen Interpretationsperspektive hinsichtlich der subjektiven Verbesserung der instrumentellen Beziehungsdimension erlaubt die Auswertung der Mentoringprotokolle die Aussage, dass die reale instrumentelle Beziehung und die darunterliegenden Fördertätigkeiten in der hybriden Kohorte Z3 keine auffälligen Unterschiede zu den vorherigen Projektkohorten aufweist. Unabhängig von der auffällig negativen beziehungsweise positiven subjektiven Einschätzung der Studierenden in Z3_S1 respektive Z3_S2 zeigt sich keine Abweichung von der tatsächlichen Förderintensität oder den beschriebenen Erfolgen.

Erweiterung um Auswertung der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung Z3_S2

In Z3_S2 setzt sich der grundsätzlich positive Eindruck der instrumentellen Beziehungen fort, einzig das zuvor bereits angesprochene Tandem stellt hier eine Ausnahme dar. Wie bereits beschrieben wird hier eine nachhaltige Störung der instrumentellen Beziehung wahrgenommen, die von Seiten des Mentees insbesondere auf die fehlende fachliche Kompetenz der Mentorin für spezifische Ausbildungsinhalte verortet wird. In persönlichen Gesprächen mit der Mentorin entsteht jedoch der Eindruck, dass zwar durchaus Kompetenzdefizite vorliegen, das eigentliche Problem aber darin liegt, dass der Mentee das Projekt primär als fachliche Nachhilfe versteht und kein Interesse an einer gemeinsamen Identifizierung von Förderpotentialen und –ansätzen jenseits der konkreten fachlichen Unterstützung durch die Mentorin hat (Auszug aus Kommunikation mit Mentorin: „Es gab viele Sitzungen, die nicht so gut waren, weil er meine Vorbereitungen nicht wertgeschätzt hat und dann etwas ganz anderes machen wollte. Ich glaube er wünscht sich jemanden als Mentor, der ihm fachspezifisch weiterhelfen kann“). Grundsätzlich ist der Wunsch nach einer fachlich passenderen Unterstützung nicht als negativ zu werten, hier scheint aber ein nachhaltiges Desinteresse am Einlassen auf die Natur einer Mentoringbeziehung vorzuliegen, die es erlaubt, auch jenseits direkter fachlicher Unterstützung Förderansätze zu identifizieren. Die Problematik wird also eher in einem fehlenden Verständnis für die Natur von Mentoringbeziehungen gesehen als in tatsächlichen Problemen der instrumentellen oder persönlichen Beziehungsdimension im Sinne des Anspruches von Men-

toringbeziehungen. Das betroffene Tandem besteht jedoch bis zum Zeitpunkt der Arbeitserstellung weiter. Aus den Protokollen geht hervor, dass es dem Tandem trotz zeitweiser Herausforderungen in der Beziehungsdefinition gelingt, durch eine Mischung aus persönlichen Aktivitäten und Förderansätzen jenseits fachlicher Förderung die Mentoringbeziehung insgesamt zielführend zu gestalten und aufrecht zu erhalten.

Abschließend werden auch für das erste Projektjahr von Z3 die Quote an Mentoringtreffen und Förderaktivitäten aufgeführt (Anhang 32). Auf eine Darstellung der drei Fördertätigkeiten im Bereich der Digitalkompetenz vor dem Hintergrund des Einrichtens von MS Teams wird aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet. Jenseits dieser drei Nennungen finden sich direkte Fördertätigkeiten im Kontext Corona-spezifischer Themen in Z3 ausschließlich im Privatbereich, beispielsweise durch die Unterstützung bei der Beschaffung von Hardware. Entsprechend werden solche Tätigkeiten weiterhin in die Förderdimension Privat einsortiert und nicht explizit aufgeführt. Zunächst zeigt ein Blick auf die Durchführungsquote, dass auch in Z3 mit Ausnahme von 7 Fällen das Niveau von 75 % durchgeführter Treffen erreicht werden konnte. Bei drei Tandems ist das Unterschreiten dem Mentee-Wechsel und damit verbundenen Ausfällen mehrerer Treffen geschuldet, hier kann nicht von Problemen in der Umsetzung des Mentorings gesprochen werden. Ein Fall kann faktisch ignoriert werden, da der entsprechende Mentee bereits nach 2 Wochen aus dem Projekt ausgeschieden ist und damit nicht in die tatsächliche Evaluation mit einfließt. Ähnliches gilt für ein weiteres Tandem, bei dem das Problem nicht bei tatsächlich entfallenen Treffen liegt, sondern dem Fehlen entsprechender Protokolle. Das Wiederaufnehmen der wöchentlichen Dokumentation dieses Tandems in Z3_S3 spricht dafür, dass hier tatsächlich keine negativen Entwicklungen in der Mentoringarbeit zugrunde liegen. Tatsächlich relevant sind demnach die nur zwei Tandems mit einer Quote unter 75 % bezüglich der durchgeführten Treffen. In beiden Tandems zieht sich eine Problematik bezüglich der Vereinbarung von Mentoringtreffen durch Z3_S2, welche auch mit dem Forschenden in seiner Rolle als operativer Projektleiter kommuniziert wurde. In beiden Fällen konnten dennoch regelmäßig Treffen vereinbart werden, so dass in Z3_S2 noch von weiteren Schritten abgesehen wurde. Über die Sommerferien im Jahr 2021 und nahe am Beginn von Z3_S3 wurden beide Tandems in Absprache mit den jeweiligen Mentees unter der Begründung nachhaltig fehlender Zeit für regelmäßige Treffen und keinem relevanten Förderbedarf aufgelöst. Diese Tandemauflösungen wurden hier aufgrund des Betrachtungszeitraumes bis zum Ende Z2_S2 nicht in der Analyse aufgeführt, dennoch sind sie für die Bewertung der Mentoringarbeit noch relevant. In beiden Fällen kann kein direkter Zusammenhang mit der persönlichen oder instrumentellen Beziehung hergestellt werden, da beide Mentees und die

jeweiligen Studierenden grundsätzlich positiv über die Beziehung berichten. Auch hier wiederholt sich also das in Z3 vergleichsweise häufig auftretende Bild von Tandem-Auflösungen aufgrund eines fehlenden Förderbedarfs und damit einer niedrigeren Motivation der Mentees, das Mentoring auch bei zeitlicher Mehrbelastung durchzuführen.

Hinsichtlich der durchgeführten Förderaktivitäten bestätigt sich das hier bereits mehrfach skizzierte Bild von einer sehr ähnlichen Förderintensität wie in den vorherigen Kohorten. Eine strukturell auffällige Abweichung nach unten, welche in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich der instrumentellen Beziehungsqualität geschildert wird, ist in der ausdifferenzierten Betrachtung der Tandems nicht feststellbar. Einzig die teilweise höhere Bedeutung privater Unterstützung kann als auffällige Abweichung genannt werden und erscheint hinsichtlich der pandemischen Lage wenig überraschend. Wie in jedem anderen Projektjahr auch zeigt sich ein heterogenes Bild der Förderaktivitäten mit einem Fokus auf sprachlicher und fachlicher Förderung, wobei auch hier vier Tandems eine tendenziell intensivere Förderarbeit betreiben, aber in keinem Tandem von einer auffällig niedrigen Förderintensität gesprochen werden kann. Es bestätigt sich also auch hier die Einschätzung, dass vor allem die subjektive Wahrnehmung der instrumentellen Beziehung bedingt durch den zeitweisen Zwang zu digitalen Treffen negativ beeinflusst wurde, nicht aber die tatsächlich messbare Förderarbeit. Hinsichtlich der tatsächlichen Umsetzung der Intervention kann also auch das erste Jahr von Z3 sowohl mit Blick auf die persönliche als auch die instrumentelle Beziehung als erfolgreich betrachtet werden. Ein iterativer Gestaltungsbedarf für eine hypothetische vierte Kohorte mit primär digitalem Start in das Mentoring könnte auf Basis der Evaluation des zentralen Gestaltungskriteriums *Mentoringbeziehung* höchstens im Bereich der subjektiven Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehung formuliert werden.

Ferner bleibt abschließend unklar, ob die häufigen Tandemauflösungen aufgrund fehlender Förderbedarfe der Mentees mit externen Faktoren wie weniger wahrgenommenen schulischen Problemen durch Distanzunterricht, der erschwerten Entwicklung einer nahen persönlichen Beziehung als Anker zur Förderbedarfsklärung oder einem suboptimalen Matching begründet werden können, oder eine Faktorenkombination vorlag, die ohne explizites Kontrollgruppendesign nicht empirisch auszudifferenzieren ist. Letzteres erscheint dem Forschenden dabei auch ohne die Möglichkeit konkreter empirischer Überprüfung als am wahrscheinlichsten.

Als Forschungs-Ergebnis jenseits der eigentlichen Forschungsfragen dieser Arbeit kann aber dennoch formuliert werden, dass ein primär digitales Mentoring einen negativen Einfluss spe-

ziell auf die Wahrnehmung von persönlicher Nähe und der Zufriedenheit mit der instrumentellen Beziehung in allen Teilqualitätsdimensionen zu haben scheint, nicht jedoch auf die tatsächliche Mentoringarbeit.

7.1.7.2 Diskussion der Evaluationsergebnisse: untergeordnete Gestaltungsdimensionen und Ableitung iterativer Weiterentwicklungsbedarfe

In diesem Teilkapitel werden nun nur noch die beiden für Z3 neu formulierten Gestaltungsdimensionen evaluiert, da alle anderen Gestaltungsbereiche bereits über mehrere iterative Prozesse weiterentwickelt und entsprechend evaluiert wurden.

Matching (ohne Möglichkeit zu Speed-Dating)

Der Matching-Prozess in Z3_S2 muss mit Blick auf die vergleichsweise vielen Tandem-Auflösungen bezogen auf fehlendem Bedarf an Mentoring als nicht zufriedenstellend im Vergleich zu den vorherigen Kohorten eingeschätzt werden, auch wenn die Studierenden selbst das Matching nicht auffallend negativer bewerten als in früheren Kohorten.

Qualitätsdimension	Studierende		
	Z1_S1; N = 22	**Z1_S2; N = 19**	**Z3_S1; N = 18**
Zufriedenheit mit dem Matching	3,45 (0,53)	3,35 (0,46)	3,26 (0,53)

Tabelle 114: Zufriedenheit mit dem Matching-Kohortenüberblick

Es wird vermutet, dass die in Z3_S1 und Z3_S2 beschriebene Probleme innerhalb mehrerer Tandems aufgrund von fehlendem Förderbedarf durch das in Z1 und Z2 mögliche Speed-Dating mit umfassender Dokumentation über alle teilnehmenden Auszubildenden durch die Studierenden verhindert oder zumindest eingeschränkt werden können. Dieser Umstand wird dadurch verschärft, dass der in den prototypischen Gestaltungskriterien für das Matching ohne Speed-Dating formulierte Ansatz persönlicher Gespräche mit den Auszubildenden in der Praxis nicht umgesetzt werden konnte. Von den 34 Auszubildenden konnten nur 9 bis zum Matching-Termin telefonisch erreicht werden, was dem Forschenden in seiner Rolle als operativer Projektleiter letztlich die Wahl zwischen einem Matching ohne persönlichen Eindruck von einem mehr als 60 % der Auszubildenden oder einem Ausschluss von diesen Bewerberin-

nen/Bewerbern und damit auch 50 % der insgesamt 23 studentischen Bewerberinnen/Bewerber ließ. Aus pragmatischen Gründen wurde sich letztlich für ein Matching auch jener Bewerberinnen/Bewerber entschieden, mit denen kein Gespräch geführt werden konnte. Rückblickend zeigt sich, dass alle Tandemauflösungen mit einer Ausnahme (Z3_T6a) aus dieser Gruppe stammen, was nahelegt, dass hier ein Zusammenhang, wenn auch keine absolute Kausalität, besteht, da nicht alle Auszubildenden aus dem Projekt ausgeschieden sind, die nicht persönlich erreicht werden konnten.

Zusätzlich erschwert wurde der Matching-Prozess durch die Weiterverwendung der bisherigen Mentee-Bewerbung, die zwar sprachlich angemessen erscheint, für ein kriterienbasiertes Matching aber zu wenig Informationsgehalt aufweist. Diese Problematik war in Z1 und Z2 weniger auffällig, da die Vorauswahl nach der persönlichen Sympathie meist nur drei bis vier Matches je Studierenden zulässt und die Bewerbungsunterlagen für eine Feinjustierung stets ausreichend waren. Ohne die Vorauswahl durch die persönliche Sympathie muss der Matching-Prozess in Z3 trotz Vorliegen vollständiger Bewerbungsunterlagen in der Praxis als blindes Matching beschrieben werden, da in der Einschätzung des Forschenden keine sinnvollen kriterienbasierten Matches gebildet werden konnten. Nur in vier Fällen konnte ein Tandem gebildet werden, in dem zumindest eine Ähnlichkeit zwischen Ausbildungsberuf des Mentee und abgeschlossener Ausbildung der Mentorin/des Mentors bestand.

Mit Blick auf eine theoretische Weiterentwicklung des Matching-Konzeptes muss zunächst beachtet werden, dass die Situation der Unmöglichkeit eines Präsenz-Matchings nicht als Regelfall verstanden werden kann, sondern hier eine Ausnahmesituation darstellt. Zudem erscheint mit Blick auf die Zielgruppe Geflüchtete jede mögliche Gestaltungsperspektive mit einem kritischen Trade-off in der Umsetzbarkeit behaftet zu sein. Zwei Entwicklungsansätze erscheinen dabei möglich.

Zum einen kann das Speed-Dating als digitale Veranstaltung umgesetzt und damit der Effekt einer Vorauswahl der Mentees beibehalten werden. Als einschränkender Kontextfaktor muss dabei aber gelten, dass die Ausstattung der Geflüchteten mit benötigter Hardware und Internetzugang nicht als gegeben angenommen werden kann und grundsätzlich davon ausgegangen werden muss, dass digitale Veranstaltungen nicht das gleiche Verpflichtungsgefühl zur Teilnahme erzeugen wie Präsenztermine. Diese Variante läuft also Gefahr, insbesondere jene Auszubildenden auszuschließen, für welche die Teilnahme an digitalen Formaten nicht möglich ist und die damit ohnehin im Kontext digitaler Lehr-Lern-Formate in der dualen Ausbildung

benachteiligt sind. Gerade diese Gruppe sollte nicht zusätzlich aus ergänzenden Förderprogrammen ausgeschlossen werden.

Als zweite Alternative können die Bewerbungsunterlagen für die Auszubildenden angepasst werden. Dies erscheint als die sinnvollere Handlungsalternative, wobei auch hier mit Einschränkungen gerechnet werden muss. Hier ergibt sich ein Trade-off zwischen der Aussagekraft der Bewerbung und der inhaltlichen Tiefe der entsprechenden Bewerbungsbereiche sowie der nötigen Niedrigschwelligkeit der Unterlagen, um keine Auszubildenden beispielsweise auf Basis sprachlicher Defizite aus dem Bewerbungsprozess auszuschließen. Dies umfasst auch die Gefahr, dass umfangreiche Textproduktion selbst dann die Motivation zur Bewerbung schmälern kann, wenn grundsätzlich echtes Interesse am Projekt besteht. Denkbar wäre hier beispielsweise die Erweiterung um konkrete Fragen zum erwarteten Förderbedarf in den Bereichen *Schule*, *Betrieb* und *Privatleben* oder ein Freitext über die *Erwartungen an die Mentoringbeziehung*, anstelle der bisher abgefragten Wünsche an den Studierenden. Ein entsprechendes Gestaltungskriterium wird in die Gestaltungsdimension eines alternativen Matchings mit aufgenommen. Grundsätzlich wird aber weiterhin ein persönliches Speed-Dating als sinnvollste Matching-Variante verstanden, auch bei sonst hybriden Mentoringkonzepten. Ein Matching ohne Speed-Dating Veranstaltung wird daher als explizit kontextabhängige Alternative verstanden, die als Ausweichstrategie verstanden werden soll, falls ein Speed-Dating in Präsenz nicht umgesetzt werden kann.

Programmkultur: Matching der Mentorinnen/Mentoren und Mentees (Alternativ ohne Präsenzmöglichkeit)
Gestaltungsdimension Matching: Gestalte die Intervention so, dass…
…ein Matching kriterienbasiert durch die Projektleitung vorgenommen wird.
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
a) …in den Mentee-Bewerbungen Förderbedarfe und Erwartungen an die Mentoringbeziehung abgefragt werden
b) …die Projektleitung telefonische Gespräche mit allen Auszubildenden führt
c) …Auszubildende Bewerberinnen/Bewerber aussortiert werden, die bis zu einem Stichtag nicht erreicht werden können

d) …das Matching kriterienbasiert auf Basis fachlicher Nähe durchgeführt wird
e) …mehrere Matching-Schleifen zur Präzisierung der Ergebnisse durchgeführt werden

Hybridisierung: Einrichten einer übergreifenden digitalen Kommunikationsstruktur

Anders als das Matching betrifft dieser Gestaltungsbereich eine Projektdimension, die unabhängig von Kontextfaktoren wie pandemischen Kontaktbeschränkungen eingesetzt werden kann, um Mentoring als hybriden Ansatz zu gestalten.

Da die für die Projektevaluation erstellten und in Kapitel 5 im Detail vorgestellten Erhebungsinstrumente nicht für die Evaluation der digitalen Kommunikationsstruktur, hier umgesetzt über MS Teams, ausgelegt sind, wurden in Z3 zwei zusätzliche Fragebögen an die Tandems verteilt, um die Umsetzung zu bewerten, ohne den gleichen Anspruch an wissenschaftliche Qualität zu erheben, wie die eigentlichen Erhebungsinstrumente der hier beschriebenen Forschung. Zum ersten Erhebungszeitpunkt wurde dabei allgemein nach dem *Einsatz von MS Teams* gefragt, zum Zeitpunkt 2 wurde die Befragung strukturiert auf die *Mentoringform aktuell*, die *eingesetzten Tools* und die *geplante zukünftige Mentoringform* präzisiert. Zudem kann auf das Nutzungsverhalten der Plattform MS Teams zugegriffen werden. Die Mentoringprotokolle werden für die Analyse der digitalen Kommunikation nicht herangezogen, da nicht alle Protokolle Angaben über die verwendete Kommunikationsplattform oder eben die Umsetzung als Präsenztreffen machen. Hieraus ergibt sich bereits in Weiterentwicklungsbedarf für ein hypothetisches Z4 hinsichtlich einer Ergänzung der Mentoringprotokolle um die verpflichtende Dokumentation der Umsetzungsart *Präsenz* oder *digital inkl. eingesetzter Plattform*.

Zum Erhebungszeitpunkt 1 in Z3_S1 am 11.12.2020 nahmen N = 20 Tandems an der Befragung Teil. 9 Tandems berichten hier von keiner MS Teams-Nutzung (z. B. „Teams wird noch nicht verwendet, weil Erklären von Teams nicht in einer Präsenzsitzung möglich war“), davon verwenden jedoch 3 Tandems alternative Kommunikationsplattformen („z. B. „Sitzungen über Zoom, Absprachen über WhatsApp“; „Zoom erscheint praktischer (Whiteboard)“). Die übrigen 11 Tandems verwenden MS Teams für das Mentoring, wobei aus den Antworten unterschiedliche Nutzungsprofile ableitbar sind. So beschreiben 9 Tandems MS Teams als zentrale Kommunikations- und Arbeitsplattform (z. B. „Mentoring komplett über Teams, genutzte Funktionen: Austausch von jeglichen Dokumenten, Fragen, Meetings.“), 2 Tandems trennen bereits hier zwischen MS Teams als Plattform für instrumentellen und WhatsApp als Plattform für

privaten Austausch (z. B. „Sitzung und Dokumentenaustausch über Teams, Schreiben über WhatsApp“).

Von den 9 Tandems, die MS Teams zu Erhebungszeitpunkt 1 nicht nutzen, nennen 5 Tandems als Grund benötigte Präsenztreffen zur Ersteinrichtung mit dem Mentee, welche aufgrund der pandemischen Lage zum Befragungszeitpunkt noch nicht durchgeführt werden konnten (z. B. „Teams Installation hat in erster Sitzung nicht funktioniert, seitdem keine Präsenzsitzung mehr möglich (und damit keine Installation)“). Drei weitere Nennungen beschrieben fehlende Hardware oder Internetverbindung (z. B. „Bisher persönliche Treffen. Mentee hat nur Handy und möchte deshalb kein MS Teams verwenden“, „Probleme mit Internet“). Einmal wird grundsätzliche Abneigung gegenüber digitaler Kommunikation beschrieben („Fehlende Digitalkompetenzen, Mentee ist gegenüber digitalem Mentoring skeptisch“). Hier zeigen sich mehrere, grundsätzliche Herausforderung bei komplett digitalen Mentoringformaten, die aus Sicht der Forschenden nur schwer durch gestalterische Ansätze zu beheben sind. Hier muss auch nochmals darauf hingewiesen werden, dass das eigentlich hybride Konzept (vgl. Kapitel 7.1.6) mit der Möglichkeit zu einführenden Präsenztreffen zur Überwindung technischer Hürden bedingt durch die pandemische Lage zu Beginn von Z3_S1 nicht wie geplant umgesetzt werden konnte und zeitweise faktisch ein voll-digitales Mentoring umgesetzt werden musste. Dies wird aus Sicht des Forschenden als nicht erstrebenswertes Mentoringformat im Kontext der hier begleiteten Gruppe *Geflüchtete* betrachtet und war eigentlich nicht Ziel der Gestaltungsaktivitäten vor Beginn von Z3.

Der Einführungsworkshop wurde von einem Tandem ohne explizite Aufforderung zur Evaluation positiv genannt („Finde es richtig cool, wie viel Unterstützung wir eurerseits bekommen. Vielen Dank dafür, das ist wirklich wichtig, hilfreich und toll.“).

Zum Erhebungszeitpunkt 2 in Z2_S2 (26.05.2021) nahmen N = 18 Tandems an der Befragung zur MS Teams-Nutzung teil. Dabei beschreiben 8 Tandems die primäre Mentoringform als *virtuelles Mentoring*, wobei 6 Tandems Teams als verwendetes Tool für Videokonferenzen und Dateiaustausch angeben (z. B. „Mentoringform aktuell: Digitales Mentoring. Teams: Videokonferenztool, Kommunikation, Datenaustausch.“). Fünf dieser Tandems verwenden zudem WhatsApp als Kommunikationsplattform außerhalb der digitalen Mentoringtreffen über MS Teams, womit die Chat-Funktion von MS Teams in der hier beschriebenen Kohorte de facto keine Rolle spielt („z. B. „WhatsApp: Kommunikation“). Zwei weitere Tandems verwenden anstelle von MS Teams die Plattformen Zoom („Mentoringform aktuell: Online-Mentoring; Zoom:

Videokonferenz; Teams: Wird nicht akzeptiert“) und WhatsApp („Mentoringform aktuell: Online-Mentoring; WhatsApp: Datenaustausch, Kommunikation“) für die Durchführung der virtuellen Treffen, hier spielt MS Teams gar keine Rolle in der Umsetzung des digitalen Mentorings.

Vier weitere Tandems geben die Mentoringform als *hybrides Mentoring* an, hier werden also Präsenz- und virtuelle Sitzungen kombiniert. Drei dieser Tandems nutzen MS Teams für die virtuellen Sitzungen und Dateiablage, ein Tandem nutzt WhatsApp. Alle vier hybriden Tandems nutzen WhatsApp für die Kommunikation außerhalb der Treffen.

Die übrigen 6 Tandems beschrieben *Präsenzmentoring* als primäre Mentoringform. Keines dieser Tandems nutzt MS Teams für Videokommunikation, nur ein Tandem nutzt MS Teams für den Dateiaustausch („Mentoringform aktuell: Präsenz; Teams: ggf. Dateienaustausch“). Alle Tandems, die Präsenzmentoring durchführen, nutzen WhatsApp für die Kommunikation außerhalb der Treffen.

Hinsichtlich der geplanten zukünftigen Mentoringform wollen 4 der 8 Tandems, die zum Erhebungszeitpunkt 2 primär digitales Mentoring durchführen, bei diesem Modell bleiben (z. B. „Zukunft: Voraussichtlich weiter Online-Mentoring. Evtl. dazwischen mal Präsenz als Ausnahme.“; „Noch nichts geplant. Online komfortabel.“). Die übrigen 4 Tandems wollen in Zukunft auf ein hybrides Modell umsteigen (z. B. „Zukunft: Evtl. hybrides Mentoring mit digitalem Dateienaustausch vorab“; „Zukunft: Hybrides Modell, evtl. mehr Beziehungsarbeit“). Die 4 Tandems, die hybrides Mentoring als aktuelles Format angeben, wollen vorerst bei diesem Modus bleiben, jedoch sehen 2 der Tandems die langfristige Tendenz zu Präsenzmentoring (z. B. „Zukunft: Hybrides Mentoring, aber eher Präsenz“). Letztlich geben wenig überraschend alle 6 Tandems, die zum Erhebungszeitpunkt 2 in Präsenz arbeiten an, auch zukünftig Präsenzmentoring durchführen zu wollen (z. B. „Mentoringform aktuell: Präsenz; Zukunft: bleibt so“).

Ein Blick in die Tandemgruppen zeigt eine Übereinstimmung mit der Selbsteinschätzung der befragten Tandems sowohl hinsichtlich der Nutzung zum Befragungszeitpunkt 2 als auch der geplanten zukünftigen Mentoringform. In 12 der 23 Tandemkanäle finden sich regelmäßige Videokonferenzen sowie in unterschiedlicher Intensität hochgeladene Dateien und Nachrichten. In 5 weiteren Kanälen sind weniger als 10 Aktivitäten verzeichnet, die zudem alle in den ersten beiden Monaten von Z3_S1 liegen. In den übrigen 6 Kanälen findet sich je weniger als 3 Aktivitäten, davon keine nach dem ersten Projektmonat. Insgesamt 7 der 12 Tandems mit regelmäßiger MS Teams-Nutzung führen diese Aktivitäten bis zum Ende der Betrachtungsperiode Oktober 2021 durch, die übrigen 5 Tandems stellten die Nutzung der Plattform ab dem Sommer 2021 ein.

Hier ist zudem ein Unterschied zu Z2_S2 bis Z2_S4 festzustellen, wo die Nutzung digitaler Kommunikationskanäle selbstgesteuert und nach einem strukturell rein auf Präsenz ausgelegtem Z2_S1 erfolgte. In Zyklus 2 wurden digitale Kommunikationswege stets nur als Alternative zu unmöglichen Präsenztreffen eingesetzt und es ist aus den Protokollen bei keinem Tandem eine nachhaltige Umstellung auf digitale Mentoringtreffen zu beobachten. Hier kann davon ausgegangen werden, dass die von Beginn an strukturell in die Mentoringkonzeption eingebundene Hybridisierung dazu geführt hat, dass dieses Mentoringmodell nicht ausschließlich als Ausweichmöglichkeit wahrgenommen, sondern als eigenständiges und je nach individuellen Präferenzen in den Tandems auch schlicht passenderes Format akzeptiert wird.

Dabei ist kein direkter Zusammenhang zwischen der in Kapitel 7.1.7.1 dargestellten Häufigkeit von Mentoringtreffen und der Umsetzung von hybridem Online-Mentoring gegenüber Präsenztreffen festzustellen. Von den 8 Tandems, die im ersten Jahr von Z3 eine Durchführungsquote von über 90 %, also 35 oder mehr Treffen, erreichen, zählen 2 Tandems zu jenen, die langfristig digitales Mentoring einsetzen und 1 Tandem zu jenen, die ihre Mentoringform als hybrid beschreiben. Die übrigen 5 Tandems mit überdurchschnittlich hoher Durchführungsquote führen primär Präsenztreffen durch. Dies impliziert keine Wertung der verschiedenen Modelle, zeigt aber, dass hybrides Mentoring nicht pauschal zu höheren Durchführungsquoten führt, als Präsenzmentoring, wobei die Entschärfung logistischer Schwierigkeiten typischerweise als einer der zentralen Vorteile hybrider oder digitaler Mentoringansätze aufgeführt wird (vgl. z. B. Graf & Edelkraut, 2017; Thompson et al., 2010)

Insgesamt kann die Einrichtung einer digitalen Kommunikationsstruktur also als erfolgreich angesehen werden, da ein Großteil der Tandems die angebotene Plattform nach individuellen Bedarfen annimmt und nutzt, um hybrides Mentoring umzusetzen, in Einzelfällen gar langfristig digitales Mentoring. Während keine 100 %-ige Nutzungsquote der bereitgestellten Kommunikationsplattform erreicht werden konnte, weder mit Bezug auf die Kommunikation selbst noch zusätzlicher Funktionen wie Dateiablage und Kalender, stellt dies im Sinne der hier beschriebenen Intervention auch nicht den Sinn der strukturierten Hybridisierung dar, welcher nach wie vor in der Aufrechterhaltung der Mentoringqualität selbst unabhängig vom Durchführungsmodus gesehen wird. Wie bereits in Kapitel 7.1.7.1 herausgearbeitet wurde, ergibt sich hinsichtlich der Mentoringqualität zudem kein relevanter Unterschied zu vorherigen Projektsemestern, was grundlegend bestätigt, dass durch die strukturierte Hybridisierung selbst keine negativen Auswirkungen auf die Mentoringqualitätsindikatoren ausgelöst wurden und möglichen negative Effekte der Unmöglichkeit von Präsenztreffen auf die Mentoringqualität vermieden werden konnten.

Die in Kapitel 7.1.6 formulierten Gestaltungsprinzipien für die strukturelle Hybridisierung bleiben demnach unverändert und werden unabhängig von der pandemischen Lage als sinnvolle Ergänzung des Mentoringkonzept angesehen, da kein empirisch messbarer Schaden an der Mentoringqualität entsteht und mehrere Tandems nach eigener Einschätzung digitale oder hybride Formate schlicht bevorzugen.

7.2 Summative Evaluation der Intervention

7.2.1 Summative Evaluation der Mentoringbeziehung durch die Mentees

Grundsätzlich erlaubt die umfangreiche Semesterevaluation bereits die summative Aussage, dass die Mentoringqualität über alle Projektsemester hinweg gut bis sehr gut war und das direkt durch die gestalterischen Handlungen des Forschenden zu beeinflussende Ziel einer positiven persönlichen und instrumentellen Beziehung durchgehend erfüllt werden konnte. Dennoch sollen abschließend die 19 durchgeführten Interviews mit ehemaligen Mentees aus Z1 und Z2 dargestellt werden, im Rahmen derer eine reflexiv-rückblickende Perspektive auf die gesamte Projektlaufzeit eingenommen werden kann und die damit dem Ansatz einer summativen Gesamtevaluation der Mentoringbeziehung und des gemeinsamen Erfolges aus Sicht der Auszubildenden entsprechen. Da die für die formative Evaluation zu großen Teilen zentralen Mentoringprotokolle von den Studierenden verfasst wurden und die Perspektive der Auszubildenden selbst jenseits der schriftlichen Befragung nicht formativ-qualitativ erhoben wird, erscheint es sinnvoll, diesen Blickwinkel zumindest in einer abschließenden summativen Betrachtung explizit in den Fokus zu rücken. Da in diesem Teil der Arbeit die hier betrachtete Zielgruppe selbst im Fokus einer umfangreichen qualitativen Befragung steht, werden gebildete Kategorien wieder mit je einem Textauszug belegt, um die Interpretation und Zuordnung transparent zu gestalten. Zu diesem Zweck werden Interviewpassagen ohne Anpassungen an korrekte deutsche Grammatik wiedergegeben und im Zweifelsfall längere Textpassagen zitiert, um inhaltliche Verzerrungen durch eine Korrektur zu vermeiden und genug Kontext zu geben, um die Zuordnung zu bestimmten Subcodes nachvollziehbar zu machen.

Befragt wurden dabei, wie bereits in Kapitel 5.4.1 beschrieben, insgesamt 10 Mentees. Davon jeweils 5 aus den Projektkohorten Z1 und Z2 und entsprechend den Ausführungen zur Sampling-Strategie ohne gezieltes Sampling nach einer durch den Forschenden eingeschätzten Mentoringqualität oder –erfolg.

In den abschließenden Interviews wurde zunächst nach der Qualität der persönlichen Beziehung gefragt. Dabei beschreiben alle der befragten Auszubildenden die persönliche Beziehung zu ihren Mentorinnen/Mentoren als positiv. Neben der Beschreibung allgemeiner persönlicher Sympathie ist besonders auffällig, dass 8 der 10 befragten Geflüchteten ihre Mentorin/ihren Mentor emotional *nahe zu einer Freundschaft* sehen (z. B. „und jetzt nach 2 Jahren ich sage [Mentorin] ist nicht nur eine Mentorin für mich, sondern eine Freund. Also ja."). Während eine zu freundschaftliche Beziehungsausrichtung im Sinne des Mentoringansatzes auch negativ im Sinne fehlender instrumenteller Bezüge gewertet werden könnte, erklären alle befragten Mentees auf Nachfrage eine Harmonie zwischen persönlicher und fachlicher Beziehungsdimension. Hier kann die emotionale Einschätzung der Beziehung als freundschaftliches Verhältnis also positiv gewertet werden, da keine negativen Einflüsse auf instrumentelle Beziehungsaktivitäten damit verbunden sind (z. B. „Naja, wenn, am Anfang hat man freundlich gemacht und danach hat man z.B. zum Thema Arbeit wichtige Arbeit gemacht"). Letzteres zeigt sich ohnehin in den oben dargestellten Jahresüberblicken der einzelnen Tandems, in dem zu keinem Zeitpunkt eine Beziehung ohne instrumentelle Bestandteile auffällig geworden ist. Zwei Tandems beschreiben die persönliche Beziehung hingegen als *eher distanziert* und das Mentoring als Ganzes eher instrumentell orientiert (z. B. „Ich hatte nicht so enge Kontakt mit [Mentor]."), was aber von den jeweiligen Auszubildenden nicht negativ empfunden wurde.

Jenseits der grundsätzlichen Wahrnehmung von positiven zwischenmenschlichen Beziehungen beschreiben die befragten Mentees unterschiedliche explizite Teilbereiche zwischenmenschlicher Beziehungen als positiv. Insbesondere das *Vertrauen* innerhalb der Dyade wird von allen befragten Mentees bestätigt, auch von den beiden Auszubildenden, die ihrer Beziehung eine eher instrumentelle Ausrichtung bescheinigen (z. B. „Ja freilich. Ich hab's jetzt fast alles von meinem Leben von [Mentorin] erzählt und ich weiß, dass sie auch mir vertraut so ein bisschen. Und sie erzählt über mich auch bisschen was."). Darüber hinaus nennen vier der befragten Auszubildenden die *Offenheit* innerhalb des Tandems als positives Beziehungselement (z. B. „Also wir waren sehr offen miteinander, ich konnte ihr alles erzählen."). Ebenfalls vier der befragten Mentees beschreiben noch die *Empathie* der Mentorin/des Mentors für die emotionale Lage der Auszubildenden als positives Element der persönlichen Beziehung, wobei eine Mentee konkret die Empathie an sich bereits als positiven Effekt des Mentorings auf emotionalen Stress beschreibt wird und damit einen Hinweis auf den positiven Einfluss der Intervention auf die Stresswahrnehmung gibt (z. B. „Niemand kann mir helfen. Aber er hat mir zugehört. Das hat mich auch sehr gefreut."). Sechs der befragten Mentees nennen zudem die *persönlichen Aktivitäten* mit ihrer Mentorin/ihrem Mentor als positiven Bestandteil der zwischenmenschlichen Beziehung (z. B. „Doch. Wir sind schon gegangen. Letztes Mal waren wir

auch beim Eis essen."). Fünf Auszubildende geben schließlich an, die Beziehung zu ihrer Mentorin/ihrem Mentor nach Ende der *Intervention als private Freundschaft weiterführen* zu wollen (z. B. „Also wir sind weiter Freunde und das freut mich wirklich.").

Insgesamt bestätigen die abschließenden Mentee-Interviews also das bereits in der formativen Evaluation herausgearbeitete Bild von positiven persönlichen Beziehungen, welche keinen negativen Einfluss auf die instrumentelle Beziehungsdimension im Sinne einer einseitig freundschaftlichen Beziehungsausrichtung haben.

Die instrumentelle Beziehungsdimension wird von den Mentees inhaltlich differenzierter beschrieben, wobei auch hier in allen 10 Fällen durchgehend positiv berichtet wird und sich keine konkret negativ-wertende Nennung findet. Zunächst erfolgt dabei eine Darstellung der als positiv wahrgenommenen Bestandteile der instrumentellen Beziehung, bevor sich abschließend mit den Effekten beziehungsweise Erfolgen der Intervention beschäftigt wird. Von allen befragten Auszubildenden wird die Wahrnehmung von *steter Hilfsbereitschaft* der Studierenden als positiv hervorgehoben („Also klappt super, wenn ich brauche Hilfe, ich kann jederzeit mich melden und er auch natürlich offen für die Fragen, für die Hilfe."), wobei in einem Fall explizit der *Vorteil der 1:1-Beziehung* gegenüber anderen Formaten hervorgehoben wird („Weil es war ein Ding die wir uns zusammen allein und privat getroffen haben, und das war am besten. Weil in Nachhilfe, allgemein in Nachhilfen war nicht so. Halt viele sind dabei und man kann nicht die Fragen alles klären"). Die jeweiligen Beschreibungen sind dabei als positiv-wertende Einschätzung der Unterstützungsbereitschaft der Mentorinnen/Mentoren formuliert, gleichzeitig lassen sich aber in mehreren Fällen auch implizit ableiten, dass die Mentees entsprechend der Idee der Mentoringbeziehung *mit allen Problem auf die Studierenden zugegangen* sind, unabhängig ob es sich um schulische, betriebliche oder private Themen handelt (z. B. „Sie konnte immer helfen. Egal, was."). Vier der befragten Mentees konkretisieren dies noch weiter und beschreiben die Mentorin/den Mentor als allgemein erste oder *einzige Ansprechperson* bei Problemstellungen (z. B. „Ja war „Name Mentorin" erste (Ansprechpartner)"). Neben der Hilfsbereitschaft und der dadurch implizierten Wahrnehmung der Studierenden als Ansprechpersonen in der Mentorin/Mentoren-Rolle loben 9 der befragten Auszubildenden konkret die *fachlich gute didaktische Unterstützung* im Tandem, ohne konkret auf Förderinhalte einzugehen (z. B. „Und bei der Schule sie war auch sehr gut. Das habe ich ihr auch gesagt."). Während diese Darstellung noch keinen Hinweis auf konkrete Förderaktivitäten geben, drücken sie klar aus, dass die befragten Mentees grundsätzlich mit der Qualität der instrumentellen Förderstrategien der Studierenden zufrieden waren und diese als entsprechende Ansprechpersonen ak-

zeptiert und im Sinne der gegenstandsbezogenen Passung als angemessen für ihre inhaltlichen Fragen bewertet haben. Eine ähnliche positive Bewertung der instrumentellen Beziehungsqualität lassen die Aussagen von 8 der 10 befragten Mentees zu, die beschreiben, dass *stets sinnvolle Förderthemen* gefunden werden konnten und die Studierenden insofern zu keinem Zeitpunkt ihre Relevanz als Ansprechpersonen verloren haben (z. B. „Also Themen haben wir die ganze Zeit."). Dabei beschreiben alle befragten Mentees das *eigene Einbringen von Förderwünschen* in die gemeinsame Arbeit auf Basis aktueller Förderbedarfe (z. B. „Die Lehrer an unserer Schule waren schon gut, aber es gab immer wieder Sachen, dich ich nicht verstanden habe und ich habe sie dann gefragt"), 6 Mentees berichten auch von strukturierter eigener *Planung der Studierenden* jenseits der von den Auszubildenden eingebrachten Themen (z. B. „Der hat fast immer mir Aufgaben gegeben. Habe ich auch nachgemacht und ihm zurückgegeben"). Hier zeigen sich über alle Tandems hinweg ähnliche Förderstrukturen, innerhalb derer relevante Förderthemen meist kurz- bis mittelfristig gemeinsam in der Tandemkommunikation ermittelt werden, wobei nur schwer zu identifizieren ist, von welcher Seite die Initiative ausgeht. Dies entspricht der Idee des Mentoringtyps Lebenshilfe und dem Ansatz der gemeinsamen Identifizierung von Förderzielen ohne festes Curriculum durch die Mentorin/den Mentor oder die Projektvorgaben. Erwartungsgemäß liegen die Fördertätigkeiten selbst hier nahe am Mentoringtyp Nachhilfe, was schlicht mit dem hier behandelten Förderkontext „duale Ausbildung" zu begründen ist. Als relevant für die Erreichung des Gestaltungsziels *Beziehungsverständnis Typ Lebenshilfe* wird aber die gemeinsame, individuelle Zielsetzung gesehen, nicht die darauffolgende konkrete Natur der Fördertätigkeiten (z. B. „Also es war ja immer so, sie hat mich immer vorher angerufen oder angeschrieben, was halt Hauptsache ist."). Insgesamt erzählen 7 der befragten Auszubildenden von *aktiver Zielsetzung* innerhalb des Tandems, wobei stets eine „Wir"-Perspektive eingenommen wird, was positiv bewertet wird (z. B. „Ja also es gab schon Pläne und haben wir immer versucht auf das Ziel, was fehlt, (…) zu lernen.").. Dennoch ist auffällig, dass die befragten Mentees Ziele stets nur kurzfristig im Horizont weniger Wochen begreifen, beispielsweise bei anstehenden Schulaufgaben, in keinem Fall aber von langfristiger Zielsetzung oder gar Meilensteinplanungen sprechen

Besonders aussagekräftig für die Wahrnehmung der Beziehung als Mentoring jenseits einer reinen Service-Beziehung erscheinen hier die Beschreibungen von 6 Mentees, dass auch bei fehlenden fachlichen Kompetenzen der Studierenden für bestimmte Förderwünsche eine *sinnvolle Förderarbeit* durchgeführt werden konnte. Typischerweise geschieht dies entweder durch inhaltliche Recherche durch die Mentorin/den Mentor oder durch eine alternative Förderperspektive, beispielsweise Sprachförderung (z. B. „Sie hat selber gegoogelt und egal was die Frage ist, egal was die Situation ist, sie konnte mir immer helfen."). Obwohl in der Befragung

nur ein kleiner Teil der Auszubildenden befragt werden konnte, und fehlende fachliche Kompetenzen der Studierenden nur in 6 Fällen angesprochen wurden, lassen die beschriebenen Schilderungen darauf schließen, dass die Mentoringbeziehung von den Auszubildenden entsprechend der Zieldefinition nicht als einseitige Service-Beziehung mit dem Anspruch an fachliche Qualifizierung und einer steten Bringschuld der Studierenden konzeptualisiert wurde, sondern Offenheit für unterschiedliche Förderansätze und Perspektiven bestand. Nur von je einem Mentee wird beschrieben, dass die Mentorin als *Vorbild* gesehen wird (z. B. „Aber echt. [Mentorin] war ein Lehrervorbild in meinem Kopf, wirklich“) und dass insbesondere die *Geduld* des Mentors im Förderprozess positiv wahrgenommen wurde (z. B. „Ne, der hat echt gewartet, und echt mir ganz gut geholfen“). Analog zur persönlichen Beziehungsdimension bestätigt sich auch für den instrumentellen Bereich die bereits in der formativen Evaluation festgestellte, durchgehend positive Einschätzung auch aus Sicht der Auszubildenden selbst.

Auf die Frage nach konkret umgesetzten Förderaktivitäten finden sich Antworten, die in etwa der Verteilung und Intensität der formativen Evaluation entsprechen. Mit 21 beziehungsweise 20 Nennungen beschreiben alle 10 befragten Auszubildenden *fachliche* (z. B. „Wir haben also auf mein Fach auf mein Hauptfach uns konzentriert und zwar die Betriebswirtschaftliche Prozesse. Das ist mein, also Fach. Genau.“) beziehungsweise *sprachliche Fördertätigkeiten* (z. B. „Am Anfang habe ich immer die Wörter aufgeschrieben und er hat sie mir erklärt.“). Weitere 7 Auszubildenden erzählen von Unterstützung im *Privatbereich*, verteilt auf insgesamt 16 Interviewpassagen (z. B. „Auto, zum Beispiel. ich will zum Beispiel ein Auto kaufen oder irgendwelche Sachen.“). Vier der befragten Auszubildenden erzählen von konkreter Förderung von *Lernstrategien* (z. B. „Und da hat die [Mentorin] gesagt, ich muss das verstehen. Ich muss es ja nicht auswendig lernen“), drei weitere Förderung von *Selbstkompetenz* insbesondere im Kontext von Selbstvertrauen und Motivation (z. B. „Aber naja, ich habe es so gesagt und [Mentorin] gibt mir nein, musst du weitermachen, du hast schon den Anfang.“). Konkrete Auseinandersetzung mit *kulturellen Inhalten* wird von 4 der befragten Mentees bezogen auf die gemeinsame Fördertätigkeit beschrieben (z. B. „ (…) und der hat mir auch vieles über Deutschland beigebracht, wie, ja. Wie ist die Beziehung zu der Arbeit, zu die Kollegen, wie kann man mit denen umgehen in der Arbeit“). Natürlich stellen diese Impulsantworten in abschließenden Interviews über die gesamte Projektlautzeit keine ganzheitliche Betrachtung der Förderaktivitäten dar, wie sie in der formativen Evaluation möglich war. Gerade aber die Deckung der rückblickend bei den Mentees im Gedächtnis gebliebenen Fördertätigkeiten mit der beschriebenen Intensität in der formativen Evaluation zeichnet ein stimmiges Gesamtbild über die Umsetzung der Förderbeziehungen und validiert die in Kapitel 4.1.2.1 aufgezeigte und formativ weiterentwickelte Projektzielsetzung hinsichtlich der Förderdimensionen.

Abschließend wird noch nach den wahrgenommenen Erfolgen des Mentorings gefragt. Da hier zwar gut zwischen den Bereichen Schule, Betrieb und Privat sowie den einzelnen Förderdimensionen getrennt werden kann, aber nicht immer klar ist, welche Förderdimension in welchem Bereich einen Effekt erzielt, werden die Effekt-Perspektiven getrennt betrachtet, um Verzerrungen oder falsche Zuweisungen zu vermeiden. Mit 43 Nennungen werden am häufigsten positive Auswirkungen auf den schulischen Bereich beschrieben, was von allen 10 befragten Mentees berichtet wird. Dabei verteilen sich der Großteil der Beschreibungen auf *die Lösung unspezifischer schulischer Probleme* (z. B. „Da hab‘ ich auch viele Probleme gehabt. Zum Beispiel in der Schule ich habe es fast gar nichts verstanden und dann hat [Mentorin] das zwei drei Mal mit mir erzählt und dann war ja alles verstanden.“) und explizite *Notenverbesserung* durch die Förderarbeit (z. B. „das war krass. Und in der Schule habe ich gute Noten erreicht. Durch dieses Projekt.“). Vereinzelt finden sich zudem direkte Bezüge zwischen Erfolgen in der schulischen Dimension und konkreten Förderdimensionen wie beispielsweise Selbstkompetenz hinsichtlich des *Selbstvertrauens* (z. B. „(…) und dass ich in der Berufsschule mich zutraue, wenn ich was nicht verstehe, dass ich nachfrage.“) oder Erfolgen in der Umsetzung von *Lernstrategien* (z. B. „Also ich lerne eigentlich jetzt mit Karteikarten. Und wenn irgendwie ein Thema zum Beispiel wie bei Sozialkunde, dann schaue ich mir kurze Filme.“). Auf Nachfrage des Forschenden hin bekräftigen alle 10 befragten Auszubildenden, dass die beschriebenen Erfolge konkret auf das Mentoring zurückzuführen sind (z. B. „I: Und was sie so beschrieben haben, die Erfolge in der Schule und so im Betrieb, die führen sie auch auf das Mentoring zurück? M: Ja klar.“). Unabhängig davon, ob dieser subjektiv vermutete Zusammenhang tatsächlich korrekt ist, zeigt die hohe Nennungshäufigkeit schulischer Erfolge und der direkte Bezug auf das Mentoring die Zufriedenheit der Mentees mit der instrumentellen Beziehung und insbesondere die Wertschätzung der Intervention für die Zielerreichung.

Bezogen auf den betrieblichen Bereich berichten 5 der befragten Mentees von *keinen Effekten*, da in diesem Ausbildungsbereich keine Probleme vorlagen (z. B. „und für meinen Betrieb auch nicht so viel, weil ja. Ich weiß es nicht, was soll zum meinen Betrieb bringen?“). Je ein befragter Mentee nennt *sprachliche Erfolge* im Betrieb („Genau, Hauptsache das war ja, weil ich musste ja viel diktieren oder viel halt schreiben und wenn die Ärzte diktieren, dann muss ich halt schreiben und das hat sie mir beigebracht“) und das *Verständnis von betrieblichen Abläufen* (z. B. „Wenn ich in meinen Betrieb was habe, Urlaub, oder wenn was nicht geht, dann hab´ ich sie immer gefragt „ist das so in Ordnung? Darf der das machen?“). Verglichen mit schulischen Themen spielen betriebliche Themen und folglich mögliche positive Effekt also keine große Rolle in der Wahrnehmung der Mentees, was sich mit der Analyse der Problemstellungen (vgl. Kapitel 6.1) und den Beschreibungen der Fördertätigkeiten in der formativen

Evaluation der Intervention deckt, wo jeweils ein vergleichsweise niedriges Problemaufkommen im betrieblichen Teil der Ausbildung festgestellt wurde.

Erfolge im Privatleben werden von 6 der befragten Mentees beschrieben, wobei sich 2 Nennungen auf die *Lösung von amtlichen Problemen* beziehen (z. B. „Das war schon sehr wichtig, gute Sache. Wegen Richter und Anwaltschaft und solche Ämter oder wie ist das“), 4 Nennungen auf das Erfolgreiche *finden einer Unterkunft* (z. B. „Zum Beispiel letztes Jahr hat sie eine Wohnung hier in Nürnberg gefunden“).

Während also die explizit auf bestimmte Förderbereiche bezogenen Erfolge eher allgemein beschrieben werden, was auch auf die vergangene Zeit zwischen Erfolgszeitpunkt und Befragung zurückgeführt werden kann, finden sich deutlich präzisere Schilderungen in der Reflexion der Fördererfolge in den einzelnen Förderdimensionen. Wie bereits erwähnt, wird in der Analyse kein Bezug zwischen Förderdimension und Förderbereich interpretiert, wo dies nicht aktiv von den Mentees beschrieben wird. Insgesamt kann aber mit Blick auf alle anderen Forschungsergebnisse davon ausgegangen werden, dass sich ein Großteil der beschriebenen Erfolgswahrnehmungen letztlich auf den schulischen Teil der dualen Ausbildung beziehen oder dort sichtbar wurden.

Besonders auffällig ist, dass 8 Mentees insgesamt 27-mal Erfolge im Rahmen der *Selbstkompetenz* beschreiben, welche damit die mit Blick auf die wahrgenommenen Erfolge am häufigsten genannte Förderdimension darstellt. Den absolut zentralen Aspekt, auf den sich alle Nennungen beziehen, ist die Stärkung von Selbstvertrauen und einer positiven Selbstwirksamkeit der Mentees. Besonders häufig wird dabei das Wort „Mut“ verwendet und als Kontext das allgemeine Glauben an das Bestehen von Leistungssituationen sowie Selbstvertrauen in der Kommunikation mit Lehrenden und Ausbildenden beschrieben. (z. B. „Genau. Mit [Mentorin] habe ich die Sachen verstanden und die Angst ist langsam weggegangen.“). Diese Darstellungen der Steigerung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit zeigen darüber hinaus zum ersten Mal in der bisherigen Forschung explizit den Einfluss dieses Kompetenzbereiches auf die tatsächliche Sprachanwendung, welche in der externen Betrachtung nur der sichtbaren Sprachkompetenz zugeordnet werden kann (z. B. „Die deutsche Sprache helft mir nix. Aber die Mentorin hat echt mir Mut gegeben, deswegen, dass ich keine Angst. Nutze deine Sprache, passiert nichts, du stirbst nicht, also mach gerne.“). Die übrigen Nennungen beziehen sich auf die Motivationssteigerung durch das Mentoring selbst und das emotionale Commitment zur Beziehung innerhalb des Tandems (z. B. „Wenn ich weiß, mit [Mentor] musste ich Samstag

treffen und dann 90 Minuten lernen. Müssen wir gehen und lernen und das hat mir sehr geholfen.“).

Diese Wahrnehmungen sind insbesondere insofern interessant, als Selbstkompetenz nur selten aktiv beschriebener Förderbestandteil in den Protokollen war und in der Wahrnehmung der Studierenden kaum eine Rolle spielt. Vielmehr scheint hier gerade mit Blick auf die Teilbereiche *Selbstvertrauen*, *Selbstkompetenz* und generell *positive Einstellung zu Leistungssituationen* weniger eine aktive Förderung stattgefunden, sondern die positive Mentoringbeziehung selbst und andere Erfolge passiv zu einer Stärkung der Selbstkompetenz geführt zu haben. Dies wird in einigen Schilderungen auch aktiv deutlich (z. B. „Manchmal habe ich schon auch gemerkt, „nächste Woche gehe ich zu [Mentor], der weiß schon, wie es geht, dann mache ich mit ihm weiter“. Ich habe schon immer an ihn gedacht, dass er da ist“). Es ist zu erwarten, dass die tatsächlichen Erfolge in der Stärkung der Selbstkompetenz der Mentees die externe Wahrnehmung der Mentorinnen/Mentorin in diesem Bereich weit übersteigen. Gerade mit Blick auf die im nächsten Teilkapitel analysierte Auswirkung der Intervention auf den Stressbewältigungs- beziehungsweise Vertragslösungsprozess ist diese Effektdimension außerordentlich relevant, da sie eine Stärkung der internen Ressourcen im Kontext der sekundären Stressorenbewertung (vgl. Lazarus & Folkman, 1984; Semmer & Zapf, 2017) darstellt.

Weitaus weniger überraschend hinsithclich der bereits durchgeführten formativen Evaluation sind die 25 Nennungen von wahrgenommenen Erfolgen im Bereich der *Sprachkompetenz*. Diese finden sich bei allen befragten Auszubildenden. Dabei kann grundsätzlich unterschieden werden zwischen *allgemein* beschriebenen Effekten (z. B. „Weil wir sprechen halt nur auf Deutsch und das ist auch Übungssache, das ist nur mit ihr auf Deutsch und sie hat mich auch verbessert“) sowie gezielter Unterstützung in den Bereichen *(Fach-)Wortschatz* (z. B. „Sachen waren nicht so schwer, aber kenne die Wörter nicht und verstehe das nicht und sie hat mir dasdassles erklärt.“) und *Sprechen* (z. B. „weil sie hat mir so viel geholfen zum Thema Sprechen und extra so Deutsch reden“). Eine Beschreibung von sprachlichen Erfolgen, die eine klare Ausdifferenzierung hinsichtlich weiterer Teilbereiche der Sprachkompetenz erlaubt, erfolgt in den Interviews nicht.

Auch die 22 beschriebenen Erfolge im Bereich der *Fachkompetenz* sind auf alle 10 befragten Auszubildenden verteilt. Da hier schlicht Erfolge in Schulfächern oder konkreten fachlichen Themen beschrieben werden, wird keine weitere Differenzierung vorgenommen (z. B. „Und was sie mich wirklich so viel hilft ist im Fachbereich Sozialkunde.“).

Erfolge im Bereich der *Lernstrategien* werden 9-mal beschrieben, wobei sich die Nennungen auf 6 der 10 befragten Auszubildenden verteilen. Zwei Beschreibungen beziehen sich auf das konkrete Erlernen und Anwenden von *kognitiven Strategien*, die übrigen Interviewpassagen beschreiben das Erlernen von *metakognitiven Strategien* im Sinne der Lernplanung an sich (z. B. „Jetzt lerne ich ja auch. Ich weiß jetzt, wie ich lernen muss“).

Interkulturelle Themen werden von 6 der befragten Auszubildenden angesprochen und in insgesamt 12 Textpassagen codiert. Dieser Bereich nimmt mit Blick auf die formative Evaluation und die Förderintensität der entsprechenden Förderdimension den insgesamt kleinsten Teil noch hinter der Selbstkompetenz ein, dennoch wird in der persönlichen Befragung der Mentees klar, dass auch in diesem Bereich positive Effekte erzielt werden konnten. Die Mentees beschreiben hier vor allem das Gefühl, durch den Kontakt mit der Mentorin/dem Mentor einen *natürlichen Umgang mit der deutschen Kultur* an sich und deutschen Personen erlernt zu haben (z. B. „Ehrlich gesagt persönlich auch mit ihm eigentlich viel mit deutscher Kultur kennengelernt.“). Besonders positiv ist dabei zu erwähnen, dass drei der befragten Geflüchteten beschreiben, durch die Intervention einen *Anschluss an deutsche Personen* gefunden zu haben und sich in eigenen Worten in Deutschland „wohl“ und „normal“ zu fühlen, entgegen der vorherigen Wahrnehmung als Ausländer oder Geflüchteter (z. B. „Der schönste Erfolg für mich, ja, dass ich jetzt mit den anderen Leuten so normal unterhalte. Nicht zum Beispiel, dass ich ein Ausländer bin oder keine Ahnung ein Flüchtling, sondern ganz normal.“). Die Integration von Geflüchteten in die deutsche Gesellschaft ist im Rahmen dieser Arbeit primär aus der Sicht der Arbeitsmarktintegration betrachtet, die summative Evaluation aus Sicht der Auszubildenden legt aber nahe, dass positive Effekte der Mentoringbeziehung auch in anderen und weitaus persönlicheren Integrationsdimensionen auftreten und einen Mehrwert für integrative Prozesse auch jenseits der reinen Arbeitsmarktbetrachtung bringen können.

Insgesamt unterstützt die summative Befragung der Auszubildenden also die Befunde der formativen Evaluation und bestätigt die Zielerreichung einer positiven Mentoringbeziehung sowohl auf persönlicher wie auch auf instrumenteller Ebene. Damit kann das direkt durch den Forschenden gestaltbare Interventionsziel einer positiven Mentoringbeziehung durch alle hier eingenommenen Betrachtungsperspektiven als erreicht und die Forschungsfrage nach der Gestaltung einer entsprechenden Intervention im hier zugrundeliegenden Kontext als erfüllt angesehen werden. Fragen zur Übertragbarkeit in andere Kontexte werden in Kapitel 7.3.3 diskutiert.

Natürlich stellt die Zieldimension einer erfolgreichen Mentoringbeziehung nur den direkt gestalt- und beeinflussbaren Teil des Interventionsdesigns dar. Die ebenfalls relevante Frage nach einem Einfluss dieser Mentoringbeziehung auf die individuellen Vertragslösungsprozesse stellt den letzten Teil der Evaluation dar. Der Einfluss einer positiven Mentoringbeziehung auf Vertragslösungsprozesse kann dabei nicht aktiv gestaltet werden, sondern ist letztlich ein erwarteter beziehungsweise erhoffter natürlicher Effekt der entsprechend gestalteten Intervention. Daher erscheint es sinnvoll, diesen Zusammenhang und damit den Inhalt von Teilforschungsfrage 2.3 (*Ist außerbetriebliches Mentoring geeignet, um vorzeitige Vertragslösungen von Geflüchteten zu verhindern?)* außerhalb der formativen Evaluation in einer summativen Gesamtbetrachtung zu analysieren. Um der Frage dieser Zielerreichung nachzugehen, werden abschließend die Effekte der Intervention auf Vertragslösungsprozesse in den drei bereits in Kapitel 5.2.4.1 vorgestellten Einflussvarianten analysiert.

7.2.2 Summative Evaluation der Auswirkung der Intervention auf Vertragslösungsprozesse

7.2.2.1 Einflussvariante A

Zunächst wird dabei Einflussvariante A betrachtet, also Variante *kein Problem,* bei der bedingt durch die Teilnahme an der Intervention potenziell stress- und vertragslösungsprozessauslösende externe Situationen entweder gar nicht erst als bedrohlich wahrgenommen werden oder die internen Ressourcen durch die Mentoringunterstützung ausreichend sind, um einen aktiven Copingprozess zu vermeiden. Wie bereits in Kapitel 5.2.1.4 beschrieben, handelt es sich um eine Einflussvariante, die sich mit den eingesetzten Erhebungsinstrumenten nicht strukturiert erfassen lässt, da keine kritischen Situationen auftreten, die gezielt beobachtet werden könnten. Im Sinne des Stressmodells nach Lazarus & Folkman kann die Variante A sowohl bereits auf Ebene der primären als auch der sekundären Bewertung liegen. Werden externe Situationen wie eine anstehende Prüfungsleistung durch die Teilnahme an der Intervention, beispielsweise durch Förderung der Sprachkompetenz, grundsätzlich als nicht stressend wahrgenommen, liegt der Einfluss im Bereich der primären Betrachtung. Stärkt alleine die Teilnahme an der Intervention und die positive Mentoringbeziehung die internen Stressbewältigungsressourcen so weit, dass als bedrohlich wahrgenommene Stressoren als bewältigbar bewertet werden, liegt der Einfluss in der sekundären Bewertung. Ein Einfluss auf die primäre Bewertung ist dabei absolut unsichtbar, Einflüsse auf die sekundäre Bewertung können durch

die Abfrage der Selbsteinschätzung der Auszubildenden bezüglich eines hypothetischen Ausbildungsverlaufs ohne Teilnahme an der Intervention zumindest in einer subjektiven Betrachtung sichtbar gemacht werden.

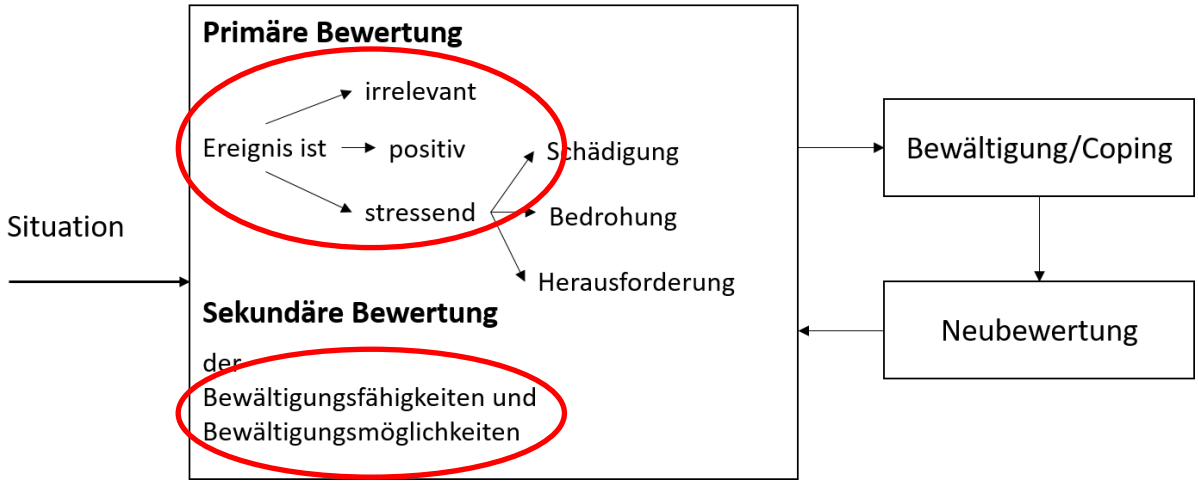


Abbildung 56: Das transaktionale Stressmodell (eigene Darstellung nach Semmer & Zapf, 2017, S. 32)

Allgemeine Betrachtung: Vergleich der Vertragslösungsquote

Zunächst können die verfügbaren Zahlen zu vorzeitigen Vertragslösungen von Geflüchteten betrachtet werden. Wie bereits in Kapitel 3.1.3.4 dargestellt, ist die Datenlage zum aktuellen Stand vergleichsweise begrenzt und letztlich können nur zwei Quellen für einen Vergleich mit der hier betrachteten Interventionsgruppe herangezogen werden. Der Berufsbildungsbericht (BMBF, 2020, S. 147) gibt dabei eine Lösungsquote von branchenübergreifend 35,5 % bei Auszubildenden ohne deutsche Staatsangehörigkeit an, die deutsche Bundesregierung beziffert die Zahl der Vertragslösungen explizit in Bayern von Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit auf 35,3 %, von Personen aus den Top-8-Fluchtherkunftsländern auf 39,0 % (Bundesregierung, 2020, S. 36-38). Beide Quellen sind dabei nur begrenzt für den Vergleich mit der hier betrachteten Gruppe an Auszubildenden geeignet, da keine Angaben über Branchen, Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Verbleib nach der Vertragslösung oder auch vertragslösende Partei gemacht werden. Dennoch erscheint es auf Basis der verfügbaren Daten als realistisch, Vertragslösungsquoten von ca. 30 % bei Geflüchteten als konservativ erwartbare Größe anzunehmen. Die hier betrachtete Gruppe von Auszubildenden umfasst insgesamt 84 Geflüchtete, wobei 14 Mentee-Wechsel ohne Vertragslösung stattfanden und in diesen Fällen keine weitere Beobachtung nach Ende der Teilnahme an der Intervention möglich war. Damit beträgt

die tatsächlich betrachtete Gruppenstärke 70 Auszubildende. Wie in Kapitel 6 dargestellt, fanden Vertragslösungen unabhängig von dem weiteren beruflichen Bildungsweg in 6 Fällen statt, wovon 4 durch die Auszubildenden und 2 durch die Betriebe initiiert wurden. Die Vertragslösungsquote entspricht damit 8,57 % und liegt weit unter dem erwarteten Wert. Wird zusätzlich angenommen, dass die 10 bekannten Situationen, in denen nur über eine Vertragslösung nachgedacht wurde, ohne die Intervention zu einer tatsächlichen Vertragslösung geführt hätten, so stiege die Quote auf 22,85 % und läge damit immer noch weit unter dem erwartbaren Wert von ca. 30 % auf Basis der verfügbaren Statistiken. Während nun dieses Delta aus den bekannten Vertragslösungsprozessen in der Interventionsgruppe und der statistisch erwartbaren Vertragslösungsquote keinesfalls als empirisch gesichertes Ergebnis verstanden werden darf, da schlicht zu viele Variablen unbekannt oder nicht vergleichbar sind, lässt der Vergleich dennoch die grundlegende Vermutung zu, dass die Teilnahme an der Intervention mehr potenzielle Vertragslösungen verhindert hat, als in explizit kritischen Situationen sichtbar wurden.

Einfluss auf die primäre Bewertung

Der Einfluss auf die primäre Bewertung kann wie oben beschrieben nicht sichtbar gemacht werden. Jedoch geben die in der formativen und summativen Evaluation dargestellten subjektiven Mentoringerfolge einen Einblick in die diversen Fördereffekte der Intervention, wenngleich nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle subjektiv beschriebenen Erfolge tatsächlich gemessen werden könnten, würde eine empirische Erfolgsmessung durchgeführt werden. Dennoch kann mit Blick auf die sehr hohe und teilweise an konkreten Beispielen festgemachte Erfolgswahrnehmung in allen Förderdimensionen, sowohl durch die Studierenden in den Protokollen als auch die Auszubildenden in den abschließenden Interviews, davon ausgegangen werden, dass tatsächliche Fördereffekte in einem nicht präzise messbaren Umfang realisiert werden konnten. Entsprechend erscheint die Vermutung realistisch, dass dadurch bestimmte externe Situationen ihre Bedrohlichkeit verloren haben und folglich in der primären Bewertungsphase gar nicht erst als stressend identifiziert wurden.

Einfluss auf die sekundäre Bewertung

Dem bisher unbekannten Einfluss auf sekundäre Bewertung kann sich zumindest durch eine Befragung der Mentees genähert werden, da hier in der primären Bewertung ein potenziell bedrohlicher Stressor identifiziert wurde und dieser damit den Mentees selbst bekannt ist. Ein Instrument hierfür stellen die abschließende Mentee-Interviews dar. Dort wurde gefragt, ob die Auszubildenden die Ausbildung ihrer Einschätzung nach auch ohne das Mentoring bis zum

Befragungszeitpunkt am Ende des zweiten Ausbildungsjahres geschafft hätten. In der Interviewgruppe befinden sich dabei 2 Mentees, die eine kritische Situation in der Ausbildung mit ihrer Mentorin/ihrem Mentor durchgearbeitet haben und daher nicht für die Analyse von Variante A berücksichtigt werden. Hier sind nur solche Auszubildenden von Interesse, bei denen bisher kein Vertragslösungsgedanke bekannt ist, um Verzerrungen der Einflussinterpretation zu vermeiden. Drei der 8 übrigen befragten Auszubildenden geben dabei an, dass sie die Ausbildung nach eigener Einschätzung ohne die Teilnahme an der Intervention wahrscheinlich vorzeitig beendet hätten. Konkrete Gründe werden dabei nicht formuliert, vielmehr wird das Gefühl allgemeiner Überforderung und Hilflosigkeit beschrieben. (z. B. „Weil ich habe sie gesagt, nach 6 Monaten wollte ich die Ausbildung kündigen, weil es gab ein Privatproblem, die Wohnungssituation, die Ausbildung, die Berufsschulnoten, immer wieder“). Vier weitere Auszubildende vermuten, dass sie die Ausbildung ohne die Intervention nicht bis zum Zeitpunkt des Interviews geschafft hätten, geben aber an, dass sie nicht von sich aus gekündigt hätten. Hier ist also eine Vertragslösung, beispielsweise aufgrund schlechter Noten, erwartet worden, ohne sich konkret über den Prozess Gedanken zu machen (z. B. “Ich konnte auch nicht alles alleine schaffen. Ne das würde es nicht. Auch in der Berufsschule da konnte ich nicht alleine schaffen.“). Nur einer der Mentees ohne bekannte kritische Situationen gibt an, die Ausbildung nach einger Einschätzung auch ohne die Intervention bis zum Zeitpunkt des Interviews durchgeführt zu haben, wenn auch weniger erfolgreich („Ja, aber schwierig. Also, also ich glaube mit Schwierigkeiten hätte ich sie weitergemacht.“).

Auch in der schriftlichen Befragung der Auszubildenden zum Ende des letzten Projektsemesters wurden die Mentees gebeten, die Aussage *Ohne das Mentoring hätte ich die Ausbildung vorzeitig abgebrochen* im Rahmen einer Likert-skalierten Zustimmung zu bewerten. In Z1_S4 nahmen N = 12 Mentees an der abschließenden Befragung Teil. Davon vergaben 5 Auszubildende den Wert 4 (= trifft zu), was einer Quote von 41,6 % entspricht. Die übrigen Teilnehmenden vergaben Werte von 1 bis 3, die Antwort 5 (= trifft voll und ganz zu) wurde nicht gewählt. In Z2_S4 nahmen 13 Auszubildende an der abschließenden schriftlichen Befragung teil. Hier wählten 2 Mentees die Antwortalternative 4 (=trifft zu) und 4 Mentees die Antwortalternative 5 (= trifft voll und ganz zu), was einer Gesamtquote von 46,15 % entspricht. Auch in dieser Erhebung zeigt sich also eine hohe Quote von je fast 50 % der teilnehmenden Auszubildenden, welche die Intervention als Grund für das Ausbleiben einer vorzeitigen Vertragslösung einschätzen. Natürlich kann auch hier davon ausgegangen werden, dass diese Selbsteinschätzung nicht exakt der Wirklichkeit einer hypothetischen Ausbildung ohne Teilnahme an der Intervention entspricht, sie lässt aber dennoch darauf schließen, dass die Auszubildenden dem Mentoring eine aktive Rolle im Unterbinden von Vertragslösungsprozessen zusprechen.

Obwohl auf Basis beider Erhebungsinstrumente für die direkte Befragung von Auszubildenden nur Vermutung angestellt werden können und eine alternative Ausbildungsentwicklung ohne Teilnahme an der Intervention nicht empirisch überprüft werden kann, lassen die Befragungen der Mentees dennoch den Schluss zu, dass positive Einflüsse der Intervention auf die sekundäre Bewertung stattgefunden haben.

Letztlich gibt auch die in der formativen und summativen Evaluation herausgearbeitete positive Bewertung der persönlichen und instrumentellen Mentoringbeziehung selbst einen Hinweis auf den positiven Einfluss auf die sekundäre Stressbewertungsphase. Die positive Bewertung der Mentoringbeziehung lässt die Annahme zu, dass die Auszubildenden die Studierenden als Förderpartner akzeptieren und das Mentoring damit, bewusst oder unbewusst, als Teil ihrer Bewältigungsressourcen ansehen. Besonders deutlich wird dies in den Darstellungen der Mentees in den abschließenden Interviews in Aussagen, die strukturell den Erfolgen im Bereich der Selbstkompetenz zugeordnet werden. Wie bereits in Kapitel 7.2.1 dargestellt, beschreiben die Auszubildenden dabei weniger konkrete Kompetenzentwicklungen, sondern vor allem das Aufbauen von Selbstvertrauen und Mut hinsichtlich der Bewältigung von schwierigen Situationen, welches durch das Bestehen der Mentoringbeziehung an sich und der Gesamtheit der gemeinsamen Aktivitäten geschaffen wurde (z. B. „man sagt so am Anfang, da ist so Angst und kein Mut, damit man also ja, ich will das machen oder ich werde das schaffen. Also ich kann das schaffen. Die hat mir sehr viel gegeben eigentlich, die Hauptsache Mut und sie hat mir gegeben“). In drei Fällen verbalisieren die Mentees darüber hinaus konkret, dass ihnen alleine die Gewissheit über das Mentoring selbst dabei hilft, potenziell stressauslösende Situationen positiv zu bewerten. Die Intervention wird damit ganz konkret als Stärkung der inneren Bewältigungsressourcen beschrieben (z. B. „Zum Beispiel, wenn die Lehrerin zwei Stunden etwas erzählt, was ich nicht verstehe, habe ich mich immer sicher gefühlt, habe gesagt „wenn ich das jetzt nicht checke, die [Mentorin] kann mir das erzählen“.“).

Insgesamt ergibt sich also die Interpretation, dass die Teilnahme an der Intervention einen positiven Einfluss insbesondere auf die sekundäre Bewertung von Stressoren bewirkt hat und auch ohne direkte empirische Belege davon ausgegangen werden kann, dass potenzielle Vertragslösungprozesse durch die Einflussvariante A bewusst oder unbewusst positiv beeinflusst oder gänzlich verhindert werden konnten.

7.2.2.2 Einflussvariante B

In die Einflussvariante B *nebenbei gelöst* fallen die 7 Fälle, die in Kapitel 6.2.1 besprochen wurden und in denen konkrete Vertragslösungsgedanken nur wenige Male im Mentoring verbalisiert, aber nicht durch konkrete Bewältigungshandlungen des Tandems beendet wurden. Die Einflussvariante B weist dabei eine vergleichsweise schwache Aussagekraft über den tatsächlichen Impact der Intervention auf, da mit Blick auf die kurze Dauer der Vertragslösungsgedanken nicht klar ist, mit welcher Ernsthaftigkeit diese verfolgt wurden und ob tatsächlich eine reale Gefahr der Lösung bestand.

Die einzige tatsächliche Aussagekraft dieser Fälle besteht darin, dass durch die Kommunikation der Vertragslösungsgedanken im Tandem sichtbar wird, dass die Studierenden in diesen Fällen nicht mehr nur passiv als interne Bewältigungsressource in der sekundären Bewertung eine Rolle spielen, sondern aktiv die Bewältigungsstrategie der *sozialen Unterstützung* in Anspruch genommen wird (vgl. Erdmann & Janke, 2008, S. 65-66). In diesen Fällen allerdings ohne langfristig beobachtbare Folgehandlungen.

Die 7 Fälle, die in Einflussvariante B zusammengefasst werden, erlauben also nur die Schlussfolgerung, dass die Intervention das Potenzial aufweist, in möglichen kritischen Situationen die Strategie der *sozialen Unterstützung* zu ermöglichen und dies in den hier beobachteten Fällen auch in einer ersten Kommunikationsinitiative der Mentees genutzt wird. Dies zeigt zumindest, dass die Studierenden bei gelungenen Mentoringbeziehungen nicht nur als Nachhilfelehrkräfte für bestimmte fachliche Problemstellungen betrachtet werden, sondern von den Mentees aktiv in Vertragslösungsprozesse und –gedanken mit einbezogen werden. Dies ist auch ohne umfassend weiterführende Handlungen als Erfolg der Intervention zu betrachten.

7.2.2.3 Einflussvariante C

In der Einflussvariante C *kritische Situation* lässt sich der Impact der Intervention auf den Vertragslösungsprozess am direktesten und umfassendsten beobachten, da hier ein aktiver Eingriff in einen Bewältigungsprozess als Reaktion auf eine bedrohliche, stressauslösende Situation erfolgt. Die Intervention selbst als Stärkung der Bewältigungsressourcen war in diesen Fällen nicht ausreichend, um das Entstehen von Stress zu vermeiden. Die Auszubildenden binden die Mentorin/den Mentor daher aktiv in einen Stressbewältigungsprozess, hier ausgedrückt durch einen Vertragslösungsprozess, ein. Insgesamt kann festgestellt werden, dass nur wenige solche Fälle im Interventionsverlauf auftraten. Dies ist im Sinne der Evaluation einer-

seits schwierig, da nur eine begrenzte Anzahl von direkt beobachtbaren Einflüssen der Intervention auf Vertragslösungsprozesse vorliegt. Mit Blick auf die in Kapitel 7.3.2.1 beschriebenen Einflussvariante A kann dieser Umstand aber auch als positives Signal gewertet werden, da die Interpretation naheliegt, dass der Erfolg der Intervention selbst die niedrige Anzahl an kritischen Situationen bedingt. Hier ergibt sich ein grundsätzliches Problem der dargestellten Forschungsperspektive, da eine frühzeitige Verhinderung von Vertragslösungsprozessen durch Einflussvariante A gleichzeitig die direkt beobachtbaren Auswirkungen der Intervention in Einflussvariante C negativ beeinträchtigt.

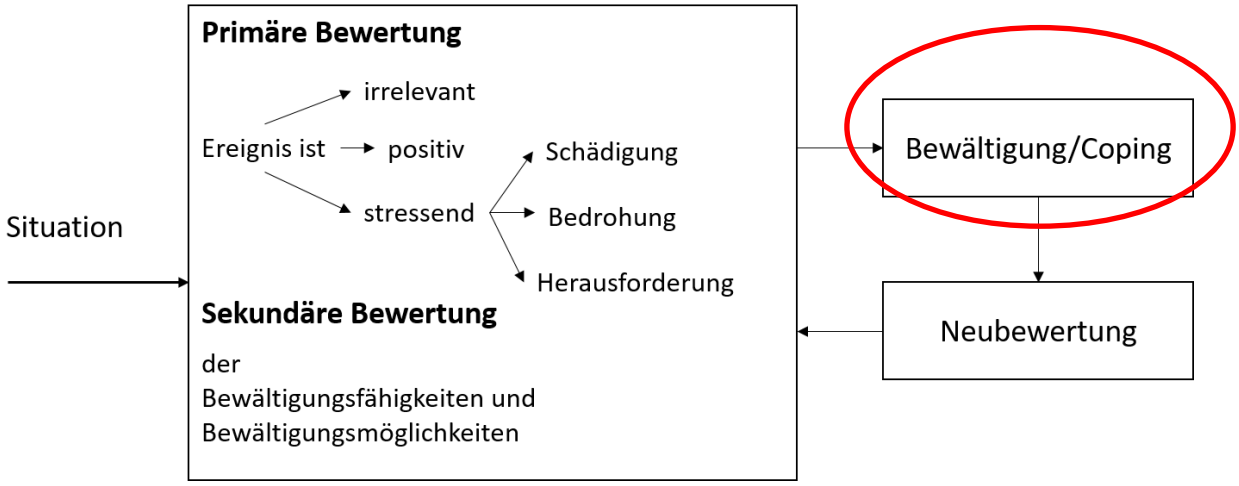


Abbildung 57: Das transaktionale Stressmodell (eigene Darstellung nach Semmer & Zapf, 2017, S. 32)

Unabhängig vom individuellen Ausgang beruht die Einordnung in die Einflussvariante C auf zwei grundsätzlichen Parametern, die den darunterfallenden Situationen, ausführlich dargestellt in Kapitel 6.2.2. bis 6.2.4., gemeinsam ist. Zum einen wollen die betroffenen Auszubildenden zunächst die maladaptive Strategie *Flucht* im Sinne eines den Studierenden kommunizierten kurzfristigen Lösungsgedankens wählen oder sie denken zumindest darüber nach. Zum anderen setzen alle Auszubildenden gleichzeitig die Strategie der *sozialen Unterstützung* aktiv ein, welche sich im Einbezug der Mentorin/des Mentors in den Vertragslösungsprozess äußert. Im Weiteren werden die jeweiligen Fälle beziehungsweise der Einfluss der Intervention entsprechen ihres endgültigen Ausganges analysiert. Betrachtet werden dabei diejenigen Fälle, in denen die Studierenden aktiv in den Lösungsprozess einbezogen wurden. Die Fälle, bei denen dies nicht geschah, werden in folgenden Teilkapitel analysiert.

Ausgang: Keine Vertragslösung

In diese Ergebniskategorie fallen 3 Fälle (vgl. Kapitel 6.2.2 und 6.3.3), wobei in allen Fällen der Vertragslösungsprozess letztlich ohne Lösung beendet werden konnte.

In **Fall 1** wurde das auslösende Problem nicht aktiv gelöst, sondern durch einen Abteilungswechsel behoben. Die Mentorin sieht den Effekt der Intervention hier vor allem in der Strategie der *sozialen Unterstützung*. In diesem Fall wurde keine weitere aktive Coping-Strategie im Tandem erarbeitet und angewandt, vielmehr fokussierte die Mentorin ihre Bemühungen auf den sozialen Support. Der Einfluss des Mentoring auf den Stressbewältigungsprozess kann hier also vor allem als Hinauszögern der Entscheidung zur endgültigen *Flucht* vor dem Problem und dem Aushalten der belastenden Situation verstanden werden, was letztlich als erfolgreiche Strategie bewertet werden kann.

In **Fall 2** fand ein weitaus aktiverer Eingriff der Mentorin in den Stressbewältigungsprozess statt. Hier wurde die Strategie der *Situationskontrolle* im Sinne einer aktiven Problemlösung angeregt, welche der betroffene Auszubildende von sich aus nicht umgesetzt hätte („Wie oben bereits geschildert, war die einzige Möglichkeit, um einen Ausbildungsabbruch zu verhindern, ein Gespräch mit seinem Ausbildungsleiter. Wir haben gemeinsam lange darüber gesprochen, weshalb dies so wichtig ist. Nachdem [Mentee] einen Termin mit Herrn [Ausbilder] vereinbart hat, zu welchem ich ihn begleitete, haben wir uns gemeinsam überlegt, wie er diesem am besten von den Problemen erzählen kann."). Hier muss durchaus von einem Risiko hinsichtlich möglicher Kosten des Lösungsversuches gesprochen werden, im betrachteten Fall konnte durch diese Copingstrategie aber eine nachhaltige Stresssenkung erreicht werden.

In **Fall 3** wird analog zu Fall 2 die *Situationskontrolle* im Sinne eines Gesprächs mit dem Ausbildenden angestrebt, der in diesem Fall selbst Auslöser der Problemstellung war. Wie bereits in Kapitel 6.3.3 dargestellt wird diese Strategie zunächst nicht vom Auszubildenden verfolgt. Auch hier wird also der direkte Weg einer aktiven Problemlösung durch die Mentorin initiiert, anstatt andere stressreduzierende, aber nicht problemlösende Copingstrategien vorzuschlagen. Letztlich zeigt sich auch in Fall 3 der erwünschte Erfolg der Behebung der stressauslösenden betrieblichen Situation nach Gesprächen mit dem Ausbildenden.

Diese drei Fälle stellen wohl die direkteste Erreichung des Interventionsziels dar, da hier ein nachdrücklich kommunizierter Wunsch einer vorzeitigen Vertragslösung durch aktiven Eingriff der Mentorin/des Mentors in die Coping-Strategie-Wahl nachhaltig verhindert werden konnte. Diese Fälle zeigen damit in drei Einzelbeispielen, dass eine gelungene Mentoringbeziehung dazu in der Lage sein kann, vorzeitige Vertragslösungen zu verhindern. Es kann dabei aber nicht von einem Automatismus gesprochen werden, wie die übrigen Fälle zeigen.

Ausgang: Vertragslösung nach unten

Hier kann **Fall 4** analysiert werden, wobei dieser bereits im ersten Monat von Z1_S1 stattfand und damit noch vor der Entwicklung des Dokuments „Unterstützung in kritischen Situationen" beendet wurde. Die Möglichkeit einer Analyse der Mentoringtätigkeit im Rahmen von Stressbewältigungsprozessen ist damit beschränkt. Umgesetzt wurde aber auch hier eine *Situationskontrolle* im Sinne aktiver Problemlösung durch Gespräche mit den entsprechenden Ansprechpersonen innerhalb des Betriebs. Auch hier wurde also der Mentor aktiv in den Bewältigungsprozess einbezogen, womit die zunächst geplante *Flucht* im Sinne einer Vertragslösung verzögert werden konnte. In Fall 4 zeigen sich aber zum einzigen Mal negative Konsequenzen aus der gewählten Strategie, welche bereits in Kapitel 6.4.4. beschrieben wurde. Die Versuche der Situationskontrolle führten letztlich zu einer Verschärfung der Situation („Wahrscheinlich das ist wie, äh, sauer auf mich ist, weil ich mit (…) mit Chefin darüber gesprochen habe"), was mit einer steigenden Belastung und letztlich der Beendigung des Ausbildungsverhältnisses durch den Mentee einherging. Dabei ist zu bemerken, dass der Mentor nicht in diesen zweiten Durchgang der Stressbewältigungsüberlegungen einbezogen wurde und erst rückwirkend über das Ergebnis informiert wurde.

Da zu diesem Zeitpunkt noch kein Schulungsmaterial über Coping-Strategien (vgl. formative Entwicklung nach Z1, Kapitel 7.1.2.2) vorlag, muss davon ausgegangen werden, dass der Mentor nicht ausreichend über die negativen Effekte einer gescheiterten Unterstützung im Coping-Prozess informiert war und keine Reflexion der möglichen Kosten stattfand. Dies führte in Fall 4 letztlich zu der Einschätzung des Auszubildenden, dass eine Intervention des Mentors in den Vertragslösungsprozess keinen positiven Effekt auf die Stresswahrnehmung hat („Doch, er hat mir gut unterstützt und, aber er konnte nicht mehr das Problem ändern oder lösen. Das kann (…) niemand"). Dieser Fall wird im abschließenden Teilkapitel zu Fällen ohne Einbezug der Studierenden nochmals aufgegriffen.

Ausgang: Vertragslösung nach oben oder horizontal in eine andere Ausbildung

Hier liegen 2 Fälle vor, in denen Studierende aktiv in einen Vertragslösungsprozess eingebunden wurden. **Fall 9** in der Kategorie *Kündigung durch den Betrieb* wird ebenfalls in diese Variante eingruppiert, da ein Ausbildungswechsel bereits vor Kündigung durch den Arbeitgeber geplant war und letztlich eine neue Ausbildung begonnen wurde.

In **Fall 7** (vgl. Kapitel 6.2.4 und 6.4.5) wurde vor allem die Strategie der *sozialen Unterstützung* in Kombination mit einer zunächst als *Situationskontrolle* verstandenen Planungshandlung gewählt, um die kurzfristige Reaktion der Flucht zu verhindern („Im Mentoring haben wir uns vor allem auf Situationskontrolle und soziale Unterstützung konzentriert. Mir war es wichtig, einen überstürzten Ausbildungsabbruch zu vermeiden."). Letztendlich konnte zwar keine Problemlösung im Sinne einer Situationskontrolle umgesetzt werden, durch die gemeinsame Arbeit am Coping-Verhalten konnte jedoch ein Anschlussplan erarbeitet werden, was die ursprünglich geplante Flucht letztlich in die Strategie *Vermeidung* im Sinne der Weiterbeschäftigung im selben Betrieb und damit von maladaptiv zu in diesem Fall adaptiv umgewandelt hat.

In **Fall 9** wiederum ist zwar die Vertragslösung selbst durch den Betrieb initiiert worden, die Stressbewältigung befasst sich dann aber entsprechend mit dem Umgang mit der Kündigung. Hier wird primär die Strategie der *sozialen Unterstützung* gewählt, um die Mentee bei der Stressbewältigung zu unterstützen, die in Kapitel 6.4.6 beschriebenen maladaptiven Prozesse zu unterbinden und letztlich auf die Aufnahme einer neuen Ausbildung hinzuwirken („Was ich dabei tun kann, ist ihr emotional beiseite zu stehen und sie regelmäßig daran zu erinnern, dass sie nicht durch diesen Misserfolg definiert wird und tolle Eigenschaften besitzt, an denen sie nicht zweifeln sollte."). Nicht auszuschließend ist dabei, dass auch andere adaptive Coping-Strategien im Rahmen dieser Gespräche vermittelt, aber von der Mentorin nicht explizit als solche wahrgenommen wurden. Letztendlich wurde eine neue Ausbildung begonnen, wobei hier weniger als in den anderen Fällen der konkrete Einfluss der Studierenden ersichtlich ist („[Mentee] hat jetzt eine neue Ausbildung in einem Fitnessstudio begonnen. Dort geht es ihr sehr gut und sie ist sehr glücklich.").

Diese Fälle zeigen, dass die Intervention auch dann einen aktiv positiven Einfluss auf den Vertragslösungsprozess haben kann, wenn eine Vertragslösung nicht direkt vermieden werden kann.

Insgesamt zeichnen die hier beschriebenen Fälle ein klares Bild von dem Einfluss der Intervention auf Vertragslösungsprozesse. Mit Ausnahme von Fall 4 kann durchgehend von einer Erreichung des Projektzieles gesprochen werden, da Vertragslösungen nach unten in 5 der 9 Fälle mit kritischen Situationen nachhaltig und direkt auf Grund der Intervention verhindert werden konnten. Da dennoch in 4 von 9 Fällen kein solcher Erfolg erzielt werden konnte, erscheint es abschließend notwendig, diese Fälle zu beleuchten und zu analysieren, ob dort strukturelle Probleme der Intervention zu erkennen sind.

7.2.2.4 Fälle ohne Einbezug der Mentorin/des Mentors

Insgesamt liegen 4 Fälle vor, bei denen die Studierenden nicht in die Vertragslösungsprozesse miteinbezogen wurden, was potenziell als Scheitern des Projektziels verstanden werden und Aufschluss darüber geben kann, welche Faktoren einen Einbezug der Studierenden in den Lösungsprozess unterbinden. Dabei spielt Fall 8 keine Rolle im Sinne dieser Fragestellung, da es sich um eine einseitige Vertragslösung durch den Betrieb während der Probezeit handelte und die Beziehung noch nicht lange genug bestand, dass eine Fortführung analog zu Fall 9 von den Tandemparteien gewünscht worden wäre.

In **Fall 4** ist nur die zweite Hälfte des Copingprozesses ohne Einbezug des Mentors durchgeführt worden. Hier liegt die Vermutung nahe, dass der durch die versuchte Situationskontrolle ausgelöste stressvermehrende Effekt schlicht dazu geführt hat, dass der Auszubildende keinen Mehrwert mehr in einer weiteren gemeinsamen Strategieplanung mit dem Mentor gesehen hat. Hier kann von einem strukturellen Problem der Intervention zum Zeitpunkt von Fall 4 gesprochen werden, da dort noch kein Qualifizierungs- oder Dokumentationsmaterial zu Stressbewältigung und dem Umgang mit kritischen Situationen existierte, der Mentor also nur begrenzt reflektierte Entscheidungen in der Unterstützung treffen konnte. Dieser Umstand wurde ab dem zweiten Projektjahr durch entsprechende Unterlagen behoben (vgl. Kapitel 7.1.2.2) und im weiteren Verlauf wurde keine konkret misslungene Coping-Strategie mehr beobachtet. Natürlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass Stressbewältigungsstrategien auch nach umfangreicher Information misslingen, dennoch kann Fall 4 als Beispiel dafür gelten, warum eine strukturierte Qualifizierung der Mentorinnen/der Mentoren für die Begleitung des Coping-Prozesses einen Erfolg zwar nicht garantieren kann, aber zumindest die Gefahr von Misserfolg und damit der Exklusion der Mentorin/des Mentors aus dem Coping-Prozess verringert.

In **Fall 5** wird der Mentor nicht in den Vertragslösungsprozess eingebunden und erfährt erst nach der Kündigung von der Entscheidung, obwohl die Problemstellung selbst kommuniziert wurde. Wie bereits in Kapitel 6.2.4 dargestellt, lag hier eine von dem Auszubildenden als akut bedrohlich wahrgenommene Gefahr im Kontext der bleiberechtlichen Situation vor. Diesen Fall zeichnet zudem besonders aus, dass die Kündigung des Ausbildungsvertrages und die Aufnahme einer ungelernten Tätigkeit durch den Betrieb vorgeschlagen wurde („(…) schlug ihm die Dame die Kündigung vor. [Mentee] willigte ein“). Hier liegen also zwei Umstände vor, welche die Effektivität des Mentorings trotz positiver Beziehung im Kontext der Vertragslösung eingeschränkt haben. Zunächst die als akut bedrohlich wahrgenommene Situation der Abgabe des Passes selbst, bei welcher angenommen werden muss, dass in der Einschätzung des

Auszubildenden die Zielsetzung *Ausbildung fortführen* mit der Zielsetzung *Bleibesituation sichern* kollidierte, wobei letztere offensichtlich als wichtiger eingeschätzt wurde. Das Mentoring selbst ist dabei klar im Kontext der dualen Ausbildung verankert, weshalb es nachvollziehbar erscheint, dass der Mentee einen Einbezug des Mentors hier nicht für sinnvoll hält, da der Zuständigkeitsbereich des Mentorings in dem hier wahrgenommenen Zielkonflikt nicht mehr das Primärziel darstellt. Als zweiter negativer äußerer Einfluss muss der Kündigungsvorschlag durch den Betrieb eingeschätzt werden. Das Mentoring kann als Konzept nur eine unterstützende Rolle einnehmen und erfüllt ohne entsprechenden Wirkungskontext keine Funktion. Wird nun der definierte Wirkungskontext der Intervention, hier die duale Ausbildung, durch den zentralen Akteur „Ausbildungsbetrieb“ unterminiert, erscheint es wenig verwunderlich, dass auch die Intervention selbst an Bedeutung verliert. Hier wird dem Mentee eine für ihn subjektiv bessere Alternative zur Fortführung der dualen Ausbildung durch deren zentralen Akteure angeboten, was die Intervention als Unterstützungsinstrument mit der Zielsetzung *Ausbildung abschließen* an Bedeutung verlieren lässt. Dies geschieht unabhängig von der Frage, ob die Kündigung tatsächlich die objektiv beste Handlungsoption für den Mentee darstellt und ist letztlich Effekt der individuellen Fähigkeit des Auszubildenden zu einer umfassenden Reflexion seiner Situation und der zur Verfügung stehenden Handlungsalternativen. Als Scheitern der Intervention muss hier letztlich verstanden werden, dass der Mentor trotz der positiven Beziehung (vgl. Darstellungen zu Z2 in Kapitel 7.1.4) nicht so umfassend als Ansprechperson akzeptiert wurde, dass er auch in einer Situation um Rat gefragt wird, welche den Kontext der Ausbildung selbst verlässt und sich auf einen übergeordneten Entscheidungshorizont bezieht. Unklar bleibt dabei, wie der Mentee gehandelt hätte, wenn nur eine der beiden Situationen aufgetreten wäre also wäre nur die bleiberechtliche Situation als gefährdet wahrgenommen worden, oder wäre nur die Kündigung durch den Betrieb vorgeschlagen worden. So kann nicht eindeutig abgeleitet werden, welche externe Situation dazu geführt hat, dass der Mentor nicht in den Vertragslösungsprozess eingebunden wurde oder ob explizit die spezielle Kombination an externen Faktoren zu einem Scheitern des Interventionsziels geführt hat.

Fall 6 stellt den letzten Fall dar, in dem eine Vertragslösung ohne Einbezug der Mentorin durchgeführt wurde. Dies wird von der Mentorin als überraschend beschrieben („Ich war sehr schockiert, weil er den Gedanken eines Abbruchs nie in den Treffen erwähnt hat.“) und in einen Gegensatz zu der zu diesem Zeitpunkt als positiv eingeschätzen Beziehung gerückt. Als Gründe für den Abbruch werden, wie bereits in Kapitel 6.2.4 dargestellt vermutet, dass der negative Einfluss des Bruders eine Rolle spielt, der ebenfalls einer ungelernten Tätigkeit nachgeht und grundsätzlich Herausforderungen durch den Auszubildenden vermieden werden, wenn dies möglich ist. Ohne tiefere Erklärung durch den ehemaligen Auszubildenden, welche

aufgrund des abgelehnten Interviews nicht dargestellt werden kann, muss davon ausgegangen werden, dass hier schlicht ein Fall vorliegt, in dem die Intervention trotz positiver Einschätzung der Mentoringbeziehung ihren Effekt verfehlt hat. Möglich ist hier, dass der Einfluss des Bruders die eigentlich der Intervention zugedachte Coping-Strategie der *sozialen Unterstützung* übernommen hat und die Mentorin entsprechend nicht als relevant für das Umsetzen dieser Bewältigungsstrategie gesehen wurde. Da dies aber nur auf der Einschätzung der Studierenden basiert, kann hier kein gesicherter Zusammenhang hergestellt werden. Damit bleibt Fall 6 der einzige Fall, in dem die Intervention ihr Ziel ohne einen klar nachvollziehbaren Grund verfehlt hat, positiv in Vertragslösungsprozesse einzugreifen.

Insgesamt zeigen die hier beschriebenen Fälle, dass auch eine grundsätzlich gelungene Mentoringintervention, die aus formativer Betrachtung die Entwicklung von positiven persönlichen und instrumentellen Mentoringbeziehungen ermöglicht, nicht immer dazu in der Lage ist, alle vorzeitigen Vertragslösungen zu verhindern oder in diese Prozesse eingreifen zu können. Dies erscheint mit Blick auf die Komplexität und individuellen Natur von Vertragslösungsprozessen jedoch als nicht verwunderlich und darf nicht als negative Bewertung der Intervention selbst verstanden werden. Jenseits von Fall 6 lassen sich in den übrigen Fällen eines verfehlten Interventionszieles klare Einflussfaktoren herausarbeiten, welche die Wirkung der Intervention negativ beeinträchtigt haben. Der erste sichtbar gewordene negative Faktor ist fehlende Vorbereitung der Mentorinnen/der Mentoren auf eine reflektierte Unterstützung des Coping-Prozesses und die Gefahr, durch das Misslingen der so gewählten Strategie aus weiteren Vertragslösungsüberlegungen ausgeschlossen zu werden. Dieser Faktor kann durch gestalterische Tätigkeit im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen und Unterstützungsmaterialien abgeschwächt werden. Der zweite sichtbar gewordene Faktor ist das Auftreten von Problemstellungen, bei denen es zu einem Zielkonflikt zwischen der dualen Ausbildung an sich und einem anderen, individuell als relevanter eingeschätzten Ziel kommt. Hier muss davon ausgegangen werden, dass der Druck auf die Mentees so hoch sein kann, dass Entscheidungen schnell und ohne Einbezug Dritter getroffen werden. Hier erscheint es unmöglich, gezielt Gegenmaßnahmen zu treffen und solche Fälle müssen als mögliche Gründe für das Verfehlen des Interventionsziels akzeptiert werden. Der letzte negative Faktor ist das Angebot einer Kündigung durch den Betrieb selbst und damit das Unterminieren des Förderkontextes der Intervention an sich in dem Sinne, dass den Auszubildenden ein vermeintlich vorteilhaftes Gegenangebot zur Fortführung der dualen Ausbildung unterbreitet wird. Da die beiden letztgenannten Faktoren gemeinsam in nur einem Fall aufgetreten sind, kann nicht klar differenziert werden, welchen Einfluss sie jeweils auf den Erfolg der Intervention haben können, beziehungsweise ob ihnen durch eine besonders positive Beziehung entgegengewirkt werden könnte. Auch ohne diese

vertieften empirischen Betrachtungen der negativen Einflussfaktoren auf den Interventionserfolg kann dennoch geschlussfolgert werden, dass gerade mit Blick auf die Vielzahl an positiven Effekten von einer grundsätzlichen Wirksamkeit der Intervention im Kontext von Ausbildungsabbrüchen gesprochen werden kann, wobei die Wirksamkeit durch bestimmte Faktoren negativ beeinflusst werden kann.

7.3 Fazit der Forschung (II) im Kontext der Gestaltung und Wirkung der hier betrachteten Intervention

7.3.1 Forschungsfragen 2.1 und 2.2: Gestaltungskriterien der Intervention und deren Umsetzung

Welche Gestaltungsdimensionen können für das Design von Jugendmentoringprogrammen angelegt werden?

und

Wie sind die Gestaltungsdimensionen von Jugendmentoringprogrammen für den vorliegenden Kontext und Zielsetzung durch konkrete Gestaltungsprinzipien umzusetzen?

Beide Forschungsfragen wurden bedingt durch die designorientierte Natur der Fragestellung bereits umfangreich in Kapiteln 4 und 7.1 durch die Formulierung prototypischer Gestaltungdimensionen und –Prinzipien sowie der formativen Weiterentwicklung hin zu einem abschließenden Katalog an finalen Designprinzipien beantwortet. Die Darstellung der abschließend entwickelten Gestaltungsprinzipien findet sich in Anhang 1. Durch die Kombination der ausführlichen formativen Evaluation über 3 Projektzyklen mit der summativen Evaluation aus Sicht der teilnehmenden Mentees kann die Aussage erlaubt werden, dass im Rahmen des hier vorliegenden Kontextes ein Paket an Gestaltungskriterien entwickelt wurde, welches eine über mehrere Kohorten hinweg wiederholbare Schaffung und Aufrechterhaltung von positiven persönlichen und instrumentellen Mentoringbeziehungen ermöglicht. Die Wiederholbarkeit der positiven Evaluationsergebnisse lässt darauf schließen, dass hier nicht von Zufall gesprochen werden muss, sondern die Umsetzung der Gestaltungsprinzipien einen gezielt steuernden Einfluss auf die Entwicklung der Mentoringbeziehungen hat. Einzig erwähnenswert ist hier, dass der zu Beginn der Forschungsarbeit erwartete Einfluss der Erkenntnisse über neue, spe-

zifische Herausforderungen und Problemstellungen der Zielgruppe während der dualen Ausbildung keinen direkten Einfluss auf die Weiterentwicklung der Gestaltungskriterien genommen hat. Alle in diesem Forschungszweig festgestellten Förderbedarfe konnten bereits auf Basis theoretischer Vorbereitungen antizipiert werden und waren bereits zu Z1_S1 Teil der Projektkonzeption, insbesondere mit Hinblick auf die Qualifizierungsangebote. Zwar fand hier im Projektverlauf eine Präzisierung und Fokussierung auf besonders relevante Themen statt, letztlich wäre diese Entwicklung aber auch alleine auf Basis des Feedbacks der Tandems möglich gewesen. Die zu Beginn erwarteten, gänzlich unbekannten fluchtspezifischen Probleme in der betrachteten Gruppe wurden schlicht nicht in einem so relevanten Umfang beobachtet, dass sie einen Einfluss auf die Weiterentwicklung der Gestaltungsprinizpien gehabt hätten (vgl. Kapitel 6). Die Ergebnisse der entsprechenden Forschungsfragen (vgl. Kapitel 6.4) sind damit im Kontext der Vertragslösungsforschung mit Blick auf die Zielgruppe interessant und neuwertig, hinsichtlich des Einflusses auf die Weiterentwicklung der Intervention aber unerwartet wenig relevant. Das Fazit über die Beantwortung der Forschungsfragen ist entsprechend der Formulierung der Teilfragen 2.1 und 2.2 zunächst entkoppelt von dem letztlich verfolgten Ziel der Verhinderung von vorzeitigen Vertragslösungen zu verstehen. Vielmehr wird die systematische Entwicklung und Aufrechterhaltung von positiven persönlichen und instrumentellen Mentoringbeziehungen zunächst als Plattform verstanden, die je nach übergeordneter Gesamtzielsetzung und der entsprechenden Feinjustierung von Projektzielen und Qualifizierungsmaßnahmen eine im Grunde unendliche Bandbreite an Förderzielen verfolgen kann. Dies drückt sich auch im Nürnberger Mentoringmodell aus, welches explizit unabhängig von konkreten Förderzielen oder Zielgruppen formuliert ist und für alle Mentoringmaßnahmen anwendbar sein soll. Eine umfassende inhaltliche Nacherzählung der Entwicklung der finalen Gestaltungsprinzipien soll an dieser Stelle nicht stattfinden und wird mit Blick auf die umfassende formative Beschreibung entlang des Kapitels 7.1 als redundant eingeschätzt. Vielmehr erscheint eine Reflexion der Grenzen der Aussagekraft der Evaluation angebracht.

Die größte Einschränkung in der Aussagekraft der formativen Evaluation wird darin gesehen, dass die Evaluationsergebnisse hinsichtlich der übergeordneten Gestaltungsdimension *Mentoringbeziehung* von Beginn der Interventionsumsetzung an gut bis sehr gut waren. Aus praktischer Sicht ist dies natürlich zu begrüßen, letztlich bleibt dadurch aber unklar, welchen Einfluss spezifische Gestaltungsprinzipien auf die Qualität der Beziehung haben. Ein sukzessives Eliminieren von einzelnen Gestaltungsprinzipien in weiteren Zyklen, um durch mögliche negative Entwicklungen deren tatsächliche Relevanz für den Interventionserfolg zu überprüfen, wurde aus forschungsethischen Gründen als nicht vertretbar gewertet und damit eine einge-

schränkte Aussagekraft der formativen Evaluation in Kauf genommen. Damit kann zwar letztlich die Aussage getätigt werden, dass die in Kapitel 7.2 dargestellten Gestaltungsprinzipien im Ganzen dazu geeignet sind, im hier geltenden Kontext positive persönliche und instrumentelle Mentoringbeziehungen zu gestalten und aufrecht zu erhalten, es kann aber nicht für alle Teilprinzipien die direkte Effektstärke auf die Zielvariable *Beziehungsqualität* empirisch belegt werden. Grundsätzlich ist also anzunehmen, dass einige der finalen Gestaltungsprinzipien letztlich nicht nötig wären, um die Qualität der Intervention aufrecht zu erhalten. Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass gerade in der Gestaltungsdimension *Integration externer Institutionen* die realen Kontakte der Studierenden mit Ausbildenden und Lehrkräften sowie die Einbindung externer Institutionen in das Begleitprogramm so individuell und von Projektsemester zu Projektsemester unterschiedlich waren, dass das hier angelegte Evaluationskonzept strukturierter schriftlicher Befragungen rückblickend als nicht geeignet erscheint, um die tatsächliche Qualität dieser Gestaltungsdimension zu evaluieren. Zwar lassen die durchweg positiven Ergebnisse der Gesamtevaluation keinen Rückschluss darauf zu, dass die in der vorliegenden Intervention unstrukturierte und letztlich wenig umfassende Integration externer Partner, sowohl im Begleitprogramm als auch innerhalb der Tandems, einen negativen Einfluss auf den Interventionserfolg hatte, gleichzeitig kann dies in abweichenden Kontexten aber von höherer Bedeutung sein. Dies wird in Kapitel 7.4.3 weiter diskutiert.

Grundsätzlich kann auch mit Blick auf die dargestellten Einschränkungen abschließend festgehalten werden, dass die Forschungsfragen 2.1 und 2.2 nach den Gestaltungsdimensionen und deren Ausgestaltung in umsetzbare Gestaltungsprinzipien im hier betrachteten Kontext zufriedenstellen beantwortet werden konnte, wenngleich eine Unschärfe über die explizite Relevanz einzelner konkreter Gestaltungsprinzipien bestehen bleibt.

7.3.2 Forschungsfrage 2.3: Auswirkung der Intervention auf vorzeitige Vertragslösungen

Ist Jugendmentoring geeignet, um vorzeitige Vertragslösungen von Geflüchteten zu verhindern?

Auch hier wurde die Forschungsfrage bereits ausführlich in der summativen Evaluation in Kapitel 7.2.2 beantwortet. Die Evaluationsergebnisse legen nahe, dass durch die hier beschriebene Intervention in 5 Fällen aktiv und in einer unbekannten Anzahl an Fällen passiv eine Vertragslösung nach unten im Sinne eines Ausbildungsabbruches verhindert werden konnte.

Die grundsätzliche Eignung der Intervention, um das formulierte Ziel zu erreichen, ist damit bestätigt. Besonders hinsichtlich der direkt beobachtbaren Fälle von *kritischen Situationen* zeigt sich, dass das Gelingen einer Verhinderung von Vertragslösungen nicht durch das aktive Eliminieren der auslösenden Problemstellung durch die Mentorin/den Mentor erreicht wurde, sondern durch eine aktive Unterstützung im Stressbewältigungsprozess. Dies bestätigt nicht nur die bereits von Uhly (2015, S. 22) vermutete Bedeutung des Umganges mit Konflikten im Vertragslösungsprozess, sondern zeigt, dass die Intervention die in Kapitel 6.3.1 aufgezeigten Auswirkungen der diversen Problemstellungen auf Basis des Fluchthintergrundes der Auszubildenden, die den Coping-Prozess negativ beeinflussenden können, durch die Errichtung von Supportstrukturen auf Augenhöhe abfedern kann. Die Intervention übernimmt damit entsprechend der Zielsetzung nicht die Rolle einer Unterstützung des dualen Ausbildungssystems, sondern wird dem Anspruch einer wirksamen Unterstützung in der Bewältigung von lernortungebundenen und vielschichtigen Problemstellungen gerecht, was für in Kapitel 6.1 identifizierten Struktur von Problemstellungen der Zielgruppe als sinnvoller Wirkungsansatz eingeschätzt wird. Gleichwohl kann davon ausgegangen werden, dass die Intervention auch direkt lösungsverhindernde Erfolge durch individuelle Kompetenzentwicklungen der Mentees erzielt und dadurch die grundlegende Verhinderung von kritischen Situationen bereits vor ihrer Entstehung erlaubt. Über eine direkte Kausalität kann jedoch, bedingt durch die fehlende Impact-Messung in allen potenziell geförderten Kompetenzdimensionen sowie die fehlende Kontrollgruppe, keine empirisch gesicherte Aussage getroffen werden. Letztlich stellt diese hier nicht direkt messbare Auswirkung der Intervention auf Verhinderung von kritischen Situationen durch individuelle Kompetenzzugewinne aber nur ein Perspektive der Wirksamkeit dar. Alleine die subjektiv hohe Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Intervention an sich und speziell mit den Fördererfolgen und Zielerreichungen (vgl. Kapitel 7.1) legt nahe, dass die Studierenden als valide Partner für soziale Unterstützung in Stresssituationen wahrgenommen werden. Die Intervention erhält damit eine reale Wirksamkeit in kritischen Momenten, unabhängig von der letztlich messbaren Auswirkung auf die Performanz in Leistungssituationen, beispielsweise mit Blick auf Schulnoten. Insgesamt wird diese doppelte Wirksamkeit, zum einen durch die vermutete und implizierte Verhinderung von Krisensituationen selbst, zum anderen durch die sichtbare Unterstützung in der Konfliktbewältigung, als kraftvolles Instrument zur Verhinderung von vorzeitigen Vertragslösungen eingeschätzt.

Ebenso bereits in Kapitel 7.3.2 dargestellt ist jedoch auch das Fazit, dass hier kein Automatismus unterstellt werden darf, der aussagt, dass eine erfolgreiche Mentoringmaßnahme im Sinne der skizzierten Intervention jede vorzeitige Vertragslösung unterbinden oder verhindern kann. Wie in den 3 Fällen mit einem Scheitern der Interventionszielsetzung gezeigt wurde,

können trotz positiver persönlicher und instrumenteller Mentoringbeziehungen in Einzelfällen maladaptive Vertragslösungsentscheidungen getroffen werden, in welche die Mentorin/der Mentor aus unterschiedlichen Gründen nicht mit einbezogen wird. Außerbetriebliches Jugendmentoring ist damit grundsätzlich geeignet, um die Vertragslösung von Geflüchteten zu verhindern, stellt aber keine garantierte Lösung dar. Mit Blick auf die hohe Komplexität von Vertragslösungsprozessen, insbesondere bezogen auf die Dimension der Stressbewältigung und den damit verbundenen internen Reflexions- und Bewertungsprozessen, erscheint es auch als gänzlich unmöglich, durch äußere Maßnahmen eine absolute Steuerung zu erreichen.

Trotz dieser Einschränkung wird Jugendmentoring im Sinne der hier entwickelten Intervention insgesamt als wirksame und vor allem gezielt umsetzbare Maßnahme angesehen, um einen relevanten Anteil an vorzeitigen Vertragslösungen zu verhindern.

7.3.3 Überlegungen zur Übertragbarkeit in andere Kontexte

Da DBR-Ansätze letztlich danach streben, Lösungen für praktische Problemstellungen durch das Aufstellen von möglichst breit anwendbaren Gestaltungsprinzipien zu generieren, wird abschließend reflektiert, inwiefern eine Übertragbarkeit der hier entwickelten Gestaltungsprinzipien in andere Kontexte als realistisch eingeschätzt wird (vgl. Plomp & Nieveen, 2010, S. 24). Dabei werden die erwarteten Herausforderungen bei der Umsetzung in andere Kontexte entsprechend der Veränderung in bestimmten Kontextfaktoren reflektiert.

Veränderung des ausführenden Projektträgers

Wie bereits in Kapitel 2.3 angesprochen obliegt die Gestaltung und Umsetzung der Intervention im hier beschriebenen Projekt dem Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der FAU, unterstützt durch die ZEIT-Stiftung Ebelin & Gerd Bucerius und gefördert vom Bayerischen Ministerium für Unterricht und Kultus. Eine Veränderung dieses organisationalen Kontextes hat auf verschiedenen Ebenen einen Einfluss auf die erwartete Übertragbarkeit der Intervention.

Verändert sich nur die Umsetzung in einem Kooperationsprojekt hin zu der Umsetzung allein durch einen universitären Lehrstuhl, ist damit aus Sicht der hier relevanten Kontextfaktoren vor allem die finanzielle Vergütung der Mentorinnen/der Mentoren nicht mehr vorhanden. Aus bisherigen Erfahrungen zu universitären Mentoringprojekten in pädagogischen Studiengängen ist jedoch bekannt, dass der finanzielle Anreiz nur einen unwesentlichen Einfluss auf die Bewerbungsintensität und Teilnahmebereitschaft hat. Die Summe an Bewerbungen für die hier

beschriebene Intervention liegt im gleichen Bereich wie die für die ehrenamtlichen *WiSo-Bildungspaten* zuvor und für die bereits laufenden, ebenfalls ehrenamtlichen Nachfolgeprojekte. Sofern ein äquivalentes Projekt also mit gleicher Zielsetzung und Zielgruppe an einem anderen (wirtschafts-)pädagogischen Lehrstuhl durchgeführt wird, scheint eine direkte Übertragbarkeit der Gestaltungsprinzipien auch an anderen Universitäten oder pädagogischen Lehrstühle ohne weitere Kooperationspartner als gut umsetzbar.

Wird das Projekt an einem Lehrstuhl ohne pädagogischen Zuschnitt aber mit gleicher Zielgruppe und Zielsetzung durchgeführt, muss davon ausgegangen werden, dass die Empathie der direkt für das Projekt ansprechbaren Studierenden für die Ausbildungsrealität und insbesondere die Perspektive der beruflichen Schule weniger stark ausgeprägt ist. Die Gestaltungsdimensionen selbst bleiben hier unverändert, allerdings erscheint es in solchen abweichenden Kontexten sinnvoll, besondere Überlegungen zu Akquise, Matching und Qualifizierung der Studierenden anzustellen, um den durch das wirtschafts- oder betriebspädagogische Studium vorbereiteten didaktischen Zugang zur Mentoringtätigkeit sicherzustellen. Themen wie allgemeine didaktische Prinzipien, Unterrichtsgestaltung oder Aufbereitung von Inhalten sind in der hier darstellten Intervention explizit nicht Teil der Qualifizierung, bei der Anbindung an einen nichtpädagogischen Lehrstuhl erscheinen solche Inhalte aber notwendig.

Wird das Projekt außerhalb des universitären Kontextes, beispielsweise an eine ehrenamtliche Institution, angebunden, wobei auch von einem Fehlen staatlicher Finanzierung ausgegangen wird, so scheinen bereits die hier definierten Gestaltungsdimensionen selbst als nicht mehr ausreichend für eine gelungene Umsetzung der Intervention. Wie in Kapitel 2.3 dargestellt wurde, greift die hier beschriebene Intervention auf die Netzwerke und Möglichkeiten des Lehrstuhls zur Mentorinnen/Mentoren-Akquise und Umsetzung der Begleitung und Qualifizierung zurück. Auch das für die Entwicklung der Gestaltungdimensionen zugrunde gelegte Nürnberger Mentoringmodell versteht sich selbst als Hilfe zur Modellierung der tandeminternen und -externen Prozesse, ohne konkrete Hinweise auf die organisatorische Umsetzung zu geben. Wird die Intervention nun in einem Kontext umgesetzt, in dem nicht auf universitäre Strukturen und Ressourcen zurückgegriffen werden kann, erscheint es als notwendig, neue Gestaltungsdimensionen hinsichtlich der grundsätzlichen Akquise von Bewerberinnen/Bewerbern und personellen Ressourcen für deren Qualifizierung zu formulieren. Gleichzeitig kann es notwendig sein, die hier sehr liberal ausgestalteten Qualifizierungsstrukturen zu verkleinern und beispielsweise ein stärkeres Augenmerk auf vorformulierte Unterstützungs- und Qualifizierungsmaterialien ohne den Bedarf an langfristigem personellen Ressourceneinsatz zu legen. In einem

solchen alternativen Kontext werden also umfassende Änderungen an den Gestaltungsdimensionen und –kriterien erwartet, um eine zielführende Umsetzung zu ermöglichen.

Veränderungen in der Zielsetzung und Zielgruppe

Neben organisationalen Kontextveränderungen erscheint es auch sinnvoll, zu reflektieren, ob die Gestaltungskriterien für den Einsatz in Interventionen mit abweichenden Zielgruppen oder Zielsetzungen anwendbar sind. Dabei wird zunächst angenommen, dass der organisationale Kontext einer Umsetzung durch einen pädagogischen Lehrstuhl weiterhin gegeben bleibt. Andernfalls gelten die oben beschriebenen Überlegungen zu organisational bedingten Kontextänderungen zusätzlich zu den im Weiteren dargestellten Annahmen.

Eine Veränderung der Zielsetzung *Verhinderung von Vertragslösungen* bei Erhalt der Zielgruppe Geflüchtete in der dualen Ausbildung wird grundsätzlich als gut umsetzbar bewertet. Die formative und summative Projektevaluation gibt Hinweise auf eine Vielzahl von Fördererfolgen in unterschiedlichsten Förder- und Kompetenzdimensionen, die alleine aufgrund der hier betrachteten Zieldimension nicht im Detail erhoben oder weiter aktiv gesteuert wurden. Die Gestaltungsprinzipien erlauben grundsätzlich den gezielten Aufbau von positiven persönlichen und instrumentellen Mentoringbeziehungen, die zunächst zielunabhängig als Plattform für unterschiedlichste Förderzielsetzungen verstanden werden können. Eine Veränderung der Gestaltungsprinzipien ist hier unter Umständen mit Blick auf das Beziehungsverständnis nötig, falls beispielsweise im Sinne eines Mentoringtyps *Nachhilfe* ein stärkerer Fokus auf die Umsetzung konkret kompetenzorientierter Fördertätigkeiten erwartet wird, was beispielsweise bei einem Sprachmentoring der Fall wäre. Jenseits der reinen Umsetzung der Intervention bietet sich in einem auf diese Art veränderten Kontext zudem an, bei Bedarf das Evaluationskonzept anzupassen und gezielt Kompetenzfeststellungsverfahren einzusetzen, um die gewünschte Zielerreichung zu überprüfen.

Eine Veränderung der Zielgruppe weg von Geflüchteten hin zu anderen Gruppen ist mit einem größeren Einschnitt in die erwartete Übertragbarkeit der Gestaltungskriterien verbunden. Dies liegt insbesondere daran, dass Geflüchtete wie in Kapitel 3.1 beschrieben strukturell vor allem Förderbedarfe auf Basis ihrer sozioökonomischen Lebensumstände aufweisen, nicht aber auf Basis individueller Risikofaktoren wie Lernstörungen, Verhaltensstörungen oder anderer nachhaltiger Dysfunktionalitäten (vgl. DuBois et al., 2002, S. 189). Zugleich ist die Zielgruppe der Geflüchteten insofern homogen, als übergreifend ein gewisser Förderbedarf in sprachlichen, kulturellen und lebensweltlichen Themen erwartet werden kann und die grundlegende Idee

einer Förderung damit im Regelfall sinnvoll ist. Wird eine alternative Intervention für eine Zielgruppe geplant, die in ihren übergreifenden Förderbedarfen weniger homogen ist oder höhere individuelle Risikofaktoren aufweist, so scheint es nötig, insbesondere die Gestaltungsdimensionen *Auswahl der potenziellen Mentees* und *Matching* weiter zu verfeinern, um solche Bewerberinnen/Bewerber zu finden und in Tandems zu Matchen, die sowohl einen relevanten Förderbedarf haben als auch grundsätzlich für eine 1:1-Fördermaßnahme geeignet sind. Wird explizit eine Zielgruppe gewählt, in der von einer hohen Anzahl an individuellen Risikofaktoren ausgegangen werden muss, beispielsweise eine Intervention für Lernende im Übergangssystem oder Jugendliche aus benachteiligten sozialen „Brennpunktstandorten", so erscheint es unerlässlich, dass die Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren intensiviert und der in der hier beschriebenen Intervention eher irrelevant erscheinende Austausch mit externen Institutionen als Ansprechpartner in Krisensituationen verstärkt gestaltet wird.

Insgesamt wird die Übertragbarkeit der hier entwickelten Gestaltungsdimensionen für die Umsetzung von Mentoringprogrammen in unterschiedliche Kontexte als grundsätzlich gegeben angesehen, was zu großen Teilen daran liegt, dass das Mentoringkonzept selbst nicht zielgruppen- oder zielsetzungsspezifisch ist und sich daher in verschiedenste Kontexte übertragen lässt. Zugleich sind unterschiedliche Veränderungen des organisationalen oder zielgruppen- beziehungsweise zielsetzungsbezogenen Kontextes mit erwartbaren Einschnitten in die direkte Übertragbarkeit der hier entwickelten Gestaltungsprinzipien verbunden. Diese müssen in der jeweiligen individuellen Situation entsprechend stark oder weniger stark weiterentwickelt werden, um eine zielführende Intervention zu ermöglichen.

8 Ausblick

Zu Beginn der Arbeit wurde gefragt, welche Problemstellungen Geflüchtete in der dualen Ausbildung haben, wie Vertragslösungsprozesse ablaufen, wie außerbetriebliches Jugendmentoring für diese Zielgruppe zu gestalten ist und ob letzteres eine geeignete Maßnahme dafür ist, Vertragslösung zu verhindern. Im Laufe der Arbeit wurden alle eingangs gestellten Forschungsfragen umfassend beantwortet und hinsichtlich ihrer Aussagekraft sowie der Schwachstellen im Forschungsprozess evaluiert und diskutiert. Insgesamt konnte die Forschungsarbeit ein klares Bild von den Herausforderungen in der dualen Ausbildung von Geflüchteten zeichnen, wenngleich der Zuschnitt auf eine kleine Gruppe im lokalen Kontext des Großraumes Nürnberg eine gesicherte Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit aller geflüchteten Auszubildenden nicht möglich macht. Besonders relevant erscheint dabei zunächst die unerwartet kleine Rolle von fluchtspezifischen Problemen im betrieblichen und schulischen Setting sowie die wiederum hohe Belastung durch entsprechende Problemstellungen im Privatbereich und im Kontext der Stressbewältigungsperspektive. Zugleich konnte in einem Entwicklungsprozess über drei Zyklen mit insgesamt 10 betrachteten Projektsemestern hinweg herausgearbeitet werden, dass eine positive instrumentelle und persönliche Mentoringbeziehung durch gezielt entwickelte Gestaltungskriterien aktiv geschaffen werden kann und dadurch vorzeitige Vertragslösungen zumindest grundsätzlich verhindert werden können.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Themen Fluchtmigration, Integration in den deutschen Arbeitsmarkt und Unterstützung in der dualen Ausbildung weiterhin ein gesellschaftlich relevantes Thema darstellen und globale Konflikte & Unsicherheiten in naher Zukunft nicht zu einem Verschwinden dieses Themenbereiches führen werden. Diese Arbeit versteht sich in diesem Kontext als Ausgangspunkt für vertiefende Forschungen im wissenschaftlichen Sinne und gestalterischen Tätigkeiten im praktischen Sinne. Dabei sollen die hier aufgezeigten Problemstellungen und Herausforderungen in der dualen Ausbildung dazu dienen, weiterführende Forschungsansätze über die Setzung von Themenschwerpunkten zu informieren und einen stärkeren Fokus auf die Frage der Stressbewältigungsressourcen legen. Beide Bereiche, die Problemstellungen selbst und der Umgang mit ihnen in der Stressbewältigungsperspektive, konnten in der vorliegenden Arbeit primär deskriptiv betrachtet werden, erscheinen aber von zentraler Bedeutung für die Entwicklung eines umfassenden Verständnisses der Gelingensfaktoren der dualen Ausbildung für die betrachtete Zielgruppe. Die Stärke der vorliegenden Arbeit wird hier vor allem in der Nähe zur Perspektive der Geflüchteten selbst gesehen, was einerseits unweigerlich die Aussagekraft der Ergebnisse schmälert, andererseits

aber eine typischerweise nur schwer greifbare subjektive Prozessbetrachtung zulässt, die wichtige Informationen für die Fokussierung weiterführender Forschungsansätze liefern kann und soll. Im Sinne des DBR-Verständnisses konnten hier im Rahmen einer Validation Study spezifische Erkenntnisse über Lernende generiert werden, welche der Vertiefung des bereits bestehenden Wissens dienen.

Mit Blick auf die zentrale Frage nach der Gestaltung einer Intervention konnte ein Kanon an Gestaltungsprinzipien entwickelt werden (Anhang 1), der die Bildung und Aufrechterhaltung von positiven Mentoringbeziehungen im hier vorliegenden Kontext strukturiert erlaubt. In einer Mehrheit der bekannten Fälle konnte somit eine vorzeitige Vertragslösung vermieden oder direkt aktiv verhindern werden. Hinsichtlich der Aussagekraft der Forschungsergebnisse über die konkrete Wirkung einzelner Gestaltungsprinzipien sowie der Frage nach einer Übertragbarkeit in abweichende Kontexte gelten die in Kapitel 7.4 ausführlich diskutierten Einschränkungen. Insgesamt wird die Entwicklung der Intervention als Erfolg angesehen, da die Intervention dazu in der Lage ist, eine umsetzbare Lösung für das reale Problem der Vertragslösungen von geflüchteten Auszubildenden anzubieten. Die hier entwickelten Gestaltungskriterien sollen also im Sinne einer Development Study den Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung beziehungsweise den Einsatz in gleichen, ähnlichen oder gänzlich abweichenden Kontexten darstellen und unterschiedlichen Akteuren in der außerschulischen und außerbetrieblichen Bildungslandschaft einen Ansatzpunkt für die Errichtung entsprechender Förderangebote für Geflüchtete in der dualen Ausbildung bieten. Zugleich kann der Einsatz in abweichenden Kontexten dazu dienen, die hier noch unklaren Detailzusammenhänge zwischen einzelnen Gestaltungsprinzipien und der Interventionsqualität insgesamt herauszuarbeiten und weiter zu präzisieren. Die Arbeit versteht sich damit weniger als abgeschlossene Anleitung, sondern als Ausgangspunkt für eine strukturierte Weiterentwicklung der Mentoringmethode im Kontext der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten.

Jenseits dieser direkten, auf die Forschungsfragen bezogenen Erwartungen und Zukunftsperspektiven soll letztlich das Potenzial der Arbeit für den gesellschaftlichen Diskurs angesprochen werden. Das Zusammenspiel der Ergebnisse im Bereich der Herausforderungen in der dualen Ausbildung mit den positiven Ergebnissen der Intervention lässt die abschließende Interpretation zu, dass die Integration geflüchteter Menschen in den deutschen Arbeitsmarkt über den Weg der dualen Ausbildung ein Prozess ist, der aktiv und zielführend gestaltet werden kann. Dies umfasst die Feststellung, dass die statistisch hohe Lösungsquote keine unveränderliche Tatsache darstellt, sondern durch Engagement und gezielte Fördermaßnahmen mit vertretbarem Aufwand abgefedert werden kann. Als Zielsetzung kann formuliert werden, die

vorliegende Arbeit auch jenseits des wissenschaftlichen Diskurses als Ausgangspunkt zu verstehen, um die gesellschaftliche und wirtschaftliche Debatte um die Ausbildung von Geflüchteten um eine fundierte wissenschaftliche Perspektive und das Bewusstsein über die Umsetzbarkeit wirksamer Fördermaßnahmen zu erweitern.

9 Literaturverzeichnis

Allen, T.; Poteet, M. L.; Eby, L. T.; Lentz, E. (2004): *Career Benefits Associated with Mentoring For Protégés: A Meta-Analysis.* In: Journal of Applied Psycology, 2004 (89; Vol. 1), 127-136

Allen, T.; Finkelstein, L. & Poteet, M. (2009). *Designing workplace mentoring-programs: an evidence-eased approach*. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Allen, D. G.; Bryant, P. C.; Vardaman, J. M. (2010). Retaining talent: replacing misconceptions with evidence-based strategies. *Academy of Management Perspectives*, 24 (2), 48-64.

Alleman, E. (1986). Measuring mentoring-frequency, quality, impact. In: Gray, W. A. & Gray, M. M. (Hrsg.). *Mentoring: Aid to Excellence in Career Development, Business and the Professions Vol. II*. Vancouver: International Association for Mentoring.

Allenspach, M.; Brechbühler, A. (2005). *Stress am Arbeitsplatz.* Bern: Huber

Althoff, H. (1977). Ausbildungsabbruch. Ergebnisse einer Erhebung bei ausgewählten Industrie- und Handelskammern*. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6 (3), 23-27.

Althoff, H. (1979). Ausbildungsabbrecher. Ein Berechnungsmodell*. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis,* 8 (3), 22-27.

Althoff, H. (1989): Ausbildungsabbrecher-Ihre Berufsbildung und Erwerbstätigkeit. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85 (7), S. 612–619.

Althoff, H. (1991): Die fortdauernde Zunahme vorzeitiger Vertragslösungen und Erklärungsmöglichkeiten für diese Entwicklung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 20 (4), 3–5

Altrichter, H.; Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: utb.

Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (*UTB Schulpädagogik, Bd. 4754, 5. grundlegend überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Amt für Berufliche Schulen der Stadt Nürnberg (2017). *Angebote der Stadt Nürnberg für Jugendliche und junge Erwachsene nach dem Besuch in Berufsintegrationsklassen*. Nürnberg: Amt für Berufliche Schulen.

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41 (1), 16-25.

Anderson, A.; Sánchez, B. & McMahon, S. (2019). Natural Mentoring, Academic Motivation, and Values TowardEducation Among Latinx Adolescents. *Community Psychology*, 63 (1-2), 99-109.

Angerer, P.; Glaser, J.; Gündel, H.; Henningsen, P.; Lahmann, C.; Letzel, S.; Nowak, D. (2014). *Psychische und psychosomatische Gesundheit in der Arbeit. Wissenschaft, Erfahrungen, Lösungen aus Arbeitsmedizin, Arbeitspsychologie und psychosomatischer Medizin.* Heidelberg, München, Landsberg, Frechen, Hamburg: ecomed Medizin.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health-How people manage stress and stay well.* San Francisco: Jossey-Bass

Applied Research Consulting; n.d. *Obtaining Permission and Materials.* Onlinge verfügbar unter: http://www.mentoringevaluation.com/Request_Surveys3.htm. Zuletzt aufgerufen am 05.01.2022

Applied Research Consulting (2018). *Match Characteristics Questionnaire (rev. 2018).* Fairfax: Applied Research Consulting.

Backhaus-Maul, H. & Roth, C. (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland.* Wiesbaden: Springer.

Bahrenberg, G.; Giese, E.; Mevenklamp, N.; Nipper, J. (2010): *Statistische Methoden in der Geographie. Band 1: Univariate und bivariate Statistik. 5. Auflage*. Stuttgart: Borntraeger.

Bamberg, E.; Busch, C.; Ducki, A. (2003). *Stress- und Ressourcenmanagement. Strategien und Methoden für die neue Arbeitswelt*. Bern: Huber.

Bamberg, E. (2012). *Arbeitspsychologie.* Göttingen: Hogrefe.

Bartl, H.; Drexler, S.; Weniger, C.; Müller-Kohlenberg, H. (2012): *Studie zur Nachhaltigkeit der Wirkung des Mentorenprogramms "Balu und Du"*. Osnabrück.

Batsching, T.; Riedel, T. (2017). *Flüchtlinge im Unternehmen*. Freiburg: Haufe.

Baumann, B., Riedl, A. (2015). *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen*. Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Baur, N.; Blasius, J. (2019). Methoden der empirischen Sozialforschung-Ein Überblick. In: Bauer, N.; Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung-Band 1 (2. Aufl.)* (S. 1-28). Wiesbaden: Springer VS.

Bearman, S.; Blake-Beard, S.; Hunt, L.; Crosby, FJ. (2007). New directions in mentoring. In: Allen, T. D.; Eby, L. T. (Hrsg.), *Blackwell handbook of mentoring* (S. 375-397). Oxford: Blackwell.

Becker, M.; Spöttl, G. (2015). *Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis.* Frankfurt am Main: Interantionaler Verlag der Wissenschaften.

Becker, S.; Schüler, B. (2007). Der Mentor machts-besser? Potenziale, Risiken und Grenzen von Mentoringprojekten für sozial belastete Kinder und Jugendliche-Evaluationen und Erfahrungen aus angelsächsischen Ländern. *Sozial Extra-Zeitschrift für soziale Arbeit und Sozialpolitik,* Heft 3-4/2007, 1-6.

Beicht, U.; Kreweth, A.; Eberhard, V.; Granato, M. (2009). Viel Licht-aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. *BIBB-REPORT 09/09. Bundesinstitut für Berufsbildung*. Bielefeld: BIBB

Beicht, U.; Krewerth, A. (2008). *Ausbildungsqualität in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. Erste Ergebnisse einer Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) unter Teilzeitberufsschülern und -schülerinnen*. Bonn: BIBB.

Beicht, U.; Krewerth A. (2009). Qualität der betrieblichen Ausbildung im Urteil von Auszubildenden und Berufsbildungsfachleuten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5, 9-13.

Bell, P., Hoadley, C., & Linn, M. (2004). Design-based research in education. In: Linn, M.; Davis, E.; Bell, P. (Hrsg.), *Internet environments of science education* (S. 73-85). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Belland, B. (2017*). Instructional Scaffolding in STEM Education*. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer Open.

Belsky, J., & Cassidy, J. (1994). Attachment: Theory and evidence. In Rutter, M.; Hay, D. F. (Hrsg.), *Development through life: A handbook for clinicians* (S. 373–402). Oxford: Blackwell Science.

Bengel J., Strittmatter R. & Willmann, H. (2001). *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese-Diskussionsstand und Stellenwert*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA),

Benholz, C.; Frank, M. & Niederhaus, C. (2016). *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler- eine Gruppe mit besonderen Potenzialen.* Münster, New York: Watzmann

Berthel, J.; Becker, F. G. (2013). *Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit (10. Aufl).* Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Birman, D.; Morland, L. (2014): *Immigrant and Refugee Youth*. In DuBois, D.L.; Karcher, M.J. (Hrsg.): handbook of Youth Mentoring. Thousand Oaks; USA: SAGE Publications

Blasius, J.; Baur, N. (2014). Multivariate Datenanalyse. In: Bauer, N.; Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung-Band 1 (1. Aufl.)* (S. 997-1016). Wiesbaden: Springer VS.

Blickle, G. (2002). Mentoring als Karrierechance und Konzept der Personalentwicklung? *Zeitschrift „Personalführung“,* 9/2002, 66-72.

Bloom, B.S. (1985a). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.

Bloom, B.S. (1985b). Generalizations about talent development. In Bloom, B.S. (Hrsg.). *Developing talent in young people* (S.507-549). New York: Ballantine Books.

Bohlinger, S. (2002). *Ausbildungsabbruch-Einblick in eine vermeintliche Randerscheinung des deutschen Bildungssystems.* Aachen: Shaker Verlag

Böhme, R.; Mönkedieck, N. (2016). *Perpektive Ausbildung? Handlungsfelder und Gelingensbedignungen am Übergang junger Asylsuchender von der Schule in den Beruf in Bremen*. IAW Bremen

Bonin, H.; Boockmann, B.; Brändle, T.; Bredtmann, J.; Brussig, M.; Dorner, M.; Fehn, R.; Frings. H.; Glemser, A.; Haas, A.; Höckel, L. S.; Huber, S.; Krisch, J.; Krause-Pilatus, A.; Kugler, P.; Rinne, U.; Rossen, A.; Wapler, R.; Wolf, K. (2020). *Begleitevaluation der arbeitsmarktpolitischen Integrationsmaßnahmen für Geflüchtete-Zweiter Zwischenbericht.* Aufgerufen am 12.04.2021. Online verfügbar unter: http://ftp.iza.org/report_pdfs/iza_report_94.pdf

Bolten, J. (2007): Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Künzer, V. & Berninghausen, J. (Hrsg.), *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung* (S. 21-42). Berlin: Iko-Verlag.

Bott, P., Helmrich, R., Zika, G. (2011). Arbeitskräftemangel bei Fachkräften? Eine Klärung arbeitsmarktrelevanter Begrifflichkeiten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40 (03), 12-14.

Bopp-Schultheiß, U. (2012). *Individualisierter Unterricht: Erstellen von Förderplänen*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Brandes, U.; Erlhoff M.; Schemmann, N. (2009). *Designtheorie und Designforschung.* Stuttgart: UTB

Brendel, S.; Fischer, S.; Hösl, S.; Rahn, J.; Roßmeißl, A. & Schuster, C. (2016*). Welche Chancen bietet das Konzept der assistierten Ausbildung für Auszubildende und Arbeitgeber?* Nicht publizierte Projektarbeit, Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg

Britner, P. A.; Randall, K. G. & Ahrens, K. R. (2014). Youth in Foster Care. In DuBois, D.L.; Karcher, M.J. (Hrsg.), *Handbook of Youth Mentoring* (S. 341-355). Thousand Oaks: Sage.

Bronfenbrenner, U. (1982). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Suttgart: Klett-Cotta

Brosi, W.; Werner, R. (2003). Lösung von Ausbildungsverträgen-ein bildungspolitisch wichtiges thema, methodisch-statistisch schwierig zu erfassen. In: Althoff, H.; Brosi, W.; Troltsch, K.; Ulrich, J. G. & Werner, W. (Hrsg.), *Vorzeitige Lösung von Lehrverträgen und Ausbildungsabbruch. Problemaufriss und Untersuchung der methodisch-statistischen Grundlagen* (S. 5-8). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Science*, 2, 141–178.

Brück-Klingenberg, A., Burkert, C., Damelang, A., Deeke, A., Haas, A., Schweigard, E., Seibert, H., Wapler, R. (2009). Integration von Migranten in Arbeitsmarkt und Bildungssystem, In J. Möller, U. Walwei (Hrsg.), *IAB-Bibliothek: Handbuch Arbeitsmarkt 2009* (S. 283-316). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Brücker, H., Croisier, J., Kosyakova, Y., Kröger, H., Pietrantuono, G., Rother, N. & Schupp, J. (2019). *Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung. IAB-Kurzbericht 3/2019*. Aufgerufen am 30.03.2021. Online verfügbar unter: http://doku.iab.de/kurzber/2019/kb0319.pdf

Brücker, H., Kunert, A., Mangold, U., Kalusche, B., Siegert, M., & Schupp, J. (2016a). *Geflüchtete Menschen in Deutschland-eine qualitative Befragung. IAB-Forschungsbericht 9/2016*. Aufgerufen am 30.30.2021. Online verfügbar unter: http://doku.iab.de/forschungsbericht/2016/fb0916.pdf

Bryson, J. (2001). *Effective Mentoring Manual*. London: Pearson Education Limited

Bundesagentur für Arbeit (2016). *Hintergrundinformationen. Geflüchtete Menschen in den Arbeitsmarktstatistiken-Erste Ergebnisse.* Zugriff am 11.04.2021. Verfügbar unter https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Statistische-Sonderberichte/Generische-Publikationen/Gefluechtete-Menschen-in-den-Arbeitsmarktstatistiken.pdf

Bundesagentur für Arbeit, Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (2017). *Berichte: Arbeitsmarkt kompakt-Fluchtmigration.* Zugriff am 16.07.2020. Verfügbar unter https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-analysen/Statistische-Sonderberichte/Generische-Publikationen/Fluchtmigration.pdf

Bundesagentur für Arbeit (2019). *Integration von Flüchtlingen in Arbeit und Ausbildung / Beteiligungsmöglichkeiten von Unternehmen.* Berlin: Bundesagentur für Arbeit, Regionaldirektion Berlin-Brandenburg der Bundesagentur für Arbeit.

Bundesagentur für Arbeit (2020a). *Fachkräfteengpassanalyse 2019.* Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

Bundesagentur für Arbeit (2020b). *Situation am Ausbildungsmarkt.* Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). *BAMF-Kurzanalyse. Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarktbeteiligung und Zukunftsorientierung.* Zugriff am 11.04.2021. Verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse1_qualifikationsstruktur_asylberechtigte.pdf;jsessionid=29EE5018176411A3E494A95D13796F99.internet532?__blob=publicationFile&v=11

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017a). *Aktuelle Zahlen zu Asyl. Dezember 2016.* Zugriff am 01.03.2021. Online Verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2016.pdf?__blob=publicationFile

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017b). *Aktuelle Zahlen zu Asyl. Dezember 2017.* Zugriff am 01.03.2021. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2017.pdf?__blob=publicationFile&v=6

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017c). *Zugang zum Arbeitsmarkt für geflüchtete Menschen.* Zugriff am 01.03.2021. Online verfügbar unter https://www.lrabb.de/site/LRA-BB-2018/get/params_E626685341/17917072/Arbeitsmarktzugang%20gefluechtete%20Menschen.pdf

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018a). *Initial Distribution of Asylum-Seekers (EASY).* Zugriff am 18.02.2021. Verfügbar unter https://www.bamf.de/EN/Themen/Asyl-Fluechtlingsschutz/AblaufAsylverfahrens/Erstverteilung/erstverteilung-node.html

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018b). *Aktuelle Zahlen zu Asyl. Dezember 2018.* Zugriff am 01.03.2021. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=6

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019a). *Aktuelle Zahlen zu Asyl. Dezember 2019.* Zugriff am 01.03.2021. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-dezember-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=5

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019b). *Asylberechtigung.* Zugriff am 01.03.2021. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingsschutz/AblaufAsylverfahrens/Schutzformen/Asylberechtigung/asylberechtigung-node.html

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019c). *Ablauf des deutschen Asylverfahrens.* Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019d). *Nationales Abschiebungsverbot.* Aufgerufen am 04.03.2021. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingsschutz/AblaufAsylverfahrens/Schutzformen/Abschiebeverbote/abschiebeverbote-node.html

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021a). *Aktuelle Zahlen. Ausgabe: 2021.* Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-januar-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021b). *Schlüsselzahlen Asyl 2021.* Zugriff am 12.04.2022. Verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/SchluesselzahlenAsyl/flyer-schluesselzahlen-asyl-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg): Arbeitsmarktintegration ist Kernaufgabe. 2017. Aufgerufen am 25.02.2022. Online verfügbar unter http://www.bmas.de/DE/Themen/Arbeitsmarkt/Arbeitsfoerderung/foerderung-migranten.html

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2017). Berufsbildungsbericht 2017. Aufgerufen am 26.02.2021. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2019a). Berufsbildungsbericht 2019. Aufgerufen am 26.02.2021. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2019b). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Aufgerufen am 26.02.2021. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2020). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Aufgerufen am 15.04.2021. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2017). Aktion Zusammenwachsen. Leitfaden für Patenschaften. Berlin: BMFSFJ

Bundesministerium des Inneren (Hrsg.) (2017). 280.000 Asylsuchende im Jahr 2016. Zugriff am 15.07.2020. Verfügbar unter https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/01/asylantraege-2016.html

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (Hrsg.). (2020). *Fachkräfte für Deutschland.* Aufgerufen am 11.03.2021. Online verfügbar unter: https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Dossier/fachkraeftesicherung.html

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). (2015). *Flucht und Krise-Ein Rückblick auf die EU-„Flüchtlingskrise“ 2015.* Aufgerufen am 15.02.2021. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/apuz/217302/ein-rueckblick-auf-die-eu-fluechtlingskrise-2015

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). (2016). *Welche verschiedenen Schutzformen können im Asylverfahren erteilt werden?.* Aufgerufen am 03.03.2021. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/224699/schutzanspruch-im-deutschen-asylverfahren

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). (2021). *Demografie von Asylsuchenden in Deutschland. Infografiken zu Alter, Geschlecht und Herkunft von Asylsuchenden.* Aufgerufen am 01.03.2021. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/zahlen-zu-asyl/265710/demografie

Bunk, G.P.; Schelten, A. (1978). Beiträge zur unvollendeten Ausbildung. In: Baumgardt J. & Heid, H.: *Erziehung zum Handeln.* Trier: Spee-Verlag

Burisch, M. (2013). *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung.* Wiesbaden: Springer.

Busemann, A. (1959). *Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend.* Ratingen: Henn.

Busse, A.; Plaumann, M. & Walter, U. (2006). *Stresstheoretische Modelle*. In: Kaufmännische Krankenkasse (Hrsg.): *Weißbuch Prävention 2005/2006, Stress? Ursachen, Erklärungsmodelle und präventive Ansätze* (S. 63-80). Heidelberg, Springer Medizin Verlag.

Christ, A. (2013). Betriebliche Determinanten vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis,* 42 (3), 4-5.

Crow, G.M.; Matthews, L.J. (1998). *Finding One´s Way: How Mentoring can lead to Dynamic Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin

Chao, G. T.; Walz, P. M.; Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison of mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 619-636.

Cobb, P.; Confrey, J.; diSessa, A.; Lehrer, R. & Schäuble, L. (2003). Design experiments in educational research*. Educational Research*, 32 (1), 9-13.

Cohen, S.; Willis, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.

Coleman, J.S. (1991). *Grundlagen der Sozialtheorie*. Band 1. München: Oldenbourg

Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion*. London: RoutledgeFalmer

Compas, B. E., Jaser, S. S.; Dunn, M. J.; Rodriguez, E. M. (2011). Coping with Chronic Illness in Childhood and Adolescence. *Annual Rev. Clinical Psychology*, 27 (8), 455–480.

Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H., & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress respones. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 976–992.

Creamer, E. G. (2018). *An Introduction to Fully Integrated Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and Mixed Methods approaches* (2. Ausgb.). Thousand Oaks, Sage

Creswell, J. W.; Creswell, J. D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Appraoches.* Thousand Oaks: Sage.

Crow, G.M.; Matthews, L.J. (1998). *Finding One´s Way: How Mentoring can lead to Dynamic Leadership.* Thousand Oaks, CA: Corwin

Cullingford, C. (2006). Mentoring as Myth and Reality. In Cullingford, C. (Hrsg.), *Mentoring in Education.* Aldershot: Ashgate Publishing

Daschner, P. (2017). Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick. In McElcany, N., Jungermann, A., Bos, W. & Holtappels, H. G. (Hrsg.), *Ankommen in der Schule-Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (S. 11-27)*.* Münster: Waxmann

Daviter, J. (1973). *Der Lehrling im Betrieb. Hamburger Lehrlingsstudie der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Band 2.* München: Deutsches Jugendinstitut.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993*).* Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8, 35-37.

Dettmann, E.; Fackler, D.; Müller, S.; Neuschäffer, G.; Slavtchev, V.; Leber, U.; Schwengler, B. (2019). *Fehlende Fachkräfte in Deutschland-Unterschiede in den Betrieben und mögliche Erklärungsfaktoren: Ergebnisse aus dem IAB Betriebspanel 2018. IAB-Forschungsbericht, No. 10/2019*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB),

Deuer, E. (2003). Abbruchneigung erkennen-Ausbildungsabbrüche verhindern. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit,* 25, 20-26.

Deutsche Welle DW (2015). *Fachkräftemangel: Flüchtlinge willkommen.* Aufgerufen am 15.03.2021. Online verfügbar unter: https://www.dw.com/de/fachkr%C3%A4ftemangel-fl%C3%BCchtlinge-willkommen/av-18730842

Deutscher Bundestag (2020). *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten René Springer, Jürgen Pohl, Jörg Schneider und der Fraktion der AFD. Durcksache 19/16685. Migrationsspezifische Unterschiede beim Ausbildungsabbruch.* Aufgerufen am 21.04.2021. Online verfügbar unter http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/19/170/1917072.pdf

Die Bundesregierung (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege-neue Chancen.* Berlin: Presse- und Infromationsamt der Bundesregierung.

Die Bundesregierung (2016a). *EASY und Asylantrag-das ist der Unterschied*. Zugriff am 18.02.2021. Verfügbar unter https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2016/05/2016-05-24-easy-asylantrag-unterschied.html

Die Bundesregierung (2016b). *Kürzere Verfahren, weniger Familiennachzug*. Zugriff am 04.03.2021. Verfügbar unter https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2016/02/2016-02-03-asylpaket2.html

Drexler, S.; Borrmann, B.; Müller-Kohlenberg, H. (2012): Learning life skills strengthening basic competencies and health-related quality of life of socially disadvantaged elementary school children through the mentoring program "Balu und Du" ("Baloo and you"). *Journal of Public Health*, 20 (2), 141-149.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2019). *DIHK Konjunkturumfrage 2019.* Berlin: DIHK e.V.

De Wit, D.; DuBois, D. L.; Erdem, G.; Larose, S. & Lipman, E. L. (2019). Predictors of mentoring relationship quality: Investigation from the perspectives of youth and parent participants in Big Brothers Big Sisters of Canada one-to-one mentoring programs. *Community Psychology*, 48 (2), 192–208.

DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund) (2020): *Ausbildungsreport 2020*. Berlin: DGB.

Diekmann, A. (2005): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt.

Diekmann, A. (2016): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen (10. Aufl.)*. Reinbek: Rowohlt.

Dietrich, H.; Abraham, M. (2008): Eintritt in den Arbeitsmarkt. In: Abraham, M.; Hinz, T: (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: VS, S. 69 – 98.

Dionisius, R.; Matthes, S. & Neises, F. (2018). *Weniger Geflüchtete im Übergangsbereich, mehr in der Berufsbildung? Welche Hinweise liefern Statistiken.* Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn.

Dionisius, R.; Oeynhausen, S. & Neises, F. (2019). Immer mehr Geflüchtete in Berufsausbildung-Welche Zahlen sind richtig? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2019 (1),4-5.

DiSessa, A.A. & Cobb, P. (2004). Ontological innovation and the role of theory in design experiments. *Educational Researcher*, 32 (1), 77-103.

Dolan, P. (2012). *A guide to youth mentoring: providing effective social support*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Domhof, F. (1982). *Die Entwicklung des Unterrichts für ausländische Schüler in der Bundesrepubilik Deutschland.* Dissertationsschrift: Universität Duisburg-Essen.

Döring, N. (2014). Evaluationsforschung. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 1 (1. Aufl.)* (S. 167-182). Wiesbaden: Springer VS.

Döring, N.; Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Doty, J. L., Weiler, L. M., Mehus, C. J., & McMorris, B. J. (2019). Young mentors' relationship capacity: Parent-child connectedness, attitudes toward mentees, empathy, and perceived match quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36, 642–658.

DuBois, D.L.; Karcher, M.J. (2014). Youth Mentoring in Contemporary Perspective. In DuBois, D.L.; Karcher, M.J. (Hrsg.), *Handbook of Youth Mentoring* (S. 3-5). Thousand Oaks: SAGE.

DuBois, D.L.; Portillo, N.; Rhodes, J.E.; Silverthorn, N.; Valentine, J.C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic Assessment of the Evidence. *Psychological Science in die Public Interest*; 12; 57-91.

DuBois, D.L; Holloway, B.E.; Valentine, J.C. & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*; 30 (2),157-197.

DuBois, D. L.; Silverthorn, N. (2005). Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from anational study. *American Journal of Public Health*, 95, 518-524.

Dutton, H.; Deane, K. & Bullen, P. (2022). Exploring the benefits and risks of mentor self-disclosure: relationship quality and ethics in youth mentoring. *New Zealand Journal of Social Sciences Online,* 17 (1), 116-133.

Ebbinghaus, M.; Krewerth, A. (2014). Ausbildungsqualität und Zufriedenheit-Analysen aus Sicht von Betrieben und Auszubildenden in Deutschland. In: Fischer, M. (Hrsg.*), Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit* (S-77-96). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Ebbinghaus, M., Gei, J. (2017): *Duale Berufsausbildung junger Geflüchteter. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung*. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

Ebbinghaus, M.; Krewerth A.; Flemming S.; Beicht U.; Eberhard, V.; Granato, M.; Rothe, C.; Gei, J. (2010). *BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland. Gemeinsamer Abschlussbericht.* Bonn: BIBB.

Ebner, H. G. (2003): Ausbildungspersonal-Lernkultur-Ausbildungszufriedenheit. *Berufsbildung*, 84. 8–10.

Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72 (2), 254-267.

Efing, C. (2014). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 4, 415-441.

Ehelrs, J. (2007). Mentoring im Prozess der Berufsorientierung. In Ehlers, J., Kruse, N. (Hrsg.), *Jugend-Mentoring in Deutschland* (S. 13-142). Norderstedt: Books on Demand.

Ehlers, J.; Kruse, N. (2007*). Jugend-Mentoring in Deutschland*. Norderstedt: Books on Demand

Eifler, S. (2014). Experiment. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 1 (1. Aufl.)* (S. 195-209). Wiesbaden: Springer VS.

EMBEP (2015). European Mentoring and Befriending Exchange Programme 2014/2015. Online unter http://mentoring-befriending.eu/wp-content/uploads/2015/09/EMBEP_One-to-One_web.pdf

Endruweit, G. (2015). *Empirische Sozialforschung. Wissenschaftstheoretische Grundlagen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Engin, H. (2017). Schulisch-pädagogische Rahmenbedingungen der Bildungsintegration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. In Smolka, D. (Hrsg.), *Integration als Leitungsaufgabe-Konzepte und Beispiele für Schulen (*S. 117-128). Köln: Carl Link

Eppel, H. (2007). *Stress als Risiko und Chance. Grundlagen von Belastung, Bewältigung und Ressourcen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Erdmann, G.; Janke, W. (2008): *Stressverarbeitungsfragebogen*. Göttingen: Hogrefe.

Erikson, E. H. (1970). *Jugend in der Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Ernst, V.; Spevacek, G. (2012). *Verbleib von Auszubildenden nach vorzeitiger Vertragslösung: Ergebnisse der IHK-Ausbildungsumfrage 2012*. Hannover: IHK Hannover.

Erpenbeck, J. (1999). *Die Kompetenzbiographie*. Münster/New York:

Espert, S. & Schnadt, P. (2000). *Individuelle Förderplanung in der Benachteiligtenförderung. Instrumente, Methoden und Dokumentation der Förderplanung* (1. Aufl.). *Hiba-Weiterbildung: Bd. 2*. Lübeck: Hiba-Verlag.

Esser, H. (2001): *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration.* Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration

Euler, D. (1994*). Didaktik einer informationstechnischen Bildung*. Köln: Botermann & Botermann.

Euler, D. (2014), Design Research. A Paradigm under Development. In: Dieter Euler und Peter F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 15-41). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Euler, D.; Severing, E. (2016). *Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Daten, Fakten, offene Fragen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)

Falk, A., Kosse, A., Pinger, P. (2020): *Mentoring and Schooling Decisions: Causal Evidence*. IZA Discussion Paper No. 13387.

Faßmann, H. (1998). *Das Abbrecherproblem-die Probleme der Abbrecher: Zum Abbruch der Erstausbildung in Berufsbildungswerken.* Nürnberg: IfeS

Feidel-Metz, H.; Grossmann, W. (1974). *Ghettos in unseren Schulen?* Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaften.

Feld, L. P.; Hirsch, P. & Pfeil, K. (2019). Gesellschaftliche Teilhabe-Integration von Geflüchteten. In: Malteser (Hrsg.): *Malteser Migrationsbericht 2019.* Aufgerufen a, 09.03.2021. Online verfügbar unter: https://www.malteser.de/fileadmin/Files_sites/malteser_de_Relaunch/Presse_Medien/Publikationen/Migrationsbericht/MalteserMigrationsbericht2019_webEs.pdf

Feller, G. (1995). *Duale Ausbildung. Image und Realität. Eine Bestandsaufnahme aus Lernersicht*. Bielefeld: Bertelsmann.

Ferro, A.; Wells, S.; Nicon, K.; Lipman, E. & De Wit, D. (2014). The measurement properties of mentoring relationship quality scales for mentoring programs. *Prevention Science*, 15 (5), 663-673.

Feß, W. (1995). Schlüsselbegriffe im Kontext unserer praktischen Arbeit. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Scheitern in Ausbildung und Beruf verhindern* (S. 24-37). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Fischer, A. (2002). Erfahrungen der vom Ausbildungsabbruch betroffenen Personengruppen. In Bohlinger, S; Jenewein, K. (Hrsg.), *Ausbildungsabbrecher-Verlierer der Wissensgesellschaft?* (S. 17-27). Bielefeld: Bertelsmann.

Fishman, B. J.; Penuel, W. R.; Allen, A. R.; Cheng, B. H. & Sabelli, N. (2013). Design-Based Implementation Research: An Emerging Model for Transforming the Relationship of Research and Practice. In Fishman, B. J.; Penuel, W. R.; Allen, A. R. & Cheng, B. H. (Hrsg.), *Design-Based Implementation Research: Theories, Methods, and Exemplars. National Society for the Study of Education. The 112th Yearbook. Issue 2.* (S. 136-156). New York: Columbia University.

Flick, U.; (2015). Design und Prozess qualitativer Forschung. In Flick, U.; von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 252-265). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (7. Aufl.).* Reinbek: Rowohlt.

Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Bauer, N.; Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung-Band 1 (2. Aufl.)* (S.1-28). Wiesbaden: Springer VS.

Flick, U.; Kardoff, E. & Steinke, I. (2015). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In Flick, U.; von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 11-30). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Frey, A.; Balzer, L.; Ertelt, B.-J. (2012). Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Grundbildung in Europa: Aktueller Stand und Perspektiven. In: Baumeler, C.; Ertelt, B.-J. & Frey, A. (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (S. 11-60). Landau: Verlag empirische Pädagogik.

Frommberger, D. (2013): *Qualität und Qualitätsentwicklung in der dualen Berufsausbildung in Deutschland. Wichtige Positionen und Interessen sowie ausgesuchte Befunde der Berufsbildungsforschung*. Bottrop: G. I. B.

Frommberger, D. (2015): Qualitätsentwicklung in der dualen Berufsausbildung in Zeiten des demografischen Wandels. In: Schlemmer, E. A.; Lange, L. & Kuld, (Hrsg.), *Handbuch Jugend im demografischen Wandel* (S. 510-529). Weinheim: Beltz.

Fuchs, J.; Weber, B. (2018): *Fachkräftemangel: Inländische Personalreserven als Alternative zur Zuwanderung, IAB-Discussion Paper, No. 7/2018*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Fürstenberg, F. (1972). Normenkonflikte beim Eintritt in das Berufsleben. In: Luckmann, T. & Sprondel, W. M. (Hrsg.), *Berufssoziologie* (S. 276-288). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Ganser, T. (2006). A Status Report on Teacher Mentoring Programmes in the United States. In Cullingford, C. (Hrsg.), *Mentoring in Education* (S. 33-55). Aldershot: Ashgate Publishing

Gardener, R.W.; Holzmann, P.S.; Klein, G.S.; Linton, H.B. & Spence, D.P. (1959): Cognitive control: A Study of individual consistencies. *British Journal of Psychology,* 53, 381-388.

Gardiner, E. (2000). *Coloring Outside the Lines: Mentoring Women Into School Leadership.* New York: SUNY Press.

Garmezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist,* 34, 416-430.

Gebert, D. (1981). *Belastung und Beanspruchung in Organisationen. Ergebnisse der Stressforschung.* Stuttgart: Poeschel.

Geis, W., Nintcheu, J. M., Vogel, S. (2016). *Fachkräfte für Deutschland. Potenziale einer gesteuerten Zuwanderung*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Medien GmbH

Gennip, N.A.E.; Segers, M.S. R.; Tillema, H.H. (2010). Peer Assessment as a collaborative learning activity. *Learning and Instruction,* 20 (4). 280-290.

Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung (2017). *Junge Geflüchtete. Übersicht über zentrale Angebote zur Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Stand: 13. Oktober 2017.* Aufgerufen am 05.05.2021. Online verüfgbar unter: https://www.fluechtlings-rat-lsa.de/wp-content/uploads/2017/12/Uebersicht_Gefluechtete.pdf

Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung (2020). Junge Geflüchtete. Übersicht über zentrale Angebote zur Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Stand: 13. Oktober 2020. Aufgerufen am 05.05.2021. Online verüfgbar unter: https://www.gib.nrw.de/service/downloaddatenbank/junge-gefluechtete

Ghaderi, C. (2016). Träume und Traumata junger Flüchtlinge. In Cornely Harboe, V.; Mainzer-Murrenhoff, M. & Heine, L. (Hrsg.), *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen* (S. 57-81). Münster: Waxmann

Ghaderi, C. & Eppenstein, T. (Hrsg). (2017). *Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge.* Wiesbaden: Springer SV.

Giest-Warsewa, R. (2009). Mentoringprojekte entwickeln und durchführen. In: Hiller, G. G.; Giest-Warseq, R.; Pchalek, A. (Hrsg.), *Wege zum Mentoring in der Jugendberufshilfe-Empfehlungen und Anregungen für Fachkräfte und Träger* (S. 22-36). Stuttgart: Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg.

Granato, M. & Neises, F. (2017). *Geflüchtete und berufliche Bildung.* Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn.

Graumann, O. (2008). Förderung und Heterogenität: Die Perspektive der Schulpädagogik. In K.-H. Arnold, O. Graumann, & A. Rakhkochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern* (S. 16-25). Weinheim: Beltz.

Greif, S. (1991). Stress-Einführung und Grundbegriffe. In: Greif, S.; Bamberg, E. & Semmer, N. (Hrsg.), *Psychischer Streß am Arbeitsplatz* (S. 1-28). Göttingen: Hogrefe.

Grimm, M. & Schlupp, S. (Hrsg.). (2018). *Flucht und Schule.* Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Gogolin, I., Lange, I., (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Fürstenau, S. , Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-129). Heidelberg: Springer VS.

Goldner, L. & Scharf, M. (2014). International and Cross-Cultural Aspects in Youth Mentoring. In: DuBois, D.L.; Karcher, M.J. (Hrsg.), *Handbook of Youth Mentoring* (S. 189-199). Thousand Oaks: Sage.

Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177-196.

Graf, N. & Edelkraut, F. (2013). *Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche im Unternehmen*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Blended Mentoring-Soziales Lernen im neuen Leadership-Zeitalter*. Wiesbaden: Springer.

Graumann, O. (2008). Förderung und Heterogenität. In: Arnold, K.H.; Graumann, O. & Rakhkochkine, A. (Hrsg.), *Handbuch Förderung* (S. 16-25). Weinheim & Basel: Beltz

Griffith, M.; Sawrikar, P. & Muir, K. (2009): Culturally appropriate Mentoring for Horn of Africa young People in Australia. *Youth Studies Australia*, 28, 32-40.

Grimm, M.; Schlupp, S. (2018). *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext.* Weinheim & Basel: Beltz.

Gschwind, P. & Kron-Sperl, V. (2018). *Schwerpunktbericht zum dritten Erhebungszeitpunkt der Evaluation des Modellprojektes "Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge".* München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.

Gudjons, H. (1994*). Handlungsorientiert Lehren und Lernen*. Bad Heibrunn: Julius Klinkhardt.

Guse, J.; Schweigert, E.; Kulms, G.; Heinen, I.; Martens, C.; Guse, A. H. (2016*).* Effects of Mentoring Speed Dating as an Innovative Matching Tool in Undergraduate Medical Education: A Mixed Methods Study. *PLoS ONE*, 11 (2), 1-15.

IHK München und Oberbayern (n.d.) *3+2 Regelung für Geflüchtete. Wichtige Hinweise für Ausbildungsbetriebe.* Aufgerufen am 04.03.2021. Online verfügbar unter: https://www.ihk-muenchen.de/ihk/documents/Fl%C3%BCchtlinge/BIHK-Flyer-3-2-Regelung.pdf

IFTO: Internetauftritt des Instituts für Textoptimierung (n.d.). Aufgerufen am 19.11.2021. Online verfügbar unter http://www.ifto.de/.

Haan, N. (1977): *Coping and defending: Process of self-environment organization.* New York: Academic Press.

Haasen, N. (2001). *Mentoring: persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept*. München: Wilhelm Heyne Verlag.

Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung (4. Aufl.).* Wiesbaden: Springer VS.

Hagmüller, P.; Müller, W. & Schweizer, H. (1975). *Berufsreife: Merkmale und Instrumente ihrer Untersuchung.* Hannover: Schroedel.

Haller, M. (2017). *Die "Flüchtlingskrise" in den Medien. Tagesaktueller Jounralismus zwischen Meinung und Information*. Frankfurt am Main: Otto-Brenner-Stiftung.

Hamilton, S. F.; Hamilton, M. A. (1992). Mentoring programs: Promise and paradox. *Phi Delta Kappan*, 73, 546-550.

Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001*).* Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development,* 72, 625–638.

Handelsblatt (2016): Regierung erwartet 3,6 Millionen Flüchtlinge bis 2020. Aufgerufen am 18.02.2021. Verfügbar unter: https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/fluechtlinge-in-deutschland-regierung-erwartet-3-6-millionen-fluechtlinge-bis-2020/13013978.html?ticket=ST-749520-Pcv6kSispl9EUz5YfwAP-ap1

Hansen, H. (1977). Regionales und innerkommunales Bildungsgefälle*.* In: Hansen, G. (Hrsg.), *Ausbildungschancen in der beruflichen Bildung. Daten und Analysen zur Situation von Schülern berufbildender Schulen im regionalen Vergleich.* Weinheim: Basel.

Harboe, V. C.; Mainzer-Murrenhoff, M. & Heine, L. (2016). *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen.* Münster, New York: Watzmann

Havenith, E.; Martin, I., Petersen, U. (2003). Mentoring-Programme erfolgreich implementieren. Bonn: CEWS

Havers, N (1978). *Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Klassifikation, Häufigkeit, Ursachen und pädagogisch-therapeutische Maßnahmen.* Weinheim & Basel: Beltz.

Hebert, A. & Hauf, P. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education,* 16 (1), 37-49.

Heckhausen H. & Rehinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 1980 (1), 7-47.

Hecker, U. (1989). *Betriebliche Ausbildung. Berufszufriedenheit und Probleme. Eine bundesweite Repräsentativbefragung von Auszubildenden ab dem zweiten Lehrjahr*. Bonn: BIBB.

Hecker, U. (2000). Ausbildungsabbruch als Problemlösung? Überlegungen zu vorzeitigem Ausstieg aus der Ausbildung. In: BIBB (Hrsg.), *Jugendliche in Ausbildung und Beruf. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB* (S. 55-65). Bonn: BIBB.

Heimann, P. (1976). Didaktische Grundbegriffe. In Reich, K.; Thomas, H. (Hrsg.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (S. 142-167). Stuttgart: Klett.

Heinen, J.; Welbers, G. & Windszus, B. (1972). *Lehrlingsausbildung, Erwartung und Wirklichkeit; eine empirische Studie zur Situation der beruflichen Bildung in Schule und Betrieb.* Mainz: Hase und Koehler.

Heinze, C. (2002). *Frauen auf Erfolgskurs mit Mentoring*. Freiburg: Herder

Held, J.; Hackl, R. & Bröse, J. (2018). *Berufseinstieg von Geflüchteten. Chancen und Probleme des Übergangs in die Arbeitswelt*. Hans-Böckler-Stiftung: Düsseldorf.

Hensge, K. (1987). *Ausbildungsabbruch im Berufsverlauf.* In: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 87, Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Herrera, C., Sipe, C., & McClanahan, W.S. (2000*). Mentoring School-Age Children: Relationship Development in Community-Based and School-Based Programs.* Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.

Herrera, C., DuBois, D. L., & Grossman, J. B. (2013). *The role of risk: Mentoring experiences and outcomes for youth with varying risk profiles.* New York, NY: A Public/Private Ventures project distributed by MDRC.

Hevner, A.R.; March, S. T.; Park, J. & Ram, S. (2004). Design Science in Information Systems Research. *MIS Quarterly*, 28 (1), 75-105.

Hillenbrand, C. (2003). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen (2. Aufl.).* München- und Basel: Reinhardt Verlag.

Hillmert, S. (2001). *Kohortendynamik und Konkurrenz an den zwei Schwellen des dualen Ausbildungssystems: Übergänge zwischen Schule und Arbeitsmarkt im Kontext ökonomischen und demographischen Wandels.* Arbeitsberichte / Max-Planck-Institut für Bildungsforschung / Forschungsbereich Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung, 2001/5.

Hobfoll, S. e. (2002): Social and psychological resources and adaption. *Review of General Psychology*, 6, 307-324.

Hobson, A.J. (2012). Fostering Face-to-Face Mentoring and Coaching. In Fletcher, S. J. & Mullen, C.A. (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education* (S. 59-74). London: Sage.

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (2015). *PraeLab Prävantion von Ausbildungsabbrüchen durch frühzeitige individuelle Beratung.* Aufgerufen am 03.05.2017. Verfügbar unter http://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/berufsbildung/20160511_anlage3.pdf

Hoffmann-Cadura, S. (2011). *Ausbildung in Deutschland: eine kritische Betrachtung des dualen Systems.* Hamburg: Diplomica.

Hofstede, G. (2001). *Culture´s consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations.* Thousand Oaks: Sage.

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

House, R. J.; Hanges, P. J.; Javidan, M.; Dorfman, P. W. & Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies.* Thousand Oaks: Sage Publications

Höher, F. (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring*. Wiesbaden: Springer VS.

Hösch, K. (2018). *Migration und Integration. Eine Einführung.* Wiesbaden: Springer VS.

Höhn, E. (1974). *Ungelernte in der Bundesrepublik.* Kaiserslautern: Michaell-Pfaff-Gedächtnisstiftung.

Hugentobler, H.K.; Mareis, C.; Nyffenegger, F.; Reichhardt, U. & Zerweck, P. (2010). *Designwissenschaft und Designforschung: Ein einführender Überblick.* Luzern: Hochschule Luzern.

Hurrelmann, K.; Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.) (2008): *Handbuch Sozialisationsforschung.* Weinheim & Basel: Beltz.

Jahn, D. (2017). Entwicklungsforschung aus einer handlungstheoretischen Perspektive: Was Design-Based Research von Hannah Arendt lernen könnte. *Educational Design Research*, 1 (2), 1–19.

Jaide, W. (1977). Berufsfindung und Berufswahl. Voraussetzungen, Entwicklungen und Komponenten der (ersten) Berufseinmündung. In Seifert, K.-H.; Eckhard, H.-H. & Jaide, W. (Hrsg), *Handbuch der Berufspsychologie* (S. 579-598). Göttingen: Hogrefe.

Jarczok, M. N.; Jarczok, M. & Thayer, J. F. (2020). Work Stress and Automatic Nervous System Activity. In Theorell, T. (Hrsg.), *Handbook of Socioeconomic Determinants of Occupational Health* (S. 625-656). Cham: Springer Nature Switzerland AG.

Jasper, G.; Richter U. A.; Haber I. & Vogel, H. (2009). *Ausbildungsabbrüche vermeiden-neue Ansätze und Lösungsstrategien*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Jennings, E. E. (1971). *Routes to the executive suite*. New York: McGraw-Hill.

Johnson, W. B.; Koch, C.; Fallow, G. O. & Huwe, J. M. (2000). Prevalence of mentoring in clinical versus experimental doctoral programs: Survey findings, implications, and recommendations. *Psychotherapy*, 37, 325-334.

Johnson R. B. & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (5. Aufl.)*. Thousand Oaks: Sage.

Jungk, D. (1970). Der Übergang des Jugendlichen aus der Volks- (Haupt-) Schule in Berufsschule und Arbeitswelt. Situationsanalyse und Folgerungen aus den Bemühungen der vergangenen Jahre. *Die berufsbildende Schule,* 22 (7/8), 501-507.

Kahn; R.L.; Wolfe, D.M., Quinn, R.P.; Snoek, J.D. & Rosenthal, R.A. (1964): *Organizational Stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York: Wiley.

Karasek, R.A. & Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, productivity and the restriction of working life*. New York: Basic Books.

Kardorff, E. von (2012). Qualitative Sozialforschung-Versuch einer Standortbestimmung. In Flick, U.; von Kardorff, E.; Keupp, H.; von Rosenstiel, L. & Wolff, S. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (3. Aufl.)* (S. 3–8). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Kasrin, Z.; Stockinger, B. & Tübbicke, S. (2021). *Aktive Arbeitsmarktpolitik für arbeitslose Geflüchtete SGB II. Der Großteil der Maßnahmen erhöht den Arbeitsmarkterfolg.* Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB

Kastenmeier, E. (2011). *Entwicklung eines Konzepts für ein Patenschaftsprogramm zwischen Bachelor-Studierenden und Schülern im Berufsgrundausbildungsjahr in Kooperation mit der Kaufmännischen Berufsschule 4 in Nürnberg.* Nicht veröffentliche Diplomarbeit an der FAU Erlangen-Nürnberg

Karcher, M. J.; Santos, K. (2011). *Natural selection: Exploratory test of the meet-n-greet approach to mentor-mentee matching in youth mentoring programs.* Paper presented at the 2011 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Montreal, Quebec, Canada.

Kauffeld, S. (2019). *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor.* Wiesbaden: Springer.

Kautza, C. (2013). *Integrationsfunktionen von Mentoring- und Patenschaftsprojekten für Kinder mit Migrationshintergrund*. Hamburg: Bachelor + Master Publishing.

Keller, R. (2012). *Das interpretative Paradigma. Eine Einführung*. Wiesbaden

Kelley, A.E. (2010). When is Design Research Appropriate. In Plomp, T. & Nieveen, N. (Hrsg.), *An Introduction to Educational Design Research. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007 (3. Aufl.)* (S. 73-88). Enschede: SLO.

Kendall, D. L. (2007*). Does choice matter? The impact of allowing proteges to select their own mentors.* Nicht publizierte Dissertation, University of Central Florida.

Kersting, M. (2003). Augenscheinvalidität. In Kubinger, K. D. & Jäger, R. S. (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 54-55). Weinheim: Beltz.

Kimmlemann, N. (2013). Sprachsensible Didaktik als diversitäts-gerechte Weiterentwicklung einer Didaktik beruflicher Bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik-Online.* Zugriff am 20.04.2017. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe24/kimmelmann_bwpat24.pdf

Kimmelmann N. (2019). *Sprachliche Unterstützung von Geflüchteten in der beruflichen Ausbildung: Professionalisierung studentischer Mentorinnen/Mentoren im Projekt „WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf“*. Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion BWP in der DGfE (Graz, 26. September 2019-26. September 2019)

Kimmelmann N. (2020). *Language promotion for refugees in VET: How to prepare vocational student teachers for a language-sensitive mentoring with refugees in apprenticeships?* Vortrag auf der ECER Conference (Glasgow, 25. August 2021-28. August 2021)

Kimmelmann, N. (2021). Language promotion for refugees in VET: How to prepare vocational student teachers for a language-sensitive mentoring with refugees in apprenticeships? In: Nägele, C.; Stalder, B. E. & Weich, M. (Hrsg.), *Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Muttenz and Bern online, 8. – 9. April* (S.194-200). Bern: European Research Network on Vocational Education and Training, VETNET.

Kimmelmann, N.; Kirchhöfer, F. (2021a, September). *COVID-19 and Inclusion: Challenges of refugees and new immigrants in VET connected to pandemic constraints, home schooling and digital learning.* Vortrag auf der ECER Conference, Genf.

Kimmelmann, N. Kirchhöfer, F. (2021b, September). *Bildungsungerechtigkeit 4.0: Herausforderungen geflüchteter und neuzugewanderter Auszubildender im Kontext von digitalisierten Lehr-Lern-Formate in der Beruflichen Bildung.* Vortrag auf der BWP-Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bamberg.

Kimmelman, N.; Kirchhöfer, F. (2021c, Beitrag in Review). Herausforderungen und Bedürfnisse geflüchteter und neuzugewanderter Auszubildender im Kontext von COVID-19 bedingten virtuellen Lehr- Lernsettings. *Empirische Pädagogik, 35 (4).*

Kirchhöfer, F. (2017). Die assistierte Ausbildung-eine Bestandsaufnahme. *VLB Akzente*, 12/2017, 28-31.

Kirchhöfer F., Wilbers K. (2018). Sprachliche Förderung in der Dualen Ausbildung. *Sprache im Beruf,* 1, 175-192.

Kirchler, E. (Hrsg.) (2011). *Arbeits- und Organisationspsychologie (3. Aufl.).* Wien: Facultas

Klaus, S. (2014). *Ausbildungsabbruch und Biografie. Über Prozesse, Mechanismen und Wechselwirkungen in Lebensverläufen von Personen mit vorzeitiger Vertragsauflösung in der Berufsausbildung*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

Klausner, S. Z. (1971). *On man an his environment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kloas, P.-W. (1978). Berufsschüler ohne Hauptschulabschluss. Ausbildungs- und Berufsprobleme benachteiligter Jugendlicher*. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis,* 7 (5), 9-15.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2010). *Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler*. Aufgerufen am 14.09.2021. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland) (2016). *Bildung in der Digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: KMK.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: KMK.

Koch, C. (2001). *Mentoring: ein Konzept zur Personalentwicklung in Unternehmen und Organisationen.* Erfurt: Bildungswerk der Thüringer Wissenschaft

Kompetenzentrum Fachkräftesicherung KOFA (n.d.). *Unterstützungsangebote.* Aufgerufen am 25.02.2022. Online verfügbar unter: https://www.kofa.de/dossiers/fluechtlinge-integrieren/unterstuetzungsangebote

Kompetenzentrum Fachkräftesicherung KOFA (2019). *Fachkräfteengpässe in Unternehmen. Fachkräftesicherung in Deutschland-diese Potenziale gibt es noch.* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V.

Kompetenzentrum Fachkräftesicherung KOFA (2020). *Erfolgreiche Integration: Merh Geflüchtete in Ausbildung und Beschäftigung.* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V.

Kochan, F.K.; Pascarelli, J.T. (2008). *Global Perspectives on Mentoring: Transforming Contexts, Communities and Cultures.* Greenwitch, CT: Information Age

Kohlmann, C.W. & Eschenbeck, H. (2021). Stressbewältigung und Gesundheit: Eine kulturvergleichende Perspektive. In Ringeisen, T., Genkova, F. & Leong, T. L. (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur (2. Aufl)* (S. 63-76). Wiesbaden: Springer

Kölbach, M. & Zapf, D. (2010). *Psychische Belastungen in der Arbeitswelt. Von Stress, Mobbing, Angst bis Burnout.* Mainz: TBS Rheinland-Pfalz.

Kosyakove, Y. (2020). *Mehr als nur ein Job: Die qualitative Dimension der Integration in Arbeit von Geflüchteten in Deutschland.* Bonn: Firedrich-Ebert-Stiftung Abteilung Wirtschaft- und Sozialpolitik.

Kram, K. E. (1988*). Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. Lanham, MD: University Press of America.

Krauß, S. & Ziola, M.-A. (2016). Von der Willkommens- zur Integrationskultur. In Heyse, V., Erpenbeck, J. & Ortman, S. (Hrsg). *Intelligente Integration von Flüchtlingen und Migranten-Aktuelle Erfahrungen, Konzepte und kritische Anregungen* (S. 135-146). Münster: Waxmann.

Krebs, D. & Menold, N. (2019). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 1* (S. 489-504). Wiesbaden: Springer VS.

Krohne, H.W. (1990): Stress und Stressbewältigung. In Schwarzer, R. (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch.* (S. 263-277). Göttingen: Hogrefe.

Kruse, N. (2007). Mentoring zur Unterstützung Jugendlicher bei der Berufswahl. In Ehlers, J., Kruse, N. (Hrsg.), *Jugend-Mentoring in Deutschland* (S. 143-245). Norderstedt: Books on Demand

Kuckarzt, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologien, Forschungsdesigns und Analyseverfahren.* Wiesbaden: Springer VS.

Kühne, P. (2004): Institutionelle und normative Rahmenbedingungen der Aufnahme, Versorgung und Betreuung von Flüchtlingen in Deutschland, In Treichler, A. & Cyrus, N. (Hrsg.), *Handbuch soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 154-179)., Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Kühne, P. (2009). Flüchtlinge und der deutsche Arbeitsmarkt: Dauernde Staatliche Integrationsverweigerung. In Butterwegge & C., Hentges, G. (Hrsg.), *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung: Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik* (S. 253-267). Wiesbaden: Springer VS.

Kunze, I. (2009): Individuelle Förderung in der Schule-eine empirische Untersuchung zur Positionen von Lehrerinnen und Lehrer zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I. In Kunze, I.; Solzbacher, C. (Hrsg), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 33-56). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Küpper, B. & Krewer, A. M. (Hrsg.). (2020). *Arbeit mit geflüchteten und neuzugewanderten personen. Eine Handreichung für die Praxis.* Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Kurmeyer, C. (2012). *Mentoring. Weibliche Professionalität im Aufbruch*. Wiesbaden: Springer.

Laak, D. (1963). Berufsbewährung ungelernter Jungarbeiter aus Volks- und Hilfsschule. In: Klauer, J. (Hrsg.), *Berufs- und Lebensbewährung ehemaliger Hilfsschulkinder* (S. 35-56). Ratingen: Henn.

Laatz, W. (1974). *Berufswahl und Berufszufriedenheit der Lehrlinge. Hamburger Lehrlingsstudie der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Band 3.* München: Deutsches Jugendinstitut.

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Lamy, C. (2015): *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer.

Lange, S. (2019). *Die Berufsausbildungseingangsphase: Anforderungen an Auszubildende und ihre Bewältigungsstrategien am Beispiel des Kfz-Mechatronikerhandwerks.* Berufsbildung, Arbeit und Innovation Dissertationen und Habilitationen, 55. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R. S. (1995): Stress und Stressbewältigung-ein Paradigma. In Filipp, S. -H. (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 198-232). Weinheim & Basel: Beltz.

Law, H. (2013). *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning* (2. Aufl.). Hoboken: John Wiley & Sons.

Lehner, F. (2011): *Sozialwissenschaft.* Wiesbaden: Springer VS.

Leiner, D. (2016). *Cronbachs Alpha sinnvoll einsetzen*. Aufgerufen am 24.11.2021, online verfügbar unter: https://www.dominik-leiner.de/alpha.pdf

Leipold, B. (2015). *Resilienz im Erwachsenenalter.* Stuttgart: UTB.

Lennertz, I. (2017). Das Erleben von Krieg und Flucht im Kindesalter. In McElcany, N., Jungermann, A., Bos, W. & Holtappels, H. G. (Hrsg.), *Ankommen in der Schule-Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (S. 145-156). Münster: Waxmann

Lerner, R. M.; Napolitano, C. M.; Boyd, M. J.; Mueller, M. K. & Callina, K. S. (2014). Mentoring and positive Youth Development. In DuBois, D.L.; Karcher, M.J. (Hrsg.), *Handbook of Youth Mentoring* (S. 17-29). Thousand Oake; USA: SAGE Publications.

Leutner, D. (2013). Perspektiven pädagogischer Intervnetionsforschung. In Severing, E. & Weiß, R. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung* (S. 17-28). Bielefeld: Bertelsmann.

Lewis, R. (2000). *When Cultures collide*. Nicholas Brealy International.

Liautad, M. (2016). *Breaking Through: Stories and Best practices from companies that help women succeed.* New Jersay: Wiley.

Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testananlyse (6. Aufl.).* Weinheim & Basel: Belz.

Loebbert, M. (2017). *Coaching Theorie: Eine Einfürhung*. Wiesbaden: Springer.

Lorenzen; J.-M. (2017). *Integration durch Mentoring*. Weinheim, Basel: Beltz

Lück, D. & Landrock, U. (2019). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der quantitativen Sozialforschung. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 1* (S. 457-471). Wiesbaden: Springer VS.

Magg-Schwarzbäcker, M. (2014). *Mentoring für Frauen an Hochschulen: die Organisation informellen Wissenstransfers.* Wiesbaden: Springer.

Magister, C. (2017): *Schwerpunktbericht zum zweiten Erhebungszeitpunkt der Evaluation des Modellprojektes „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“*. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Mansson, J. & Delander, L. (2017): *Mentoring as a way of integrating Refugees into the labour market-Evidence from a Swedish pilot scheme.* In: Economic Analysis and Policy, Vol. 56, Dez. 2017. S. 51-59.

Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2014). Action Research reloaded: Grounded-Practice-Warum Netzwerkprojekte zur kooperativen Medienbildungsverantwortung die Interventionsforschung brauchen. In Hartung, A.; Schorb, B.; Niesyto, H., Moser, H. & Grell, P. (Hrsg.*), Jahrbuch Medienpädagogik 10* (S. 231-251). Wiesbaden: Springer VS.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.

Marstedt, G.; Müller, R.; Hebel, D. & Müller, H. (2000). *Young is beautiful? Zukunftsperspektiven, Belastungen und Gesundheit im Jugendalter. Ergebnisbericht zu einer Studie über Belastungen und Probleme, Gesundheitsbeschwerden und Wertorientierungen 14–25 jähriger GEK-Versicherter*. St. Augustin: Asgard. [Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse, Bd. 13]

Martsch, M. & Thiele, P. (2017): Ausbildungszufriedenheit und Vertragsauflösungen als regionaler Spiegel betrieblicher Ausbildungsqualität*. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online*, 32, 1-36.

Maslow, A.H. (2018). *Motivation und Persönlichkeit (15. Aufl.).* Reinbeck bei Hamburg: Rowolt.

Mathier-Matter, C. (2020). *Coaching zum Führungsstart*. Wiesbaden: Springer.

Maxwell, J. & Loomis, D. (2003). Mixed method design: An alternative approach. In: Tashakkori, A.; Teddle, C. (Hrsg.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (S. 241-272). Thousand Oaks: Sage.

Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal].* Abrufbar über: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Volltexte/2-00mayring-d_qualitativeInhaltsanalyse.pdf [Zugriff: 06.08.2020].

Mayring, P. (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (Beltz Studium, 2. Auflage)*. Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Belz.

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Einheim und Basel: Belz.

McElvany, N.; Jungermann, A.; Bos, W. & Holtappels, H. G. (Hrsg.). (2017). *Ankommen in der Schule-Chancen und Herausforderungen von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung.* Münster: Waxmann.

McEwen, B. S. & Seeman, T. (2003). Stress and affect: Applicability of the concepts of allostasis and allostatic load. In R. J. Davidson, H. H. Goldsmith & K. R. Scherer (Hrsg.), *Handbook of affective sciences* (S. 1117–1137). New York: Oxford University PresS.

McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. New York, NY: Routledge

McKenney, Susan & Reeves, T.C. (2013). Educational Design Research. In Spector, J.M.; Merrill, M.D.; Elen, J. & Bishop, M.J. (Hrsg.), *Handbook of research on educational communications and technology (4. Aufl.)* (S. 131-140). New York: Springer.

McKenney, S. & Reeves T.C (2014) Methods of evaluation and reflection in design research. In D. Euler & P.F.E. Sloane (Hrsg.*), Design-Based Research*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 27, 113-139.

McQuillin, S. D.; Straight, G. & Saeki, E. (2015). Program Support and Value of Training in Mentors´ Satisfaction and Anticipated Continuation of School-Based Mentoring Relationships. In: Mentoring & Tutoring. *Partnership in Learning*, 23 (2), 133-148.

Mehrländer, U. & Schultze, G. (2001). *Einwanderungsland Deutschland: Neue Wege nachhaltiger Integration*. Bonn: Dietz.

Meier-Braun, K.-H.; Weber, R. (2017). *Deutschland Einwanderungsland: Begriffe-fakten-Kontroversen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Menninger, K. (1963): *the vital balance: The Life process in mental health and illness.* New York: Viking.

MENTOR (n.d). *Einzelmentoring*. Aufgerufen am 01.10.2021. Online verfügbar unter: https://mentorstiftung.de/einzelmentoring/

MENTOR (Hrsg.). (2009). *Mentoring Immigrant & Refugee youth: A Toolkit for Program Coordinators.* Alexandria, Alexandria: MENTOR.

Mentoring and Befriending (Hrsg.) (2010). *Mentoring and Befriending in Europe*. Online unter http://www.mandbf.org/wp-content/uploads/2011/02/9668-MBF_euro_pdf-v2.pdf

Merriam, S. (1983). Mentors and proteges. A critical review of the Literature. *Adult Education Quarterly*, 33,3, 161-173

Mertens, D. (1976): Beziehungen zwischen Qualifikation und Arbeitsmarkt. In Schlaffke, W. (Hrsg.): *Jugendarbeitslosigkeit. Unlösbare Aufgabe für das Bildungs- und Beschäftigungssystem?* (S. 68-118). Köln: Dt. Instituts-Verlag.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?.* Berlin: Cornelsen Scriptor

Meyer, M. & Ittel, A. (2009). Mentoring in der Wissenschaft. Der Weg zum Erfolg? Die Evaluationeines Förderprogramms für Nachwuchswissenschaftlerinnen in Berlin. In Stöger, H.; Ziegler, A. & Schimke, D. (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 91-121). Lengerich: Pabst.

Michalak, M.; Lemke, V. & Goeke, M. (2015): *Sprache im Fachunterricht*. Tübingen: Narr Francke Verlag

Mika, T. & Stegmann, M. (2014). Längsschnittanalyse. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1077-1089). Wiesbaden: Springer VS.

Mischler, T. (2014). Abbruch oder Neuorientierung? Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen im Handwerk. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 43 (1), 44–48.

Mittler, H. (1972). *Arbeits- und Ausbildungsbedingungen saarländischer Lehrlinge.* Saarbrücken: Arbeitskammer des Saarlandes.

Mohnert, A & Kapp, H. (2008). *inSight Mentoringprogramm der Hochschule Bochum. Evaluationsstudie 2004-2008.* Stiftung Mercator.

Möller, C. (1999). Die curriculare Didaktik oder: Der lernzielorientierte Ansatz. In Gudjons, H. & Winkel, R. (Hrsg.). *Didaktische Theorien* (S. 164-168). Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.

Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod designs. In Tashakkori, A.; Teddlie, C. (Hrsg.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (S. 189-208). Thoasand Oaks: Sage.

Mullen, C.A. (2012). Mentoring: An Overview. In Fletcher, S. J. & Mullen, C.A. (Hrsg.), The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education. London: Sage Publications; S. 7-24

Müller-Kohlenberg, H. & Drexler, S. (2013): Balu und Du ("Baloo and You")-A Mentoring Program: Conception and Evaluation Results. In: Michael S. Shaughnessy (Hrsg.). *Mentoring: Practices, Potenzial Challenges and Benefits* (S. 107-123). Nova Science Publishers, New York.

Mutz, M. (2015). Kultur und kulturelle Unterschiede. In Burrmann, U., Mutz, M. & Zender, U. (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport* (S. 91-111). Berlin: Springer

Nägele, C. & Neuenschwander, M. P. (2015). Passt der Beruf zu mir? Determinanten und Konsequenzen wahrgenommener Passung mit dem Lehrberuf beim Übergang in die Berufsbildung. In Häfeli, K., Neuenschwander, M. P.; Schumann, S. (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz* (S. 49-74). Wiesbaden: Springer VS.

Nakulla, M. J. & Harris, J. T. (2014). Assessing Mentoring Relationships. In Dubois & Karcher (Hrsg.), *Handbook of Youth Mentoring* (S. 45-62). Thousand Oaks: Sage.

Nakulla, M. J. & Harris, J. T. (2018). *Match Characteristics Questionnaire (rev. 2018)-Description.* Online verfügbar unter: http://www.mentoringevaluation.com/Surveys/ARC_Online_Survey_Materials/MCQ%20Description,%20060118.pdf

Neumann, U. & Schneider, J. (2011): Mentoringprojekte: Einschätzung der Forschungslage. In Neumann, U.; Schneider, J. (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund (S. 220-232). Münster: Waxmann.

Nickel, H. (1975). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Band II.* Bern, Stuttgart, Wien: Hans Gruber Verlag.

Nieveen, N.; McKenney, S. & Van den Akker, J. (2006). Educational design research: the value of variety. In Van den Akker, J., Gravemeijer, K, McKenney, S. & Nieveen, N. (Hrsg.), *Educational design research* (S. 229-240). London: Routledge.

Nieveen, N. (2010). Formative Evaluation in Educational Design Research. In Plomp, T. & Nieveen, N. (Hrsg.), *An Introduction to Educational Design Research. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007 (3. Aufl.)* (S. 89-103). Enschede: SLO.

Niermeyer, R. (2007). *Coaching. Ziele setzen, Selbstvertrauen stärken, Erfolge kontrollieren (4. Aufl.).* München: Haufe.

Nodari, C. (2009): Es gibt nur eine Deutschdidaktik. In M. Clalüna; B. Etterich (Hrsg.*): Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM*. Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bern, 20. und 21. Juni 2008.

Obrist, P.A. (1981): *Cardiovascular psychophysiology: A perspective.* New York: Springer

Öhme, A. (2002). „Ziellauf"-Eine Initiative zur vermeidung von Ausbildungsabbrüchen. In Bohlinger, S. & Jenewein, K. (Hrsg.), *Ausbildungsabbrecher-Verlierer der Wissensgesellschaft?* (S. 39-51). Bielefeld: Bertelsmann.

OECD/EU (2019). *Zusammen wachsen: Integration von Zuwanderern: Indikatoren 2018*. Paris: OECD Publishing

Offermanns, M. (2004). *Braucht Coaching einen Coach?* Stuttgart: Ibidem.

Olsen, K.-R.; Bjerkholt, E. & Heikkinen, H. (2020). Mentoring and Inducation in the Nordic Countries. In Olsen, K.-R.; Bjerkholt, E. & Heikkinen, H. (Hrsg.), *New teachers in Nordic Countries-Ecologies of Mentoring and Induction* (S. 11-26). Oslo: NOASP.

Orth, C. D. & Jacobs, F. (1971). Women in management: Pattern for change. *Harvard Business Review*, 49 (4),139-147.

Otto, J. (2016). *Integration neu zugewnaderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse: Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven.* Münster; New York: Watzmann.

Pask, R. & Joy, B. (2007). *Mentoring-Coaching. A guide for education professionals.* Glasgow: Bell and Bain

Parsons, C., Maras, P., Knowles, C., Bradshaw, V., Hollingworth, K. & Monteiro, H. (2008). *Formalised Peer Mentoring Pilot Evaluation*. London: DCSF.

Peron, C. & Baldauf, V. (2015*):* Balu und Du-Was bringt's? Social Return on Investment (SROI) als Analysemodell für die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen. In: forum kriminalprävention. *Zeitschrift der Stiftung Deutsches Forum Kriminalprävention*, 2, 8-12.

Pervin, L.A. (1993). *Persönlichkeitstheorien. UTB für Wissenschaft: Große Reihe*. München: Ernst Reinhardt

Petermann, F. (2014*).* Implementationsforschung. Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Runschau*, 65 (3), 122-128.

Peters, S. (2004). *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring*. München: Hampp

Pflaum, S. & Schwalb, M. J. (2021). *Der Kompass zum digitalen Mentoring & Coaching. Digitale Beratung entwerfen, gestalten und durchführen*. Wiesbaden: Springer.

Piening, D.; Hauschildt, U.; Heinemann, L. & Rauner, F. (2012): *Hintergründe vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen aus der Sicht von Auszubildenden und Betrieben in der Region Leipzig. Eine Studie im Auftrag der Landratsämter Nordsachsen und Leipzig sowie der Stadt Leipzig.* Universität Bremen: Bremen

Pierenkemper, S. & Heuer, C. (2020). *Erfolgreiche Integration: Mehr Geflüchtete in Ausbildung und Beschäftigung, KOFA-Studie, No. 2/2020*. Köln: Institut derdeutschen Wirtschaft (IW) & Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA),

Plomp, T. (2007). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (ed.), *An Introduction to Educational Design Research* (S. 9-36). Enschede: SLO-Netherlands institute for curriculum development.

Plomp, T. (2010). Educational Design Research: An Introduction. In Plomp, T. & Nieveen, N. (Hrsg.). *An Introduction to Educational Design Research. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007 (3. Aufl.)* (S. 9-37). Enschede: SLO.

Popp, K.; Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. Ernst Reinhard Verlag: München Basel

Portner, H. (2008). *Mentoring new teachers (3. Aufl.).* Thousand Oaks: Corwin Press.

Preuß, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flucht, Migration und Begabung.* Wiesbaden: Springer VS.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2019). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 1* (S. 105-124). Wiesbaden: Springer VS.

Pryce, J.; Kelly, M. S. & Guidone, S. R. (2014). Mentoring and Youth Matching. In DuBois, D.L.; Karcher, M.J. (Hrsg.), *Handbook of Youth Mentoring* (S. 427-438). Thousand Oaks: Sage.

Raatz, S. (2016). *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-Based Research Studie in der Executive Education.* Wiesbaden: Springer VS.

Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs.* Wiesbaden: VS Verlag

Ramaswami, A. & Dreher, G. F. (2007). The benefits associated with workplace mentoring relationships. In Allen, T. D. & Eby, L. T. (Hrsg.), *Blackwell handbook of mentoring* (S. 211-233). Oxford: Blackwell.

Ramm, B. (2009). *Das Tandem-Prinzip: Mentoring für Kinder und Jugendliche*. Hamburg: Körber-Stiftung.

Rammstedt, B. (2004). *Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Skalen: eine Einführung*. Mannheim: ZUMA.

Rammstedt, B., Beierlein, C., Brähler, E., Eid, M., Hartig, J., Kersting, M., Liebig, S. , Lukas, J., Mayer, A.-K., Menold, N.; Schupp, J. & Weichselgartner, E. (2014). Qualitätsstandards zur Entwicklung, Anwendung und Bewertung von Messinstrumenten in der Sozialwissenschaftlichen Umfrageforschung. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*, 134 (4), 517-546.

Raposa, E. B., Rhodes, J. E. & Herrera, C. (2016). The impact of youth risk on mentoring relationship quality: Do mentor characteristics matter*? American Journal of Community Psychology*, 57 (3-4), 320–329.

Raposa, E. B., Rhodes, J., Stams, G. J. J. M., Card, N., Burton, S. , Schwartz, S. , Sykes, L. A. Y., Kanchewa, S. , Kupersmidt, J. & Hussain, S. (2019). The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 48 (3), 423–443.

Rat der Europäischen Union (2016). *Erklärung EU-Türkei, 18. März 2016.* Aufgerufen am 18.02.2021. Online verfügbar unter: https://www.consilium.europa.eu/de/press/press-releases/2016/03/18/eu-turkey-statement/

Raue, C. (2003). Coaching. In Praxis der Personalpsychologie band 2. Göttingen

Rechter, Y. (2011). *Bedeutung individueller Lernförderung als Unterstützung schulischen lernens.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Reichertz, J. (2014). Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 1 (1. Aufl.)* (S. 65-81). Wiesbaden: Springer VS.

Reichertz, J. (2019). Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 1 (2. Aufl.)* (S. 31-49). Wiesbaden: Springer VS.

Reinders, H. (2010). Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (4), 531-547.

Reinecke, J. (2019). MGrundlagen der standardisierten Befragung. In: Bauer, N.; Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung-Band 1 (2. Aufl.)* (S. 717-734). Wiesbaden: Springer VS.

Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52-69.

Reinmann, G. (2017). Design-based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung-Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 49-61). Bielefeld: Bertelsmann

Reinmann, G. (2018). *Reader zu Design-Based Research*. Hamburg

Reinmann, G. (2021). Hybride Lehre-ein Begriff und seine zukunft für Forschung und Praxis. *Impact Free*; 35, 1 -10.

Reinmann, G. & Sesnik, W. (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In Hartung, A.; Schorb, B.; Niesyto, H.; Moser, H. & Grell, P. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10* (S. 75-89). Wiesbaden Springer.

Resnjanskij, S.; Ruhose, J.; Wiederhold, S. & Wößmann, L. (2021). Mentoring verbessert die Arbeitsmarktchancen von stark benachteiligten Jugendlichen. *ifo Schnelldienst*, 74 (2), 31-38

Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.), *Motivation und Handeln (4. Aufl.)* (S. 365-388). Berlin: Springer

Rhodes, J. E. (1994). Older and wiser: Mentoring relationships in childhood and adolescence. *Journal of Primary Prevention*, 14 (3), 187-196.

Rhodes, J.E. (2002). *Stand by Me-The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Harcard: Harvard University Press

Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The Influence of Teacher Support on Student Adjustment in the Middle School Years: A Latent Growth Curve Study. *Development and Psychopathology*, 15 (1), 119-138.

Rhodes, J. E.; Grossman, J. B. & Rensch, N. R. (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescent's academic adjustment. *Child Development*, 71 (6), 1662-1671.

Rhodes, J.E. (2005). A Model of Youth Mentoring. In DuBois, D.L., Karcher, M.J. (Hrsg.), *Handbook of youth mentoring* (S. 30-43). Thousand Oaks: Sage.

Rhodes, J. E.; Reddy, R.; Roffman, J. & Grossman, J. B. (2005). Promoting Successful Youth Mentoring Relationships: A Preliminary Screening Questionnaire. *The Journal of Primary Prevention*, 26 (2), S. 147-167.

Rhodes, J.E. (2006). A Model for the Influence of Mentoring Relationships on Youth Development. *Journal of Community Psychology*, 34 (6), 691-707.

Richter, G. (2000). *Psychische Belastung und Beanspruchung. Stress, psychische Ermüdung, Monotonie, psychische Sättigung. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Forschungsanwendungsbericht 36*. Dortmund, Berlin: Verlag für neue Wissenschaft.

Riedl, A. & Simml, M. (2018). Berufsintegrationsklassen-ein Erfolgsmodell? *Berufsbildung*, 73 (175), 20-22.

Riedl, A. & Simml, M. (2017*): Zwischenbericht 2017. Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Qualitative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung.* München: Stiftung Bildungspakt Bayern.

Riedl, A. & Simml, M. (2020): Ergebnisse der qualitativen Evaluation. In: Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.): *Modellprojekt Perspektive Beruf für asylbewerber und Flüchtlinge. Ergebnisse und Empfehlungen für die Praxis.* München: Stiftung Bildungspakt Bayern (

Roche, G. R. (1979). Much ado about mentors. *Harvard Business Review*, 57 (1), 17-28

Rock Your Life (2018). *Jahresbericht 2018*. Aufgerufen am 01.10.2021. Online verfügbar unter: https://rockyourlife.de/wp-content/uploads/ryl19002_jahresbericht_2018_Web.pdf

Rock Your Life (n.d.). Qualifizierung. Aufgerufen am 20.09.2021, online verfügabr unter: https://nuernberg.rockyourlife.de/das-machen-wir/qualifizierung/

Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastungen und Beanspruchungen an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen.* Bonn. Bundesministerium für Arbeit- und Sozialordnung. Referat Öffentlichkeitsarbeit.

Romahn, A. (2017). Mentoring-traditionsreicher Begriff und bewährtes Konzept. In Petersen, R.; Budde, M.; Brocke, P.; Doebert, G.; Rudack, H. & Wolf, H. (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 7-17). Wiesbaden: Springer VS.

Rotering-Steinberg, S. (2012). Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In Stöger, H. et al. (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 31-55). Lengerich: Pabst.

Roskies, E. (1972): *Abnormality and normality: Them othering of thalidomide children.* Ithaca: Cornell University Press.

Rösch, T.; Schneider, H.; Weber, J. & Worbs, S. (2020). *Forschungsbericht 36: Integration von Geflüchteten in ländliche Räume.* Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

Sanchez, B.; Colon-Torres, Y.; Feuer, R.; Roundfield, K. E. & Berardi, L. (2014). Race, Ethnicity, and Culture in Mentoring Relationships. In DuBois, D. L.; Karcher, M. J. (Hrsg.), *Handbook of Youth Mentoring* (S. 191-204). Thousand Oaks: Sage.

Sander, A. & McElevany, N. (2016). Sprachförderung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In McElcany, N., Jungermann, A., Bos, W. & Holtappels, H. G. (Hrsg.), *Ankommen in der Schule-Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (S. 97-114). Münster: Waxmann

Sandoval, W.A. (2004). Developing Learning Theory by Refining Conjectures Embodies in Educational Designs. *Educational Psychologist*, 39(4), 213–223.

Sarason, B.R., & Sarason, I.G. (2001). Ongoing aspects of relationships and health outcomes: Social support, social control, companionship, and relationship meaning. In J. Harvey & A. Wenzel (Hrsg.), *Close romantic relationships: Maintenance and enhancement* (S. 277-298). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Satow, L. (2012). Stress- und Coping-Inventar (SCI). *Test- und Skalendokumentation.* Online verfügbar unter: https://www.drsatow.de/. Aufgerufen am 10.03.2021.

Schaper, N. (2011). Wirkungen der Arbeit. In: Nerdinger, F. W.; Blickle, G. & Schaper, N. (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 475-496). Heidelberg: Springer.

Scharmann, T. (1966). *Jugend in Arbeit und Beruf.* München: Juventa Verlag.

Schäfers, B. (2006). Die soziale Gruppe. In Korte, H. & Schäfers, B. (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 127-142). Wiesbaden: Springer VS.

Scheidt, R.J. (1976): *Situational factors in the assessment of adult competence*. Paper presented at Western Psychological Association meetings, Los Angeles.

Schiefele, U. & Wild, K.-P. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15(4), 185-200.

Schier, F. (2017). *Welche schulische Vorbildung bringen Geflüchtete für die Berufsausbildung mit?* Aufgerufen am 15.03.2021. Online verfügbar unter: https://jugendsozialarbeit.news/media/raw/bibb_schier_vorbildung_gefluechtete_2017.pdf

Schild, H. (1978*).* Zur Ausbildung von Lehrer mit sonder-/sozialpädagogischer Qualifikation für den Unterricht an beruflichen Schulen*. Deutsche Berufs- und Fachschule*, 74 (11), 824-840.

Schmid, B. & Haasen, N. (2011). *Einführung in das systemische Mentoring*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Schmid, E. & Stalder, B. E. (2007). *Lehrvertragsauflösung: direkter Wechsel und vorläufiger Ausstieg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Schmidt, S.; Morland, L. & Rose, J. (2009). *Growing up in a New Country: A positive youth Development Toolkit for working with Refugees and Immigrants.* Cleveland: BRYCS

Schmidt, W. (2017a). *Workplace Integration of migrant workers and refugees in Germany: Similarities and differences.* Vortrag auf dem IntzentIM Kongress 2017.

Schmidt, W. (2017b.). *Die Integration von Flüchtlingen und Arbeitsmigranten in der Arbeitswelt.* Zugriff am 18.01.2018. Verfügbar unter http://www.bpb.de/apuz/250665/die-integration-von-fluechtlingen-und-arbeitsmigranten-in-der-arbeitswelt?p=all

Schmidt, W. (2020). *Geflüchtete im Betrieb: integration und Arbeitsbeziehungen zwischen Ressentiment und Kollegialität.* Transcript Verlag: Bielefeld.

Schmiel, M. (1976). *Berufspädagogik, Teil II. Berufsvorbereitung. Wirtschafts- und Berufspädagogische Abhandlungen, Band 5/II.* Trier: Spee-Verlag.

Schmölzer.Eibinger, S. (2013): Interaktion und kooperatives Schreiben in Mehrsprachigen Klassen. In: Michalak, M.; Kuchenreuther, M. (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 163-182). Baltmannsweiler: Schneider.

Schobert-Gottwald, K. (1977). *Der Weg in die Arbeitslosigkeit. Berufliche und soziale Herkunft von jugendlichen Arbeitslosen.* Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 9 (2), 174-196.

Schöngen, K. (2003). Lösung von Ausbildungsverträgen-schon Ausbildungsabbruch? Ergebnisse einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit*, 2003 *(*25), 5-19.

Schönpflug, W. (1986): Behavior economics as an approach to stress theory. In Hockey, R. (Hrsg.), *Dynamics of stress. Physiological, psychological and social perspectivs* (S. 81-98). New York: Plenum

Schönpflug, W. & Battmann, W. (1988): The costs and benefits of coping. In Fisher, S. & reason, J. (Hrsg.), *Handbook of life stress and health.* (S. 699-742). Chichester: Wiley.

Schoonenboom, J. & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69 (2), 107–131.

Schumacher, H. (1995). *Einwanderungsland BRD*. Düsseldorf: Zebulon.

Schuster, M. (2016). *Ursachen und Folgen von Ausbildungsabbrüchen.* EIKV-Schriftenreihe zum Wissens- und Wertemanagement, No. 11. Rameldange: European Institute for Knowledge & Value Management (EIKV).

Schroeder, J. (Hrsg.). (2018). *Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Schwarz, U. & Stooß, F. (1973). Zur regionalen Ungleichheit der beruflichen Bildungschancen und Vorschläge zum Abbau des Gefälles. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 6 (2), 121-176.

Semmer, N. K. & Zapf, D. (2018). Theorien der Stressentstehung und -bewältigung. In: Fuchs R., Gerber M. (Hrsg.), *Handbuch Stressregulation und Sport* (S. 23-50). Berlin: Springer VS.

Shah, H. (2015). *Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in Schulen, Kindergärten und Freizeiteinrichtungen.* Köln: Zentrum für Trauma- und Konfliktmanagement

Silver, R.L.; Wortman, C.B. (1980). Coping with undesirable life events. In Garber, J. & Seligman, M.E.P. (Hrsg*.), Human helplessness: Theory and applications* (S. 279-340). New York: Academic Press.

Sliwka, A. (2004). *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. Berlin: BLK.

Sloane, P. F. E. (2014). Wissensgenese in Design-Based Research Projekten. In Euler, D.; Sloane, P. F. E. (Hrsg.), *Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 113-139). Stuttgart: Franz-Steiner-Verlag.

Smolka, D. (2017). Menschen auf der Flucht-Ankommen in Deutschland und Integration durch Bildung. In Smolka, D. (Hrsg), *Integration als Leitungsaufgabe. Konzepte und Beispiele für Schulen* (S. 8-30). Köln: Carl-Link Verlag.

Smith, C. A. & Kirby, L. D. (2011): The role of appraisal and emotion in coping and adaption. In Contrada, R.J. & Baum, A. (Hrsg.), *The Handbook of Stress Science*: Biology, psychology and health (S. 195-208). New York: Springer.

Smith, C. A. (2015). An Investigation of Mentor Characteristics Associated with Mentor Satisfaction with Mentor Relationships. *Journal of Education and Human Development*, 4 (2), S. 97-107.

Solzbacher, C. (2016): Position von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I-Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I., Solzbacher, C. (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. (5. Aufl.)* (S. 27-72) Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). (2015). *Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge.* München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2017). *Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen*. Zugriff am 12.04.2021. Verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/download/23654/lp_berufsintegrationsklassen_07_2017.pdf

Stadt Nürnberg (Hrsg.) (2021). *Angebote für Jugendliche und junge Erwachseen nach dem Besuch einer Klasse der Berufsvorbereitung. Absolventenjahrgang 2021.* Nürnberg: Amt für berufliche Schulen.

Stalder, B. E. & Reinhard, T. C. (2014). Ausbildungsqualität aus Sicht von Lernenden und Betrieben in der Schweiz. In: Fischer, M. (2014*), Qualität in der Berufsausbildung* (S. 97-115). Bielefeld: Bertelsmann.

Stalder, B. E.; Schmid, E. (2012): Zurück zum Start? Berufswahlprozesse und Ausbildungserfolg nach Lehrvertragsauflösungen. In: Bergmann, Manfred M.; Hupka-Brunner, S.; Meyer, T.; Samuel, R. (Hrsg.), *Bildung-Arbeit-Erwachsenwerden: ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 265-285). Wiesbaden: Springer VS.

Statistisches Bundesamt (2017). *Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung 2016-Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (2018). *Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung 2017-Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2019a). *Bildung und Kultur. Berufliche Bildung.* Fachserie 11; Reihe 3. Aufgerufen am 26.02.2021. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/_inhalt.html#sprg233666

Statistisches Bundesamt (2019b). *Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung 2018-Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (2020): *Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung 2019-Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Steckler, T., Kalin, N. H., & Reul, J. M. H. M. (2005). *Handbook of stress and the brain, part 1: the neurobiology of stress.* Amsterdam: Elsevier Science

Stein, M. (2012). Systematisierung der Gestaltungs- und Hilfemöglichkeiten für junge Menschen mit Migrationshintergrund am Übergang in die Ausbildung. Makro- und Mikrostrukturelle Ansätze. In: Scharrer, K.; Schneid, S.; Stein, M. (Hrsg.), *Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten* (S. 121-145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stein, M. & Stummbaum, M. (2010). Mentorenkonzepte als Hilfestellung beim Übergang von der Hauptschule in den Beruf. In Köck, M. & Stein, M. (Hrsg.), *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf* (S. 188-204). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Stein, P. (2019). Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 1.* (S. 125-142). Wiesbaden: Springer VS.

Steinke, I. (2015). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Flick, U.; von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 252-265). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Strübing, J. (2014). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 457-472). Wiesbaden: Springer VS.

Sueddeutsche (2016). *Regierung erwartet 3,6 Million Flüchtlinge bis 2020*. Aufgerufen am 18.02.2021. Verfügbar unter: https://www.sueddeutsche.de/politik/haushaltsueberschuss-schaeuble-hat-schon-alles-ausgegeben-1.2878192

Tagesschau (2020). *Ungarn will Transitzone schließen.* Aufgerufen am 18.02.2021. Online verfügbar unter: https://www.tagesschau.de/ausland/ungarn-transitzone-eugh-101.html

Tashakkori, A.; Johnson, R.B. & Teddlie, C. (2021). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences.* Thousand Oaks: Sage.

TAZ (2015). *Die Fachkräfte-Flut.* Aufgerufen am 15.03.2021. Online verfügbar unter: https://taz.de/Debatte-ueber-Einwanderung/!5021964/

Tennenbaum, H. R.; Crosby, F. J. & Gliner, M. D. (2001). Mentoring relationships in graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, 59 (3), 326-341.

Tharp, R.G. & Gallimore, R.G. (1988). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context.* New York: Cambridge University Press

Theuer, S.; Fritzsche, B. & Kropp, P. (2017). *Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge in der dualen Ausbildung in Thüringen im Jahr 2015.* Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Thiele, P. (2016). Ausbildungszufriedenheit aus Sicht der Auszubildenden in der dualen Berufsausbildung in Sachsen-Anhalt. Replikation der Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung aus dem Jahr 2008. In Frommberger, D. (Hrsg.*), Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1, Jg. 2016* (S. 1-134). Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.

Thierbach, C. & Petschick, G. (2014). Beobachtung. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855-167). Wiesbaden: Springer VS.

Thompson, L.; Jeffries, M. & Topping, K. (2010). E-mentoring for e-learning development. *Innovations in Education and Teaching International,* 47 (3), 305-315.

Tillman, L.C. (2001). Mentoring African American faculty in predominantly White Institutions. *Research in higher Education*, 42 (3), 295-325

Ternès, A., Zimmermann, K., Herzog, L., & Udovychenko, M. (2017). *Flüchtlingsstandort Deutschland-eine Analyse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Tratt, B. (2020) *Vorzeitige Vertragslösungen in der betrieblichen Ausbildung von Geflüchteten in Deutschland. Erkenntnisse au seiner Studie betroffener Mitgliedsbetriebe der bayerischen Handwerkskammern.* München: Ludwig-Fröhler-Institut.

Treidler, M.; Westphal, P. & Stroot, T. (2014). Peer Learning. In Westphal, P.; Stroot, T.; Lerche, E.-M. & Wiethoff, C. (Hrsg.), *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co* (S. 15-21). Kassel: Prolog.

Trickett; E.J. (1996): A future for Community psychology: The Contexts of Diversity and the diversity of contexts. *American Journal of community Psychology*, 24 (2), S. 209-234.

Uhly, A. (2012): Weiterhin hohe Quote vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge*. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 41 (2), 4-5.

Uhly, A. (2015). *Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung.* Wissenschafltiche Diskussionspapiere; Bonn: BIBB

Ulich, E. (1967). Über verschiedene Methoden des Lernens sensomotorischer Fertigkeiten. *Arbeitswissenschaft*. 6 (2), 48-50.

Ulich, E. (2020). *Arbeitspsychologie (7. Aufl.).* Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

United Nations (2015). *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1951.* Inkraftgetreten am 22. April 1954. Ergänzt am 31.01.1967 um: *„Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge".* In United Nations (Hrsg.)*, Treaty Series (vol. 189).* Herndon: United Nations Publication.

United Nations High Commissioner for Refugees (2016). *Global Trends. Forced Displace-ment in 2015.* Zugriff am 15.02.2021. Verfügbar unter http://www.unhcr.org/statistics/unh-crs-tats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html

United Nations High Commissioner for Refugees (2019). *Global Trends. Forced Displace-ment in 2019.* Zugriff am 15.02.2021. Verfügbar unter https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf

United Nations High Commissioner for Refugees (2022). *Ukraine Situation: Flash Update 06-04-2022.* Zugriff am 12.04.2022. Verfügbar unter https://data2.unhcr.org/en/documents/details/91900

Van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Devlopment Research. In van den Akker, J.: Branch, R. M.; Gustafson, K.; Nieveen, N. & Plomp, T. (Hrsg.), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (S. 1–14). Dordrecht: Kluwer.

Vock, R. (2000). *Ausbildungsabbruch: Prävention in der außerbetrieblichen Ausbildung. Band 1: Das Bedingungsgefüge von Lehrvertragslösungen.* Darmstadt: Hiba GmbH.

Vöcking, K. (2016). Ablauf und Registrierung in einer deutschen Erstaufnahme-Einrichtung (EAE). Erfahrungsbericht eines EAE-Leiters aus der Zeit 2015/16. In Heyse, V.; Erpenbeck, J. & Ortmann, S. (Hrsg.), *Intelligente Integration von Flüchtlingen und Migranten* (S. 49-80). Münster: Waxmann.

Voigt, J. (2012). *Berufliche Orientierung zwischen Anspruch und Realität. Evaluation ausgewählter Orientierungsmaßnahmen und ihrer Wirkung.* Chemnitz: Univ.-Verl. Chemnitz.

Wagner, C. A.; Iwers-Stelljes, T. A. (2009). Berufseinstiegs-Mentoring für Studentinnen und Absolventinnen der Geistes- und Sozialwissenschaften an der Universität Hamburg: Ein Praxisbericht. In Stöger, H.; Ziegler, A. & Schimke, D. (Hrsg.): *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich. S. 207-227.

Wagner, P. & Hering, L. (2014). Online-Befragung. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 661-675). Wiesbaden: Springer VS.

Wagner, S. & Schlenker-Schulte, C. (2015). *Textoptimierung von Prüfungsaufgaben (10. Aufl.).* Halle: Institut für Textoptimierung GmbH.

Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18 (2), 56-61.

Weinfeld, W. (2015). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In Flick, U.; von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 265-276). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Weingarten, J. & Wohlert, J. (2018). Integration Geflüchteter in Arbeitsmärkte. *Standort*. 42 (1), 51-55.

Weiß, R. (1982). *Die vorzeitige Lösung von Berufsausbildungsverträgen*. Frankfurt a.M. & Bern: Peter Lang Verlag.

Weiß, R. (2002). Ausbildungsabbruch-eine Herausforderung für die betriebliche Berufsausbildung. In Bohlinger, S; Jenewein, K. (Hrsg.), *Ausbildungsabbrecher-Verlierer der Wissensgesellschaft?* (S. 5-17). Bielefeld: Bertelsmann.

Weisman, A.D. (1972): *On dying and denying: A psychiatric study of terminality.* New York: Behavioral Publications

Welt (2015). *Wirtschaft sieht Flüchtlinge als Fachkräftereservoir.* Aufgerufen am 15.03.2021. Online verfügbar unter: https://www.welt.de/wirtschaft/article139325361/Wirtschaft-sieht-Fluechtlinge-als-Fachkraeftereservoir.html

Werner, R. (2003). Neuere Studien zur Problematik der Vertragslösungen/des Abbruchs der Ausbildung-eine Übersicht. In: Althoff, H.; Brosi, W.; Troltsch, K.; Ulrich, J.-G. & Werner, R.

(Hrsg.), *Vorzeitige Lösungen von Lehrverträgen und Ausbildungsabbruch. Problemaufriss und Untersuchung der methodisch-statistischen Grundlagen* (S. 71-77). Bonn: BIBB.

Westdeutscher Handelskammertag (2002). *Ergebnisse einer repräsentativen EMNID-Befragung von Jugendlichen, Ausbildern und Berufskollegleh*rern. Aufgerufen am 03.05.2017. Verfügbar unter https://www.whkt.de/index.php?eID=tx_securedownloads&u=0&g=0&t=1493907220&hash=eb7434ea54ecd055bf3e0673d64133d3bd9dcdd9&file=fileadmin/user_upload/hp_whkt/downloads/service/ziellauf-brosch_emnid_download.pdf

Westphal, P. & Wiethoff, C. (2014). Erfahrungen von Peermentor*innen im Bildungswissenschaftlichen Mentoring für Lehramtsstudierende. In Westphal, P.; Stroot, T.; Lerche, E.-M. & Wiethoff, C. (Hrsg.), *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co.* (S. 105-115). Kassel: Prolog.

Wissenschaftliche Dienste. Deutscher Bundestag (2109). *Fragen zur Obergrenze für die Zuwanderung im Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD aus dem Jahr 2018.* Aufgerufen am 18.02.2021. Online verfügbar unter: https://www.bundestag.de/resource/blob/658080/63da0621393e63bb9df4820d80d08943/WD-3-151-19-pdf-data.pdf

Wilbers, K. (2020). *Wirtschaftsunterricht gestalten (5. Aufl.).* Berlin: epubli

Wilbers, K. (2021). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden (2. Aufl.).* Berlin: epubli.

Wild, K.-P. (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23(2), 191-206.

Wittwer, W. (1991): Übergang wohin?-Kann die duale Ausbildung in Zukunft noch für eine berufliche Tätigkeit qualifizieren? In Brock, D.; Hantsche, B.; Kühnlein, G.; Meulemann, H.; Schober, K. (Hrsg.), *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand* (S. 69-78). München: DJI.

Wojciechowicz, A. (2012). Zwischen Freundschaft und Professionalität: Zum Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz in Bildungspatenbeziehungen am Beispiel des MiCoach-Pro-

jekts. In Scharrer, K.; Schneider, S. & Stein, M. (2012), *Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten* (S. 164-176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wolf, C. & Henning, B. (2010). *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse.* Wiesbaden: VS Verlag.

Wolf, E. & Brenning, S. (2021). *Wirkung messen. Handbuch zur Evaluation von Mentoringprogrammen für MINT-Studentinnen*. München: Hochschule München.

Wrobel, R. (2016): Der deutsche Arbeitsmarkt zwischen Fachkräftemangel und Immigration: Ordnungspolitische Perspektiven in der Flüchtlingskrise. *Ordnungspolitische Diskurse*, 2016 (1), 1-40.

Wössmann, L. (2016). Integration durch Bildung. *Forschung & Lehre,* 23 (1), 11-13.

XENOS (2019). *Mentoring. Jugendmentoring im Übergang Schule-Ausbildung-Beruf*. Berlin: XENOS Panorama Bund.

Young, M.D. & Brooks, J. (2008). Supporting graduate Students of Color. *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 391-423.

ZEIT-Stiftung (n.d.). *WEICHENSTELLUNG. Das Mentoringprogramm*. Aufgerufen am 23.02.2022. Online verfügbar unter: https://weichenstellung.info/

Ziegler, A, (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In Stöger, H. et al (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7-27). Lengerich: Pabst.

10 Anhang

Anhang 1: Übersicht abschließende Gestaltungskriterien 647
Anhang 2: Projektsteckbrief WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf 656
Anhang 3: Überblick bundesweite Angebote (2018) 658
Anhang 4: Befragung: Überblick Angebote für Geflüchtete und Neuzugewanderte .. 662
Anhang 5: Stressoren und Belastungen in der dualen Ausbildung 663
Anhang 6: Auszug aus dem Begleitseminar (WS18/19) 666
Anhang 7: Informationsflyer für interessierte Auszubildende 667
Anhang 8: Planung des Kulturprogramms Nov. 2018-Nov. 2019 668
Anhang 9: Auszug aus dem Mentoring-Leitfaden 669
Anhang 10: Bewerbungsbogen für Mentorinnen/Mentoren 670
Anhang 11: Bewerbungsbogen für Mentees 674
Anhang 12: Laufzettel Speed-Dating 675
Anhang 13: Mentoringprotokoll (Kohorte 1) 676
Anhang 14: Stärken/Schwächen-Profil 678
Anhang 15: Mentoring-Leitfaden-Auszüge 679
Anhang 16: Begleitseminar Basis-Modul-Auszüge 684
Anhang 17: Vertiefungsmodul II: betriebliche Integration-Auszüge 689
Anhang 18: Hausarbeit Leitfaden 692
Anhang 19: Kontaktliste Ansprechpartner Krisensituationen 693
Anhang 20: Fragebogen Mentorinnen/Mentoren 694
Anhang 21: Fragebogen Mentees 708
Anhang 22: Übersicht Cronbachs Alpha 712
Anhang 23: Dokument „Untersützung in belastenden Situationen“ 719
Anhang 24: Interviewleitfäden 721
Anhang 25: Forschungstagebuch (Auszug) 723
Anhang 26: Gesamtüberblick codierte Problemstellungen während der ersten 4 Monate der dualen Ausbildung 724
Anhang 27: Gesamtüberblick codierte Problemstellungen nach Probezeit bis Ende des ersten Ausbildungsjahres 729
Anhang 28: Gesamtüberblick codierte Problemstellungen im zweiten Ausbildungsjahr 734
Anhang 29: Gesamtüberblick codierte Problemstellungen Interviews Lehrkräfte & Ausbildende 740

Anhang 30: Übersicht über die Projektkohorten 744
Anhang 31: Darstellung der Lösungen von Mentoringtandems..... 748
Anhang 32: Durchführungsquoten und Fördertätigkeiten in den Mentoringtandems 754
Anhang 33: Auszug aus dem Online - Modul „Stressbewältigung und Coping“ 761
Anhang 34: Leitfaden MSTeam (Auszug) 763
Anhang 35: Fotoprotokoll Seminarevaluation 765

Anhang 1: Übersicht abschließende Gestaltungskriterien

1.1 Programmkultur: Beziehungsverständnis
Gestaltungsdimension Beziehungsverständnis: Gestalte die Intervention so, dass
der Beziehungstyp *Lebenshilfe* mit bedarfsorientierter Nutzung von Handlungsansätzen des Typs *Nachhilfe* als Beziehungsmodell fungiert, wobei die positive persönliche und instrumentelle Beziehung im Gleichgewicht sind und sich gegenseitig unterstützen
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
1.1 a) …Auswahl der Mentorinnen/Mentoren und Mentees strukturiert durchgeführt wird
1.1 b) …passende Tandems gebildet werden
1.1 c) …Projektziele definiert werden, die den Tandems Spielraum zur eigenen Zielgestaltung geben
1.1 d) …die organisatorischen Rahmenbedingungen für Beziehungsbildung gegeben sind
1.1 e) …die Mentorinnen/Mentoren Unterstützungsmaterialien erhalten
1.1 f) …die Mentorinnen/Mentoren entsprechend der Mentoring-Anforderungen qualifiziert werden
1.1 g) …die persönliche Betreuung der Mentorinnen/Mentoren gewährleistet ist
1.1 h) …alle relevanten externen Institutionen bekannt sind
1.1 i) …die externen Institutionen zielführend in das Projekt integriert sind



1.2 Programmkultur: Auswahl der Mentorinnen/Mentoren und Mentees
Gestaltungsdimension Auswahl: Gestalte die Intervention so, dass…
…motivierte Mentorinnen/Mentoren aus der Aufnahmekultur und Mentees mit einer grundlegenden persönlichen Bereitschaft zur Teilnahme an dem Projekt akquiriert werden
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
1.2.a) …die potenziellen Mentorinnen/Mentoren schriftlich ihre Motivation zur Teilnahme und ihre bisherige Erfahrung mit Förderarbeit offenlegen
1.2.b) …die potenziellen Mentorinnen/Mentoren durch ihre persönliche Biografie in der aufnehmenden Kultur sozialisiert wurden
1.2.c) … Studierende der Wirtschafts- oder Betriebspädagogik oder des Lehramtes für die Mittel- oder Realschule als Mentorinnen/Mentoren gewählt werden
1.2.d) …die potenziellen Mentees schriftlich ihr Interesse an der Teilnahme bekunden
1.2.e) …die Bewerbungsunterlagen für die potenziellen Mentees keine sprachliche Hürde zur Teilnahme darstellt
1.2.f) …das Programm für die Studierenden durch Werbung in Präsenzveranstaltungen beworben wird
1.2.g) …die Mentees über die beruflichen Schulen und über die Ausbildungsbetriebe über das Programm informiert werden
1.3 Programmkultur: Matching der Mentorinnen/Mentoren und Mentees
Gestaltungsdimension Matching: Gestalte die Intervention so, dass…
…ein Matching nach dem Konzept des meet-n-greet models in der Ausgestaltung eines Speed-Datings durchgeführt wird
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…

1.3.a) …nur ein Termin für das Speed-Dating ausreichend ist und den Mentees kommuniziert wird
1.3.b) …bei einem Überhang von mehr als 5 Auszubildenden eine Warteliste eingerichtet wird und entsprechende Bewerberinnen/Bewerber nicht zu der Speed-Dating Veranstaltung eingeladen werden
1.3.c) …jede/jeder Auszubildende 5 Minuten lang mit jeder Studierenden/jedem Studierenden sprechen kann
1.3.d) …die Studierenden Notizen zu den Auszubildenden anfertigen können
1.3.e) …die Studierenden einen Stammplatz haben und die Mentees rotieren
1.3.f) …die Auszubildenden ihre Favoriten aus der Studierendengruppe angeben können
1.3.g) …die Studierenden maximal fünf Auszubildende angeben können, mit denen eine Zusammenarbeit ausgeschlossen wird
1.3.h) …Matches zwischen Top-3-Studierenden und Auszubildenden gebildet werden, mit denen die Zusammenarbeit nicht ausgeschlossen wurde
1.3.i) …bei Mehrfachnennungen eine Auswahl auf Basis des Kriteriums „fachliche Nähe“ erfolgt
1.3.j) …mehrere Matching-Schleifen zur Präzisierung der Ergebnisse durchgeführt werden
Programmkultur: Matching der Mentorinnen/Mentoren und Mentees (Alternativ ohne Präsenzmöglichkeit)
Gestaltungsdimension Matching: Gestalte die Intervention so, dass…
…ein Matching kriterienbasiert durch die Projektleitung vorgenommen wird.
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
1.3.a) …in den Mentee-Bewerbungen Förderbedarfe und Erwartungen an die Mentoringbeziehung abgefragt werden

1.3.b) …die Projektleitung telefonische Gespräche mit allen Auszubildenden führt
1.3.c) …Auszubildende Bewerberinnen/Bewerber aussortiert werden, die bis zu einem Stichtag nicht erreicht werden können
1.3.d) …das Matching kriterienbasiert auf Basis fachlicher Nähe durchgeführt wird
1.3.e) …mehrere Matching-Schleifen zur Präzisierung der Ergebnisse durchgeführt werden
2.1 Programmkultur: Projektziele
Gestaltungsdimension Projektziel: Gestalte die Intervention so, dass…
…die Zielsetzung des Projekts auf einem Abstraktionsgrad operationalisiert wird, der die Tandems bei der individuellen Zielsetzung unterstützt, ohne sie inhaltlich einzuschränken
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
2.1.a) …allgemeine Förderdimensionen die Zielsetzung strukturieren
2.1.b) …die Förderdimension „fachliche Kompetenzen“ integriert ist
2.1.c) …die Förderdimension „berufssprachliche Kompetenz“ integriert ist
2.1 d) …die Förderdimension „alltagssprachliche Kompetenz“ integriert ist
2.1.e) …die Förderdimension „interkulturelle Kompetenz“ integriert ist
2.1.f) …die Förderdimension “Lernstrategien“ integriert ist
2.1.g) …die Förderdimension “Selbstkompetenz und Konfliktlösung“ integriert ist
2.1.h) …die Förderdimension „privaten Problemstellungen“ integriert ist
2.2 Programmkultur: Organisatorische Rahmenbedingungen
Gestaltungsdimension Rahmenbedingungen: Gestalte die Intervention so, dass…
…die Mentoringtandems sich regelmäßig zeitlich und räumlich selbstbestimmt treffen und die Sitzungen durch die Studierenden dokumentiert werden

Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
2.2.a) …sich die Tandems jede Woche für 1,5 Stunden treffen
2.2.b) …Uhrzeit und Ort wöchentlich flexibel im Tandem abgestimmt wird
2.2.c) …das Mentoring formell mit einer Mentoring-Vereinbarung beginnt
2.2.d) …die Mentoring-Vereinbarung die Formulierung erster grober Ziele als Motivations-hilfe einsetzt
2.2.e) …die Studierenden jede Mentoringeinheit in einer Protokollvorlage dokumentieren
2.2.f) …die Tandems eine festgelegte Anzahl an Wochen ohne erwartete Mentoringtreffen pro Jahr individuell einsetzen können um Treffen ohne Rücksprache entfallen zu lassen
2.2.g) …ab 4 entfallenen Mentoringtreffen in Folge Rücksprache mit Ansprechpartnern der Projektorganisation gehalten wird
(Optional) Programmkultur: Hybridisierung
Gestalte die Intervention so, dass…
…die Tandems auf eine strukturierte Kommunikationsplattform zurückgreifen können und für den Einsatz geschult werden
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
a) …eine niedrigschwellige und allgemein verbindliche Kommunikationsplattform gewählt wird
b) …eine Funktionalität zu Group-Work und Dateiaustausch integriert ist
c) …jedes Tandem über einen eigenen geschützten Kommunikationsbereich innerhalb der Plattform verfügt
d) …Gruppenräume für die tandemübergreifende Interaktion eingerichtet werden

e) …die Tandembereiche entsprechend der Erwartungen an die Mentoringtätigkeit vorstrukturiert werden
f) …die Tandems für den Umgang mit der Kommunikationsplattform geschult werden
g) …die Nutzung präferierter, alternativer Kommunikationswege nach Absprache zulässig ist
h) ...die Qualität und Nutzung der Plattform regelmäßig überprüft wird
3.1 Personalentwicklung: Qualifizierung der Mentorinnen/Mentoren
Gestaltungsdimension Qualifizierung: Gestalte die Intervention so, dass…
…die Mentorinnen/Mentoren vor und während des Mentorats qualifiziert und im Rahmen strukturierter Seminarangebote entlang der erwarteten Förderbedarfe entwickelt werden
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
3.1.a) …die Mentorinnen/Mentoren einen schriftlichen Leitfaden mit grundsätzlichen Erklärungen und Handlungsempfehlungen vor Beginn des Programms erhalten
3.1.b) …der Leitfaden eine Durchführungshilfe für die ersten beiden Treffen beinhaltet
3.1.c) …die Mentorinnen/Mentoren drei verpflichtende universitäre Begleitseminare zur Qualifizierung besuchen
3.1.d) …im letzten Projektsemester freiwillige, wöchentliche Austauschangebote gemacht werden
3.1.e) …die Begleitseminare feste zeitliche Gefäße für einen offenen Austausch zwischen den Mentorinnen/Mentoren untereinander und mit der Programmleitung beinhalten
3.1.f) …das Begleitangebot ein Basis-Modul, ein Sprachvertiefungs-Modul und ein Vertiefungsmodul im Kontext der betrieblichen Integration umfasst
3.1.g) …das Vertiefungsmodul Sprachförderung durch eine Dozentin/einen Dozenten aus dem Bereich DAZ/DAF gestaltet und durchgeführt wird

3.1.h) …die Inhalte in den Seminaren entlang theoretischer Modelle vermittelt werden
3.1.i) …die theoretischen Inhalte durch Beispiele und Praxiserfahrungen in den Umsetzungshorizont der Mentoringtätigkeit eingeordnet werden
3.2.j) …die Inhalte nach der Relevanz für die Mentoringarbeit sequenziert sind und tätigkeitsbezogene Inhalte vor übergreifenden Konzepten vermittelt werden
3.1.k) …die Prüfungsleistungen aus reflexiven Hausarbeiten bestehen
3.2 Personalentwicklung: persönliche Betreuung
Gestaltungsdimension Betreuung: Gestalte die Intervention so, dass…
…den Mentorinnen/Mentoren ein persönlicher Ansprechpartner aus dem Projekt-Team zur Verfügung steht
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
3.2.a) …Die Mentorinnen/Mentoren bereits im Leitfaden über die Kontaktwege informiert werden
3.2.b) …der Kontakt auch über private Kommunikationswege erfolgen kann
3.2.c) …Kommunikationshürden aufgrund wahrgenommener Hierarchien vermieden werden
3.2.d) …die Relevanz rechtzeitiger persönlicher Unterstützung vermittelt wird
3.2.e) …ein Gruppenraum für private Kommunikation innerhalb der Mentorinnen/Mentoren-Kohorte in der bevorzugten Kommunikationsplattform eingerichtet wird
3.2.e) …professionelle Ansprechpartner für Notfälle vorhanden sind
4.1 Kooperation und Koordination: Identifizierung relevanter externer Institutionen
Gestaltungsdimension Identifizierung: Gestalte die Intervention so, dass…
…alle externen Institutionen, die einen Einfluss auf die Dyade haben können, bekannt sind

Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
4.1.a) …die beruflichen Schulen als relevante externe Institutionen betrachtet werden
4.1.b) …die Ausbildungsbetriebe als relevante externe Institutionen betrachtet werden
4.1.c) …die Kammern als relevante externe Institutionen betrachtet werden
4.1.d) …lokale Anlaufstellen für migrantische Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer als relevante externe Institutionen betrachtet werden
4.1.e) …Behörden und juristische Institutionen im Rahmen rechtlicher Migrationsprozesse als relevante externe Institutionen betrachtet werden
4.2 Kooperation und Koordination: Integration der externen Institutionen in das Projekt
Gestaltungsdimension Integration: Gestalte die Intervention so, dass…
…die externen Institutionen strukturell in das Programm integriert sind, ohne Einfluss auf die Mentoringtätigkeit zu nehmen
Kontextuelle Gestaltungsprinzipien: Gestalte die Intervention so, dass…
4.2.a) …Kommunikationswege zu Schulen und Betrieben den Mentorinnen/Mentoren bekannt sind
4.2.b) …Kontaktwege zu Kammern und Anlaufstellen bekannt sind
4.2.c) …Akteure aus der schulischen und der betrieblichen Lernwelt Gastvorträge in den Begleitseminaren halten
4.2.d) …Bedarfsbezogen Akteure anderer externer Institutionen Gastvorträge in den Begleitseminaren halten
4.2.e) …die Mentorinnen/Mentoren einmalig in der beruflichen Schule und dem Ausbildungsbetrieb hospitieren
(4.2.f) …die Hospitationen durch die Ausbildenden und Lehrkräfte bestätigt werden)

4.2.g) …der Kontakt zwischen Mentorinnen/Mentoren und Lehrkräften/Ausbildungspersonal begrenzt bleibt, damit keine Einflussnahme auf Zielsetzungen und Aktivitäten der Dyade geschieht

Anhang 2: Projektsteckbrief WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf

Ziele:

- Neuzugewanderten Jugendlichen während ihrer dualen Ausbildung fördern und stärken, um ihnen einen erfolgreichen Übergang von Ausbildung in den Beruf zu ermöglichen.
- Die Abbruchsquoten von neuzugewanderten Jugendlichen während der dualen Ausbildung zu verringern.
- Eine persönliche und berufliche Kompetenzentwicklung bei den Jugendlichen zu erreichen.
- Den Lehramtsstudierenden die Möglichkeit zu geben, praktische Erfahrungen für ihren zukünftigen Beruf zu sammeln und persönliche und pädagogische Kompetenzen für ihre Mentorinnen und Mentoren-Tätigkeit und zukünftige berufliche Tätigkeit als Lehrer zu erwerben.
- Die Sensibilität der Lehranitsstudierenden für die Herausforderungen der dualen Ausbildung und des Übergangs in ·den Arbeitsmarkt zu schärfen.
- Gelingensbedingungen für Konzepte zum Umgang mit wachsender Vielfalt in der Ausbildung zu erproben und zu evaluieren.

Grundlegende Projektparameter:

- Laufzeit Dezember 2018-Dezember 2022
- Drei Kohorten mit einer Laufzeit von je 2 Jahren und einer maximalen Auslastung von 30 Tandems
- Qualifizierung in drei universitären Seminaren

Zielgruppe Mentees:

- neuzugewanderte Jugendliche im Alter von 17 bis 25 Jahren
- die die Eingangsvoraussetzungen für eine duale Ausbildung erfüllt und bereits einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen haben;
- die über keine zertifizierte Berufsausbildung verfügen;

- die die Berufsintegrationsklasse (BIK) absolviert und das Sprachniveau B1 in Deutsch erreicht haben

Zielgruppe Mentoren:

- Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Lehramt für berufliche Schulen) und Studierende allgemeinbildende Lehrämter, die idealerweise über betriebliche Erfahrung verfügen, möglichst einschlägig (z. B. durch eine abgeschlossene Berufsausbildung);
- bereit sind, sich mit Methoden der individuellen Förderung auseinanderzusetzen und sich der Lebenswelt ihrer Mentees anzunähern

Beteiligte & Aufgaben:

- ZEIT-Stiftung Ebelin & Gerd Bucerius
    - Bereitstellung Grundkonzept WEICHENSTELLUNG
    - Bereitstellung von Informationen und eigenen Evaluationen
    - Koordination der Projektpartner
    - Strategische Beratung
    - Unterstützung in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
    - Beratung in der operativen Umsetzung
- Bayerisches Ministerium für Unterricht und Kultus
    - Finanzierung der Drittkräfte für die Projektumsetzung über drei Kohorten mit je zwei Jahren Laufzeit
    - Abordnung einer Lehrkraft
- Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
    - Projektträgerin und Verantwortung für das Projektmanagement
    - Bereitstellung von pädagogischem und operativen Projektleiter
    - Identifiaktion von Partnerschulen und lokalen Kooperationspartnern
    - Qualifiaktion und Supervision der Mentor*innen
    - Organisation von Steuerungstreffen und Anfertigung regelmäßiger Projektbericht

Anhang 3: Überblick bundesweite Angebote (2018)

Legende:

Weiß hinterlegt = Fokus nicht auf Ausbildung/Auf Einmündung

Hellgrün hinterlegt = Fokus auf Ausbildungsvermittlung und optionale Begleitung nach Übergang

Dunkelgrün hinterlegt = Fokus auf durchgehende Ausbildungsbegleitung

Region	Name	Träger	Zielgruppe	Zielformulierung
Baden-Württemberg	Integration durch Ausbildung-"Kümmerer"-Projekt	Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau BW	Geflüchtete mit Bleibeperspektive	Vermittlung in Ausbildung und Praktikum und Betreuung währenddessen
Baden-Württemberg	LAurA-Landesprogramm Arbeitsmarkt und regionale Integration für Asylsuchende und Flüchtlinge	Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau BW; BBQ BaWü	Geflüchtete mit Bleibeperspektive, 3 Monate aufenthalt	Einstieg in das Berufsleben unterstützen
Bayern	IdA Lehrer- und Ausbilder-workshops	Vereinignug der bayerischen Wirtschaft	Lehrer und Ausbilder	Kompetenzaufbau von Berufsschullehrer und Ausbildern im Umgang mit jungendlichen Geflüchteten
Bayern	IdA Navigatoren	Vereinignug der bayerischen Wirtschaft	Unternehmen (branchenübergreifend) und Geflüchtete (allgemein)	Vermittlung zwischen Unternehmen und Geflüchteten
Bayern	Junge Flüchtlinge in Ausbildung	IHK Schwaben	Geflüchtete	Vermitteln passgenauer Praktika und Ausbildungsplätze
Bayern	IdA Bayern Turbo	Vereinignug der bayerischen Wirtschaft	Geflüchtete 16-25 Jahre	Integration in bertriebliche Ausbildung oder Einstiegsqualifizierung
Bayern	IdA Bayern Turbo 2.0	Vereinignug der bayerischen Wirtschaft	Anerkannte Asylbewerber und Geflüchtete über 21 Jahre	Vorbereitung und Vermittlung in den Arbeitsmarkt mit Fokus auf nachhaltige Begleitung --> Vermittlung und Beschäftigung stabilisieren

Bayern	TrauDichPlus	Castringius Kinder & Jugend Stiftung München; Integro e.V.	Flüchtlinge & Jugendliche in der Ausbildungsvorbereitung, nach der Schule oder im 1. Ausbildungsjahr	Erfolgreiches Bestehen des 1. Ausbildungsjahres
Bayern (Mittelfranken)	HWK Willkommenlotsen	HWK Mittelfranken	Betriebe	Unterstützung im Umgang mit Geflüchteten (Sensibilisierung, Hilfestellung zum Thema "Willkommenskultur im Betrieb", Vernetzung zu naderen Maßnahmen)
Bayern (Nürnberg)	IHK Sommerschule	IHK Nürnberg	Geflüchtete (keine spezifikation)	Berufsvorbereitung (Bewerbungen schreiben, Vorstellungsgespräche simulieren etc.)
Bayern (Passau)	FAM-Potenziale nutzen	Wirtschaftsforum der Region Passau	nichtmehr berufsschulpflichtige Flüchtlinge	Übergang in Arbeit oder Ausbildung unterstützen
Berlin	Arrivo Berlin-Übungswerkstätten	Internationales JugendKunst- und Kulturhaus Schlesische27 e.V.	Flüchtlinge mit guten Deutschkenntnissen und Bleibeperspektive; Unternehmen	Einstieg in Handwerkliche Berufe erleichtern
Berlin	Bridging the Gap	Forum Berufsbildung Berlin	Geflüchtete in Klassen des Oberstufenzentrums	Unterstützung bei Orientierung auf dem Arbeitsmarkt
Berlin	Job-Navigation	Berliner Stadtmission	Geflüchtete auf Deutsch-Niveau B1 mit Bleibeperspektive	Coaching während dem Weg zu einem Arbeitsvertrag
Berlin	ARRIVED-Ausbildungscoaching	Arrivo	Flüchtlinge während der dualen Ausbildung	Unterstützen bis zum erfolgreicher Ausbildungsabschluss
Berlin (& Brandenburg)	ME-Starter	Landesverband Berlin-Brandenburg der Metall- und Elektroindustrie (VME)	Geflüchtete (keine spezifikation) und VME-Mitgliedsunternehmen	Übergang in duale Ausbildung in Metall- oder Elektroindustrie
Bundesweit	Chancen gestalten	Eherenamt	Geflüchtete, 16-30 Jahre	Einstieg in den Arbeitsmarkt erleichtern, "Lebenshilfe"
Bundesweit	JOBLINGE Kompass	JOBLINGE e.V.	Flüchtlinge, 18-25 Jahre, Bleibeperspektive, niedrige-mittlere Qualifikation	Schneller Einstieg in Arbeit und ermöglichen höchstmöglicher Qualifikation (Bestehen der Ausbildung)

Bundesweit	PerF	Bundesagentur für Arbeit	Flüchtlinge mit Bleibeperspektive und Arbeitsmarktzugang	Heranführen an den Arbeitmarkt
Bundesweit	Start in den Beruf	Unterstützungsverein der chemischen Industrie	Flüchtlinge bis 24 Jahre	Vorbereitung auf duale Ausbildung in der chemischen Industrie
Bundesweit	Willkommenslotsen	IHKs und HWKs und andere gemeinnützug tätige Organsiationen der Wirtschaft	Personal- und Ausbildungs-verantwortliche in Unternehmen	Unternehmen zur Integration von Flüchtlingen beraten und informieren
Bundesweit	KAUSA (+ SeS)	Programmstelle JOBSTARTER Bundesministerium für Berufsbildung	Flüchtlinge, Jugendliche mit Migrationshintergrund	Unterstützen und Beratung in Aubsildungsfragen
Bundesweit	Berufsorientierung für Flüchtlinge (BOF)	BIBB	Flüchtlinge mit Arbeitsmarktzugang	Flüchtlinge qualifizieren und in handwerkliche Ausbildung führen
Hamburg	AvM Dual: Ausbildungsvorbereitung für Migranten	Hamburger Institut für Berufliche Bildung	Neu zugewanderte Flüchtlinge 16-18 Jahre	Unterstützung bei Finden von Ausbildung oder EQ
Hamburg	NORDCHANCE Plus	Nordmetall-Stiftung	Flüchtlinge mit Bleibeperspektive, 18-27 Jahre, Interesse an M+E Industrie, Sprachniveau B1	Sprachliche, fachliche und persönliche Ausbildungsvorbereitung
Hamburg	PLIETSCH!	Basis & Woge e.V.	Geflüchtete in Ausbildung	Erfolgreiches Abschließen der Ausbildung
Hessen	Wirtschaft integriert	Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V.; Ministerium für Wirtschaft…Hessen	Junge Menschen unter 27 mit erhöhtem Sprachförderbedarf und Beschäftigungserlaubnis	Begleitung auf dem Weg zu erfolgreichem Ausbildungsabschluss
Hessen	Ausbildungscoaching für Geflüchtete	Starthilfe Hochtaunus e.V.	Flüchtlinge während der dualen Ausbildung	Erfolgreiches Bestehen der betrieblichen Ausbildung
NRW	Ausbildungsperspektive Köln	IHK Köln	Anerkannte Asylbewerber und Geflüchtete mit Bleibeperspektive bis 25, kein Berufsabschluss, Deutsch B1	Sprachförderung und betriebliche Erfahrung

NRW	Berufliche Integration von Flüctlingen mit ergänzender Sprachförderung	MAV-Märkischer Arbeitgeberverband e.V.	anerkannte Flüchtlinge mit Bleibeperspektive	Qualifizierung und Vorbereitung auf EQ oder Ausbildung
NRW	Alpha Owl II	g() pdm	Asylsuchende/Flüchtlinge	Orientierung am Arbeitsmarkt und Finden einer Arbeit oder Ausbildung
NRW	Ausbildungscoaching	GrünBau gGmbH (Spendenbasis)	Flüchtlinge (nicht weiter spezifiziert)	Unterstützung bei der Suchen ach geeigneter Ausbildung, Arbeit oder Qualifizierung
Rheinland-Pfalz	Flüchtlings-Netwerker	HWK Pfalz	nichtmehr berufsschulpflichtige Flüchtlinge, 18-35 Jahre; Unternehmen	Schaffung von Zukunftsperspektiven im Handwerk
Sachsen	Arbeitsmarktmentoren für Geflüchtete	Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr	Flüchtlinge mit Bleibesperspektive & Arbeitsmarktzugang; Arbeitgeber	Orientierung für Geflüchtete und Arbeitgeber, rasche & nachhaltige Integration in Berufsausbildung bzw. Beschäftigung

Anhang 4: Befragung: Überblick Angebote für Geflüchtete und Neuzugewanderte

WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf
- Begleitforschung -

Bestandsaufnahme: Unterstützungsangebote

für Geflüchtete und Neuzugewanderte in der dualen Ausbildung

Name:

Organisation:

1. Angebote zum Zeitpunkt der Projektkonzeption

Welche gezielten Unterstützungsangebote für Geflüchtete und Neuzugewanderte in der dualen Ausbildung waren Ihnen in der Metropolregion Nürnberg im Jahr 2017 bekannt?

Maßnahme	Zielsetzung/Förderkonzept	Anbieter/Träger

2. Angebote zum Zeitpunkt des Projektendes

Welche gezielten Unterstützungsangebote für Geflüchtete und Neuzugewanderte in der dualen Ausbildung sind Ihnen in der Metropolregion Nürnberg zum jetzigen Zeitpunkt bekannt?

Maßnahme	Zielsetzung/Förderkonzept	Anbieter/Träger

Anhang 5: Stressoren und Belastungen in der dualen Ausbildung

Kategorien	Wäss (1982)	Paul-Kohlhoff et al. (1984)*	Hensge (1987)	Hecker (1989)**	Ernst (1997)	Marstedt/Müller (1998)	Oehme (2002)	BMBF (2003)	Deuer (2006)	Quante-Brandt/Grabow (2008a)	Bäcbt/Krewerth (2008)	Kutscha et al. (2009b)	BIBB (2015c, S. 212 ff.)	DGB (2016, 2017)
Berufswahl/Betriebswahl	x		x		x		x	x	x			x	x	
Erwartungen		x			x		x	x	x				x	
billige Arbeitskraft				x	x									
ausbildungsfremde Tätigkeiten			x	x	x	x	x	x	x	x			x	
Echte Arbeit/Einbezug in Arbeit											x			
Organisation der Ausbildung			x	x	x					x	x			
Berichtsheft										x				
Ausbildungsverantwortliche				x			x			x	x	x		x
Mitbestimmung				x	x		x						x	
Betriebsklima/kollegialer Umgang			x	x	x	x	x	x			x	x	x	x
Vorgesetzte				x	x			x	x			x	x	x
Anleitung durch Ausbilder			x	x	x		x	x	x	x	x			
Experten-Novizen-Konflikt												x		
Lob/Tadel				x			x				x	x		
Gespräche über Ausbildung							x				x			
Unsicherheit							x					x		
Fehler											x	x		
Überforderung	x		x		x			x	x	x				
Zeitdruck				x		x	x			x		x		x
Leistungsdruck/Versagensangst						x				x		x		x
Unterforderung				x	x		x		x			x		
Langeweile				x							x	x		
Routine/Abwechslung						x	x			x		x		
Selbstständigkeit										x	x			
Motivation	x						x	x					x	

(Fortsetzung Tabelle 7)

Kategorien	Weiss (1982)	Paul-Kohlhoff et al. (1984)*	Hensge (1987)	Hecker (1989)**	Ernst (1997)	Marstedt/Müller (1998)	Oehme (2002)	BMBF (2003)	Deuer (2006)	Quante-Brandt/Grabow (2008a)	Beicht/Krewerth (2008)	Kutscha et al. (2009b)	BIBB (2015c, S. 212 ff.)	DGB (2016, 2017)
Prüfungsvorbereitung										x				
Prüfungsangst					x			x						
Arbeitstugenden				x										
Schlüsselkompetenzen				x										
Fachwissen				x								x		
Handlungswissen				x								x		
Neue Technologien				x										
Deutschkenntnisse				x								x		
Zusatzangebote				x							x			
Erreichbarkeit														x
Räumliche Bedingungen				x		x						x		
Ausstattung				x							x			x
Arbeitsschutz														x
Unangenehme Tätigkeiten												x		
Psychische Belastung				x								x		
Physische Belastung				x	x				x	x		x		x
Gesundheit	x						x	x				x	x	
Prozessüberschneidungen												x		
Auszubildendenrolle												x		
Fehlverhalten	x			x										
Pausensituation														x
Arbeitszeit					x				x			x	x	x
Übungszeit			x							x	x			
Überstunden/Freizeitverlust		x		x	x					x	x	x		
Überstundenausgleich					x			x	x	x				
Ausbildungsvergütung	x			x	x			x	x	x	x			x

(Fortsetzung Tabelle 7)

Kategorien	Weiss (1982)	Paul-Kohlhoff et al. (1984)*	Hensge (1987)	Hecker (1989)**	Ernst (1997)	Marstedt/Müller (1998)	Oehme (2002)	BMBF (2003)	Deuer (2006)	Quante-Brandt/Grabow (2008a)	Beicht/Krewerth (2008)	Kutscha et al. (2009b)	BIBB (2015c, S. 212 ff.)	DGB (2016, 2017)
Lernortkooperation				x							x	x		
Theorie-Praxis-Transfer				x							x	x		
Unterrichtsqualität						x		x	x		x	x		
Unterrichtsausfall				x							x			
Unterrichtsorganisation				x								x		
Freistellung für die Schule														x
Überforderung in der Schule												x		x
Klassenklima											x			
Perspektiven/Zukunftsangst		x		x	x				x					x
Verwertbarkeit des Erlernten				x			x							
Fahrtzeiten														x
Familiäre Probleme/Pubertät	x			x	x	x		x						
Abschalten in der Freizeit				x										x
Mobilität					x								x	

Abbildung 58: Kategorien der Anforderungen, Herausforderungen und Probleme der Auszubildenden in der dualen Berufsausbildung (Lange, 2019, S. 136-138)

Anhang 6: Auszug aus dem Begleitseminar (WS18/19)

Mentoring – Varianten

FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG
FACHBEREICH WIRTSCHAFTS-WISSENSCHAFTEN

Struktur	Zielsetzung
Informelles Mentoring: • Keine externen Strukturen • Kein gezieltes Matching • Keine klaren Zielvorgaben → entsteht spontan und zufällig	**Beziehungsorientiertes Mentoring** **Extremfall:** Informelle soziale Unterstützung, Primärziel ist Aufbau vertrauensvoller Beziehung. KEINE instrumentellen Ziele
Formelles Mentoring: • Programmstruktur • Gezieltes Matching • klare Zielvorstellungen bzw. Handlungsfelder → Entsteht durch Planung und Steuerung „von außen“	**Dazwischen:** • Diverse Abstufungen • Unterschiedlich je nach Autor • Weichenstellung eher instrumentell **Extremfall:** Beziehung ausschließlich zum Erreichen klar definierter Ziele. Beziehungsaufbau nebensächlich **Instrumentelles Mentoring**

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung | Begleitseminar BIK | Florian Kirchhöfer 9

→ Wie definiere ich meine **Rolle**?

- Als Mentorin/Mentor sind Sie weder (privater) Freund, noch Lehrkraft/Ausbilder
- Vermeiden Sie, dass Ihre/Ihr Mentee Rollen auf Sie projiziert, welche Sie nicht erfüllen können
  - → Sie haben **keinen Einfluss** auf Erfolg der Ausbildung, die bleiberechtliche Situationen, Behördenentscheidungen etc.
  - → Übernehmen Sie in diesen Kontexten keine Verantwortung, nur um Ihrer/Ihrem Mentee entgegenzukommen

Wojciechowicz, 2012

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung | Begleitseminar BIK | Florian Kirchhöfer 18

Anhang 7: Informationsflyer für interessierte Auszubildende

Mit WEICHENSTELLUNG durch die duale Ausbildung!

Studenten der Universität in Nürnberg und Erlangen begleiten dich in deiner Ausbildung. Bei dem Projekt **WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf** unterstützt dich ein Student zwei Jahre lang bei Fragen und Problemen in deiner Ausbildung und in der Berufsschule. Dein Student ist in diesen zwei Jahren nur für dich da!

Ihr trefft euch zu zweit einmal in der Woche. Du kannst immer selbst bestimmen, was du lernen möchtest. Außerdem unternehmt ihr einmal im Monat etwas Spannendes in Nürnberg. Zum Beispiel geht ihr in ein Theater oder besucht ein Konzert. Dabei kannst du auch andere Auszubildende und Studenten kennen lernen und vielleicht neue Freunde finden.

Dein Student:
- Lernt mit dir Deutsch.
- Hilft dir in der Berufsschule.
- Ist für dich da, wenn du Probleme in der Ausbildung hast.
- Zeigt dir, wie man gut lernt.
- Erklärt, wie man sich in der Ausbildung in Deutschland verhält.
- Spricht mit dir darüber, was in der Ausbildung in Deutschland passiert.

Ansprechpartner:
Florian Kirchhöfer
E-Mail: florian.kirchhoefer@fau.de, Tel.: 0911 5302498

Weitere Informationen findest du unter:
www.weichenstellung-nuernberg.fau.de
www.weichenstellung.info

Anhang 8: Planung des Kulturprogramms Nov. 2018-Nov. 2019

Kulturprogramm Weichenstellung WS 18/19 – WS 19/20/ feste Termine

November 2018	• 2 x Führung/Workshop Schauspielhaus (ca. 2 Stunden) • 22:11: Oper Xerxes (30 Personen; ca. 4 Stunden)
Dezember 2018	• 14.12: Ballett Summernightsdream (30 Personen, ca. 4 Stunden) • Christkindlesmarkt (ganze gruppe, ca. 2 Stunden)
Januar 2019	
Februar 2019	• 15.02: Dokuzentrum
März 2019	• 08.03 Führung germanisches Nationalmuseum (max. 8 Personen/Gruppe)
April 2019	• 12.04: Ballett-Abend (30 Personen, ca. 3 Stunden)
Mai 2019	• 3 Tandems: Aufseßigen
Juni 2019	• 1 x Führung KPZ • 19.06. Fechten ab 18:00 (Theodor-Heuss-Brücke) • 28.06 Grillen Theoder-Heuss-Brücke 15:06 an 18:00 (Freitag) • Evtl. noch mal Grillen oder Picknick
Juli 2019	• 06.07. Picknick (jeder bringt was aus dem eigenen Land mit) • 12.07: Klassik Open Air (Ganze Gruppe, ca. 6 Stunden) • 20.07 Workshop Violet Kim (Human Rights Education) • 26.-28.07: Bardentreffen (Ganze Gruppe, ca. 4 Stunden)
August 2019	• 03.08: Klassik Open Air (Ganze Gruppe, ca. 6 Stunden) • Tba: Brückenfestival (Ganze Gruppe, ca. 4 Stunden)
September 2019	• [Tba: Volksfest (30 Personen, ca. 2 Stunden)] • Stadtführung TBA
Oktober 2019	• Tba: Lange Nacht der Wissenschaften (Ganze Gruppe, ca. 4 Stunden) • Tba: Filmfestival für Menschenrechte (Ganze Gruppe, ca. 4 Stunden)

Anhang 9: Auszug aus dem Mentoring-Leitfaden

1.4 Individuelle Förderplanung als Basis des Mentorings im Rahmen von WEICHENSTELLUG für Ausbildung und Beruf

Die individuelle Förderung eines Lernenden bedeutet, „ihn in seiner gesamten Persönlichkeit ins Auge zu fassen, sein außerschulisches Umfeld in die Förderung einzubeziehen, offen zu sein für seine Interessen und Stärken und, darauf aufbauend, ihn an die Hand zu nehmen, um ihm helfen zu können, seine Schwächen zu beheben“ (Graumann, 2008, S. 21). Um die individuelle Förderung des Mentees im Rahmen von WEICHENSTELLUNG bestmöglich umsetzen zu können, basiert deren Ablauf auf dem traditionellen Konzept des individuellen Förderplans. Dieser besteht aus den grundlegenden Elementen „Diagnostik“, „Festlegung der Förderschwerpunkte“, „Ermittlung von Zielen“, „Festlegung geeigneter Fördermaßnahmen“ und „Reflexion und Auswertung“ (s. Abb. 2) (Espert & Schnadt, 2000, S.69).



Abbildung 1: Vorgehensweise im Rahmen der individuellen Förderplanung
Quelle: Espert & Schnadt, 2000, S. 69.

Jedes Mentoring beginnt mit einem Erstgespräch, in dessen Rahmen Stärken und Schwächen des Mentees analysiert und diagnostiziert werden. Anschließend werden Förderschwerpunkte festgelegt und erste Förderziele ermittelt, die schriftlich in einer Mentoringvereinbarung festgehalten werden und im Laufe der Zeit ergänzt, verändert oder durch neue Ziele abgelöst werden. Der Mentor/die Mentorin legt auf dieser Grundlage die Fördermaßnahmen über die Dauer des Mentorings fest. Das Mentoring endet nach zwei Jahren mit einem

Anhang 10: Bewerbungsbogen für Mentorinnen/Mentoren

WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf

Bewerbungsbogen für Studierende

WEICHEN STELLUNG
für Ausbildung und Beruf
Eine Initiative der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius

Name _____

Vorname _____

Geschlecht _____

Straße, Hausnummer _____

PLZ, Ort _____

Telefon _____

E-Mail _____

Geburtsdatum _____

Bachelor-Studiengang _____

Fachsemester (im WS 18/19) _____

Beschreiben Sie kurz ihren Werdegang:	
Zeitraum	**Schule, Ausbildung/Studium, Berufserfahrung**

Warum möchten Sie sich als Mentorin/Mentor engagieren? Was motiviert Sie? (max. 150 Wörter)
Welchen persönlichen Nutzen erwarten Sie sich von diesem Programm? (max. 150 Wörter)

Welche Kompetenzen bringen sie mit, die sie als Mentorin/Mentor einsetzen können?
Fachlich, z. B. „Gute Kenntnisse im Bereich Kaufmännisches Rechnen“
Sprachen
PC-Kenntnisse
Hobbies
Sonstige besondere Interessen und Kenntnisse

Haben Sie bereits Erfahrungen in der Arbeit mit Jugendlichen? Falls ja: In welchem Rahmen? Mit welchen Altersgruppen? Welche Aufgaben haben Sie übernommen? (max. 150 Wörter)

Wir behandeln ihre Bewerbung vertraulich und geben die Daten nicht an Dritte weiter. Wir speichern ihre persönlichen Daten nach Ablauf des Bewerbungsprozesses lediglich im Falle einer Patenschaft.

Bitte senden Sie den Bewerbungsbogen vollständig ausgefüllt und fristgerecht an die E-Mail- Adresse [redacted]

ACHTUNG: Als Anhang bitte zusätzlich ein aktuelles Passfoto beifügen.

Anhang 11: Bewerbungsbogen für Mentees

WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf - Bewerbungsbogen

Vorname: _____

Nachname: _____

Geburtstag: _____

Ausbildungsbetrieb: _____

Ausbildungsberuf: _____

Ansprechpartner im Betrieb (E-Mail): _____

Kontakt Mentee (E-Mail): _____

Darum bewerbe Ich mich bei WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf:

Das wünsche Ich mir von meiner Studentin oder meinem Studenten:

Ich weiß, dass ich mich jede Woche 90 Minuten mit meiner Studentin oder meinem Studenten treffen werde. Ich weiß, dass ich einmal im Monat für 2 Stunden am Kulturprogramm teilnehmen werde. **Ich bewerbe mich hiermit für 2 Jahre am Programm „WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf“.**

Nürnberg, den_____ Unterschrift: _____

Senden Sie die ausgefüllte Bewerbung bis zum 15.10.2020 an: florian.kirchhoefer@fau.de

Anhang 12: Laufzettel Speed-Dating

WEICHENSTELLUNG Speed-Dating WS18/19

Name:

Name:	Name:
Name:	Name:
Name:	Name:

Anhang 13: Mentoringprotokoll (Kohorte 1)

WEICHEN STELLUNG
für Ausbildung und Beruf

FAU FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG

Dokumentation: Mentoringtreffen/WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf

Name:	**Mentoringtreffen Nr.:**
Datum:	**Mentee erschienen:** ___ Ja ___ Nein

Zusammenfassung der Förderarbeit:

WEICHEN STELLUNG
für Ausbildung und Beruf
Eine Initiative der ZUT-Stiftung Ubelhör und Gerd Ducerius

FAU FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG

Wahrgenommene Problemstellungen im:

1. … betrieblichen Teil der Ausbildung:

2. … schulischen Teil der dualen Ausbildung

3. … privaten Bereich

Anhang 14: Stärken/Schwächen-Profil

FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG

WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf

ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius

Profil der/des Mentee

Mentee
(Name, Vorname) _____

Mentorin/Mentor
(Name, Vorname) _____

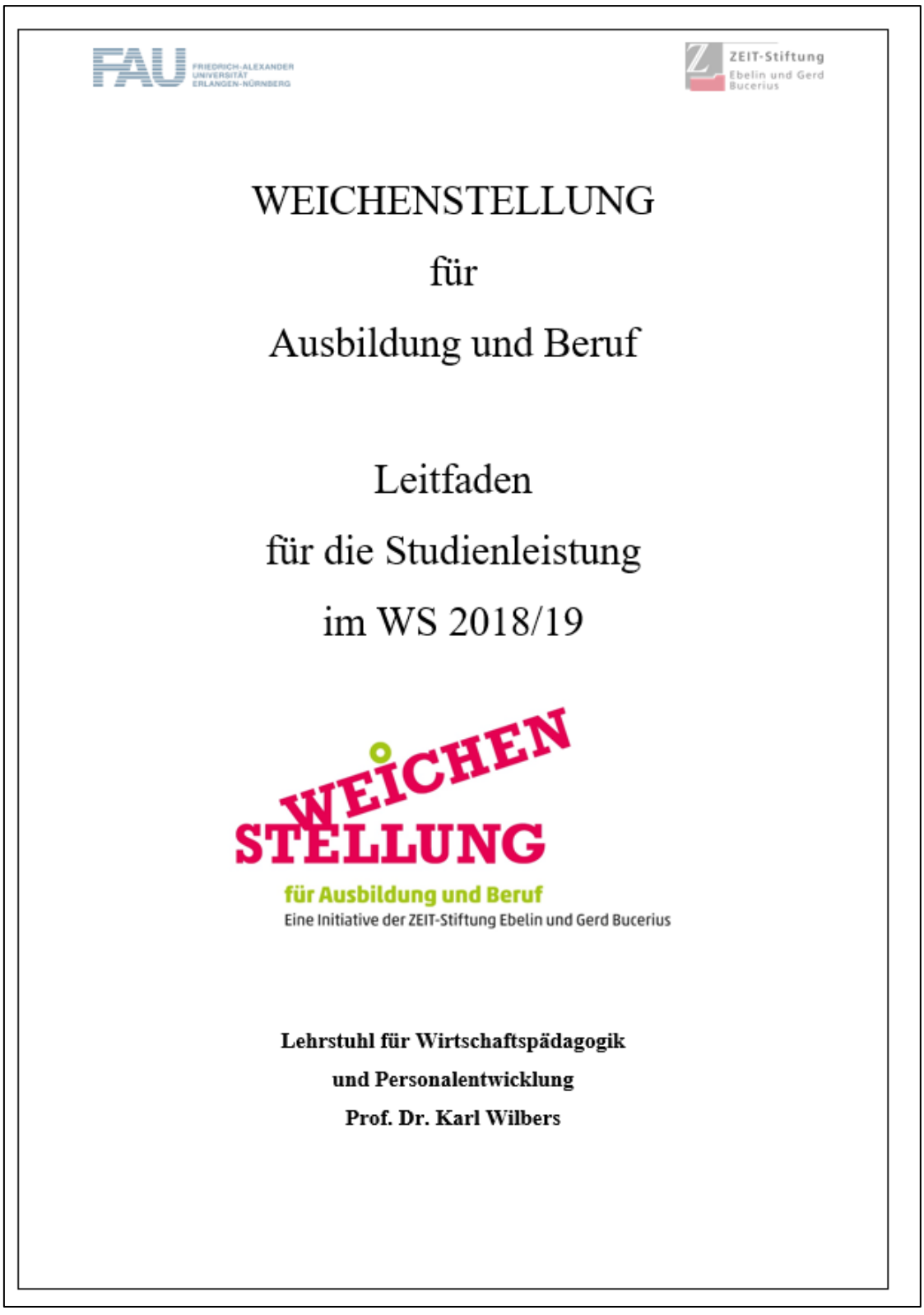
erstellt am _____

1. Fülle bitte die Felder aus und berücksichtige dabei:
Selbsteinschätzung zu **schulischen und beruflichen Leistungen**, **interkulturelle** Fähigkeiten sowie **persönliche Stärken und Schwächen**.

Das kann ich richtig gut und darauf bin ich stolz:	**Das kann ich nicht so gut und würde ich gerne besser machen:**
Das interessiert mich:	**Das interessiert mich eher weniger:**

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an BBMFI, 2009d, S.41.

Anhang 15: Mentoring-Leitfaden-Auszüge



FAU FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG

ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius

WEICHENSTELLUNG

für

Ausbildung und Beruf

Leitfaden

für die Studienleistung

im WS 2018/19

WEICHEN STELLUNG

für Ausbildung und Beruf

Eine Initiative der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

und Personalentwicklung

Prof. Dr. Karl Wilbers

1.4 Individuelle Förderplanung als Basis des Mentorings im Rahmen von WEICHENSTELLUG für Ausbildung und Beruf

Die individuelle Förderung eines Lernenden bedeutet, „ihn in seiner gesamten Persönlichkeit ins Auge zu fassen, sein außerschulisches Umfeld in die Förderung einzubeziehen, offen zu sein für seine Interessen und Stärken und, darauf aufbauend, ihn an die Hand zu nehmen, um ihm helfen zu können, seine Schwächen zu beheben“ (Graumann, 2008, S. 21). Um die individuelle Förderung des Mentees im Rahmen von WEICHENSTELLUNG bestmöglich umsetzen zu können, basiert deren Ablauf auf dem traditionellen Konzept des individuellen Förderplans. Dieser besteht aus den grundlegenden Elementen „Diagnostik“, „Festlegung der Förderschwerpunkte“, „Ermittlung von Zielen“, „Festlegung geeigneter Fördermaßnahmen“ und „Reflexion und Auswertung“ (s. Abb. 2) (Espert & Schnadt, 2000, S.69).



Abbildung 1: Vorgehensweise im Rahmen der individuellen Förderplanung
Quelle: Espert & Schnadt, 2000, S. 69.

Jedes Mentoring beginnt mit einem Erstgespräch, in dessen Rahmen Stärken und Schwächen des Mentees analysiert und diagnostiziert werden. Anschließend werden Förderschwerpunkte festgelegt und erste Förderziele ermittelt, die schriftlich in einer Mentoringvereinbarung festgehalten werden und im Laufe der Zeit ergänzt, verändert oder durch neue Ziele abgelöst werden. Der Mentor/die Mentorin legt auf dieser Grundlage die Fördermaßnahmen über die Dauer des Mentorings fest. Das Mentoring endet nach zwei Jahren mit einem

Folgende beispielhaften Ziele geben einen Überblick über alle Bereiche der definierten Förderdimensionen, die durch die individuelle Förderung im Rahmen des Mentorings positiv beeinflusst werden können. Die hier formulierten Zielsetzungen dienen dabei nur der Veranschaulichung der Förderdimensionen und stellen *KEIN* verpflichtendes Curriculum für alle Mentees dar. Die Mentorin/der Mentor und die/der Mentee setzen ihre individuellen Ziele entsprechend des ermittelten Förderbedarfs und müssen dabei auch nicht alle der möglichen Förderdimensionen abdecken.

Berufssprachliche Förderung

Die/Der Mentee soll…

- … sich in deutscher Sprache verständlich und berufsgerecht ausdrücken können und mündliche Aussagen verstehen und produzieren.
- … berufsspezifische Textsorten kennen und verständlich und adressatengerecht produzieren.
- … betriebsspezifische Bezeichnung für Fachbegriffe kennen.
- … *etc.*

Berufsfachliche Förderung

Die/Der Mentee soll…

- … den an der Berufsschule vermittelten Unterrichtsstoff verstehen und erklären können.
- … in der Lage sein, berufsbezogene Fachkenntnisse und Fertigkeiten anzuwenden und Lösungen zu entwickeln.
- … Aufgabenbereiche und Arbeitsformen des Berufes/der Berufe beschreiben.
- … *weitere (Schul-)fach- & berufsspezifische Lernziele.*

Aufbau von Selbstkompetenz

Die/Der Mentee soll…

- … sein Selbstwertgefühl aufbauen
- … Widerstandsfähigkeit gegenüber negativen Einflussfaktoren aufbauen
- … eigene Stärken und Schwächen benennen.
- …Ansprechpartner innerhalb und außerhalb des Betriebes für spezifische Konfliktsituationen kennen und bereit sein, diese zu nutzen.
- ...*etc.*

Hilfe, was soll ich tun, wenn…?

3 Vorgehen bei Sonderfällen

Im Verlauf von WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf können Sonderfälle auftreten. Das Vorgehen in den unterschiedlichen Fällen ist wie folgt:

Sonderfall: Mentoringtreffen muss abgesagt werden

Muss ein Treffen von Seiten des Mentees z. B. auf Grund von Krankheit abgesagt werden, wird Herr Kirchhöfer informiert. Für den Fall, dass seitens der Mentorin/des Mentors abgesagt werden muss, ist eine Benachrichtigung nicht nötig. In jedem Fall muss ein Protokoll hochgeladen werden, in dem kurz erklärt wird, warum das Treffen nicht stattfinden konnte und wann es nachgeholt wird. Das Mentoring-Tandem sollte das versäumte Treffen möglichst im Laufe der Woche nachholen. In der kommenden Woche werden dann das Protokoll des regulären und das des nachgeholten Treffens hochgeladen.

Sonderfall: Die/Der Mentee erscheint unentschuldigt nicht zum Mentoringtreffen

In diesem Fall informiert die Mentorin/ der Mentor Herrn Kirchhöfer und (nach individuellen Absprachen) einen Ansprechpartner der Schulen oder Betriebe, über das Nicht-Erscheinen des Auszubildenden. In wiederholten Fällen können in Absprache mit den Schulen oder Betrieben „disziplinarische“ Maßnahmen wie beim unentschuldigten Fehlen beim normalen Unterrichtsbetrieb angewendet werden.

Sonderfall: Abbruch des Mentorings

Treten in einem Mentoring unüberwindbare Probleme auf und möchte entweder die/der Mentee oder die Mentorin/der Mentor das Mentoring im Rahmen von WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf vorzeitig beenden, muss über die Auflösung des Mentoring-Tandems entschieden werden. Zunächst sollten Versuche der Fortführung, z. B. durch vermittelnde Gespräche mit den Ansprechpartnern angestrebt werden. Bei auftretenden länger andauernden Schwierigkeiten ist ein Abbruch des Mentorings nicht ausgeschlossen und es werden anschließend individuelle Lösungen für den beteiligten Auszubildenden und den beteiligten Studierenden (z.B. die Übernahme einer/eines neuen Mentee) gesucht. Gleiches gilt auch bei einem vorzeitigen Ausbildungsabbruch und dem daraus folgenden vorzeitigen Ende des Mentorings. In jedem Fall haben die Studierenden die Möglichkeit, das jeweils laufende Semester und das zum Zeitpunkt des Abbruches besuchte Begleit-Modul erfolgreich abzuschließen.

- *Vertraulichkeit: „Was wir hier besprechen, bleibt unter uns."*
  In diesem Zusammenhang sollte die Mentorin/der Mentor auch erklären, dass er im Rahmen des Studiums mehrere Hausarbeiten über die Patenschaft schreiben und die Treffen protokollieren wird. Die Hausabreiten werden Informationen zu den gesetzten Zielen und deren Umsetzung enthalten, jedoch keine privaten Details, da diese vertraulich behandelt werden. Auf Grund der Studienleistungen wird der Pate während der Treffen teilweise Notizen machen.

- *Zuverlässigkeit: „Wir müssen uns auf einander verlassen können."*
  Die Mentorin/Der Mentor vermittelt der/dem Mentee, dass sie/er zu den Treffen wie verabredet erscheint oder rechtzeitig absagen wird und dies ebenso vom Mentee erwartet.

- *Freiwilligkeit: „Du musst mir nichts erzählen, was du nicht möchtest."*
  Die Mentorin/Der Mentor weist darauf hin, dass das gesamte Mentoring auf dem Prinzip der Freiwilligkeit basiert und die/der Mentee zu nichts gezwungen wird. Die Mentorin/Der Mentor wird während der Treffen immer wieder neugierige Fragen stellen, um die/den Mentee zu verstehen. Die/Der Mentee kann immer frei entscheiden, welche Frage sie/er beantworten möchte.

- *Eigeninitiative: „Ich helfe dir dabei, dass du dich weiterentwickelst."*
  Es ist wichtig hervorzuheben, dass die Mentorin/der Mentor die/den Mentee auf ihrem/seinem Weg begleitet und unterstützt, der/dem Auszubildenden jedoch keine Mühen abnehmen kann. Die/Der Mentee muss selbst hart an sich arbeiten, um sich weiterzuentwickeln.

- *Offenheit: „Wenn dir etwas im Mentoring nicht passt, reden wir offen darüber."*
  Gegenseitige Offenheit ist eine wichtige Voraussetzung für eine vertrauensvolle Mentoringbeziehung. Ist die Mentorin/Der Mentor oder die/der Mentee mit etwas unzufrieden in der Patenschaft sollte der Konflikt nicht schwelen, sondern offen ausgesprochen werden und eine Lösung gefunden werden.

1.3 Optional: Kennenlern-Interview

Anschließend finden ***Kennenlern-Interviews*** statt. Mentee und Mentorin/Mentor stellen sich abwechselnd Fragen. Die vorgegeben Leitfragen dienen als Hilfestellung (s. Anhang S. 2-3).

Anhang 16: Begleitseminar Basis-Modul-Auszüge

Mentoring – Varianten

Struktur	Zielsetzung
Informelles Mentoring: • Keine externen Strukturen • Kein gezieltes Matching • Keine klaren Zielvorgaben → entsteht spontan und zufällig	**Beziehungsorientiertes Mentoring** **Extremfall:** Informelle soziale Unterstützung, Primärziel ist Aufbau vertrauensvoller Beziehung. KEINE instrumentellen Ziele **Dazwischen:** • Diverse Abstufungen • Unterschiedlich je nach Autor • Weichenstellung eher instrumentell **Extremfall:** Beziehung ausschließlich zum Erreichen klar definierter Ziele. Beziehungsaufbau nebensächlich **Instrumentelles Mentoring**
Formelles Mentoring: • Programmstruktur • Gezieltes Matching • klare Zielvorstellungen bzw. Handlungsfelder → Entsteht durch Planung und Steuerung „von außen“	

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung | Begleitseminar BIK | Florian Kirchhöfer 9

Typische Schwierigkeiten (aus ehemaligen Patenschaftsprogrammen)

- **Zu hohe Erwartungen an Mentee**
  - → Setzen Sie realistische & überprüfbare Ziele
  - → SMART (**S**pecific, **M**easurable, **A**chievable, **R**easonable, **T**ime-bound)
- **Zu hohe Erwartungen an sich selbst**
  - → Reflektieren Sie Ihre eigenen Erwartungshaltungen
  - → Sie sind NICHT für den Erfolg ihres Mentee verantwortlich
- **Fehlender Kontakt zu Ansprechpersonen im Programm**
  - → Nutzen Sie rechtzeitig die Möglichkeit, mit Ansprechpartnern am Lehrstuhl über ihre Schwierigkeiten und Anliegen zu sprechen
- **Schwierigkeiten im Verhältnis von Nähe & Distanz zum Mentee**

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung | Begleitseminar BIK | Florian Kirchhöfer 17

11

Problemstellung: Ausbildungsabbrüche

FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG
FACHBEREICH WIRTSCHAFTS-WISSENSCHAFTEN

Systematisierung von Ausbildungsabbrüchen:

Systematisierung nach Schöngen (2003):

- Betriebliche Gründe
- Schulische Gründe
- Berufs(wahl)bezogene Gründe
- Persönliche Gründe

Typische Schwierigkeiten der Zielgruppe „Geflüchtete“ mit Relevanz für die Phase der dualen Ausbildung:

- Unzureichende Sprachkompetenz
- Traumatisierungen
- Kulturelle Unterschiede
- Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften
- Angst vor Abschiebung
- Schwierigkeiten bei der sozialen Integration in den Betrieb

Daschner (2015); Engin (2017); Lennertz (2017); ISB (2015); Kimmelmann (2013); Gogolin & Lange, (2011); Schmidt (2017)

FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG
FACHBEREICH WIRTSCHAFTS-WISSENSCHAFTEN

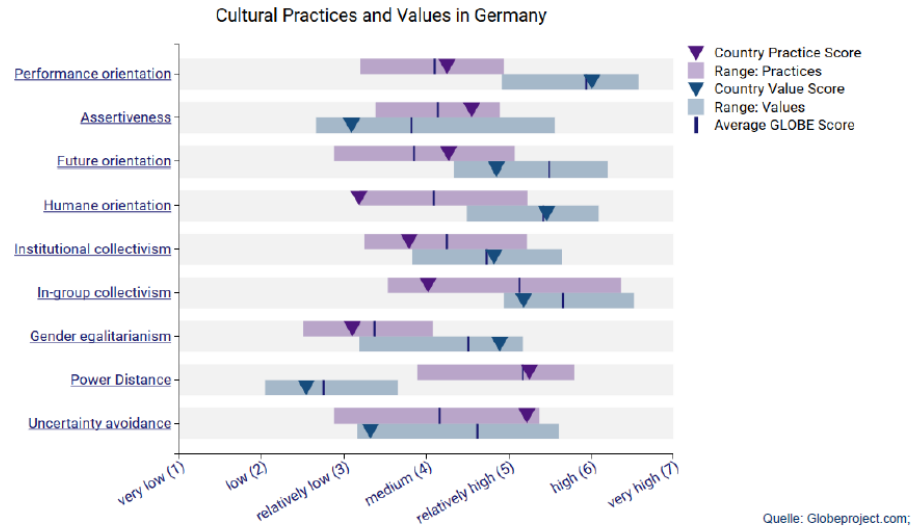
Ressourcen der Geflüchteten anerkennen

▪ **Widerstandsfähigkeit:** → *Aktive* Überlebende	**ODER**	▪ Passive **Opfer?**
▪ **Ambitionen:** → idR. sehr hoch	**ABER**	▪ Ambitionen **zu hoch?**
▪ **Vorwissen:** → Oft reichhaltiger Erfahrungsschatz	**ABER**	▪ Oft **nicht formell erworben** und zertifiziert
▪ **Muttersprache:** → Nutzen als Ressource	**ODER**	▪ Nur auf **neue Sprache** fokussieren**?**

→ **(öffentlicher) Fokus zu oft auf der ODER/ABER-Seite**

Quelle: Bunar (2017)

Ergebnisse GLOBE-Studie: Deutschland



Quelle: Globeproject.com;

Interkulturelle Kompetenz: Kulturtypen und Stereotype

Das Einordnen Unbekannter und vielschichtiger Bereiche in grobe Kategorien ist eine **grundlegende Eigenschaft menschlicher Wahrnehmung** und Bedingung für **Handlungsfähigkeit in unbekannten Situationen**. Insbesondere im Kontext interkultureller Interaktionen ist dabei der Stereotypisierung und Vorurteilsbildung vorzubeugen:

- **Kulturtyp**: „Ein Mitglied der Gruppe X könnte sich eventuell so verhalten“
- **Stereotyp**: „Ein Mitglied der Gruppe X verhält sich immer so“
- **Vorurteil**: „Ein Mitglied der Gruppe X verhält sich immer so. Das ist schlecht/gut“

FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG
FACHBEREICH WIRTSCHAFTS-WISSENSCHAFTEN

Alltagssprache und (Berufs-)Bildungssprache

	Alltagssprache/ Allgemeinsprache	(Berufs-)bildungssprache		
		Berufssprache	Fachsprache	Bildungs-sprache
Zweck	Kommunikation von Menschen im (nichtschulischen) Alltag	Berufstypische Kommunikation	Kommunikation von Fachleuten	Kommunikation der Lehrkraft mit Schülerinnen und Schüler
Merkmale	Emotional, subjektiv, bildreich, situationsbezogen, konzeptionell mündlich	Bezogen auf Berufspraxis, zwischen Alltags- und Fachsprache, konzeptionell mündlich & schriftlich	Verdichtet, kognitiv anspruchsvoll, kontextarm, bezogen auf Fach, konzeptionell schriftlich	Verdichtet, kognitiv anspruchsvoll, kontextarm, bezogen auf Bildungsbereich, konzeptionell schriftlich

Quelle: Gibbons (2006); Kimmelmann (2013); Wilbers (2018)

FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG
FACHBEREICH WIRTSCHAFTS-WISSENSCHAFTEN

2. Fehlersortiertabelle und ressourcenorientiertes Korrigieren

Wow!	Ups …	Oh …	Keine Chance …
So viele Wörter sind richtig geschrieben:	Diese Fehler waren nicht nötig (= Flüchtigkeits-fehler):	Hier war ich sicher, dass es richtig ist (= falsch gelernt):	Dies konnte ich nicht wissen (z. B. neue Wörter, noch nicht Gelerntes, Ausnahmen …):

Abbildung 3: Fehlersortiertabelle (vgl. Böschel, Giersberg & Hägi, 2010, S. 176)

- 1. Spalte: Korrekte Schreibung oder richtig gewählte Wörter bei neuen Begriffen, schwierigen grammatikalischen Formen oder dem Anwenden aktueller Unterrichtsinhalte
- 2. Spalte: Performance-Fehler:
- 3. Spalte: Kompetenz-Fehler → **Richtigstellung oder Klärung** der falsch gelernten Regel
- 4. Spalte: Fokus auf Aspekte, die die Lernenden **nicht wissen können**, sie weiterbringen und deren Anerkennung die Lehrenden und Lernenden entlastet.

  → 4. Spalte am wichtigsten, braucht **Dialog** (zeitaufwändig)

Korrektur: Verfassen eines sprachlich korrekten Paralleltextes, nicht im Schülertext korrigieren → Erstellen einer Vorlage, die Verständnis und Aussage sichert

Quelle: Hägi (2016)

LIST: Erklärung von Lernstrategiedimensionen

- **Meta-Kognitive Strategien:** Aktive und bewusste (Selbst-)Kontrolle und (Selbst-)Steuerung des eigenen Lernens

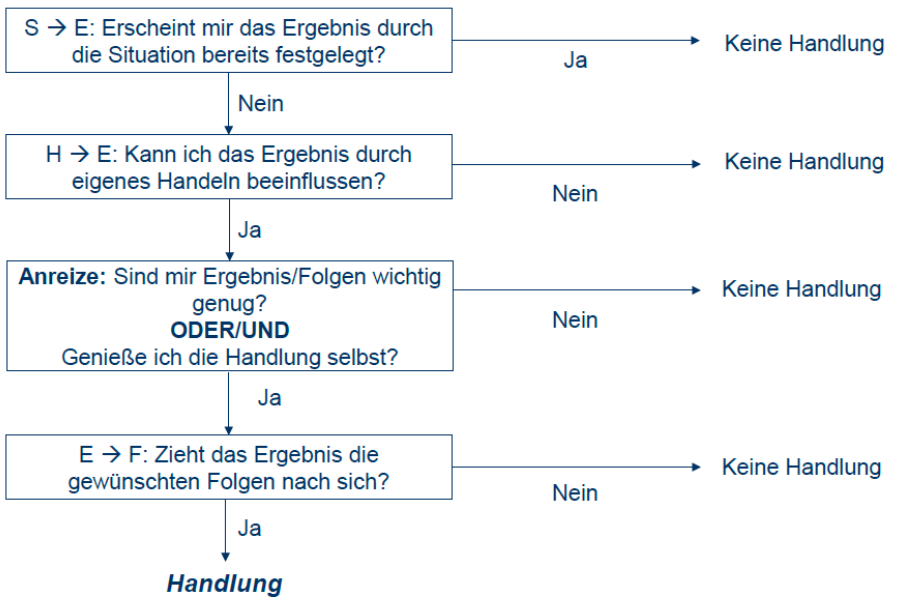
→ **Planung** der eigenen Lernhandlung
- Abgrenzung des Lernstoffes
- Strukturierung der Arbeitsschritte
- Planung des Zeitaufwandes

→ **Überwachung** der eigenen Lernhandlung
- SOLL-IST-Vergleich bzgl. Lernziele
- Überprüfen des Lernerfolges (z.B. gezielte Fragestellungen, Altklausuren)

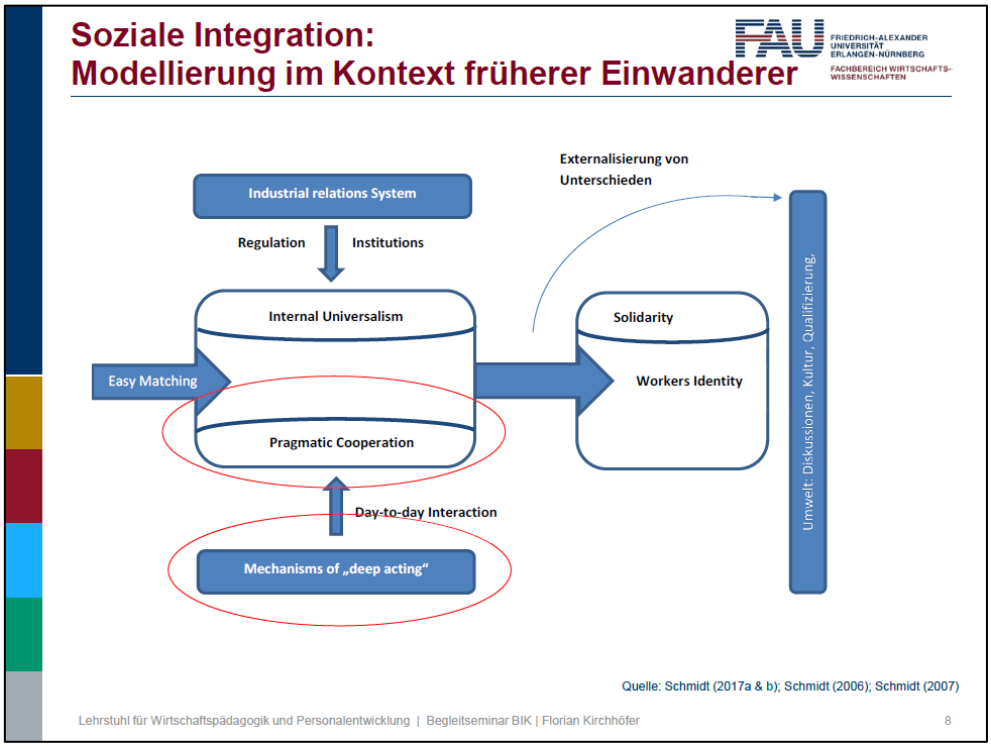
→ **Regulierung** der eigenen Lernhandlung
- Berücksichtigung von selbst Diagnostizierten Schwierigkeiten
- Gezielter Einsatz z.B. kognitiver Strategien

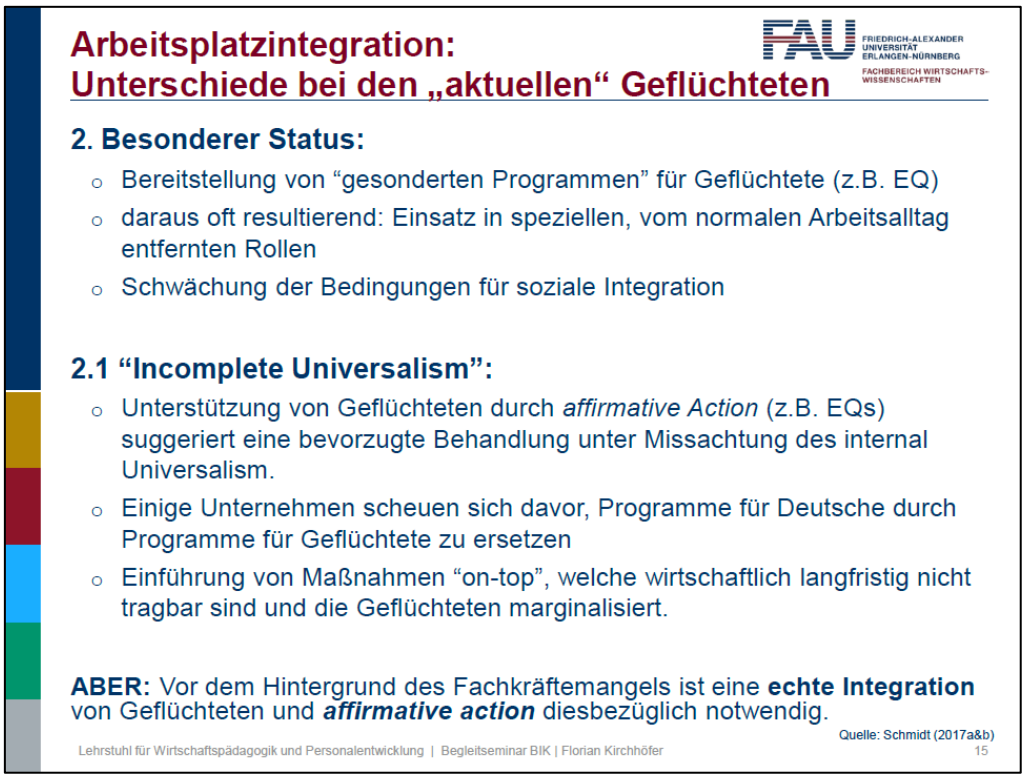
(Wild & Schiefele, 1994; Wild, 2005)

Das erweiterte kognitive Motivationsmodell (Heckhausen)



Anhang 17: Vertiefungsmodul II: betriebliche Integration-Auszüge





Das sagt die Literatur

FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG
FACHBEREICH WIRTSCHAFTS-WISSENSCHAFTEN

▪ Erfolgsfaktoren für die Integration von Geflüchteten:

- Deutschkenntnisse der Geflüchteten
  - Unterstützung durch Unternehmen: Kostenübernahme, Sprachpaten, etc.
- Sorgsame Personalauswahl
  - Klare Kommunikation über tatsächliche Aufgaben und Anforderungen
- Betriebsinterner Mentor („Gegenstück“ zu WS-Ansatz)
- Angemessene Vorbereitung der Belegschaft
  - Offene Gesprächskultur
  - Interkulturelle Trainings
- Externe Mentoren für Geflüchtete (← Unser Tätigkeitsbereich)

Batsching & Riedel (2017)

Phasen der betrieblichen Bildung: PE-Bedarfsanalyse

FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG
FACHBEREICH WIRTSCHAFTS-WISSENSCHAFTEN

→ In der PE-Bedarfsanalyse wird der Lern- und Entwicklungsbedarf der Mitarbeiter aus den strategischen Unternehmenszielen abgeleitet.

Organisationsanalyse

PE-Maßnahme muss **passen** zu:
- Strategischen Unternehmenszielen
- PE-Rahmenbedingungen (=Lernkultur des Unternehmens)

Aufgabenanalyse

ermittelt **Leistungsanforderungen:**
- Tätigkeitsanalyse (welche Aufgaben wo erledigen)
- Anforderungsanalyse (welche Kenntnisse, Fertigkeiten etc. zur Bewältigung dieser Aufgabe erforderlich)

Personenanalyse

Stellt individuelle **Leistungs- und Verhaltensdefizite**, aber auch **Entwicklungspotentiale** der Mitarbeiter fest:
- Vergangenheitsorientierte Leistungsbeurteilung
- Zukunftsorientierte Potenzialanalyse

Soll > Ist
PE-Bedarf

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung | Begleitseminar BIK | Florian Kirchhöfer

6

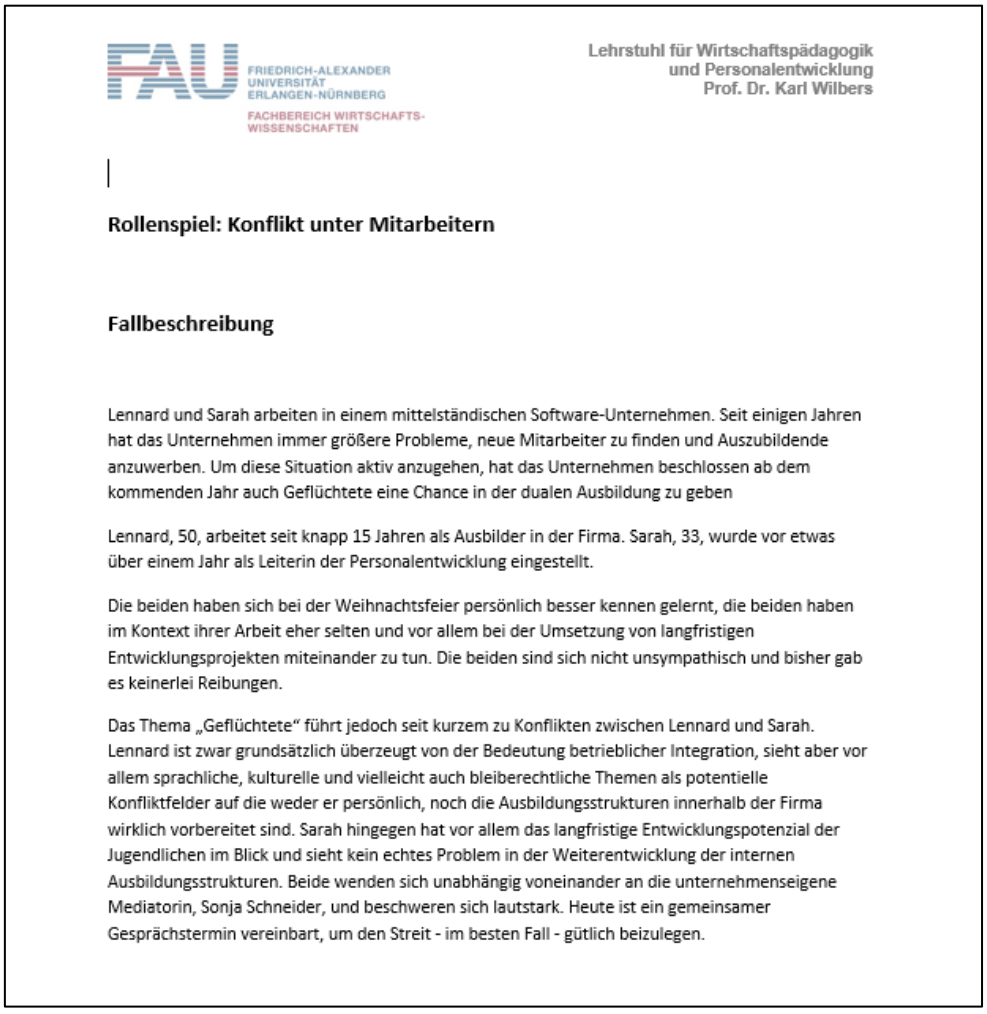


Rollenspiel: Phasen

FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG
FACHBEREICH WIRTSCHAFTS-WISSENSCHAFTEN

- **Aufwärmphase:**
  - Dauer abhängig von Erfahrung der TN, Vorbereitung auf das „In-die Rolle-schlüpfen“ z.B. durch Pantomime, Lockerungsübungen etc.
- **Spielphase:**
  - a) *Erarbeitungsphase*: Einführung des Themas, Rollenvergabe (Rollen umso spezifischer formuliert, je mehr das Einüben von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Fokus steht)
  - b) *Spielphase:* „Fischteich“-Methode, Multiples Verfahren, Rollentausch, Rollenrotation, Spiegelverfahren
- **Entlassungsphase:**
  - Spieler werden aus ihren Rollen entlassen, Reflektierende Metaebene einnehmen, strikte Trennung von Rolle und Person wichtig
- **Reflexionsphase**
  - Wichtigste Phase! Rückbetrachtung des Lernprozesses durch Reflexion, Diskussion, Kommentierung, alternative Lösungsvorschläge etc.

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung | Begleitseminar BIK | Florian Kirchhöfer 9



FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG
FACHBEREICH WIRTSCHAFTS-WISSENSCHAFTEN

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
und Personalentwicklung
Prof. Dr. Karl Wilbers

Rollenspiel: Konflikt unter Mitarbeitern

Fallbeschreibung

Lennard und Sarah arbeiten in einem mittelständischen Software-Unternehmen. Seit einigen Jahren hat das Unternehmen immer größere Probleme, neue Mitarbeiter zu finden und Auszubildende anzuwerben. Um diese Situation aktiv anzugehen, hat das Unternehmen beschlossen ab dem kommenden Jahr auch Geflüchtete eine Chance in der dualen Ausbildung zu geben

Lennard, 50, arbeitet seit knapp 15 Jahren als Ausbilder in der Firma. Sarah, 33, wurde vor etwas über einem Jahr als Leiterin der Personalentwicklung eingestellt.

Die beiden haben sich bei der Weihnachtsfeier persönlich besser kennen gelernt, die beiden haben im Kontext ihrer Arbeit eher selten und vor allem bei der Umsetzung von langfristigen Entwicklungsprojekten miteinander zu tun. Die beiden sind sich nicht unsympathisch und bisher gab es keinerlei Reibungen.

Das Thema „Geflüchtete“ führt jedoch seit kurzem zu Konflikten zwischen Lennard und Sarah. Lennard ist zwar grundsätzlich überzeugt von der Bedeutung betrieblicher Integration, sieht aber vor allem sprachliche, kulturelle und vielleicht auch bleiberechtliche Themen als potentielle Konfliktfelder auf die weder er persönlich, noch die Ausbildungsstrukturen innerhalb der Firma wirklich vorbereitet sind. Sarah hingegen hat vor allem das langfristige Entwicklungspotenzial der Jugendlichen im Blick und sieht kein echtes Problem in der Weiterentwicklung der internen Ausbildungsstrukturen. Beide wenden sich unabhängig voneinander an die unternehmenseigene Mediatorin, Sonja Schneider, und beschweren sich lautstark. Heute ist ein gemeinsamer Gesprächstermin vereinbart, um den Streit - im besten Fall - gütlich beizulegen.

Anhang 18: Hausarbeit Leitfaden

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
und Personalentwicklung
Prof. Dr. Karl Wilbers

Hausarbeit als Reflexion des ersten Semesters im Mentoring
Im Rahmen der Hausarbeit reflektieren die Studierenden ihre Erfahrungen im ersten Semester des Mentorings. Dazu gehören neben einer Analyse und Aufarbeitung der Entwicklung des Mentees und einer Reflektion der eigenen didaktischen Entscheidungen und Fördermaßnahmen auch eine Reflektion der Projektbegleitung und –organisation mit dem Ziel, zu einer stetigen Weiterentwicklung von WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf beizutragen.

Vertraulichkeit
Die Arbeit ist vertraulich. Sie darf weder von den Studierenden ohne Einwilligung des Lehrstuhls weitergegeben werden, noch darf sie von Dritten eingesehen werden. Der Name der/des Mentees kann entsprechend in der Hausarbeit aufgeführt werden.

Die Hausarbeit hat folgenden Aufbau:

- 1. Hintergründe zum Mentee (ca. 2 Seiten):
  - Ausbildungsberuf
  - Lernausgangslage
  - Reflexion der Selbsteinschätzung und Zielformulierung
  - Zufriedenheit mit der persönlichen Beziehung

- 2. Reflexion des Mentorings (ca. 8 Seiten):
  - Detaillierte Begründung der Planung der eingesetzten Methoden und Aktivitäten
  - Bilanz des Förderprozesses (Unabhängig von tatsächlichen Auswirkungen auf den Mentee)
    - Einigkeit über Zielsetzung und geplante Förder-Tätigkeiten
    - Beteiligung der/des Mentee an der Aktivitäten- und Methodenplanung
    - Verteilung Beziehungsarbeit/Entwicklungsarbeit
    - Durchführung von geplanten Aktivitäten (Unabhängig vom langfristigen Erfolg)
  - Bilanz des Fortschritts der/des Mentee
    - Auswirkungen der Mentoring-Tätigkeiten
    - Zufriedenheit mit der Entwicklung der/des Mentee
  - Bilanz der eigenen Entwicklung

- 3. Analyse des Begleitprogramms (ca. 5 Seiten):
  - Passung der erhaltenen Unterstützung durch den Lehrstuhl (persönliche Betreuung, Inhalte des Seminars) zu den Bedarfen der Studierenden
  - Angemessenheit der fachlichen Qualifizierung und Prozessbegleitung
  - Einbindung externer Partner in die Begleitung (z.B. Vertreter von Schulen, Betrieben oder anderen Institutionen)
  - Reflexion des Kulturprogramms

- 4. Literaturverzeichnis: Literatur zu eingesetzten Methoden und didaktischen Ansätzen (falls nötig)

- Anhang: Erstellte Materialien

Die Hausarbeit hat einen Umfang von ca. 15 Seiten ohne Anhang.

Anhang 19: Kontaktliste Ansprechpartner Krisensituationen

TraumaHilfe Zentrum Nürnberg e.V.

Unterstützung: Information von Betroffenen und Angehörigen über qualifizierte Fachleute und geeignete Einrichtungen, Angebote zur Selbsthilfe und Stabilisierung für Betroffene
➔ http://www.thzn.org/

Kontakt: TraumaHilfe Zentrum Nürnberg e.V. (THZN)
Glockenhofstrasse 47
90478 Nürnberg
Tel.: 0176-44752020
Email: kontakt@THZN.org

Jugendamt

Unterstützung: Jugendtreffs, Austausch unter Gleichaltrigen
➔ http://www.jugendamt.nuernberg.de/jugend/action.html#jugendtreffs

Kontakt: Stadt Nürnberg,
Amt für Kinder, Jugendliche und Familien – Jugendamt
Kinder- und Jugendarbeit
Dietzstraße 4
90443 Nürnberg
Tel.: 0911 / 231 - 32 08
Email: jbereich2@stadt.nuernberg.de

Rummelsberger Dienste für junge Menschen

Unterstützung: primär für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (umF); Beratung, Förderung, Unterstützung und Hilfe bis zur Verselbständigung

Einrichtungen: Psychosoziales Zentrum, Clearingstelle Franken für umF, Interkulturelle Wohngruppe oder Y-Home
➔ http://www.jugendamt.nuernberg.de/downloads/pflegekinder_vollzeitpflege_infomappe_fluechtlinge.pdf

Kontakt: Fenitzerstr.48
90489 Nürnberg
Tel.: 0911 / 58079-810
Ansprechpartner:
[redacted]

Anhang 20: Fragebogen Mentorinnen/Mentoren

Fragebogen Projekt-Evaluation Weichenstellung für Ausbildung und Beruf

Allgemeine Angaben:

- Geschlecht
- Alter
- Herkunft Mentee
- Ausbildungsberuf Mentee
- Anzahl der Treffen
- Teilnahmen an Kulturprogramm-Veranstaltungen

Teil 1: Mentoringbeziehung

(Abwandlung des „Match Characteristics Questionnaire (rev. 2018), Harris, J. & Nakkula, M.)

1:1 Übernommen aus dem MCQ

Beziehungsqualität instrumentell angepasst an Fokusse "Schule & Betrieb" und "persönliches"

Gelöscht: Items spezifisch zur akademischen Förderung, nicht relevant

Neue Fragen für WEICHENSTELLUNG

Antworten Skala 1 - 5

Frage/Item	Qualitätsdimension	Gestaltungsdimension
1. Mein/e Mentee spricht Probleme und Förderbedarfe in der Schule oder dem Ausbildungsbetrieb offen an.	*Beziehungsqualität instrumentell - Fokus Schule und Betrieb*	*Beziehungsverständnis*
2. Ich habe das Gefühl, dass die Mentoringbeziehung stärker wird.	*Beziehungsqualität persönlich - - Zufriedenheit*	*Beziehungsverständnis*

3. Mein/e Mentee erzählt wenig über sein/ihr Privatleben.	*Beziehungsqualität persönlich - Nähe [inverted Item]*	*Beziehungsverständnis*
4. Mein/e Mentee fragt mich bei persönlichen/privaten Problemstellungen nach Rat und Unterstützung.	*Beziehungsqualität instrumentell - Fokus persönliches*	*Beziehungsverständnis*
5. Mein/e Mentee spricht mit mir über ihre/seine Probleme und Ängste.	*Beziehungsqualität instrumentell - Fokus persönliches*	*Beziehungsverständnis*
6. Ich habe das Gefühl, dass Ich und mein/e Mentee uns nicht besonders nahestehen.	*Beziehungsqualität persönlich - Nähe [inverted Item]*	*Beziehungsverständnis*
7. Ich habe das Gefühl, dass ich den fachlichen Anforderungen an meine Mentoringarbeit (z. B. bei schulischen Inhalten, berufssprachlichen Fragestellungen, Fachwissen im Bereich interkultureller Kompetenz) gewachsen bin	*Beziehungsqualität instrumentell - Gegenstandsbezogene Passung*	*Auswahl*
8. Ich habe das Gefühl, ich und mein/e Mentee haben eine gute zwischenmenschliche Verbindung.	*Beziehungsqualität persönlich - Nähe*	*Beziehungsverständnis*
9. Mein/e Mentee bittet mich um Hilfe, wenn schwierige Aufgaben/Projekte in der Schule oder in der Arbeit anstehen.	*Beziehungsqualität instrumentell - Fokus Schule - Betrieb*	*Beziehungsverständnis*
10. Ich bin zufrieden mit der persönlichen Beziehung, die ich bisher zu meinem/er Mentee aufgebaut habe.	*Beziehungsqualität persönlich - Zufriedenheit*	*Beziehungsverständnis*
11. Mein/e Mentee ist genauso engagiert in der Mentoringbeziehung wie ich.	*Beziehungsqualität persönlich - Gegenseitigkeit*	*Beziehungsverständnis*
12. Kulturelle Unterschiede machen es mir schwer, eine persönliche Beziehung zu meinem/er Mentee aufzubauen.	*Beziehungsqualität persönlich - Interkulturelle Kompetenz [inverted Item]*	*Beziehungsverständnis*
13. Ich bin zufrieden damit, wie sich mein/e Mentee in den von uns gewählten Förderbereichen entwickelt.	*Beziehungsqualität instrumentell - Zufriedenheit*	*Beziehungsverständnis*

14. Ich habe das Gefühl, das ich einen positiven Einfluss auf das Leben meines/er Mentee habe.	*Beziehungsqualität persönlich - Zufriedenheit*	*Beziehungsverständnis*
15. Mein/e Mentee spricht mit mir darüber, wenn er/sie Probleme mit Kollegen oder Mitschülern hat.	*Beziehungsqualität instrumentell - Fokus Schule und Betrieb*	*Beziehungsverständnis*
16. Mein/e Mentee zeigt mir, dass er/sie mich mag (Verbal, Gestik, Mimik…).	*Beziehungsqualität persönlich - Nähe*	*Beziehungsverständnis*
17. Ich bin der Lage, mich kognitiv und emotional in die Themen und Lebensbedingungen meines/er Mentee hineinzuversetzen.	*Beziehungsqualität persönlich - Empathie*	*Beziehungsverständnis*
18. Mein/e Mentee scheint sich wohl zu fühlen, wenn wir uns im Rahmen des Mentorings treffen.	*Beziehungsqualität persönlich - Nähe*	*Beziehungsverständnis*
19. Ich kann dem, was mein/e Mentee mir erzählt, vertrauen.	*Beziehungsqualität persönlich - Vertrauen*	*Beziehungsverständnis*
20. Da meine fachlichen Kompetenzen in den Förderschwerpunkten (z. B. fachliche Nachhilfe, berufssprachliche Förderung…) zu gering sind, werde ich von meinem/er Mentee vor allem als Kumpel (und nicht als Mentorin/Mentor) wahrgenommen.	*Beziehungsqualität instrumentell - Gegenstandsbezogene Passung [inverted Item]*	*Auswahl*
21. Ich fühle mich komisch und/oder unwohl, wenn ich mit meinem/er Mentee zusammen bin.	*Beziehungsqualität persönlich - Nähe [inverted Item]*	*Beziehungsverständnis*
22. Kulturelle Unterschiede spielen keine Rolle dabei, das mein/e Mentee mich als Ansprechperson und Unterstützung wahrnimmt.	*Beziehungsqualität instrumentell - Interkulturelle Kompetenz*	*Beziehungsverständnis*
23. Ich bin durch meine Kompetenzen und Fähigkeiten dazu in der Lage, meine/n Mentee in seinen Problemfeldern zu unterstützen	*Beziehungsqualität instrumentell - Gegenstandsbezogene Passung*	*Auswahl*

Teil 2: Mentoringaktivitäten & Zielsetzung

(Stark modifiziert nach „Match Characteristics Questionnaire (rev. 2018), Harris, J. & Nakkula, M.)

Angelehnt an MCQ

Gelöscht: Items speziell zum Herausfinden der Zielsetzungen (Spaß, Dinge teilen, Charakterentwicklung, Zukunftsausblick entwickeln, Akademische Ziele), da Zieldimensionen in WEICHENSTELLUNG anders strukturiert. MCQ in originalform als Evaluationstool für Jugendmentoring mit offenerem Zielfokus ausgelegt

Neue Fragen für WEICHENSTELLUNG

Part 1: Bitte geben Sie ihre drei wichtigsten Zielsetzungen und die dazugehörige Förderdimension aus dem Vergangenen Semester an, welche Sie gemeinsam mit ihrer/ihrem Mentee verfolgt haben (1 = am wichtigsten). Wenn sich eine oder mehrere Ihrer Zielsetzungen nicht in den Förderdimensionen wiederfinden, wählen Sie bitte selbst einen passenden Oberbegriff.

	Zielsetzung	**Förderdimension**
1.		
2.		
3.		

→ Misst Passung der vorgegebenen Förderdimensionen zu den Problemstellungen und Ausrichtung der Mentoringziele an den Programmvorgaben.

Part 2: Skala 1 - 5: Zustimmung zu Aussagen

24. Die Förderdimensionen von WEICHENSTELLUNG passen gut zu den Bedarfen meines/er Mentee	*Zielkonzeption - Passung Bedarf/Förderdimensionen (insgesamt)*	*Projektziele*
25. Die Verbesserung seiner/ihrer berufssprachlichen Kompetenzen sind meinem/er Mentee sehr wichtig	*Zielkonzeption - Passung Bedarf/Förderdimensionen (berufssprachliche Förderung)*	*Projektziele*
26. Ich habe das Gefühl, mein/e Mentee hat eine andere Vorstellung von den Zielen unserer Mentoringbeziehung als ich.	*Zielkonzeption - Einigkeit über Zielsetzung [inverted Item]*	*Beziehungsverständnis*
27. Mein/e Mentee möchte seine/ihre alltagssprachlichen Kompetenzen aktiv verbessern.	*Zielkonzeption - Passung Bedarf/Förderdimensionen (alltagssprachliche Förderung)*	*Projektziele*
28. In den Mentoringsitzungen arbeiten wir oft am Umgang mit kulturellen Normen und Besonderheiten	*Fokus auf Aktivitäten - Förderdimension Interkulturelle Kompetenz*	*Beziehungsverständnis*
29. Fachliche Themen sind meinem/er Mentee nicht so wichtig	*Zielkonzeption - Passung Bedarf/Förderdimensionen (fachliche Förderung) [inverted Item]*	*Projektziele*
30. Ich versuche, in jeder Mentoringsitzung Zeit dafür zu finden, mit meinem/meiner Mentee an unseren Förderzielen zu arbeiten	*Zielkonzeption - Zeit für instrumentelle Aktivitäten*	*Beziehungsverständnis*
31. Mein/e Mentee und ich arbeiten oft an fachlichen Inhalten aus Schule oder Betrieb	*Fokus auf Aktivitäten - Förderdimension fachliche Förderung*	*Beziehungsverständnis*
32. Mir ist es wichtig, Zeit zu finden um herumzualbern, zu lachen und Spaß zu haben.	*Zielkonzeption - Zeit für relationale Aktivitäten*	*Beziehungsverständnis*
33. Mein/e Mentee und ich sind uns einig über das, was wir gemeinsam erreichen wollen	*Zielkonzeption - Einigkeit über Zielsetzung*	*Beziehungsverständnis*

34. Ich vermittle meinem/er Mentee oft Lernstrategien und Methoden der Problemlösung	*Fokus auf Aktivitäten - Förderdimension Lernstrategie und Problemlösung*	*Beziehungsverständnis*
35. Ich überlege mir immer, wie das Erreichen der gesetzten Ziele gemessen werden kann	*Zielkonzeption - Messbarkeit*	*Beziehungsverständnis*
36. Ich glaube, dass sich die alltagssprachlichen Kompetenzen meines/er Mentee durch das Mentoring verbessert haben	*Instrumentelle Beziehung - Zufriedenheit (Erfolg alltagssprachliche Förderung)*	*Beziehungsverständnis*
37. Mein/e Mentee braucht selten Unterstützung in Konfliktsituationen	*Zielkonzeption - Passung Bedarf/Förderdimensionen (Unterstützung in Konfliktsituationen) [inverted Item]*	*Projektziele*
38. Ich habe den Eindruck, dass sich die berufssprachliche Kompetenz meines/er Mentee hat sich durch das Mentoring verbessert hat.	*Instrumentelle Beziehung - Zufriedenheit (Erfolg berufssprachliche Förderung)*	*Beziehungsverständnis*
39. Ich schaffe es oft nicht, Aktivitäten im Mentoring wie geplant durchzuführen.	*Fokus auf Aktivitäten - Durchführung (allgemein) [inverted Item]*	*Beziehungsverständnis*
40. Mein/e Mentee gestaltet die Zielsetzungen in unserer Mentoringbeziehung aktiv mit	*Autorenschaft*	*Beziehungsverständnis*
41. Die Vermittlung von kulturellen Normen und Werten sind meinem/er Mentee wichtig.	*Zielkonzeption - Passung Bedarf/Förderdimensionen (interkulturelle Kompetenz) [inverted Item]*	*Projektziele*
42. Es fällt mir leicht, konkrete Aktivitäten/Methoden zum Erreichen der Mentoringziele zu planen	*Fokus auf Aktivitäten - Planung (allgemein)*	*Beziehungsverständnis*

43. Ich unterstütze mein/e Mentee oft im Bereich der berufssprachlichen Förderung	*Fokus auf Aktivitäten - Förderdimension berufssprachliche Förderung*	*Beziehungsverständnis*
44. Ich kann gut umsetzen, was ich konkret für die Mentoringsitzung geplant habe.	*Fokus auf Aktivitäten - Durchführung (allgemein)*	*Beziehungsverständnis*
45. Wir beschäftigen uns im Mentoring oft mit dem Entwickeln der alltagssprachlichen Kompetenz meines/er Mentee	*Fokus auf Aktivitäten - Förderdimension alltagssprachliche Förderung*	*Beziehungsverständnis*
46. Das Mentorin hat meinem/er Mentee dabei geholfen, Konfliktsituationen gut zu bewältigen	*Instrumentelle Beziehung - Zufriedenheit (Erfolg Unterstützung Konfliktsituationen)*	*Beziehungsverständnis*
47. Ich habe das Gefühl, ich muss meinem/er Mentee seine/ihre Förderbedarfe aus der Nase ziehen.	*Autorenschaft [inverted Item]*	*Beziehungsverständnis*
48. Mein/e Mentee hat sich durch das Mentoring fachlich verbessern können (z. B. Schulnoten)	*Instrumentelle Beziehung - Zufriedenheit (Erfolg fachliche Förderung)*	*Beziehungsverständnis*
49. Der Umgang mit Konfliktsituationen in der Schule oder dem Betrieb sind häufige Themen in meiner Mentoringbeziehung.	*Fokus auf Aktivitäten - Förderdimension Unterstützung in Konfliktsituationen*	*Beziehungsverständnis*
50. Es fällt mir schwer, meine/n Mentee zum Durchführen der geplanten Aktivitäten zu motivieren	*Fokus auf Aktivitäten - Durchführung (allgemein) [inverted Item]*	*Beziehungsverständnis*
51. Ich habe das Gefühl, mein/e Mentee hat durch das Mentoring kulturelle Problemstellungen lösen können	*Instrumentelle Beziehung - Zufriedenheit (Erfolg Interkulturelle Kompetenz)*	*Beziehungsverständnis*

52. Die Vermittlung von Lernstrategien sind meinem/er Mentee nicht sonderlich wichtig.	*Zielkonzeption - Passung Bedarf/Förderdimensionen (Förderdimension Lernstrategien) [inverted Item]*	*Projektziele*
53. Mein/e Mentor bringt oft selbst Zielsetzungen und -Wünsche in das Mentoring ein.	*Autorenschaft*	*Beziehungsverständnis*
54. Ich habe den Eindruck, das Mentoring hat meine/n Mentee dazu befähigt, besser lernen zu können	*Instrumentelle Beziehung - Zufriedenheit (Erfolg Lernstrategien)*	*Beziehungsverständnis*

Part 3: Problemstellungen: Bitte geben Sie in eigenen Worten die aus ihrer Sicht relevanteste Problemstellungen in den drei Dimensionen „Berufsschule“, „Ausbildungsbetrieb“ und „Privat“ an, die Sie im letzten Semester wahrgenommen haben.

Probleme in…	**Problemstellung**
… der Berufsschule	
… dem Ausbildungsbetrieb	
… privaten Bereich	

→ Allgemeine Einschätzung, Ergänzung, Präzisierung/Schwerpunktlegung im Tandem mit den Problemwahrnehmungen aus den wöchentlichen Protokollen.

Teil 3: Begleitung und Unterstützung durch das Programm

Stark modifiziert aus „Match Characteristics Questionnaire (rev. 2018), Harris, J. & Nakkula, M.

Übernommen aus MCQ

Angelehnt an MCQ

Gelöscht: Items über die Unterstützung durch die Familie (sowohl für Mentee als auch für Mentorin/Mentor), insgesamt klarer ausdifferenzieren und auf Facetten des Begleitangebotes eingehen

Neue Fragen für WEICHENSTELLUNG

[Fragen bzgl. des Matchingprozesses nur einmalig nach erstem Semester, bei weiteren Fragebögen streichen]

Part 1: Skala 1 - 5. Zustimmung zu Aussagen

55. [Meine/Mein Mentee und ich sind schnell miteinander warm geworden]	*Programmgestaltung - Matching*	*Matching*
56. Ich bin so beschäftigt das es schwer für mich ist, meine/n Mentee regelmäßig zu sehen	*Programmgestaltung - logistisches*	*Rahmenbedingungen*
57. Die zusätzlichen Veranstaltungen außerhalb des Begleitseminars (Workshops, Trainings, etc.) haben mir dabei geholfen, eine bessere Mentorin/ein besserer Mentor zu werden.	*Begleitprogramm - zusätzliche Veranstaltungen*	*Qualifizierung*
58. Ich bekomme immer persönliche Rückmeldung von Projektmitarbeitern, wenn ich Fragen oder Probleme habe.	*Programmgestaltung - Unterstützung durch Projektmitarbeiter*	*Persönliche Betreuung*
59. Die Inhalte des Begleitseminars passen zu den im Mentoring ermittelten Förderbedarfen meines/er Mentee.	*Begleitprogramm - Passung der Seminarinhalte*	*Qualifizierung*

60. Die Austausch - Phasen im Begleitseminar helfen mir bei meiner Entwicklung als Mentorin/Mentor	*Begleitprogramm - Austausch im Seminar*	*Qualifizierung*
61. Planungsschwierigkeiten bezüglich der Schule oder des Betriebes machen es schwierig, regelmäßige Termine zu finden.	*Programmgestaltung - logistisches*	*Rahmenbedingungen*
62. [Mein/e Mentee und Ich haben von Anfang an gut zusammengepasst]	*Programmgestaltung - Matching*	*Matching*
63. Ich habe das Gefühl, dass ich meine Schwierigkeiten und Probleme den Projektmitarbeitern anvertrauen kann	*Programmgestaltung - Unterstützung durch Projektmitarbeiter*	*Persönliche Betreuung*
64. Ich fühle mich in im Mentoring alleine gelassen.	*Programmgestaltung - Unterstützung durch Projektmitarbeiter [inverted Item]*	*Persönliche Betreuung*
65. [Ich glaube ich wäre eine bessere Mentorin/ein besserer Mentor, wenn mein/e Mentee grundsätzlich besser zu mir passen würde]	*Programmgestaltung - Matching*	*Matching*
66. Es gibt zu wenige zusätzliche Veranstaltungen zusätzlich zu dem Begleitseminar (z. B. Workshops, Trainings, etc.)	*Begleitprogramm - zusätzliche Veranstaltungen [inverted Item]*	*Qualifizierung*
67. Das Begleitseminar bereitet mich gut auf die Herausforderungen im Mentoring vor	*Begleitprogramm - Passung der Seminarinhalte*	*Qualifizierung*
68. Ich habe das Gefühl, dass die Projektmitarbeiter verstehen was mir im Mentoring schwer fällt und Probleme bereitet.	*Programmgestaltung - Unterstützung durch Projektmitarbeiter*	*Persönliche Betreuung*
69. Durch das Begleitseminar bin ich zu einer besseren Mentorin/einem besseren Mentor geworden	*Begleitprogramm - Qualität des Begleitseminars*	*Qualifizierung*

70. Der Austausch mit den anderen Mentorinnen/Mentoren und den Projektmitarbeitern kommt mir im Begleitseminar zu kurz	*Begleitprogramm - Zeit für Austausch im Seminar [inverted Item]*	*Qualifizierung*
71. Geld spielt eine Rolle dabei, wieviel Zeit ich mit meinem/er Mentee verbringen kann	*Programmgestaltung - logistisches*	*Rahmenbedingungen*
72. Die Inhalte des Begleitseminars sind interessant und gut aufbereitet	*Begleitprogramm - Qualität des Begleitseminars*	*Qualifizierung*
73. Die Inhalte des Begleitseminars haben wenig mit meinen wirklichen Herausforderungen im Mentoring zu tun	*Begleitprogramm - Passung der Seminarinhalte [inverted Item]*	*Qualifizierung*
74. Ich kann die Inhalte des Begleitseminars gut in der Praxis umsetzen	*Begleitprogramm - Passung der Seminarinhalte*	*Qualifizierung*

Part 2: Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die zukünftige Gestaltung des Begleitprogramms? Sie müssen nicht alle Zeilen nutzen.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

Teil 4: Arbeit mit Berufsschulen und Betrieben

Komplett neu für Weichenstellung

Part 1: Skala 1 - 5 Zustimmung zu Aussagen:

75. Bei Fragen mit Bezug zum Ausbildungsbetrieb war immer ein Kontakt mit einem Ansprechpartner aus dem Ausbildungsbetrieb möglich (entweder direkt oder über Herrn Kirchhöfer)	*Kommunikation „Schulen und Betriebe“ - Betriebe Kontakt*	*Integration externer Partner*
76. Die Gastvorträge von Berufsschullehrern im Rahmen der Begleitveranstaltung haben mir bei der Weiterentwicklung meiner Mentoringarbeit geholfen	*Integration „Schulen und Betriebe“ - Gastvorträge Schulen*	*Integration externer Partner*
77. Ich hatte den Eindruck, dass die Lehrkräfte meines/er Mentee nicht an einem Austausch mit mir interessiert sind.	*Kommunikation „Schulen und Betriebe“ - Schulen Qualität [inverted Item]*	*Integration externer Partner*
78. Die Anzahl an Austauschmöglichkeiten & Gastvorträge von Experten aus den Beruflichen Schulen ausreichend	*Integration „Schulen und Betriebe“ - Umfang Austausch Schulen*	*Integration externer Partner*
79. Die angebotenen Unterstützungsmöglichkeiten (z. B. durch die Kammern, das Ehrenamtsbüro der Stadt Nürnberg, den AAU e.V.) decken meinen Bedarf gut ab.	*Integration externer Partner - Passung Unterstützung Mentorinnen/Mentoren*	*Integration externer Partner*
80. Die Ausbilderin/Der Ausbilder meines/er Mentee war mir gegenüber offen und hilfsbereit.	*Kommunikation „Schulen und Betriebe“ - Betriebe Qualität*	*Integration externer Partner*
81. Die Gastvorträge von betrieblichen Ausbildungspersonal im Rahmen der Begleitveranstaltung haben mir bei der (Weiter -)Entwicklung meiner Mentoringarbeit geholfen	*Integration „Schulen und Betriebe“ - Gastvorträge Betriebe*	*Integration externer Partner*
82. Die Anzahl an Austauschmöglichkeiten & Gastvorträgen von Experten aus dem Beruflichen Umfeld ist ausreichend	*Integration „Schulen und Betriebe“ - Umfang Austausch Betriebe*	*Integration externer Partner*
83. Bei Fragen im schulischen Umfeld war immer ein Kontakt mit der jeweiligen Lehrkraft möglich (entweder direkt oder über Herrn Kirchhöfer)	*Kommunikation „Schulen und Betriebe“ - Schulen Kontakt*	*Integration externer Partner*

84. Ich habe das externe Unterstützungsangebot (z. B. durch die Kammern, das Ehrenamtsbüro der Stadt Nürnberg, den AAU e.V.) genutzt	*Integration externer Partner - Bedarf*	*Integration externer Partner*
85. Die angebotenen (z. B. durch die Kammern, das Ehrenamtsbüro der Stadt Nürnberg, den AAU e.V.) haben mir dabei geholfen, meine eigenen Probleme im Mentoring zu beheben.	*Integration externer Partner - Qualität Unterstützungsangebot*	*Integration externer Partner*
86. Für meine eigenen Problem im Mentoring gab es kein passendes Unterstützungsangebot durch externe Partner (z. B. durch die Kammern, das Ehrenamtsbüro der Stadt Nürnberg, den AAU e.V.)	*Integration externer Partner - Passung Unterstützung Mentorinnen/Mentoren [inverted Item]*	*Integration externer Partner*

Part 2: Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die zukünftige Integration Schulen und Betrieben sowie externen Unterstützungsangeboten (z. B. durch die Diakonie Rummelsberg, das Ehrenamtsbüro der Stadt Nürnberg, etc.) für die Mentorinnen/Mentoren in das Programm? Sie müssen nicht alle Zeilen ausfüllen.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

Teil 5: Eigene Entwicklung

Komplett neu für Weichenstellung

87. Die Teilnahme an WEICHENSTELLUNG hat meine Handlungsfähigkeit in interkulturellen Lehr - lern - Situationen verbessert	*Kompetenzentwicklung Mentoren - pädagogische Handlungsfähigkeit*
88. Ich habe ein besseres Verständnis für die Bedürfnisse der Zielgruppe „neuzugewanderte Auszubildende“ erhalten	*Kompetenzentwicklung Mentoren - Verständnis Zielgruppe*
89. Durch das Mentoring habe ich gelernt, wie ich externe Ressourcen für meine pädagogische Arbeit nutzen kann	*Kompetenzentwicklung Mentoren - Nutzung externer Ressourcen*
90. Ich habe durch die Arbeit mit meinem/er Mentee gelernt, mich in die Situation von Lernenden hineinzuversetzen	*Kompetenzentwicklung Mentoren - Empathie*
91. Die Teilnahme an WEICHENSTELLUNG hilft mir dabei, meine eigenen Stärken und Schwächen besser einzuschätzen	*Kompetenzentwicklung Mentoren - Selbstreflexion*
92. Ich habe durch die Arbeit als Mentorin/Mentor gelernt, meine eigenen Ressourcen besser zu nutzen	*Kompetenzentwicklung Mentoren - Nutzung interner Ressourcen*

Anhang 21: Fragebogen Mentees

Teil 1: Mentoringbeziehung

Antworten Skala 1 - 6

1. Ich spreche bei den Treffen über Probleme in der Schule oder in meinem Ausbildungsbetrieb.	*Beziehungsqualität instrumentell - Fokus Schule und Betrieb*
2. Ich spreche mit meinem Studenten auch über Privates.	*Beziehungsqualität persönlich - Nähe*
3. Wenn ich private Probleme habe, bitte ich meinen Studenten um Unterstützung.	*Beziehungsqualität instrumentell - Fokus persönliches*
4. Ich finde, dass mein Student sich in den Bereichen, die mir wichtig sind und bei denen ich Hilfe brauche, gut auskennt.	Beziehungsqualität instrumentell - Gegenstandsbezogene Passung
5. Ich bin zufrieden mit der Beziehung, die ich zu meinem Studenten aufgebaut habe.	*Beziehungsqualität persönlich - Zufriedenheit*
6. Ich gebe mir im Mentoring genauso viel Mühe wie mein Student.	*Beziehungsqualität persönlich - Gegenseitigkeit*
7. Kulturelle Unterschiede zwischen mir und meinem Studenten beeinflussen unsere Beziehung nicht.	Beziehungsqualität persönlich - Interkulturelle Kompetenz
8. Ich bin zufrieden mit dem, was ich im Mentoring gelernt habe.	*Beziehungsqualität instrumentell - Zufriedenheit*
9. Ich habe das Gefühl, dass mein Student meine Probleme versteht.	*Beziehungsqualität persönlich - Empathie*
10. Ich habe Vertrauen zu meinem Studenten.	*Beziehungsqualität persönlich - Vertrauen*

Teil 2: Mentoringaktivitäten - Zielsetzung

11. Mir ist es wichtig, mein Deutsch zu verbessern.	*Zielsetzung - Passung Bedarf/Ziele - Förderdimensionen sprachliche Förderung*
12. Ich arbeite selbst an der Zielsetzung im Mentoring mit.	*Zielsetzung - Autorenschaft*
13. Wir sprechen oft über die Kultur in Deutschland oder im Ausbildungsbetrieb.	*Zielsetzung - Passung Bedarf/Ziele - Förderdimensionen Interkulturelle Kompetenz*
14. Mir ist es wichtig, dass mein Student mir Nachhilfe zu Themen aus der Schule oder aus dem Ausbildungsbetrieb gibt.	*Zielsetzung - Passung Bedarf/Ziele - Förderdimensionen*
15. Mein Student und Ich sind uns einig über das, was wir gemeinsam erreichen wollen.	*Zielsetzung - Einigkeit über Zielsetzung*
16. Ich möchte von meinem Studenten wissen, wie man besser lernen kann.	*Zielsetzung - Passung Bedarf/Ziele - Förderdimensionen Lernstrategien*
17. Mir ist es wichtig, dass mein Student mich auf schwierige Situationen vorbereitet.	*Zielsetzung - Passung Bedarf/Ziele - Förderdimensionen Unterstützung in Konfliktsituationen*
18. Ich glaube, dass Ich wegen dem Mentoring in Deutsch besser geworden bin.	*Mentoringaktivitäten - Erfolg sprachliche Förderung*
19. Ich glaube, dass Ich wegen dem Mentoring besser mit schwierigen Situationen umgehen kann.	*Mentoringaktivitäten - Erfolg Unterstützung Konfliktsituationen*
20. Ich glaube, dass Ich wegen dem Mentoring die Inhalte in der Schule oder in meinem Ausbildungsbetrieb besser verstehe.	*Mentoringaktivitäten - Erfolg fachliche Förderung*
21. Ich glaube, dass Ich wegen dem Mentoring die Kultur in Deutschland oder in meinem Ausbildungsbetrieb besser verstehe.	*Mentoringaktivitäten - Erfolg Interkulturelle Kompetenz*
22. Ich glaube, dass ich wegen dem Mentoring besser lernen kann.	*Mentoringaktivitäten - Erfolg Lernstrategien*
23. Die Beziehung zu meinem Studenten ist durch die gemeinsamen Veranstaltungen besser geworden.	*Kulturprogramm - Beziehungsentwicklung*

24. Die gemeinsamen Veranstaltungen helfen mir dabei, Nürnberg kennen zu lernen und mich hier wohl zu fühlen.	*Kulturprogramm - Beitrag kulturelle Integration*

Teil 3: Hattest du bisher Schwierigkeiten in der Ausbildung?

Wenn du bisher Schwierigkeiten in der Ausbildung hattest, schreibe Sie bitte hier auf.

Bitte unterscheide, ob die Schwierigkeiten in der Berufsschule, in deinem Ausbildungsbetrieb oder in deinem Privatleben vorgekommen sind.

Wenn du keine Schwierigkeiten hattest, musst du nicht alles ausfüllen!

	Schwierigkeiten
Berufsschule	
Ausbildungsbetrieb	
Privat	

Part 4: Rückblickende Einschätzung (Nur in der abschließenden Evaluation)

25. Das Mentoring hat mir geholfen, bessere Noten in der Schule zu schreiben.	*Instrumentelle Beziehung - Zufriedenheit*
26. Das Mentoring hat mit dabei geholfen, Probleme in meinem Ausbildungsbetrieb zu lösen.	*Instrumentelle Beziehung - Zufriedenheit*
27. Ohne das Mentoring hätte ich die Ausbildung vorzeitig abgebrochen.	*Instrumentelle Beziehung - Zufriedenheit*
28. Das Mentoring hat mir dabei geholfen, mich in Deutschland wohl zu fühlen.	*Instrumentelle Beziehung - Zufriedenheit*

29. Das Mentoring hat mir dabei geholfen, mit Problemen in der Schule umzugehen.	*Instrumentelle Beziehung - Zufriedenheit*

Anhang 22: Übersicht Cronbachs Alpha

Übersicht: Cronbachs Alpha für die im Mentorinnen/Mentoren - Fragebogen gebildeten Konstrukte

Skala: Pers_Bez_Zufriedenheit

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	22	100,0
	Ausgeschlossen[a]	0	,0
	Gesamt	22	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,891	,894	3

Skala: Pers_Bez_Nähe

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	22	100,0
	Ausgeschlossen[a]	0	,0
	Gesamt	22	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,856	,881	5

Skala: Pers_Bez_Bedingung_für_Nähe

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	22	100,0
	Ausgeschlossen[a]	0	,0
	Gesamt	22	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,772	,783	3

Skala: Inst_Bez_Bedingung_SchuleBetrieb

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	22	100,0
	Ausgeschlossen[a]	0	,0
	Gesamt	22	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,608	,647	3

Skala: Inst_Bez_Bedingung_Privat

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	22	100,0
	Ausgeschlossen[a]	0	,0
	Gesamt	22	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,657	,657	2

Skala: Pers_Bez_Geg_Passung

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	19	100,0
	Ausgeschlossen[a]	0	,0
	Gesamt	19	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,608	,617	3

Skala: Aktivitäten_Durchführung

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	19	100,0
	Ausgeschlossen[a]	0	,0
	Gesamt	19	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,856	,853	3

Skala: Aktivitäten_Einigkeit

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	19	100,0
	Ausgeschlossen[a]	0	,0
	Gesamt	19	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,807	,834	2

Skala: Aktivitäten_Autorenschaft

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	19	100,0
	Ausgeschlossen[a]	0	,0
	Gesamt	19	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,855	,863	3

Skala: Programm_Matching

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	22	100,0
	Ausgeschlossen[a]	0	,0
	Gesamt	22	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,879	,882	3

Skala: Programm_Unterstützung_MA

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	22	100,0
	Ausgeschlossen[a]	0	,0
	Gesamt	22	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,710	,734	4

Skala: Programm_Seminar_Passung

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	19	100,0
	Ausgeschlossen[a]	0	,0
	Gesamt	19	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,876	,878	4

Skala: Programm_Seminar_Qualität

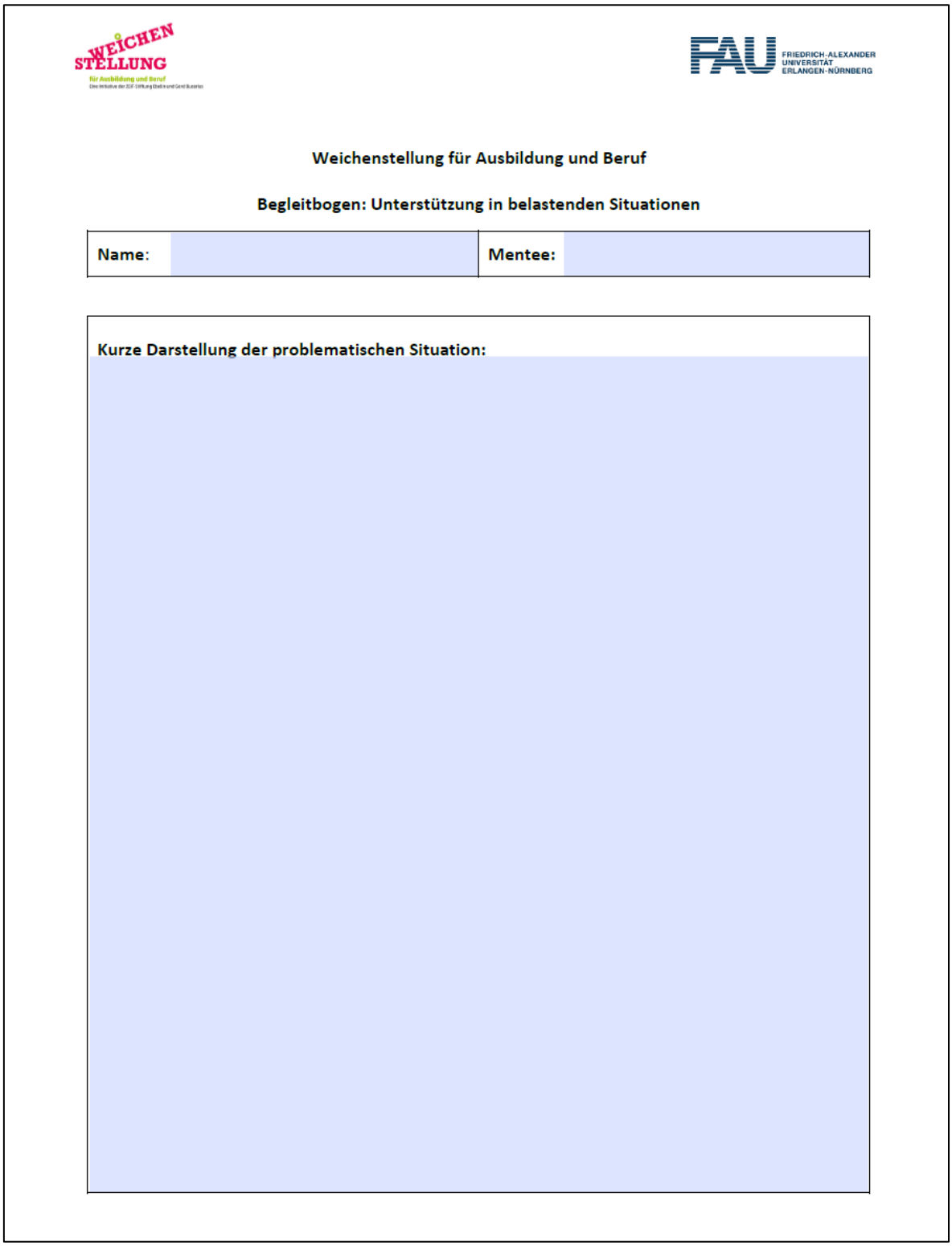
Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	19	100,0
	Ausgeschlossen[a]	0	,0
	Gesamt	19	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,847	,852	2

Anhang 23: Dokument „Untersützung in belastenden Situationen“



Weichenstellung für Ausbildung und Beruf

Begleitbogen: Unterstützung in belastenden Situationen

Name:		Mentee:	

Kurze Darstellung der problematischen Situation:

1. Einschätzung der Stressbewältigung der/des Mentee: Warum hat ihr/e Mentee maladaptive Strategien gewählt, bzw. was hindert sie/ihn daran, adaptive Strategien einzusetzen?

2. Planung des weiteren Vorgehens: Welche Strategien möchten Sie und ihr/e Mentee einsetzen? Wie gehen Sie dabei vor?

3. Reflexion der Durchführung: Haben die eingesetzten Strategien positiv gewirkt? Bitte beschreiben Sie, ob und wie die Strategien umgesetzt wurde und welche Wirkung erzielt wurde.

Anhang 24: Interviewleitfäden

Interviewleitfaden für Ausbildende und Lehrkräfte

Leitfragen Mentoring:

1. Wie nehmen Sie das Mentoring durch die/den Studenten wahr?
   - (Sichtbare) positive oder negative Auswirkungen?
   - Motivation von Studenten & Mentee
   - Sinnvolle Unterstützung der dualen Ausbildung oder nicht?

2. Wie beurteilen Sie die aktuelle Einbindung der Schulen und Betriebe in das Projekt (inkl. Wünsche & Anregungen)?

3. Haben Sie aus Ihrer Sicht Verbesserungsvorschläge für das Mentoring?

4. Welche Herausforderungen/Schwierigkeiten sehen Sie für den Auszubildenden konkret?

Leitfragen Problemstellungen in der dualen Ausbildung von Geflüchteten

5. Was sind die typischsten Problemstellungen von Geflüchteten, die Ihnen in ihrer Firma/Klasse begegnen?

6. Hat schon einmal ein Geflüchteter seine Ausbildung abgebrochen (Wenn ja, warum)?

7. Welche Unterstützungsangebote würden Sie sich wünschen?

Interview Mentee (Abschluss)

Leitfragen:

1. **Wie hast du die Beziehung zu deiner/deinem MentorIn in den letzten Jahren wahrgenommen?**
    a. Persönlich
        i. Persönliche Sympathie
        ii. Wahrnehmung von Empathie
        iii. Ehrlichkeit
        iv. Vertrauen
    b. Instrumentell
        i. Einbringen von Förderinhalten
        ii. Berichten von Förderbedarf
        iii. Aktive Mitarbeit & Motivation
        iv. Zielsetzung und -erreichung
        v. Passung der Förderinhalte

2. **Wie hat sich die Beziehung im Lauf der Zeit entwickelt?**
    a. Entwicklung hin zu Freundschaft
    b. Entwicklung hin zu Nachhilfe
    c. Mittelweg (eigentliches Mentoring)

3. **Was hat dir das Mentoring gebracht?**
    a. Für die Ausbildung (Schule & Betrieb)
    b. Für dein Privatleben (inkl. Integration)

4. **Hättest du ohne das Mentoring die Ausbildung bis hierhin geschafft?**
    a. Relativ
        i. Schulnoten
        ii. Lösung von alltäglichen Problemen
    b. Absolut
        i. Abbruch

5. **Was waren die größten Probleme in deiner Ausbildung**
6. **Gab es andere Maßnahmen neben dem Mentoring?**
7. **Was war der größte Erfolg im Mentoring**
8. **Was hättest du dir an Änderungen gewünscht?**

Anhang 25: Forschungstagebuch (Auszug)

- **15.11.2018:** Dokumentation [redacted] / ZK1_S1 / [redacted]

  - Gespräch mit Lehrkraft (Mentee mag diese Lehrkraft nicht)
    - Mentee ist sehr still und passiv (stellt keine Fragen)
    - Lehrkraft ist sich bewusst, das Unterricht zu schnell ist und macht dafür den Lehrplan verantwortlich
    - Mehr Zeit in Prüfungen kritisch wahrgenommen, da in IHK Prüfung auch nicht eingeräumt. Gespräch im Kollegium angedacht

Fall1: 19.11.2018: Dokumentationen [redacted] / ZK1_S1 / [redacted]

- Starke & konkrete Probleme mit Vorgesetztem (Anschreien vor versammelten Kollegen, keine konkreten Verbesserungsvorschläge, „unfreundliches Auftreten“)
- Telefonat [redacted] mit mir über weiteres Vorgehen
  - [redacted] bei Vorbereitung auf Gespräch mit Personalchefin unterstützten
  - [redacted] intensiv betreuen und negative Konsequenzen von Abbruch aufzeigen
  - Alternativen für den täglichen Umgang mit Ausbilder erarbeiten
- Fragestellung: Probleme als Ausdruck „klassischer“ Schwierigkeiten zwischen Chef & Azubi (Spricht dafür: Chef wird laut Aussage von [redacted] auch von Kollegen als schwierig und cholerisch beschrieben) oder Problemstellung vor allem auf Basis kulturell geprägter Erwartungshaltungen im Umgang mit Vorgesetzten. Vermutung: Beides, bzw. Grundlegende Problematik des „cholerischen Chefs“ verstärkt durch kulturelle Erwartungshaltungen und Handlungstendenzen
- Ausbildung konkret gefährdet
- **Nachtrag Stand 05.12.2018** (Dokumentation [redacted] 5 & 6): Gespräch mit Personalchefin gut verlaufen, Verhältnis zu Ausbilder (aktuell) besser → Ausbildung nichtmehr konkret gefährdet
- **Stand 14.01.**: Noch alles Okay
- **Stand 23.01.**: Whatsapp an Mentor



Ergebnis: Ausbildung abgebrochen.

Anhang 26: Gesamtüberblick codierte Problemstellungen während der ersten 4 Monate der dualen Ausbildung

Schulischer Teil der dualen Ausbildung		**Betrieblicher Teil**		**Privatleben**	
Problemstellung	**Anzahl**	**Problemstellung**	**Anzahl**	**Problemstellung**	**Anzahl**
Handlungsbereich Auszubildende	**594**	**Handlungsbereich Auszubildende**	**127**	Familiäre Situation	59
Fachkompetenz	**128**	**Fachkompetenz**	**29**	• Zeitliche Verpflichtungen	25
Mathe	38	Tätigkeitsbezogen	15	• Sehnsucht	20
Sozialkunde	20	• Arbeitsprozesse	11	• Gesundheitliche Probleme/Tod von Verwandten	6
Wirtschaftliche Fächer	18	• Fachliche Inhalte	3	• Angst um Familie im Heimatland	5
Englisch	16	• Englisch	1	• Negativer Einfluss der Familie	2
Umgang mit IKT	12	Organisationsbezogen	10	• Finanzielle Verpflichtungen	1
Technische Fächer	12	• Arbeitszeit/Fehltageregelung	4	Wohnsituation	35
Unklar	6	• Betriebsbezogenes Hintergrundwissen	2	• Wohnungssuche	16
Gesundheitsfächer	4	• Ausbildungsstruktur	4	• Gemeinschaftsunterkünfte	13
Arbeitsstrategien	2	Umgang mit IKT	4	• Probleme mit Vermieter	4

Selbstkompetenz	**97**	**Selbstkompetenz**	**38**	• Mitbewohner sprechen kein Deutsch	2
Passivität im Unterricht	18	Passivität/Angst im Umgang mit Vorgesetzten	9	Belastung Bleibeperspektive	23
Mangelnde Motivation	32	Angst vor Fehlern	9	Kommunikation mit Behörden	21
• E - F - Erwartung	9	Berufswahl	9	Finanzielle Probleme	21
• H - E - Erwartung	7	• Anderer Berufswunsch	3	Selbstorganisation	13
• S - E - Erwartung	2	• Fehlende Perspektive im Betrieb	3	Persönliches Zeitmanagement	11
• Unklar	11				
Kulturelle Anpassungs	18	• Fehlendes Interesse an Teilen des Berufs	3	• Zu viele Fördermaßnahmen	2
		Kulturelle Anpassungs	4	• Soziales Engagement	2
• Akzeptanz Selbstgesteuertem Unterricht	9	• Kulturell bedingte Verhaltensregeln	3	• Sport	1
• Bedeutung von Noten/Schule	6	• Geschlechterrollen	1	• Nebenjobs	1
• Mangelnde Schulerfahrung	3				
Mangelndes Selbstvertrauen	10				
Prüfungsangst	10	Selbstorganisation	3	• Unklar	5

Attribuierung	3	Unpünktlichkeit	2	Fehlender Kontakt zu Deutschen	10
Selbstorganisation	9	Unklar	2	Passivität	10
Sprachliche Kompetenz	**318**	**Sprachliche Kompetenz**	**57**	Gesundheitsprobleme	9
Wortschatz	90	Sprachlogische Kompetenz	14	Mangelndes Kulturverständnis	6
Sprachlogische Kompetenz	77	Wortschatz	14	Gefühl der Ausgrenzung	5
Unklar	51	Unklar	11	Sprachkompetenz	4
Grammatik	30	Hörverstehen	6	• Sprachlogische Kompetenz	3
Leseverstehen	21	Strategische Kompetenz	4	• Wortschatz	1
Strategische Kompetenz	20	Sprechen	3	Zweifel am Sinn der Flucht	3
Schreiben	14	Soziolinguistische Kompetenz	2	Auswirkungen Ramadan	1
Sprechen	8	Grammatik	2	Selbstüberschätzung	1
Hörverstehen	7	Schreiben	1	Fehlendes Vertrauen zu Mitmenschen	1
Lernkompetenz	**47**	**Sozialkompetenz**	**3**	Unsicherheit Veränderung in den Unterstützungsstrukturen	1
Metakognitive Strategien	24	Aufbau sozialer Kontakte	3		
Kognitive Strategien	9				
Ressourcenstrategien	6				
Unklar	8				
Handlungsbereich Klasse	**16**	**Handlungsbereich Mitarbeitende**	**25**		

Wenig Kontakt zu deutschen Mitlernenden	6	**Deutsche Mitarbeitende**	**22**		
		Allgemeine zwischenmenschliche Probleme	8		
Probleme mit deutschen Mitlernenden	4	Fehlende fachliche Unterstützung	7		
Keine anderen Geflüchteten in der Klasse	3	Dialekt	3		
Missgunst wegen Bevorzugung	2	Probleme mit anderen Azubis	3		
		Ausländerfeindlichkeit	1		
Zeitverlust durch Übersetzungen	1	**Migrantische Mitarbeitende**	**3**		
		Probleme mit muslimischen Mitarbeitenden	3		
Handlungsbereich Schule/Lehrkraft	**86**	**Handlungsbereich Betrieb/Ausbildende**	**87**		
Eignung und Präsenz der Lehrenden	**23**	**Inhalte, Methoden & Lernklima**	**52**		
Fehlende Rücksicht auf Sprachkompetenz	9	Arbeitszeit	21		
Unklare Probleme mit einzelnen Lehrkräften	7	Überlastung	14		
Qualität der Stoffvermittlung	5				
Dialekt/Undeutliche Aussprache	2				
Unterrichtsgestaltung	**37**	Ausbildungsfremde Aktivitäten	9		
Geschwindigkeit	17	Keine Einbindung in reale Prozesse	5		
	7	Keine vielseitigen Aufgabe	1		

Qualität der Unterrichtsmaterialien		Azubis können nicht selbstgesteuert arbeiten	1		
Unterrichtsstruktur	4	Unzufriedenheit mit der Qualität der vermittelten Inhalte	1		
		Organisation	**1**		
Stoffumfang	3	Geregelter Wechsel von Abteilungen	1		
		Eignung und Präsenz der Ausbildenden	**31**		
Unklar	3	Persönliches Verhalten der Ausbildenden/Vorgesetzten	15		
		Anleitung durch den Ausbildenden	8		
		Erwartungshaltung der Ausbildenden/Vorgesetzten	4		
Interaktivität	2				
Feedback zu Leistungserhebungen	1				
Prüfungsdesign	**25**	Fehlendes Lob	2		
Fragestellung	10	Fachliche Qualifizierung der Ausbildenden	1		
Bearbeitungszeit	8	Fehlende Klarheit der Arbeitsanweisungen	1		
Inhalte nicht bekannt	6	**Materielle Bedingungen**	**3**		
Inhaltliches Niveau	1	Vergütung	3		

Anhang 27: Gesamtüberblick codierte Problemstellungen nach Probezeit bis Ende des ersten Ausbildungsjahres

Schulischer Teil der dualen Ausbildung		**Betrieblicher Teil**		**Privatleben**	
Problembereich / Problemstellung	**Anzahl**	**Problembereich / Problemstellung**	**Anzahl**	**Problembereich / Problemstellung**	**Anzahl**
Handlungsbereich Auszubildende	**285**	**Handlungsbereich Auszubildende**	**48**	Familiäre Situation	33
Fachkompetenz	**68**	**Fachkompetenz**	**3**	• Sehnsucht	7
Mathe	29	Tätigkeitsbezogen	1	• Finanzielle Verpflichtungen	7
Sozialkunde	9	• Fachliche Inhalte	1	• Gesundheitliche Probleme/Tod von Verwandten	6
Wirtschaftliche Fächer	9			• Angst um Familie im Heimatland	6
Englisch	8			• Zeitliche Verpflichtungen	6
Technische Fächer	7	Organisationsbezogen	1	• Negativer Einfluss der Familie	1
Umgang mit IKT	2	• Arbeitszeit/Fehltageregelung	1	Wohnsituation	16
Unklar	2			• Wohnungssuche	13
Gesundheitsfächer	1			• Gemeinschaftsunterkünfte	2
		Umgang mit IKT	1	• Probleme mit Vermieter	1
Selbstkompetenz	**34**	**Selbstkompetenz**	**21**		

Anhang 27: Gesamtüberblick codierte Problemstellungen nach Probezeit bis Ende des ersten Ausbildungsjahres

Mangelnde Motivation	14	Passivität/Angst im Umgang mit Vorgesetzten	6	Finanzielle Probleme	14
		Angst vor Fehlern	1	Kommunikation mit Behörden	10
• E - F - Erwartung	3	Berufswahl	4	Selbstorganisation	10
				Gesundheitsprobleme	10
				Auswirkungen von Ramadan	10
• H - E - Erwartung	2	• Anderer Berufswunsch	1	Belastung Bleibeperspektive	9
• S - E - Erwartung	1	• Fehlende Perspektive im Betrieb	1	Persönliches Zeitmanagement	5
• Unklar	8				
Prüfungsangst	8				
Kulturelle Anpassungs	6	• Fehlendes Interesse an Teilen des Berufs	2	• Nebenjobs	4
		Kulturelle Anpassung	2		
• Auswirkungen von Ramadan	4	• Auswirkungen von Ramadan	1		
		• Geschlechterrollen	1	• Zu viele Fördermaßnahmen	1
• Bedeutung von Noten/Schule	1				
• Hierarchie	1				
Selbstorganisation	4				
		Selbstorganisation	2		
Attribuierung	1			Fehlender Kontakt zu Deutschen	5
		Fehlende Selbstbeherrschung	1		

		Umgang mit Kritik	1		
Mangelndes Selbstvertrauen	1	Unklar	4	Gefühl der Ausgrenzung	4
Sprachliche Kompetenz	**156**	**Sprachliche Kompetenz**	**24**		
Wortschatz	49	Wortschatz	6		
Sprachlogische Kompetenz	36	Sprachlogische Kompetenz	5	Selbstüberschätzung	2
Strategische Kompetenz	17	Hörverstehen	4		
Grammatik	15	Unklar	2		
Unklar	12	Strategische Kompetenz	2		
Leseverstehen	9	Sprechen	2	Zweifel am Sinn der Flucht	1
Schreiben	8	Schreiben	2	Passivität	1
Sprechen	5				
Hörverstehen	5	Soziolinguistische Kompetenz	1		
Lernkompetenz	**27**				
Metakognitive Strategien	11				
Ressourcenstrategien	9				
Kognitive Strategien	4				
Unklar	3				
Handlungsbereich Klasse	**6**	**Handlungsbereich Mitarbeitende**	**15**		
Wenig Kontakt zu deutschen Mitlernenden	3	**Deutsche Mitarbeitende**	**15**		
		Allgemeine zwischenmenschliche Probleme	6		

Anhang 27: Gesamtüberblick codierte Problemstellungen nach Probezeit bis Ende des ersten Ausbildungsjahres

Probleme mit deutschen Mitlernenden	3	Fehlende fachliche Unterstützung	3		
		Dialekt	1		
		Probleme mit anderen Azubis	3		
		Ausländerfeindlichkeit	1		
		Keine Rücksicht auf Fluchthintergrund	1		
Handlungsbereich Schule/Lehrkraft	**37**	**Handlungsbereich Betrieb/Ausbildende**	**49**		
Eignung und Präsenz der Lehrenden	**3**	**Inhalte, Methoden & Lernklima**	**36**		
Unklare Probleme mit einzelnen Lehrkräften	2	Arbeitszeit	15		
		Überlastung	12		
Qualität der Stoffvermittlung	1				
Inhalte, Methoden & Lernklima	**22**	Ausbildungsfremde Aktivitäten	4		
Geschwindigkeit	10	Keine vielseitigen Aufgabe	2		
		Unzufriedenheit mit der Qualität der vermittelten Inhalte	2		
Unterrichtsstruktur	5	Keine Einbindung in reale Prozesse	1		
		Organisation	**2**		

Fehlender Praxisbezug	4	Geregelter Wechsel von Abteilungen	2		
		Eignung und Präsenz der Ausbildenden	**10**		
Stoffumfang	2	Persönliches Verhalten der Ausbildenden/Vorgesetzten	6		
		Anleitung durch den Ausbildenden	2		
		Erwartungshaltung der Ausbildenden/Vorgesetzten	2		
Unklar	1				
Prüfungsdesign	**12**				
Inhalte nicht bekannt	8				
Fragestellung	3				
Bearbeitungszeit	1	**Materielle Bedingungen**	**1**		
		Fehlen von benötigten Arbeitsmaterialien	1		

Anhang 28: Gesamtüberblick codierte Problemstellungen im zweiten Ausbildungsjahr

Schulischer Teil der dualen Ausbildung		**Betrieblicher Teil**		**Privatleben**	
Problembereich / Problemstellung	**Anzahl**	**Problembereich / Problemstellung**	**Anzahl**	**Problembereich / Problemstellung**	**Anzahl**
Handlungsbereich Auszubildende	**260**	**Handlungsbereich Auszubildende**	**23**	Familiäre Situation	21
Fachkompetenz	**74**	**Fachkompetenz**	**10**	• Sehnsucht	2
Mathe	23	Tätigkeitsbezogen	2	• Finanzielle Verpflichtungen	1
Sozialkunde	10	• Arbeitsprozesse	2	• Gesundheitliche Probleme/Tod von Verwandten	5
Wirtschaftliche Fächer	12			• Angst um Familie im Heimatland	5
Englisch	3			• Zeitliche Verpflichtungen	8
Technische Fächer	7	Organisationsbezogen	6		
		• Fehlende betriebsbezogenes Hintergrundwissen	1		
Umgang mit IKT	8	• Arbeitszeit/Fehltageregelung	5	Wohnsituation	12
Unklar	11			• Wohnungssuche	9
				• Gemeinschaftsunterkünfte	1

		Umgang mit IKT	2	• Probleme mit Mitbewohnern	1
				• Probleme mit Vermieter	1
Selbstkompetenz	**36**	**Selbstkompetenz**	**10**		
Mangelnde Motivation	14	Passivität/Angst im Umgang mit Vorgesetzten	2	Finanzielle Probleme	14
				Kommunikation mit Behörden	15
• E - F - Erwartung	2	Unzufriedenheit mit Berufswahl	3	Selbstorganisation	8
				Gesundheitsprobleme	5
				Auswirkungen von Ramadan	3
• H - E - Erwartung	4	• Anderer Berufswunsch	1	Belastung Bleibeperspektive	2
• S - E - Erwartung	2	• Fehlende Perspektive im Betrieb	2	Persönliches Zeitmanagement	2
• Unklar	6				
Prüfungsangst	7				
Kulturelle Anpassungs	5			• Nebenjobs	2
		Kulturelle Anpassung	2		
• Auswirkungen von Ramadan	2	• Auswirkungen von Ramadan	1		
		• Geschlechterrollen	1	Fehlender Kontakt zu Deutschen	1
• Mangelnde Erfahrung im Schulsystem	1				

• Probleme mit Selbstgesteuertem Unterricht	1				
• Hierarchie	1				
Mangelndes Selbstvertrauen	5				
Selbstorganisation	2				
		Selbstorganisation	3		
Passivität im Unterricht	2				
Attribuierung	1			Gefühl der Ausgrenzung	3
Sprachliche Kompetenz	**95**	**Sprachliche Kompetenz**	**3**		
Wortschatz	33	Sprachlogische Kompetenz	1		
Sprachlogische Kompetenz	33			Traumafolgen	1
Strategische Kompetenz	7	Unklar	1		
Leseverstehen	6				
Grammatik	3	Sprechen	1		
Unklar	13				
				Passivität	1
Lernkompetenz	**55**				
Metakognitive Strategien	32				
Ressourcenstrategien	17				
Kognitive Strategien	2				

Unklar	4				
Handlungsbereich Klasse	**6**	**Handlungsbereich Mitarbeitende**	**7**		
Probleme mit deutschen Mitlernenden	4	**Deutsche Mitarbeitende**	**7**		
		Allgemeine zwischenmenschliche Probleme	5		
Wenig Kontakt zu deutschen Mitlernenden	2				
		Dialekt	1		
		Probleme mit anderen Azubis	1		
Handlungsbereich Schule/Lehrkraft	**46**	**Handlungsbereich Betrieb/Ausbildende**	**35**		
Eignung und Präsenz der Lehrenden	**10**	**Inhalte, Methoden & Lernklima**	**26**		
Unklare Probleme mit einzelnen Lehrkräften	5	Arbeitszeit	9		
		Überlastung	11		
Fehlende Rücksicht auf Sprachkompetenz	3				
Undeutliche Apssache/Dialekt	1				
Mangelhafte Stoffvermittlung	1				
Inhalte, Methoden & Lernklima	**12**	Ausbildungsfremde Aktivitäten	3		

Unterrichtsstruktur	3	Keine vielseitigen Aufgabe	1		
		Unzufriedenheit mit der Qualität der vermittelten Inhalte	1		
Geschwindigkeit	2	Keine Einbindung in reale Prozesse	1		
		Fehlende Beschäftigung	1		
		Organisation	**2**		
		Geregelter Wechsel von Abteilungen	1		
		Keine Zeit für Prüfungsvorbereitung	1		
		Eignung und Präsenz der Ausbildenden	**6**		
Qualität der Materialien	3	Persönliches Verhalten der Ausbildenden/Vorgesetzten	3		
Stoffumfang	2				
		Anleitung durch den Ausbildenden	1		
		Keine Beherrschung der Ausbildungsinhalte	1		
Fehlender Praxisbezug	1	Ausbilder geben unklare Anweisungen	1		
Unklar	1	**Materielle Bedingungen**	**1**		
		Vergütung	1		
Prüfungsdesign	**22**				
Bearbeitungszeit	13				
Inhalte nicht bekannt	7				

Fragestellung	4				

Anhang 29: Gesamtüberblick codierte Problemstellungen Interviews Lehrkräfte & Ausbildende

Schulischer Teil der dualen Ausbildung		**Betrieblicher Teil**		**Privatleben**	
Problembereich / Problemstellung	**Anzahl**	**Problembereich / Problemstellung**	**Anzahl**	**Problembereich / Problemstellung**	**Anzahl**
Handlungsbereich Auszubildende	**85**	**Handlungsbereich Auszubildende**	**63**	Wohnsituation	6
Fachkompetenz	**11**	**Fachkompetenz**	**3**	• Gemeinschaftsunterkünfte	4
Sozialkunde	3	Tätigkeitsbezogen	3	• Wohnungssuche	2
Englisch	2	• fehlendes Hintergrundwissen	2	Kommunikation mit Behörden	5
		• Arbeitsprozesse	1	Belastung Bleibeperspektive	4
Technische Fächer	2	**Selbstkompetenz**	**37**	Kein Kontakt zu Deutschen	4
Problemlösung	1	Passivität im Umgang mit Vorgesetzten	9	Familiäre Situation	2
Unklar	3	Kulturelle Anpassung	10	• Zeitliche Verpflichtungen	1
Selbstkompetenz	**21**	• Geschlechterrollen	5	• Sehnsucht	1
Passivität im Unterricht	8			Finanzielle Probleme	2
		• Kulturell bedingte Passivität gegenüber Vorgesetzten	3		
Mangelnde Motivation	2	• Umgang mit deutscher Strukturiertheit	1	Fremdenfeindlichkeit	1

• H - E - Erwartung	1	• Umgang mit Direktheit	1	Keine Ansprechpartner	2
• Unklar	1	• Angst wegen fehlender Kenntniss über eigene Rechte	1	Gesundheitsprobleme	1
Kulturelle Anpassungs	7	• Scham aufgrund kultureller Unterschiede	2	Widerstand gegen Integration	1
• Passivität (kulturell bedingt)	1	Fehlende Problemlösungsfähigkeit	4	Fehlende Selbstorganisation	1
• Zu viel Respekt vor Materialien	1	Zu hohe Ansprüche	2		
• Probleme mit Selbstgesteuertem Unterricht	1	Umgang mit Rückschlägen	2		
• Unklar	4	Traumafolgen	2		
Mangelndes Selbstvertrauen	4	Falsche Berufswahl	1		
Sprachliche Kompetenz	**49**	Selbstüberschätzung	1		
Wortschatz	13	Fehlende Motivation	1		
Sprachlogische Kompetenz	9	• H - E - Erwartung	1		
Strategische Kompetenz	3	Selbstorganisation	1		
Schreiben	2	Mangelndes Selbstvertrauen	1		
Leseverstehen	1	Unklar	1		
Grammatik	1	**Sprachliche Kompetenz**	**20**		
Operatoren	1	Wortschatz	5		
Unklar	19	Sprachlogische Kompetenz	3		

Lernkompetenz	**3**	Soziolinguistische Kompetenz	1		
Metakognitive Strategien	3	Strategische Kompetenz	1		
Sozialkompetenz	**1**	Hörverstehen	1		
Grüppchenbildung mit Geflüchteten	1	Sprechen	1		
Handlungsbereich Klasse	**3**	Unklar	9		
Wenig Kontakt zu deutschen Mitlernenden	3	**Sozialkompetenz**	**2**		
Handlungsbereich Schule/Lehrkraft	**32**	Verweigerung der sozialen Integration	2		
Eignung und Präsenz der Lehrenden	**2**	**Handlungsbereich Mitarbeitende**	**5**		
Gefühl der Ungleichbehandlung	1	**Deutsche Mitarbeitende**	**5**		
Fehlende Vorbereitung auf Zielgruppe	1	Allgemeine zwischenmenschliche Probleme	1		
Inhalte, Methoden & Lernklima	**26**	Dialekt	4		
Zeitlicher Umgang mit Heterogenität	16	**Handlungsbereich Betrieb/Ausbildende**	**1**		
Geschwindigkeit	4	**Inhalte, Methoden & Lernklima**	**1**		
Fehlende Ressourcen	2	Ausbildungsfremde Aktivitäten	1		
Unterrichtsstruktur	1				
Stoffumfang	2				
Prüfungsdesign	**4**				

Fragestellung	2				
Zeit	2				

Anhang 30: Übersicht über die Projektkohorten

Die Zusammensetzung von Kohorte 1 gestaltet sich wie folgt:

- Tandems: 23
- Mentorinnen/Mentoren:
  - 13 x weiblich; 10 x männlich
  - 19 x Wirtschaftspädagogik; 4 x Berufspädagogik
- Mentees:
  - 3 x weiblich; 20 x männlich

Ausbildungsberufe:

Beruf	Häufigkeit
Elektroniker f. Automatisierungstechnik	1
Elektroniker f. Maschinen - und Antriebstechnik	1
Fachinformatiker	1
Fachkraft f. Metalltechnik	2
Fachlagerist	3
Gesundheits - und Krankenpfleger	1
Hotelfachmann	1
Industriekaufmann	2
Kaufmann f. Spedition und Logistik	1
Kaufmann*frau f. Büromanagement	2
Maler & Lackierer	1
Maschinen - und Anlagenführer	2
Rechtsanwaltsfachangestellte	1
Anlagenmechaniker	3
Tourismuskauffrau	1

Herkunftsländer:

Land	Häufigkeit
Syrien	10
Somalia	2
Irak	3
Afghanistan	2
Mexiko	1
Iran	3
Armenien	1
Äthiopien	1

Die Zusammensetzung von Kohorte 2 gestaltet sich wie folgt:

- Tandems: 19
- Mentorinnen/Mentoren:
  - 9 x weiblich; 10 x männlich
  - 15 x Wirtschaftspädagogik; 3 x Berufspädagogik; 1 x Lehramt Mittelschule
- Mentees:
  - 4 x weiblich; 15 x männlich

Ausbildungsberufe:

Beruf	Häufigkeit
Anlagenmechatroniker	1
Anlagenmechaniker	3
Einzelhandelskaufmann	2
Fachkraft für Metall - und Montagetechnik	3
Fachlagerist	2
Fachkraft für Lagerlogistik	1
Metzger	1
Anlagenmechaniker Sanitär	4
Bauzeichnerin	1

Herkunftsländer:

Land	Häufigkeit
Syrien	4
Irak	6
Iran	4
Afghanistan	1
Angola	1
Eritrea	1
Kirgisistan	1
Georgien	1

Die Zusammensetzung von Kohorte 3 gestaltet sich wie folgt:

- Tandems: 23
- Mentorinnen/Mentoren:
  - 11 x weiblich; 12 x männlich
  - 16 x Wirtschaftspädagogik; 6 x Berufspädagogik; 1 x Lehramt Mittelschule
- Mentees:
  - 7 x weiblich; 16 x männlich

Ausbildungsberufe:

Beruf	Häufigkeit
Elektroniker f. Maschinen - und Antriebstechnik	2
Steuerfachangestellte	2
Elektro - und Gebäudetechnik	1
Fachinformatiker Systemintegration	1
Pflegefachfrau/ - mann	4
Autolackierer	1
Automobilkauffrau	1
Speditionskaufmann	1
Kaufmann Groß - und Außenhandel	1
Fliesenleger	1
Augenoptikerin	1
Friseur	2
Industriemechaniker	1

Tiefbaufacharbeiter	1
Fachkraft Gastgewerbe	1
Fachkraft Metalltechnik	1
Anlagenmechaniker	1

Herkunftsländer:

Land	Häufigkeit
Syrien	9
Äthiopien	5
Afghanistan	1
Togo	1
Iran	1
Irak	1
Südkorea	1
Pakistan	1

Anhang 31: Darstellung der Lösungen von Mentoringtandems

Tandemlösungen in Z1_S1:

Tandem	Grund	Zeitpunkt nach Start	Weiteres Vorgehen
Z1_T14a	1. Aufnahme in Betriebsinterne Fördermaßnahme mit hoher zeitlicher Belastung (parallel Beworben) 2. Ende der kostenlosen Unterbringung und 2. Job für Miete → Insgesamt zu wenig Zeit für WS	Nach einem Monat	keine weitere Datenerhebung da kein Ausbildungsabbruch
Z1_T2a	Rückenprobleme wegen Ausbildung (war beim Arzt & MRT)	Nach einem Monat	Keine weitere Datenerhebung, da klarer medizinischer Grund.
Z1_T7a	Auswertung von Dokumenten: - Aus Gesprächen mit Mentor: Probleme mit dem Chef. Aus Telefonat mit Mentor: „Cholerisch, hat ihn oft angeschrien“. - Gespräch mit Chefin brachte kurze Besserung (siehe Forschungstagebuch)	Nach 3 Monaten	1. Interview anfragen Mentee (Anfrage per Mail 23.01.2019). Interview Mentee durchgeführt am 05.02.2019 2. Interview Anfragen Betrieb → Keine Rückmeldung
Z1_T11a	Aus Projekt entfernt, da kein Förderbedarf/bereits umfangreich gefördert. Persönliche Konflikte im Tandem machen Weiterarbeit mit Kompromissen nicht sinnvoll	Nach 5 Monaten	Kein Ausbildungsabbruch Nicht weiter für Forschung relevant

Z1_T1a	Ausbildung ohne Information der Mentorin abgebrochen und ungelernte Tätigkeit übernommen. Mentoringtandem aufgrund fehlenden weiteren Förderwunsches aufgelöst.	Nach 6 Monaten	Interview Anfragen (Betrieb und Mentee - bei abgelehnt/keine Reaktion)

Tandemauflösungen in Z1_S2:

Tandem	Grund	Zeitpunkt nach Start	Weiteres Vorgehen
Z1_T6	3 Fehlversuche - Mentor Exmatrikuliert	10 Monate	-
Z1_T13	Mentee hat wegen Umzug und neuem Einsatzort keine Zeit mehr	9 Monate	-

Tandemauflösungen in Z1_S3:

Tandem	Grund	Zeitpunkt nach Tandem - Start	Weiteres Vorgehen
Z1_T1b	Beziehung zu Mentorin durch flaches Beziehungsverständnis und verletztes Ehrgefühl des Mentees beschädigt, möchte nicht mehr mit Mentorin zusammenarbeiten	Nach 11 Monate, bzw. 6 Monaten nach Start (1. Abbruch von Z1_T1a im April 2019)	Interview anfragten (08.01.2020)
Z1_T2b	In Ausbildung unterfordert, Inhalte nicht interessant → Möchte C1 Sprachtest machen und Studium beginnen (vom Mentor als gut machbar eingeschätzt). Präzisierung folgt nach Interview	Nach 12 Monaten	- Interview Anfragen (Mentee) Interview durchgeführt am 06.12.2019
Z1_T21	3 Fehlversuche - Exmatrikuliert	Nach 12 Monaten	- Mentoring beendet

Tandemauflösungen in Z1_S4:

Tandem	Grund	Zeitpunkt nach Tandem - Start	Weiteres Vorgehen
Z1_T2c	- Mentee hat zu wenig Förderbedarf - Mentoring bedingt durch Corona - Beschränkungen zu Beginn nicht gut gestartet, von beiden Seiten als unnötig und frustrierend empfunden	Nach 3 Monaten	- keine Nachverfolgung - keine Nachbesetzung mit Blick auf kurze Restlaufzeit
Z1_T16	- Mentee hat Ausbildung erfolgreich beendet, kein Grund für weiteres Mentoring im Projekt - Setting.	Nach 22 Monaten	- keine Nachverfolgung - Erreichung aller Ziele und Übergang zu privater Freundschaft
Z1_T8	- Mentorin aufgrund Master an anderer Uni exmatrikuliert - In Absprache mit Mentee: Kein aktiver Förderbedarf mehr, Auflösung des Tandems im Einvernehmen	Nach 22 Monaten	- keine Nachverfolgung
Z1_T7b	- Mentee hat nach nicht - bestandener AP zusätzliche Nachhilfe vom Betrieb in Anspruch genommen. - Auf Nachfrage des Mentors Auflösung des Tandems aufgrund Zeitmangel gewünscht	Nach 23 Monaten	- Interview Mentee angefragt (05.10.2020) - keine Rückmeldung

Tandemauflösungen in Z2_S1:

Tandem	Grund	Zeitpunkt nach Start	Weiteres Vorgehen
Z2_T5a	Nicht zu Treffen erschienen, nicht auf Nachrichten des Mentors reagiert → aus Projekt entfernt	Nach einem Monat	Interviewanfrage nicht beantwortet, nicht weiter verfolgt
Z2_T15a	Von Betrieb während der Probezeit gekündigt	Nach einem Monat	Interview anfragen (Betrieb) → keine Antwort

Tandemauflösungen in Z2_S2:

Tandem	Grund	Zeitpunkt nach Start	Weiteres Vorgehen
Z2_T2a	Ausbildung abgebrochen. Aussage des Mentors: Mentee hatte Angst, für Beantragung der Ausbildungsduldung seinen Pass abgeben zu müssen. Kündigung dann vom Betrieb vorgeschlagen und direkt angenommen, ohne mit Mentor Rücksprache zu halten	Nach 8 Monaten	Interview mit Mentee angefragt (Stand 26.06.2020) Kein Kontakt zu Mentee zustande gekommen (05.10.2020)
Z2_T13a	Mentee hat Gefühle mit Mentorin entwickelt, nach gemeinsamer Absprache mit Mentorin wurde entschieden, das Tandem aufzulösen	Nach 8 Monaten	Keine Nachforschung. Ausbildung nicht beendet, Mentoring nachvollziehbar geendet
Z2_T7	Mentee durch andere Maßnahmen überfördert, Mentoring wird als unnötig und ineffektiv wahrgenommen	Nach 8 Monaten	Keine Nachforschung, Ausbildung nicht abgebrochen & Mentoring in beidseitigem Einvernehmen beendet

Tandemauflösungen in Z2_S3:

Tandem	Grund	Zeitpunkt nach Start	Weiteres Vorgehen
Z2_T12	Kein weiterer Förderbedarf identifiziert. Persönlicher Kontakt bleibt bestehen aber ohne Verpflichtung im Rahmen der Intervention.	Nach 18 Monaten	Nicht weiter verfolgt, kein Ausbildungsabbruch oder Problem im Mentoring

Tandemauflösungen in Z3_S1:

Tandem	Grund	Zeitpunkt nach Start	Weiteres Vorgehen
Z3_T8a	- Kein Bedarf an Förderung - Einvernehmliche Auflösung	3 Wochen	Keine weitere Datenerhebung, da kein Ausbildungsabbruch
Z3_T6a	- Kein Bedarf an Förderung - Einvernehmliche Auflösung	3 Wochen	Keine weitere Datenerhebung, da kein Ausbildungsabbruch
Z3_T16a	- Keine Lust auf digitales Mentoring - Sieht keinen Sinn im Projekt	4 Wochen	keine weitere Datenerhebung da kein Ausbildungsabbruch
Z3_T17	- Exmatrikulation des Mentors wegen Studienwechsel - kein neuer Mentor gewünscht	2 Wochen	keine weitere Datenerhebung da kein Ausbildungsabbruch

Tandemauflösungen in Z3_S2:

Tandem	Grund	Zeitpunkt nach Start	Weiteres Vorgehen
Z3_T11a	- Fehlende Bereitschaft zu regelmäßigen Treffen - Mentoring nur als Nachhilfe wertgeschätzt	9 Monaten	Keine weitere Datenerhebung, Vermittlung alternativer Angebote an ehem. Mentee

Anhang 32: Durchführungsquoten und Fördertätigkeiten in den Mentoringtandems

Darstellungsform: Z(yklus)x_T(andem)y;
Bei Mentee - Wechsel: Vermerkt als T(andem)y a&b

Zyklus 1, Projektjahr 1:

Tandem	Anzahl Treffen	Durchführungs-Quote	Durchgeführte Fördereinheiten				
			SpraKo	FaKo	SeKo	IKK	Lern-str.
Z1_T1a&b	26	68,4 %	11	8	1	1	2
Z1_T2a&b	22	57,9 %	13	1	0	5	2
Z1_T3	36	94,7 %	20	24	3	0	7
Z1_T4	29	76,3 %	8	4	3	5	2
Z1_T5	33	86,8 %	10	5	3	0	1
Z1_T6	30	78,9 %	9	12	0	2	1
Z1_T7a&b	33	86,8 %	11	8	0	2	1
Z1_T8	34	89,5 %	23	19	0	1	2
Z1_T9	24	63, 2 %	8	1	2	1	3
Z1_T10	29	76,3 %	8	19	3	0	5
Z1_T11a&b	25	65,8 &	10	14	1	0	2
Z1_T12	32	84,2 %	12	10	0	1	2

Z1_T14a&b	27	71,1 %	13	2	1	4	0
Z1_T13	17	44,7 %	12	3	2	3	4
Z1_T15	35	92,1 %	25	18	1	2	5
Z1_T16	32	84,2 %	18	10	0	1	1
Z1_T17	40	105,2 %	18	23	4	0	3
Z1_T18	34	89,5 %	25	17	1	1	0
Z1_T19	26	68,4 %	9	7	4	0	1
Z1_T20	30	78,9 %	10	11	1	2	0
Z1_T21	31	81,6 %	12	12	0	0	1
Z1_T22	36	94,7 %	13	3	1	2	1
Z1_T23	29	76,3 %	7	1	2	0	5

Zyklus 1, Projektjahr 2:

Tandem	Anzahl Treffen	Durchführungs-Quote	Durchgeführte Fördereinheiten					
			SpraKo	FaKo	SeKo	IKK	Lernstr.	Privatbereich
Z1_T1a&b	8	21,1 %	2	1	0	0	0	1
Z1_T2b&c	7	18,4 %	1	0	0	0	0	0
Z1_T3	42	110,5 %	8	38	3	0	3	0
Z1_T4	35	92,1 %	7	22	4	1	1	3

Z1_T5	37	97,4 %	12	20	3	0	3	2
Z1_T7a&b	20	52,6 %	2	10	0	0	0	1
Z1_T8	27	71,1 %	9	9	1	0	1	2
Z1_T9	32	84,2 %	2	7	0	0	3	1
Z1_T10	24	63,2 %	6	3	0	0	1	7
Z1_T11a&b	27	71,1 %	3	11	0	0	3	1
Z1_T12	35	92,1 %	1	12	1	0	2	3
Z1_T14a&b	50	131,6 %	5	5	3	0	2	11
Z1_T15	41	107,9 %	12	11	0	1	0	4
Z1_T16	27	71,1 %	6	4	0	2	0	1
Z1_T17	41	107,9 %	6	12	0	1	3	2
Z1_T18	36	94,7 %	5	14	1	0	1	5
Z1_T19	29	76,3 %	2	4	1	1	0	8
Z1_T20	56	147,4 %	6	18	2	0	1	2
Z1_T21	7	17,8 %	1	4	1	0	1	1
Z1_T22	40	105,3 %	11	6	0	0	3	7
Z1_T23	31	81,6 %	8	2	1	0	6	6

Zyklus 2, Projektjahr 1:

Tandem	Anzahl Treffen	Durchführungs-Quote	Durchgeführte Fördereinheiten					
			SpraKo	FaKo	SeKo	IKK	Lern-str.	Privatbereich
Z2_T1	33	86,8 %	5	9	1	0	1	3
Z2_T2a&b	37	97,37 %	10	6	2	0	1	5
Z2_T3	30	78,94 %	9	12	1	1	0	4
Z2_T4	23	60,53 %	2	8	1	1	1	3
Z2_T5a&b	23	60,53 %	10	4	1	1	1	2
Z2_T6	27	71,05 %	8	15	1	0	0	4
Z2_T7a&b	36	94,73 %	8	1	1	0	3	0
Z2_T8	30	78,95 %	8	14	3	0	0	2
Z2_T9	37	97,37 %	13	15	5	1	2	2
Z2_T10	29	76,31 %	1	0	0	0	0	0
Z2_T11	22	57,89 %	11	6	1	1	0	4
Z2_T12	29	76,31 %	7	10	0	0	2	0
Z2_T13a&B	32	84,21 %	24	3	2	0	1	0
Z2_T14	25	65,79 %	7	10	0	0	3	0
Z2_T15a&b	36	94,73 %	9	19	2	0	2	2
Z2_T16	27	71,05 %	10	7	0	0	3	2

Z2_T17	30	78,95 %	12	7	6	0	0	8
Z2_T18	36	94,73 %	25	6	0	5	1	10
Z2_T19	29	76,31 %	14	22	3	2	3	2
Z2_T20	25	65,79 %	13	9	1	0	4	7

Zyklus 2, Projektjahr 2:

Tandem	Anzahl Treffen	Durchführungs-Quote	Durchgeführte Fördereinheiten					
			SpraKo	FaKo	SeKo	IKK	Lernstr.	Privatbereich
Z2_T1	32	84,21 %	3	10	0	1	1	4
Z2_T2a&b	29	76,32 %	6	11	4	0	2	2
Z2_T3	10	26,32 %	2	7	0	0	0	0
Z2_T4	46	121,1 %	1	13	1	0	7	2
Z2_T5a&b	30	78,95 %	18	3	3	0	0	4
Z2_T6	31	81,57 %	4	10	1	1	1	3
Z2_T7a&b	41	107,9 %	10	3	3	0	7	3
Z2_T8	29	76,31 %	2	14	3	2	2	4
Z2_T9	40	105,3 %	3	18	4	1	1	7
Z2_T10	37	97,37 %	-	-	-	-	-	-
Z2_T11	30	78,94 %	6	7	2	3	4	3

Z2_T12	23	60,53 %	4	5	1	0	0	2
Z2_T13a&B	42	110,5 %	7	12	0	0	0	1
Z2_T14	41	107,9 %	1	42	0	0	4	0
Z2_T15a&b	37	97,36 %	4	22	2	0	1	0
Z2_T16	38	100 %	11	9	0	2	1	6
Z2_T17	34	89,47 %	4	5	5	0	2	5
Z2_T18	50	131,6 %	9	25	1	5	4	10
Z2_T19	49	128,9 %	6	14	2	1	4	3
Z2_T20	37	97,37 %	5	1	1	0	2	12

Zyklus 3, Projektjahr 1:

Tandem	Anzahl Treffen	Durch-führungs-Quote	Durchgeführte Fördereinheiten					
			SpraKo	FaKo	SeKo	IKK	Lern-str.	Privat-be-reich
Z3_T1	15	39,47 %	3	5	2	0	1	2
Z3_T2	37	94,73 %	8	23	3	1	3	2
Z3_T3	14	36,84 &	1	3	0	0	0	0
Z3_T4	29	76,32 %	2	0	1	2	9	2
Z3_T5	35	92,10 %	15	8	3	0	3	0
Z3_T6a&b	20	52,63 %	6	4	0	0	1	1

Z3_T7	45	118,42 %	25	22	0	0	3	3
Z3_T8a&b	24	63,16 %	7	3	1	0	1	4
Z3_T9	35	92,10 %	22	13	0	7	2	5
Z3_T10	31	81,58 %	14	18	1	0	1	1
Z3_T11a&b	30	78,94 %	9	2	5	0	3	12
Z3_T12	34	89,47 %	18	2	1	2	0	4
Z3_T13	22	57,89 %	8	5	0	3	3	7
Z3_T14	34	89,47 %	9	12	0	0	5	1
Z3_T15	36	94,74 %	18	1	1	0	0	9
Z3_T16a&b	18	47,37 %	9	3	0	1	0	2
Z3_T17	1	2,63 %	-	-	-	-	-	-
Z3_T18	40	105,26 %	14	3	0	2	1	2
Z3_T19	38	100 %	18	9	2	2	0	4
Z3_T20	34	89,47 %	11	17	1	1	2	1
Z3_T21	34	89,47 %	12	8	1	3	0	2
Z3_T22	39	102,63 %	23	6	2	0	2	0
Z3_T23	29	76,31 %	7	3	1	1	1	9

Anhang 33: Auszug aus dem Online - Modul „Stressbewältigung und Coping“

Coping-Strategien: Bewältigen von kritischen Situationen

Aktionen

Inhalt | Inhaltsverzeichnis | Druckansicht | Info | Seite bearbeiten

Gliederung

Lernziele

Ihre Mentees stehen im Laufe ihrer dualen Ausbildung konstant herausfordernden Situationen gegenüber, sei es im Ausbildungsbetrieb, in der Berufsschule oder in ihrem Privatleben.



In den meisten Fällen werden solche alltäglichen Herausforderungen - die Psychologie spricht hier von *Stressoren* - relativ problemlos verarbeitet und führen weder zu akuten psychischen oder emotionalen Problemen, noch zu Extremhandlungen wie zum Beispiel einem Ausbildungsabbruch.
Manche Probleme jedoch sind anders: sie beschäftigen länger, werden als besonders schlimm empfunden und erzeugen Gefühle wie Angst und Bedrohung - kurzum "echten" Stress.
Die Art und Weise, wie mit solchen Situationen umgegangen wird, bezeichnet man als "Coping" - aus dem Englischen zu übersetzen mit *Bewältigung* oder genauer *Stress-Bewältigung*.

In diesem Modul...

- **...lernen Sie das Modell der Stresswahrnehmung nach Lazarus & Folkman kennen.**
- **...entwickeln Sie ein Verständnis von adaptiven und maladaptiven Copingstrategien.**
- **...vertiefen Sie ihr Wissen über einzelne Coping-Strategien.**
- **...bekommen Sie einen Leitfaden für den Umgang mit kritischen Situationen an die Hand.**

Das Modul hat 2 Zielsetzungen:

1. Für *normale* Probleme und Stress-Situationen ihrer Mentees lernen Sie eine Auswahl an Bewältigungsstrategien kennen, um den Umgang ihrer Mentees mit Stress & Problemen besser einschätzen und bei Bedarf einen zielführenderen Umgang mit der Situation entwickeln zu können.
2. Bei *schwerwiegenden* Problemen, die potentiell zu einem Ausbildungsabbruch führen könnten, erhalten Sie darüber hinaus einen ausführlichen Leitfaden und Begleitunterlagen, um ihre Handlungsfähigkeit in der Situation zu erhöhen und Sie gezielt beim Umgang mit der Problematik zu unterstützen.

Der zu diesem Modul gehörende Leitfaden bezieht sich **explizit** auf Ausnahmesituationen, in denen Sie oder ihr/e Mentee eine Gefahr für die Ausbildung sehen. Die Inhalte des Moduls selbst sollen Sie natürlich auch darüber hinaus in ihrer Mentoring-Arbeit unterstützen. Das Modul versteht sich als Ressource und Nachschlagewerk für den Umgang mit Stress und Problemen.

Sollten Ihnen Fehler auffallen, nennen Sie diese bitte im Kommentarfeld am Ende der jeweiligen Seite. Herzlichen Dank!

Viel Spaß mit dem Modul wünscht
Florian Kirchhöfer

Gliederung

Anwendungstipps im Mentoring



Einsatz-Horizont: "Endgültige" Stressreduktion bei erfolgreicher Problemlösung, besonders sinnvoll bei Situationen, die langfristig und nachhaltig belasten oder gelöst werden müssen (z. B. bei einer anstehenden Prüfung).

Einschätzung der Anwendung im Mentoring: Grundsätzlich eine sinnvolle und nachhaltige Strategie für die meisten Probleme im Kontext der dualen Ausbildung. Mit Blick auf das Potenzial, Problemsituationen in der dualen Ausbildung endgültig beheben zu können, ist die Situationskontrolle in vielen Fällen wohl die theoretisch "beste" Strategie - allerdings ist sie durch den hohen Grad an eigener Handlung durch die/den Mentee auch mit potentiell größeren Blockaden verbunden. Durch die Mentorin/den Mentor gut im Sinne der Entwicklung einer Problemlösestrategie zu unterstützen.

- **Leitfragen für die Strategie-Auswahl**:
  - Ist die Stress-Situation aktiv beeinflussbar?
  - Stehen die möglichen Kosten & zu überwindenden Blockaden [siehe unten] in einem sinnvollen Verhältnis zur problematischen Situation?

Mögliche Blockaden für die Strategie Situationskontrolle:

- Mangelndes Selbstbewusstsein:
  - **Beispiel**: Ein klärendes Gespräch wird aus Angst vor mangelnder Sprachkompetenz gemieden.
- Kulturelle Prägung:
  - **Beispiel**: Offenes Gespräch mit dem Vorgesetzten ist im Herkunftsland ein "no-go".
- Potentielle Kosten:
  - **Beispiel a)**: (Begründete) Angst, dass sich die Situation bei nicht erfolgreicher Lösungsstrategie noch verschlimmert.
  - **Beispiel b)**: Entwickeln einer Problemlösungs-Strategie kostet soviel mentale und zeitliche Ressourcen, dass dadurch noch mehr Stress entsteht oder andere Aufgaben vernachlässigt werden.

Weiterführende Links:

1. Allgemeines zu Problemlösungsstrategien www.wrike.com/de/blog/techniken-und-tipps-fuer-problemloesungen-die-tatsaechlich-funktionieren/
2. Konfliktgespräche in der Arbeit führen: https://karrierebibel.de/konfliktgespraech/
3. Typische Fehler bei Konfliktgesprächen: https://www.wirtschaftswissen.de/personal-arbeitsrecht/mitarbeiterfuehrung/konfliktmanagement/konfliktgespraeche-die-7-haeufigsten-fehler-und-wie-sie-sie-vermeiden/
4. Video - Konfliktgespräche führen: https://www.youtube.com/watch?v=1zGMrJeoCEA

Anhang 34: Leitfaden MSTeam (Auszug)

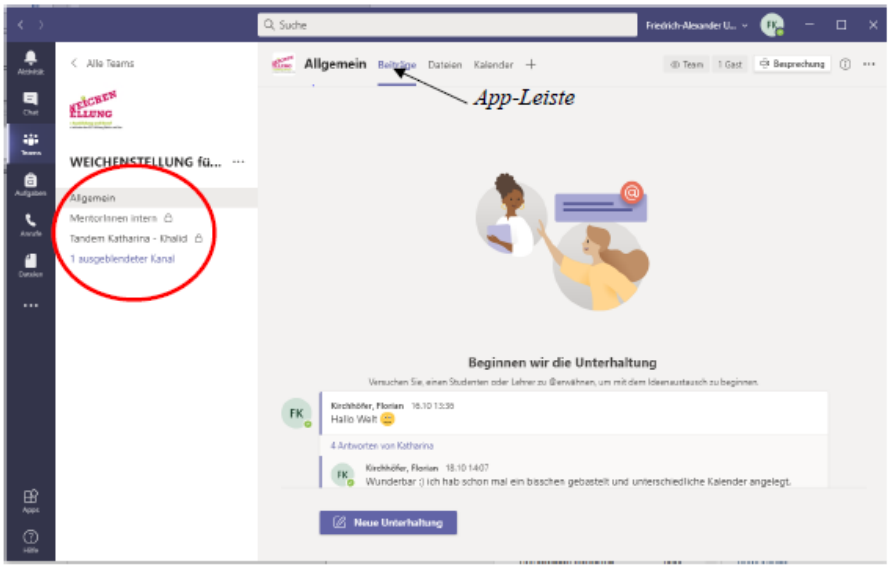
FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG

WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf

ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius

2. MS Teams – Aufbau & Funktionen

- Sie werden innerhalb der WEICHENSTELLUNG-Gruppe in 3 Kanäle aufgenommen (Kanäle = individuelle Teilgruppen innerhalb des Teams).

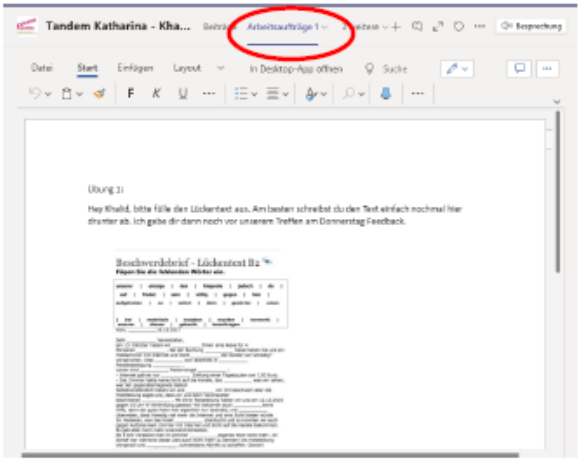


1. „Allgemein“: Hier findet die allgemeine Kommunikation rund um WEICHENSTELLUNG statt. In diesem Kanal sind alle MentorInnen, alle Mentees und die Projektleitung Mitglied. Der Kanal soll aktiv genutzt werden und z.B. dazu dienen, Kulturprogramm-Veranstaltungen zu planen, Interesse abzufragen und sich in entsprechende Kleingruppen zu organisieren. Außerdem ist der Kanal „Allgemein“ das soziale Bindeglied zwischen allen Tandems und Projektteilnehmerinnen. Es kann sich also auch gerne über Alltägliches ausgetauscht werden. Der besondere Vorteil ist hier, dass Ihre Mentees informell in eine größere soziale Gruppe integriert werden und auch außerhalb *Ihres* Tandems Kontakte knüpfen können.

Seite | 3

Word-Dokumente als Wiki-Ersatz in der mobilen App:

- Wenden Sie sich an Herrn Kirchhöfer um sich ein (oder mehrere) Word-Dokument zur gemeinsamen Bearbeitung einrichten zu lassen
- Das Word-Dokument ist nach der Einrichtung über die App-Leiste (hier z.B. genannt „Arbeitsaufträge 1“) aufrufbar:



- Für die Bearbeitung am Smartphone müssen Sie, bzw Ihr/e Mentee die Word-App aus herunterladen. Sie kommen über das „word“-Symbol direkt in den jeweiligen Store oder nach Installation in die Word-App:



(vom Mentorin gepostet)

(vom Mentee gepostet)

Anhang 35: Fotoprotokoll Seminarevaluation

