*Karin Trenczek, Margot Overbeck, Friederike Störkel*

# Das Mentee-Mentoren-Lehrersystem „MML – Münster" als Konzept für die Begleitung handlungsorientierten Lernens im ausbildungsintegrierenden Modellstudiengang Therapie und Gesundheitsmanagement – Physiotherapie

**Für die praktische Ausbildung im Studiengang Therapie- und Gesundheitsmanagement – Physiotherapie an der Fachhochschule Münster (FH Münster) wurde ein Mentee-Mentoren-Lehrersystem (MML – Münster) curricular verankert. Bei der externen Evaluation der Modellstudiengänge in NRW erhielt das MML – Münster einen „Leuchtturm" für realisierte Merkmale lern- und kompetenzförderlicher Arbeit. Zur kontinuierlichen Verbesserung des MML – Münster erfolgt aktuell eine Evaluation anhand hochschuldidaktischer Literatur sowie generischer Erfolgskriterien hochschulischer Peer-Mentoring-Programme. Die Ergebnisse können Hochschulen mit ähnlichen Vorhaben eine Orientierung bieten.**

## 1. Hintergrund und Ausgangslage der Untersuchung

Im Zuge der Einführung der Modellklausel (2009) in die Berufsgesetze der Gesundheitsfachberufe sind in Nordrhein-Westfalen elf Modellstudiengänge entstanden, die im Auftrag des Ministeriums für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter (MGEPA) extern evaluiert wurden (vgl. MGEPA 2014, S. II). Von den Evaluierenden wurden vier Qualitätsdimensionen für eine hochschulische Ausbildung benannt:

- Fähigkeit zur Anwendung und Bewertung aktuellen wissenschaftlichen Wissens,
- Klinische Kompetenzen auf Bachelorniveau,
- Fähigkeit zum Aufbau und zur Reflexion eines Arbeitsbündnisses mit den Patienten,
- Fähigkeit zum interprofessionellen Lernen und Handeln (vgl. Darmann-Finck/Muths 2014, S. 18).

Das MML – Münster stellt laut Metaevaluation ein Modell dar, das im Sinne der o. g. Qualitätsdimensionen dazu beiträgt, beim Lernen in der Praxis klinische und reflexive Kompetenzen

auf der sechsten Niveaustufe des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) zu erwerben (vgl. Darmann-Finck/Muths 2014, S. 159). Über die o. g. Evaluationsergebnisse hinaus verfolgt die vorliegende Untersuchung zwei Intentionen: zum einen die durch das MML – Münster ermöglichte Kompetenzentwicklung der Studierenden kritisch zu würdigen und zum anderen Ansatzpunkte zu identifizieren, wie das Programm im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses weiterentwickelt werden kann.

## 2. Charakteristika des Studienganges Therapie- und Gesundheitsmanagement (TGM) – Physiotherapie

Der Studiengang TGM wurde zum Wintersemester 2010/11 an der FH Münster als Modellstudiengang implementiert. Er ist ausbildungsintegrierend und wird in Kooperation mit dem Universitätsklinikum Münster (UKM) in zwei Fachrichtungen (Physiotherapie/Logopädie) angeboten. Pro Studiengang werden ca. 20 Studierende der Physiotherapie und 15 der Logopädie aufgenommen. Die Studiendauer beträgt acht Semester. Ab Studienbeginn absolvieren Studierende sowohl an der FH als auch an der Fachschule für Physiotherapie des UKM Module eines gemeinsam entwickelten Curriculums. Die inhaltlich verzahnten Module werden von Lehrenden der Fachschule als auch der FH unterrichtet; die erworbenen ECTS werden wechselseitig anerkannt. Die Lehrenden der Fachschulen besitzen neben der therapeutischen Ausbildung eine therapiewissenschaftliche oder pädagogisch orientierte akademische Qualifikation. Das Grundverständnis des Studienganges ist es, die Studierenden zu einer wissenschaftlich basierten Therapieexpertise, zu Professionalität, Verantwortungsbewusstsein und Führungsqualitäten zu befähigen und ihre Kompetenzen zur Steuerung, Evaluation und Weiterentwicklung von Therapie- und Versorgungsprozessen zu fördern. Außerdem soll Interprofessionalität durch gemeinsames Lernen ermöglicht werden.

## 3. Mentoring

### 3.1 Begriffsklärung

Der Begriff des Mentorings findet sich bereits in der antiken Sagenwelt (vgl. Graf/Edelkraut 2014, S. 3): Odysseus beauftragte seinen Vertrauten Mentor, während seiner Abwesenheit seinem Sohn Telemachos als väterlicher Freund, Ratgeber und Lehrer zur Seite zu stehen (vgl. Ziegler 2009, S. 8). Diese Idee hat zahlreiche Modifikationen erfahren, sodass in der Mentoring-Literatur unterschiedliche Definitionen existieren: Eine am antiken Vorbild orientierte Auslegung ist die von Ziegler (2009), der Mentoring als eine „relativ zeitlich stabile dyadische Beziehung zwischen einem erfahrenen Mentor und einem weniger erfahrenen Mentee“ (S. 11) beschreibt, deren Ziel die „Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des Mentees“ (S. 11) ist. Eine offenere Definition geben Sloane und Fuge (2013),

die unter Mentoring eine „zwischenmenschliche Beziehung zwischen einer erfahrenen Person, dem Mentor, und einer weniger erfahrenen Person, dem Mentee“ (S. 167) verstehen. Dabei übernimmt der Mentor/die Mentorin verschiedene Rollen (z. B. Berater/-in, Vorbild) und Funktionen (z. B. Feedback) und lässt den/die Mentee an Erfahrungen teilhaben, um ihn/sie zu unterstützen (vgl. Sloane/Fuge 2013, S. 177). Die Beziehung zeichnet sich durch ein Vertrauensverhältnis sowie Engagement und Motivation von Mentor/Mentorin und Mentee aus (vgl. Schmid/Haasen 2011, S. 16).

Als Paradigmenwechsel in der Praxis des Mentorings beschreiben Ragins/Kram (2007) die Aufweichung der traditionellen dyadischen Tandem-Beziehung (S. 11). Verschiedene Autoren heben die Bedeutung der Schaffung eines entwicklungsorientierten „developmental network“ für die moderne Arbeitswelt hervor (vgl. Baugh/Scandura 1999, S. 514; Higgins/Kram 2001, S. 268 u. 281; Blickle/Kuhnert/Rieck 2003, S. 127). Aus der Sicht dieses Netzwerkansatzes ist es für eine erfolgreiche berufliche Entwicklung nicht notwendig, die Unterstützung nur aus einer Mentoring-Beziehung zu erhalten (vgl. Blickle/Kuhnert/Rieck 2003, S. 118). Es kann durchaus hilfreicher sein, durch verschiedene Mentoren/Mentorinnen unterstützt zu werden. Entscheidend sind die Anzahl und Qualität einzelner Unterstützungsfunktionen (vgl. Blickle/Kuhnert/Rieck 2003, S. 127). Der Umfang der Unterstützung kann dabei zeitlich sehr kurz sein (vgl. Herzog 2014, S. 59).

## 3.2 Formen von Mentoring

Matching bezeichnet die Anbahnung einer Beziehung zwischen Mentor/Mentorin und Mentee (vgl. Graf/Edelkraut 2014, S. 157–158). Je nach Art des Matchings lässt sich Mentoring in eine informelle oder formelle Form unterteilen. Beim informellen Mentoring entwickelt sich eine Beziehung freiwillig, ohne äußere Einwirkung einer Organisation. Mentor/Mentorin und Mentee vereinbaren selbstständig Dauer, Intensität und Zielsetzung des Mentorings. In der Regel handelt es sich um ein One-to-one-Mentoring. Als Mentoren/Mentorinnen fungieren erfahrene und ältere Personen (vgl. Fuge 2013), im akademischen Bereich als Traditional (Professoren/Professorinnen) oder Step-ahead-Mentoren/Mentorinnen (wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen) bezeichnet (vgl. Ensher/Thomas/Murphy 2001, S. 420). Im formellen Mentoring vermittelt eine Institution das Matching im Rahmen eines Programms (vgl. Haasen 2001, S. 19). Im Gegensatz zum klassischen Mentoring zeichnen sich Mentoring-Programme durch einen höheren Institutionalisierungsgrad und begleitende Maßnahmen der Programmleitung aus. Zielsetzung, Organisationsform sowie Intensität und Dauer sind in der Regel vorgegeben (vgl. Herzog 2014, S. 60 f.). Neben dem klassischen One-to-one-Mentoring findet sich als Organisationsform auch das Gruppen-Mentoring. Mentoren/Mentorinnen können hier sowohl Traditional oder Step-ahead-Mentoren/Mentorinnen als auch Peers sein (vgl. Forum Mentoring 2017). Letzteres entspricht dem sogenannten Peer-Mentoring (PM), wie es sich auch beim MML – Münster findet.

## 3.3 Die Bedeutung von Mentoring im Hochschulkontext

Die Mentoring-Programme an deutschen Universitäten sind aus zwei unterschiedlichen hochschulpolitischen Entwicklungsströmungen entstanden (vgl. Kamm/Wolf 2015, S. 137):

- seit den 1990er-Jahren zur genderorientierten Karriereförderung mit der klassischen dyadischen Beziehung zu Professoren oder externen Mentoren/Mentorinnen (vgl. Hartung 2012, S. 30),
- in der jüngsten Zeit als Instrument zur Studierendenbetreuung. Grund hierfür sind die Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) von 2005 (S. 4) zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium (vgl. S. 4) sowie das Programm „Qualitätspakt Lehre" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF 2010), die u. a. Mentoring-Programme zur Studierendenbetreuung fordern (vgl. S. 2).

Als eine Form hochschulischen Mentorings eignen sich Peer-Mentoring-Programme (PMP) aufgrund sozialer Nähe und geringer Statusdistanz von Mentee und Mentor/Mentorin für die Betreuung von Studierenden (vgl. Haasen 2001, S. 218 f.). 1985 beschrieben Kram/Isabella erstmalig die Vorteile von Peer-Ansätzen: Peers wirken authentischer als Lehrende, bieten ein größeres Spektrum an Unterstützung durch Feedback und Informationen bis hin zur Freundschaft an. Des Weiteren fällt der Kontaktaufbau zu Peers leichter als zu Lehrenden (vgl. ebd., S. 117).

Über die Studieneingangsbetreuung hinaus werden Mentoring-Programme zunehmend auch als hochschuldidaktisches Konzept diskutiert (vgl. Sloane/Fuge 2012, S. 96). Der Wissenschaftsrat fordert in seinen „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium" (2008) Veranstaltungsformen zu schaffen, die das selbstorganisierte Lernen im Sinne eines „Shift from Teaching to Learning" fördern (vgl. WR 2008, S. 8). Peer Mentoring (PM) gewinnt im Hochschulkontext an Bedeutung (vgl. Stroot 2014, S. 27 ff.). Als eine Form des Peer-Learning beinhaltet PM Aspekte des kollaborativen und kooperativen Lernens (vgl. Townsend u. a. 2011, S. 38). Mentoring lässt sich als Win-win-Szenario im Sinne eines gegenseitigen Lernens beschreiben (vgl. Haasen 2001, S. 3). Im Hinblick auf die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen profitieren nicht nur die Mentees, sondern auch die Mentoren/Mentorinnen (vgl. Schmid/Haasen 2011, S. 25). Die Fragen und das Feedback der Mentees regen die Mentoren/Mentorinnen dazu an, eigenes Handeln bewusst zu reflektieren. Gleichzeitig verbessern die Mentoren/Mentorinnen ihre sozialen und kommunikativen Kompetenzen, insbesondere ihre Beratungskompetenz (vgl. Haasen 2001, S. 283). Besonders für Peer-Learning-Formate wird dieser Aspekt des Lernens durch Beraten und Lehren hervorgehoben (vgl. Westphal u. a. 2014, S. 5).

## 4. Perspektiven und Funktionen von Mentoring im Hochschulkontext

Durch die unterschiedlichen Auslegungen und Verwendungsformen von Mentoring fehlt es an seiner theoretisch-konzeptionellen Klärung im hochschulischen Kontext (vgl. Sloane/Fuge 2013, S. 176). Vor diesem Hintergrund haben Sloane/Fuge (vgl. 2012, S. 104) eine erste Strukturierung von Mentoring für den Hochschulbereich vorgenommen. Sie orientieren sich hierzu an der bis heute anerkannten Unterteilung von Mentoring-Funktionen von Kram (1983), die eine berufsbezogene („career functions“) und eine psychosoziale („psychosocial functions“) Unterstützungsfunktion von Mentoring (S. 614) identifizierte. Unter berufsbezogener Unterstützung versteht Kram Maßnahmen, die zur Förderung des beruflichen Vorankommens dienen, u. a. Coaching, finanzielle Unterstützung, das Stellen von herausfordernden Aufgaben sowie das Sichtbarmachen eines Mentee in der Organisation. Die psychosoziale Unterstützungsfunktion umfasst die persönliche Beratung, Akzeptanz, Freundschaft sowie ein Rollenmodell (vgl. Kram 1983, S. 614). Letzteres wird in der Fachliteratur inzwischen als eine eigene und wichtige Funktion angesehen (vgl. Scandura 1992, S. 171; Sloane/Fuge 2013, S. 178). Die Wirkungsweise beruht auf dem Modell-Lernen nach Bandura (vgl. Sloane/Fuge 2013, S. 182). Weitere Funktionen von Mentoring im Hochschulkontext beschreiben Sloane und Fuge (2012) aus der entwicklungspsychologischen, der lernpsychologischen und der sozialpsychologischen Perspektive. Sie benennen neben der klassischen Erziehungsfunktion drei weitere zentrale Funktionen (vgl. ebd., S. 102 u. 104 ff.):

- *Mentoring als Hilfe im Übergangsalter zwischen Jugendphase und Erwachsenenalter*
  Mentoring dient der erfolgreichen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die sich durch die Aufnahme eines Studiums ergeben und in eine Übergangsphase zwischen Adoleszenz und Erwachsenenalter fallen (vgl. ebd., S. 102). Sowohl Hochschuldidaktik als auch Lebensereignisforschung und Entwicklungspsychologie betrachten den Studienbeginn als eine kritische Lebenssituation, die wichtig für die spätere Berufsbiografie und Identität ist. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Phase ist abhängig von den individuellen Kompetenzen und verfügbaren (sozialen) Ressourcen (vgl. Jahn/Fuge/Söll 2010, S. 141). Ein Mentor/Eine Mentorin kann Unterstützung beim Übergang ins Studium sowie bei der Entwicklung einer eigenen Identität und eines Lebenskonzepts geben (vgl. Sloane/Fuge 2013, S. 180). Peers oder die Peer-Group spielen dabei eine wichtige Rolle (vgl. Fuge 2013).
- *Mentoring als Unterstützung, um besondere Lernanforderungen in den Studiengängen zu meistern*
  Mentoring als Lernunterstützung beinhaltet v. a. didaktische Maßnahmen, die Lern- und Entwicklungsprozesse der Mentees fördern sollen. Nach Sloane/Fuge (2013, S. 180) sind hierbei v. a. das Scaffolding und die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura relevant. Unter Scaffolding werden Interventionen zur Unterstützung und Begleitung von Lernenden

verstanden. Im Mentoring kann Scaffolding die Interaktion zwischen Mentee und Mentor/Mentorin gestalten: Entsprechend seinem Lernniveau erhält ein/eine Mentee Aufgaben und wird von einem Mentor/einer Mentorin begleitet. Dieser versucht durch verschiedene Arten von Hilfestellungen, kognitive und emotionale Prozesse zu stärken und Lernstrategien sowie selbstregulative Fähigkeiten zu fördern (vgl. Sloane/Fuge 2013, S. 181 f.). Die Unterstützung wird im Verlauf des Lernprozesses sukzessive abgebaut (Fading) (vgl. Gerholz 2012, S. 63). Gleichzeitig stellt der Mentor/die Mentorin ein Rollenmodell dar (vgl. Sloane/Fuge 2013, S. 182). Der/Die Mentee lernt durch Beobachtung der Aktivitäten des Mentors/der Mentorin. Der Erfolg des Lernens ist zum einen abhängig von den Eigenschaften des Modells wie Attraktivität, Sympathie und sozialer Status. Zum anderen ist entscheidend, welche Vorerfahrungen, Motivation und Interessen der/die Mentee besitzt und ob die Beobachtungen für ihn/sie wertvoll sind (vgl. Bandura 1976, S. 24).

- *Mentoring als Unterstützung zur Bewältigung kommunikativer und sozialer Anforderungen*
  Mentoring kann als soziale Ressource z. B. im Sinne der Social-Capital-Theory angesehen und im Bedarfsfall mobilisiert werden (vgl. Fellenberg 2007, S. 427). Soziales Kapital umfasst alle bedeutsamen Bezugspersonen und die Möglichkeiten, die sich im Rahmen dieser sozialen Strukturen bieten, die Kompetenzen eines Individuums zu erweitern. Um soziale Unterstützung annehmen zu können, ist ein Vertrauensverhältnis zwischen Mentor/Mentorin und Mentee unabdingbar (vgl. Sloane/Fuge 2013, S. 184). Mentoring kann den Zugang zu verschiedenen sozialen Netzwerken erleichtern, die wiederum eine soziale Ressource darstellen können (vgl. Fuge 2013).

Die Synopse aller dargestellten Funktionen von Mentoring zeigt Tabelle 1.

Tabelle 1: **Funktionen und hochschuldidaktisches Potenzial von Mentoring (nach Sloane/Fuge 2012, S. 104)**

| | **Klassische theoretische Hintergründe** | **Entwicklungs-psychologische Perspektive** | **Lernpsychologische Perspektive** | **Sozialpsychologische Perspektive** |
|---|---|---|---|---|
| | | **Mentoring als Übergangshilfe** | **Mentoring als Lern-unterstützung** | **Mentoring als soziale Unterstützung** |
| **Funktionen** | Erziehungsfunktion | Bewältigungsfunktion | Vermittlungsfunktion | Unterstützungs-funktion |
| **Theoretischer Zugang** | Griechische Mythologie | Konzept der Entwicklungsaufgaben, Funktion Peer-Group | Sozial-kognitive Lerntheorie, Scaffolding | Soziale Unterstützung, Netzwerktheorie |
| **Voraussetzung für die Mentorenrolle** | Erfahrung | Einfluss | Vorbildwirkung | Vertrauensverhältnis zwischen Mentor & Mentee |
| **Hochschuldidaktisches Potenzial** | Akademische Sozialisation | Orientierung und Führung | Anleitung und Training | Stressbewältigung |

# 5. Einbettung des MML – Münster in den Studiengang TGM

## 5.1 Entwicklung und Zielsetzung

Die Physiotherapieschule des UKM hat von 2006 bis 2009 als Modellschule an der Umsetzung der „Empfehlenden Ausbildungsrichtlinie des Landes Nordrhein-Westfalen“ teilgenommen. Hierbei erfolgte u. a. die Aufhebung der klassischen Fächereinteilung zugunsten einer fächerintegrativen Aufteilung in Lernbereiche und Lerneinheiten (vgl. MGEPA 2005, S. 10). Im Zuge dieser Veränderungen wurde ein Spiralcurriculum erarbeitet mit dem Ziel, physiotherapeutische Handlungskompetenzen systematisch anzubahnen. In der Folge wurde der Aufbau der praktischen, patientenbezogenen Ausbildung an das neu geschaffene Spiralcurriculum angepasst und ein arbeitsgebundenes Mentoring, das MML – Münster, entwickelt. Dieses wurde in den seit 2010 eingeführten Modellstudiengang integriert und systematisch um hochschulische Bildungsziele erweitert, um einen Beitrag zur Entwicklung klinischer Kompetenzen auf Bachelorniveau zu leisten. Besonders hervorzuheben ist, dass die Lehrenden der Physiotherapieschule als Lernbegleiter/-innen für die klinisch-praktische Ausbildung fungieren und dass keine Praxisanleiter/-innen und/oder Praxisbegleiter/-innen eingesetzt werden. Dadurch existiert keine Schnittstellenproblematik, und es ist eine enge Verknüpfung der theoretischen Inhalte von Fachschul- und FH-Modulen und den klinisch-praktischen Studienanteilen gewährleistet.

## 5.2 Konzeptionelle Struktur und Organisation

Das MML – Münster ist ein verpflichtendes PM und erstreckt sich über die gesamte klinisch-praktische Ausbildung des zweiten und dritten Studienjahres in Form eines täglichen vierstündigen Praktikums. Als Mentees werden Studierende des zweiten, als Mentoren/Mentorinnen Studierende des dritten Studienjahres bezeichnet. Im Sinne eines „mentoring forward“ (vgl. Byrne/Keefe 2002, S. 395) verlassen die Mentees mit Beginn des dritten Studienjahres ihre Rolle und werden zu Mentoren/Mentorinnen. Jeweils vier Mentoren/Mentorinnen und zwei Mentees arbeiten in einer Praktikumsgruppe zusammen. Die für Physiotherapeuten typischen Arbeitsfelder im Fachgebiet der Orthopädie, Chirurgie, Inneren Medizin, Pädiatrie und Neurologie durchlaufen die Studierenden zunächst als Mentee, dann als Mentor/Mentorin. Innerhalb ihrer Praktikumsgruppe entscheiden die Mentees, wer für sie an dem jeweiligen Tag als Mentor/Mentorin agiert. Dabei kann sich, je nach fachlichen Aspekten oder nach Interessenlage, der Kontakt an einem Tag auf mehrere Mentoren/Mentorinnen verteilen; somit bestehen keine festen Tandems. Viermal pro Woche begleiten für das entsprechende Fachgebiet zuständige Lehrende der Physiotherapieschule die Praktikumsgruppen für jeweils vier Stunden. Dabei beraten, unterstützen und supervidieren sie die Mentoren/Mentorinnen bei ihrer praktischen Tätigkeit mit den Patienten als Step-ahead-Mentoren/Mentorinnen. Darüber hinaus agieren die Lehrenden als Lernbegleitung, indem sie z. B. in der Frühbesprechung der Praxisgruppe an

den Lernstand angepasste Impulse für den Lernprozess der Mentoren/Mentorinnen und Mentees im Sinne des „Scaffolding“ geben sowie Fragen zum Mentoring beantworten. Bei Bedarf können sie als Fachexperten und -expertinnen für Physiotherapie vertiefende Lerninputs zu den klinischen Problemstellungen der Patienten und Patientinnen geben.

## 5.3 Curriculare Verankerung

Das MML – Münster ist in das Spiralcurriculum integriert: Die Studierenden erwerben im ersten Jahr Kenntnisse zu den theoretischen Grundlagen und Konzepten in den drei physiotherapeutischen Schwerpunktbereichen Bewegungs- und Organsystem sowie neurales System. Im Sinne des erfahrungsbasierten Lernens erfahren, beobachten und reflektieren sie die Auswirkungen von Bewegung an sich selbst und in Partnerübungen mit ihren Kommilitonen. Im zweiten Studienjahr werden fachspezifische Kenntnisse zu verschiedenen Behandlungsmethoden sowie deren Anwendung und Beurteilung erworben. Zudem beginnt die klinisch-praktische Ausbildung mit der Anwendung dieses Wissens an ausgesuchten Patienten und Patientinnen unter Anleitung der Mentoren/Mentorinnen. Darüber hinaus beobachten und reflektieren die Studierenden als Mentees das Handeln der Mentoren/Mentorinnen. Im dritten Studienjahr erwerben die Studierenden Wissen zu weiterführenden Behandlungsansätzen sowie zu Kriterien für die Auswahl eines wirksamen und angemessenen Behandlungsverfahrens. In diesem Zusammenhang betreuen sie Patienten und Patientinnen mit komplexeren Erkrankungen unter Supervision der Lehrenden. Zeitgleich sammeln sie Erfahrung als Mentoren/Mentorinnen in der Anleitung und Beratung der Mentees. Insbesondere im Rahmen der Reflexion werden die Studierenden zu einem kritischen Umgang mit wissenschaftlichem Wissen, zur Nutzung wissenschaftlicher Methoden sowie zur Entwicklung eines Berufsethos befähigt.

## 5.4 Anbahnung physiotherapeutischer Handlungskompetenz

Die therapeutische Tätigkeit erfordert ein hohes Maß an prozeduralem und metakognitivem Wissen, um in der Komplexität des Therapieprozesses sowie bei auftretenden Veränderungen zielgerichtet, eigenverantwortlich, kontextbezogen und unter Einbeziehung der Bedürfnisse der Patienten und Patientinnen agieren zu können. Das Anbahnen physiotherapeutischer Handlungskompetenz wird durch das MML – Münster systematisch gefördert (vgl. Trenczek/Overbeck/Bonato/Störkel 2017): Die Mentees beobachten das Handeln der Mentoren/Mentorinnen oder ihre eigenen Aktivitäten und reflektieren die Erfahrungen im Nachgang mit den Mentoren/Mentorinnen. Hierbei schulen beide ihre selbstreflexiven Kompetenzen. Begleitend führen Mentees und Mentoren/Mentorinnen ein Lerntagebuch, in dem selbst gewählte oder mit den Lehrenden gemeinsame ausgesuchte „Aufgaben der Woche“ notiert werden. Die Mentees nehmen zudem an Supervisionssitzungen der Mentoren/Mentorinnen mit den Lehrenden teil und erleben damit fall- und situa-

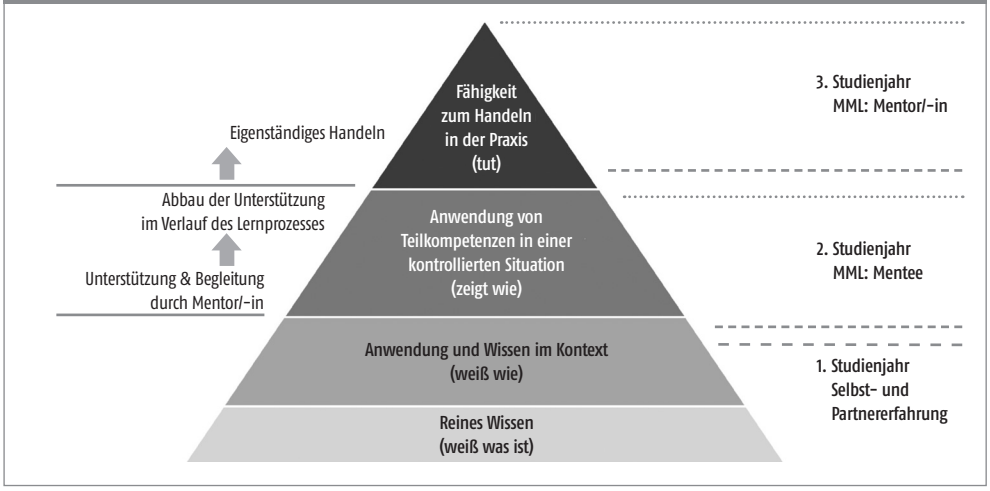
tionsbezogene Reflexionen. Eine Evaluation der Kompetenzentwicklung findet auf verschiedenen Ebenen statt (vgl. Abschnitt 8.2.3):

- als Artefakt im studienbegleitenden Portfolio,
- als Performanzprüfung zum Abschluss eines Studienmodules nach jedem Semester.

Vor einer Rotation des Fachgebietes reflektieren Mentoren/Mentorinnen und Mentees gemeinsam anhand eines Evaluationsbogens den Praktikumseinsatz der Mentees für das Portfolio. Bei den Mentoren/Mentorinnen erfolgt die Reflexion über den Praktikumseinsatz mit den jeweiligen Lehrenden. Nach dem Erlangen der staatlichen Anerkennung zur Berufsausübung als Physiotherapeutin/Physiotherapeut am Ende des sechsten Semesters üben die Studierenden im vierten Studienjahr eine eigenständige Berufstätigkeit in Teilzeit aus. In begleitenden mono- und multiprofessionellen Studienmodulen an der FH vertiefen und reflektieren sie ihr therapeutisches Handeln im Kontext von Therapiewissenschaft, Public Health, Evidenzbasierung und anderen übergeordneten Thematiken.

In Anlehnung an Millers Pyramide der klinischen Kompetenzentwicklung ergibt sich für das MML – Münster folgende Zuordnung:

Abbildung 1: **Systematische Anbahnung physiotherapeutischer Handlungskompetenz (eigene Darstellung in Anlehnung an Miller 1990, S. 63, Erläuterungen im Text)**




Durch Anwendung der unter Abschnitt vier genannten Prinzipien von Scaffolding und Fading erfolgt ein langsames Hineinwachsen in den Berufsalltag durch Sammeln erster Patientenerfahrungen in einem geschützten Rahmen (s. Abbildung 1, linker Textteil). Nachdem die Mentees unter Begleitung der Mentoren/Mentorinnen entsprechend einem spezifischen Aufgabenkatalog vorgegebene Teilschritte des physiotherapeutischen Prozesses durchgeführt haben, bekommen sie im weiteren Verlauf Patienten und Patientinnen zugewiesen, die sie aufgrund

ihres Ausbildungsstandes selbstständig behandeln können. Nach dem gleichen Prinzip führen Studierende als Mentoren/Mentorinnen im dritten Studienjahr eigenständig Behandlungen von Patienten und Patientinnen mit komplexeren Krankheitsbildern durch. Das Scaffolding übernehmen hierbei die zuständigen Lehrenden.

## 6. MML – Münster: Erfüllung theoretischer Anforderungen an Mentoring im Hochschulkontext

Analysiert man das MML – Münster im Hinblick auf den in Abschnitt vier und Tabelle 1 dargestellten Referenzrahmen von Mentoring im Hochschulkontext, wird deutlich, dass es über ein erhebliches hochschuldidaktisches Potenzial verfügt. In allen von Sloane/Fuge (2012) genannten Funktionen zeigen sich inhaltliche Entsprechungen. Nachfolgend werden nur diejenigen benannt, die für die praktische Ausbildung relevant sind:

- *Bewältigungsfunktion – Orientierung und Führung*
  Der Einstieg in die praktische Ausbildung wird von den meisten Studierenden als Herausforderung empfunden und beinhaltet hohe Anforderungen, wie z. B. das Hineinwachsen in die Therapeutenrolle, das adäquate Gestalten der Therapeuten-Patienten-Beziehung, die Entwicklung einer beruflichen Identität und die Bewältigung beruflicher Entwicklungsaufgaben. Durch den täglichen Kontakt mit den Mentoren/Mentorinnen bieten sich für die Mentees Möglichkeiten, sich über diese Herausforderungen auszutauschen. Die Mentoren/Mentorinnen haben eine vergleichbare Situation im Vorjahr erlebt und können den Mentees eine Orientierung anbieten. Sie führen die Mentees, indem sie Hinweise oder Hilfestellung bei Lernaufgaben geben. Das MML – Münster erfüllt die Bewältigungsfunktionen, die Sloane/Fuge (2012) dem hochschulischen Mentoring zuschreiben.
- *Erziehungsfunktion – akademische und klinische Sozialisation*
  Neben der akademischen Sozialisation müssen sich die Studierenden in den verschiedenen Kliniken des UKM sozialisieren. Dazu gehören der Erwerb spezifischer Verhaltensweisen und die Eingliederung in die Kultur einer Organisation des Gesundheitswesens. Die Mentoren/Mentorinnen haben die Aufgabe, den/die Mentee in die Abläufe und Arbeitsweisen der jeweiligen Klinik mit einzuführen und bei der patientenbezogenen Arbeit zu unterstützen. Neben den im UKM tätigen Therapeutinnen und Therapeuten sowie den Lehrenden tragen die Mentoren/Mentorinnen dadurch ebenfalls zur klinischen Sozialisation bei.
- *Vermittlungsfunktion – Anleitung und Training*
  Im MML – Münster sind Anleitung und Training konzeptionell verankert und Bestandteil im täglichen Miteinander von Mentor/Mentorin und Mentee. Deutlich mehr als in anderen Programmen erhalten die Mentees kontinuierliches Feedback, was nach Ziegler (vgl. 2009, S. 14) als eine Bedingung für effektives Lernen gilt. Das genutzte Scaffolding-Prinzip wirkt einer Überforderung der Mentees entgegen und ermöglicht ihnen das Erleben von Handhabbarkeit bei der Vernetzung von Theorie und Praxis. Durch das One-to-one-Mentoring kommt

es permanent zu einer Individualisierung des Lernprozesses, die Ziegler (vgl. 2009, S. 14) als Basis für einen optimalen Lernprozess sieht. Besonders hervorzuheben ist, dass Anleitung und Training im realen beruflichen Kontext stattfinden. Gerade dieses Peer-Learning am Arbeitsplatz bietet nach Schmid/Haasen (vgl. 2011, S. 28) eine gute Möglichkeit der Qualifizierung. Der Mentee lernt demnach am besten aus konkreten beruflichen Situationen (vgl. ebd.). Fragen der Mentees können direkt aufgegriffen oder Anregungen der Mentoren/Mentorinnen sofort umgesetzt werden. Darüber hinaus können die Mentoren/Mentorinnen aufgrund der gemeinsam erlebten Situationen besonders für das therapeutische Handeln mit den Patienten gezielte Unterstützung geben. Durch die freiwillige Zuordnung und die unterschiedliche Zeitdauer der Einsätze erleben und beobachten die Mentees unterschiedliche Rollenmodelle. Sie haben die Möglichkeit, eine Vielzahl an Modellen, Handlungs- und Arbeitsweisen für ihr eigenes Lernen heranzuziehen oder abzulehnen.

- *Unterstützungsfunktion – Stressbewältigung*
  Die Mentees können sich sowohl mit ihren Mentoren/Mentorinnen als auch innerhalb einer Praktikumsgruppe mit anderen Mentees über Erleben und Umgang mit belastenden Situationen austauschen. Neben Stresssituationen in Bezug auf das Studium ist dies insbesondere bei der Konfrontation mit schwerer Krankheit, Behinderung oder Tod von Patienten und Patientinnen von unschätzbarem Wert. Der Austausch fördert die Netzwerkbildung innerhalb der Studierenden und trägt zur sozialen Unterstützung und zur Stressbewältigung bei.

## 7. Ziele und Erfolgsfaktoren hochschulischer Peer-Mentoring-Programme

Von aktuellen PMP verschiedener Hochschulen wurden Zielsetzung, Setting und Formen praktizierter Unterstützung analysiert, um relevante Indikatoren für eine erfolgreiche Umsetzung von Peer-Mentoring zu ermitteln. Diese wurden mit weiteren Indikatoren aus der Literatur kategorisiert und systematisiert (s. Abbildung 2) und anschließend zur kritischen Würdigung des MML – Münster herangezogen.

### 7.1 Analyse aktueller PM-Programme

Die Details zur Recherche und zum methodischen Vorgehen sind bei Trenczek (vgl. 2015, S. 22 f.) beschrieben. Einschlusskriterien für die Analyse eines PMP waren, dass sich dieses ausschließlich an Studierende richtet, es über eine allgemeine Orientierungswoche (z. B. zu Studienbeginn) hinausgeht und als Ziel die Förderung von Kompetenzen oder Schlüsselqualifikationen benennt. Zudem sollte es sich um kein reines Peer-Teaching-Format handeln. 25 PM-Programme (22 deutsche und drei ausländische) erfüllten die genannten Einschlusskriterien und wurden in die Auswertung einbezogen. Von den Programmen in Deutschland waren drei aus der Medizin, vier aus den Wirtschaftswissenschaften, vier aus den Fakultäten

für Technik oder Naturwissenschaften und elf bildungswissenschaftliche und fakultätsübergreifende Programme. Die drei ausländischen Programme (Brasilien/USA/Australien) bezogen sich jeweils auf Gesundheitsberufe.

Bei den untersuchten 25 PMP lassen sich vier verschiedene übergeordnete Zielsetzungen identifizieren (Mehrfachnennungen):

- Betreuung und Beratung n = 21,
- Netzwerkbildung n = 21,
- Training n = 14,
- Mentoring als didaktisches Konzept innerhalb eines Moduls n = 4.

Die meisten deutschen Programme konzentrieren sich entsprechend den Empfehlungen des BMBF (2010, S. 2) auf die Betreuung und Beratung sowie Netzwerkbildung und greifen damit die entwicklungs- und sozialpsychologische Perspektive von Sloane/Fuge (vgl. 2012, S. 104) auf. Die lernpsychologische Perspektive mit Training und Mentoring als didaktisches Konzept in den Modulen spielt eine untergeordnete Rolle.

In den meisten PMP werden systematische Anleitung und ein Training von Schlüssel- oder Handlungskompetenzen durch Formate wie Peer-Teaching, Tutorien und separate Workshops in ein ergänzendes Rahmenprogamm einbezogen Die Verwendung von Mentoring als didaktisches Konzept zur Lernunterstützung in Fachmodulen ist eher selten und findet sich v. a. in den internationalen Programmen, die zugleich auch starke Peer-Teaching-Elemente enthalten.

Form und Setting der untersuchten PMP erwiesen sich als heterogen: In Abhängigkeit von Umfang des Programms und verpflichtender Teilnahme variiert die Gruppengröße zwischen 2 Mentees bis zu 10 oder 15 Mentees pro Mentor/Mentorin. Ein exklusives One-to-one-Mentoring ist selten, kann aber in Form von einer kurzzeitigen Unterstützung durch Einzelbetreuung vorhanden sein. Die Frequenz der Treffen von Mentees und Mentoren/Mentorinnen liegt zwischen zwei- bis dreimal pro Semester, wöchentlich, monatlich oder erfolgt nach individuellen Vereinbarungen.

## 7.2 Indikatoren für ein erfolgreiches Peer-Mentoring

Für die Entwicklung und Durchführung eines Mentoring-Programms werden in der Literatur und in aktuellen Studien verschiedene allgemeine Erfolgsfaktoren formuliert. So haben schon Goodlad/Hirst 1989 (S. 132 ff.) folgende Punkte für ein erfolgreiches Mentoring und Tutoring angegeben:

- „define aims,
- define roles,
- train tutors and mentors,
- structure the content,
- support tutors and mentors,
- keep logistics as simple as possible,
- evaluate the scheme“.

In Anlehnung an diese Regeln findet man in der Literatur für formelle Mentoring-Programme annähernd gleiche Erfolgsfaktoren (vgl. Forum Mentoring 2014, S. 14 f.; Graf/Edelkraut 2014, S. 85; Schmid/Haasen 2011, S. 74–114; Ziegler 2009, S. 13). Verschiedene Autoren betonen weiterhin die elementare Bedeutung des Matching für eine effektive Mentoring-Beziehung, auch in Mentoring-Programmen (vgl. Campbell 2010, S. 335; Sloane/Fuge 2013, S. 190; Ziegler 2009, S. 13). Wahrgenommene Ähnlichkeiten und gemeinsame Interessen scheinen sich positiv auf den Verlauf der Beziehung auszuwirken (vgl. Campbell 2010, S. 335). Ergänzend wird nach einer Studie von Allen/Eby/Lentz (vgl. 2006, S. 147) die Einflussmöglichkeit der beteiligten Personen auf das Matching als ein weiterer wesentlicher Faktor für die wahrgenommene Effektivität von Mentoring-Programmen gesehen. Zu einer anderen Einschätzung gelangen Graf/Edelkraut (2014): Bei Befragungen von Tandems, die durch die Programmleitung zusammengestellt wurden, konnten sie keine Unterschiede zu frei gewählten Beziehungen feststellen. Ihrer Meinung nach ist nicht das Matching entscheidend, sondern die „Definition einer konstruktiven Arbeitsebene“ (ebd., S. 101). Das Matching sollte daher nach zielfördernden Kriterien und anzustrebenden Kompetenzen erfolgen (vgl. ebd.).

Es besteht in der Literatur Einigkeit, dass Mentoren/Mentorinnen unabhängig von der Schulung ihrer kommunikativen Kompetenzen über positive Persönlichkeitseigenschaften wie Empathie, Selbstreflexion, Zuverlässigkeit, Vertrauenswürdigkeit sowie Selbstbewusstsein verfügen sollten (vgl. Campbell 2010, S. 335; Graf/Edelkraut 2014, S. 55–58; Schmid/Haasen 2011, S. 49–51; Ziegler 2009, S. 13). Fuge (vgl. 2013) betrachtet Mentoring sowie Unterricht als kommunikative Situation, die didaktisch geplant werden muss. Dies bedeutet, dass die Funktion von Mentoring, die Auswahl der Mentoring-Form sowie die einzusetzenden Medien zu klären sind. Graf und Edelkraut (vgl. 2014, S. 76) sowie Herzog (vgl. 2014, S. 58) sehen Freiwilligkeit und Motivation beider Seiten als ein weiteres wichtiges Kriterium für eine erfolgreiche Mentoring-Beziehung an. Die Studie von Allen/Eby (vgl. 2008, S. 315) bestätigt eine positive Relation zwischen Engagement der Mentoren/Mentorinnen und positiven Berichten der Mentees. Schmid/Haasen (2011, S. 53) bezeichnen den/die Mentee als den Motor des Tandems, „er bestimmt den Takt und die Richtung“.

Bereits bei den generischen Erfolgsfaktoren von Goodlad/Hirst (1989) wird auf die Notwendigkeit der Unterstützung für die Mentoren/Mentorinnen hingewiesen. Für das PM scheint es darüber hinaus bedeutsam zu sein, eine Begleitung anzubieten, die auch gezielte Impulse für den Lernprozess setzt. So weisen die Initiatoren des bildungswissenschaftlichen Mentorings der Universität Paderborn (vgl. Stroot u. a. 2014, S. 64) im Rahmen von Peer-Ansätzen darauf hin, dass es einerseits einer Lernumgebung und genügenden Freiraums bedarf, um eigenständig individuelle Lernbedarfe auszumachen und zu bearbeiten. Andererseits können jedoch Studierende beim selbstregulierten Lernen nicht einfach sich selbst überlassen werden. Vielmehr sind eine Lernbegleitung und eine gewisse Unterstützung in Form von Impulsgaben notwendig. In institutionalisierten Lernsituationen scheint nach Treidler/Westphal/Stroot (2014, S. 18 f.) die Begleitung und Impulsgabe durch Dritte ein Erfolgs-

faktor für Peer-Learning-Prozesse zu sein. Sie stützen sich dabei auf Studien von van Gennip/Seegers/Harm (2010, S. 288) und Zoghi (2013, S. 537), die darlegen, dass Lerngruppen, die für eine Aufgabenstellung Interventionen z. B. in Form von Erklärungen zur Lernform oder Impulsfragen erhielten, ein besseres Ergebnis bezüglich des zu messenden Outcomes erzielten als Kontrollgruppen, in denen keine oder eine sehr lehrerzentrierte Intervention erfolgte. Weitere internationale Studien zu PM wie die von Leidenfrost u. a. (vgl. 2014, S. 108) betonen die besondere Bedeutung eines Austauschs der Peer-Mentoren/-Mentorinnen untereinander sowie mit einem Supervisor (Lehrperson).

Aus den in aktuellen PMP sowie aus der Literatur identifizierten Faktoren für ein erfolgreiches Mentoring wurden vier übergeordnete Kategorien entwickelt (s. Abbildung 2) und für die kritische Würdigung des MML – Münster herangezogen.

Abbildung 2: **Systematisierung und Kategorisierung der Faktoren für ein erfolgreiches (Peer-)Mentoring (Trenczek 2015, S. 32 in Anlehnung an Goodlad/Hirst 1989, S. 132–144; Schmid/Haasen 2011, S. 74–114; Ziegler 2009, S. 13; Treidler/Westphal/Stroot 2014, S. 18 f.)**

| Personenbezogene Faktoren | Programmbezogene Faktoren | Evaluationsbezogene Faktoren | Peerbezogene Faktoren |
|---|---|---|---|
| Vertrauensverhältnis<br>Matching<br>Qualifikation<br>Motivation und Auswahl der Mentoren<br>Freiwilligkeit | Zieldefinition<br>Rahmenprogramm<br>Didaktische Planung<br>Medien | Evaluation von<br>▶ Inhalt & Organisation<br>▶ Zielerreichung<br>▶ Begleitung des Mentoring- und Lernprozesses | Supervision der Mentoren/Mentorinnen<br>Begleitung und Impuls |

## 8. Kritische Würdigung des MML – Münster

### 8.1 Abgleich mit aktuellen hochschulischen PM-Programmen

Das MML – Münster zeigt einen hohen Grad an Konkretisierung hinsichtlich Zielsetzung, Setting und Formen praktizierter Unterstützung. Es stellt eines der wenigen Programme dar, das Mentoring gezielt als didaktisches Konzept nutzt, um den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz zu fördern. Gleichzeitig bietet es den Studierenden regelmäßige Betreuung sowie Trai-

ningsmöglichkeiten an. Als Stärke sind die kleinen Lerngruppen, die hohe Kontaktfrequenz zwischen den Mentees und Mentoren/Mentorinnen durch die tägliche Arbeit in der Praktikumsgruppe und die Integration der Lehrenden in das MML hervorzuheben. Dies ermöglicht ein individuelles One-to-one-Mentoring für alle Studierenden über die gesamte praktische Ausbildung. Durch die bewusste Zuordnung der Mentees zu verschiedenen Mentoren/Mentorinnen orientiert sich das MML – Münster am Netzwerkansatz von Mentoring (vgl. Higgins/Kram 2001, S. 281; Blickle/Kuhnert/Rieck 2003, S. 118). Das Setting bereitet damit auch auf die zunehmende Flexibilisierung der Berufswelt vor, die durch den Wechsel von Arbeitsstellen und das Einstellen auf neue Kollegen und Kolleginnen gekennzeichnet ist (vgl. Fellenberg 2007, S. 425). Mentoren/Mentorinnen und Mentees müssen sich wiederholt auf verschiedene Personen einlassen, was von ihnen auch später im beruflichen Alltag mit Patienten und Patientinnen und im Rahmen der interprofessionellen Zusammenarbeit erwartet wird.

## 8.2 Wie erfüllt das MML – Münster die Erfolgsfaktoren für Peer-Mentoring?

### 8.2.1 Personenbezogene Erfolgsfaktoren

- *Vertrauensverhältnis*
  Im Vergleich zu den untersuchten Programmen bietet die Schule für Physiotherapie kontinuierlich eine Vielzahl an Möglichkeiten für vertrauensbildende Maßnahmen zwischen den Studierenden der ersten drei Studienjahre an. Ebenso erleichtert die Lerngruppengröße von maximal sechs Personen den Aufbau einer vertrauensvollen Bindung zwischen den Mentees und Mentoren/Mentorinnen.
- *Qualifikation und Schulung*
  Im Unterschied zu den oft nur stundenweisen oder kurztägigen Schulungen für Mentoren/Mentorinnen in anderen hochschulischen Programmen ermöglicht die curriculare Verankerung des MML – Münster eine umfassende Vorbereitung der Mentoren/Mentorinnen. Die Einführung in das MML-System mit Informationen zur Zielsetzung, zum Ablauf sowie zur Rollenerwartung von Mentoren/Mentorinnen und Mentees erfolgt bereits vor dem Start der praktischen Ausbildung. Die für ein Mentoring erforderlichen sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen werden über Studienmodule an der FH und der Physiotherapieschule zu den Themen Beraten, Anleiten und Schulen sowie Kommunikation, Moderation und Lernpsychologie angebahnt. Alle genannten Veranstaltungen sind Bestandteil von kompetenzorientierten Modulprüfungen.
- *Matching*
  Die Einflussmöglichkeit der beteiligten Personen auf das Matching wird kontrovers diskutiert. Für das MML – Münster zeigt sich, dass die Kombination aus fixer Zuteilung der Studierenden zu einer Praktikumsgruppe und der innerhalb der Gruppe wählbaren Konstellation von Mentee und Mentor/Mentorin bisher zu keinen Problemen im Miteinander geführt hat.

- *Auswahl und Freiwilligkeit*

  Freiwilligkeit und Motivation bei der Übernahme der Rolle als Mentor/Mentorin oder Mentee gelten als wichtig. Im MML – Münster ist die Verpflichtung für die Mentoren/Mentorinnen kritisch zu sehen. Sie birgt die Gefahr, die Mentorenaufgaben als zusätzliche Arbeit anzusehen, der mit nur wenig Engagement nachgegangen wird. Leidenfrost u. a. (vgl. 2014, S. 108) konnten jedoch in ihrer Studie zu verschiedenen Mentoring-Stilen zeigen, dass das Erleben eines beliebigen Mentoring-Stils besser ist, als kein Mentoring zu erhalten. Durch die curriculare Integration des MML – Münster in die klinisch-praktische Ausbildung entstehen für die Mentoren/Mentorinnen keine zusätzlichen zeitlichen Belastungen. Alle Gespräche und Anleitungen erfolgen in der regulären Praktikumszeit. In Absprache mit den für die Patientenversorgung zuständigen Therapeuten/Therapeutinnen der Klinik wurde mit Einführung des MML – Münster eine Reduktion der täglichen Patientenbehandlungen für die Mentoren/Mentorinnen vereinbart, sodass ausreichend Zeit für die Mentorenaufgaben bleibt. Darüber hinaus haben die Mentoren/Mentorinnen die Möglichkeit, bei einer Behandlung ihre Mentorenaufgabe abzulehnen.

  Bei Befragungen im Rahmen der Metaevaluation des Studienganges stellten die Studierenden die Mentorenschaft als positiv heraus: Das eigene Handeln werde hinterfragt, fachliche und kommunikative Kompetenzen würden durch das Anleiten vertieft sowie die Selbstreflexion verstärkt. Zudem beschrieben sie, durch die Hinweise oder Fragen der Mentees einen Lernzuwachs erfahren zu haben (vgl. Darmann-Fink/Muths 2014, S. 137). Die Mentoren/Mentorinnen gaben an, selbst oft gute Erfahrungen als Mentee gemacht zu haben. Dies bietet den Organisatoren die Chance, die Motivation für die Mentorenschaft weiter zu fördern und das Prinzip des Mentoring Forward zu unterstützen. Die Erfahrungen als Mentee werden über das zu führende studienbegleitende Portfolio aufgezeigt und reflektiert. Dabei werden Mentees sich u. a. über ihre Motivation für die Aufgabe als zukünftiger Mentor/Mentorin bewusst, was Leidenfrost u. a. (vgl. 2014, S. 104) als einen wichtigen Lernprozess erachten.

### 8.2.2 Programmbezogene Faktoren

- *Organisation*

  Informationen über Zielsetzungen, Organisation und Durchführung werden im Rahmen von Lehrveranstaltungen wie z. B Einführung in das klinische Praktikum, Lernen in der praktischen Ausbildung oder Beraten, Anleiten, Schulen berücksichtigt. Dort erhalten die Studierenden schriftliche Informationen über das zu erstellende Portfolio. Ein eigenes Handbuch existiert nicht. Ein Rahmenprogramm wird derzeit in einem Qualitäts- und Organisationsentwicklungsprojekt erarbeitet. So könnte z. B. ein gezielter und punktueller Einbezug externer Experten oder Alumni den Bezug zum Berufsfeld verstärken, Ideen für die berufliche Weiterentwicklung geben oder Impulse zu klinischen oder mentoringrelevanten Themen bieten.

- *Didaktischer Aufbau und Medien*
  Die dargestellte systematische und curriculare Einbindung schafft günstige Voraussetzungen für den didaktischen Aufbau. Beispiele hierfür sind der spezifische Aufgabenkatalog für Mentees und Mentoren/Mentorinnen oder das konsequent genutzte Scaffolding und Fading zur gezielten Lernunterstützung und Kompetenzförderung im Berufskontext.

### 8.2.3 Evaluationsbezogene Faktoren

- *Inhalt und Organisation*
  Eine Evaluation mit regelmäßigen Rückmeldungen und Sitzungsprotokollen zu inhaltlichen Aspekten des Programms, wie sie v. a. in großen universitären Programmen zu finden ist, existiert nicht. Im Gegensatz zu den meisten der untersuchten Programme (vgl. Abschnitt 7.1.), bei denen in der Regel ein Gruppen-Mentoring mit wenigen Treffen angeboten wird, handelt es sich im MML – Münster um sehr individuelle Lern- und Unterstützungssituationen, die sich aus dem täglichen Kontext der Patientenbetreuung ergeben und sich kontinuierlich über einen Zeitraum von zwei Jahren erstrecken. Aufgrund der hohen Kontaktfrequenz und der verpflichtenden täglichen Besprechungs- und Reflexionsrunden erfolgen Rückmeldungen situativ und freiwillig während der Besprechungen, was auch in die Kultur der klinischen Teambesprechung einüben soll. Die gegebenen Anregungen werden möglichst kurzfristig und partizipativ umgesetzt. Dennoch wird zukünftig eine systematische Rückmeldung zu den organisatorischen Rahmenbedingungen jeweils nach Abschluss des zweiten und des dritten Studienjahres erfolgen. Der Nutzen zusätzlicher Evaluationen zur inhaltlichen Ausgestaltung ist für ein PMP wie das MML – Münster, welches im Rahmen von Fachmodulen der klinisch-praktischen Ausbildung erfolgt, aufgrund der Datenlage derzeit unklar.
- *Evaluation zur Zielerreichung*
  Ziel des MML – Münster ist es, durch ein arbeitsgebundenes Mentoring die Entwicklung klinischer Kompetenzen auf Bachelorniveau zu ermöglichen. Die Evaluation erfolgt im Rahmen sowohl der täglichen Reflexionen und der Reflexionsgespräche nach Ende des jeweiligen Praxiseinsatzes als auch der Modulprüfungen. Eine Kompetenzbewertung in Form einer Selbsteinschätzung sowie das Lerntagebuch und die Ausarbeitungen zur „Aufgabe der Woche“ sind Bestandteile des studienbegleitenden Portfolios. Das Portfolio ist verpflichtend, aber nicht Gegenstand einer Modulprüfung. Es dient als Grundlage für die Reflexionsgespräche zum Ende eines jeweiligen Praxiseinsatzes. Hierbei wird auf eine Selbsteinschätzung der angebahnten Kompetenzen fokussiert, wie es z. B. nahezu ausnahmslos in den untersuchten Programmen der Bildungswissenschaften und Medizin gehandhabt wird (vgl. Trenczek 2015, S. 33; Müsche/Stroot 2014, S. 96; Fandrey/Heue/Willmann 2016, S. 9). Die Selbsteinschätzung wird, wie in Kapitel 5.4 dargestellt, durch eine Fremdeinschätzung ergänzt. Ob zusätzlich noch das Physical Therapist Clinical Performance Instrument (PT CPI) der American Physical Therapy Association (2006) zur Kompetenzmessung herangezogen werden sollte, ist derzeit in der Diskussion.

Bei der Kompetenzmessung anhand der Performanzprüfungen werden die Prüfungsanforderungen analog zum Aufbau des MML – Münster systematisch gesteigert. So wird beim Mentee die Anwendung von Teilkompetenzen wie z. B. die Durchführung von Anamnesegesprächen, Patientenkontakt und die Analyse von Befunden im Rahmen einer Performanzprüfung im beruflichen Kontext beurteilt. In gleicher Weise erfolgen beim Mentor/bei der Mentorin im fünften Semester die Überprüfung der selbstständigen Befundaufnahme an Patienten und Patientinnen mit komplexen Erkrankungen sowie die individuelle Behandlungsplanung. Den Abschluss der Kompetenzüberprüfung bildet die Modulprüfung „Therapeutisches Handeln" im Rahmen der staatlichen Prüfung (sechstes Semester). Hierbei werden alle Schritte des therapeutischen Prozesses durchlaufen. Eine zusätzliche Evaluation psychomotorischer Fertigkeiten erfolgt mittels einer Objective Structured Clinical Examination (OSCE) zu physiotherapeutischen Behandlungstechniken – hier allerdings aus Gründen der Zumutbarkeit an einem Simulationspatienten.

Die Bewertung der Prüfungen erfolgt systematisch anhand festgelegter Kriterien und Analyseraster. Um internationale Kompetenzanforderungen zu berücksichtigen, wurde bei der Gestaltung sowohl der Lernarrangements als auch der Modulprüfungen auf die Kriterien des PT CPI Bezug genommen. Eine zusätzliche Outcome-Kontrolle anhand der Anzahl abgeleisteter Prüfungen oder der Analyse von Prüfungsergebnissen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, wie sie z. T. in den untersuchten internationalen Programmen durchgeführt wird (vgl. De Oliveira u. a. 2015, S. 342), kann im Studiengang TGM nicht erfolgen, da alle Physiotherapiestudierenden das MML – Münster absolvieren. Nach jeder der o. g. Modulprüfungen erfolgt eine Evaluation durch die Studierenden (Gruppengespräch) und die Lehrenden (Konferenz). Hierbei wird sowohl nach Verbesserungspotenzial im Prozess des MML – Münster gefragt als auch der Aspekt beleuchtet, welche Qualität der Performanz erreicht bzw. klinische Kompetenz angebahnt wurde. Die gewonnenen Erkenntnisse können dank der Einbindung der Lehrenden als Step-ahead-Mentoren/Mentorinnen zügig in die Praxis umgesetzt werden. Zum Ende des Semesters wird mit jedem Studierenden ein Reflexionsgespräch über den individuellen Lernprozess geführt.

Fasst man die bisher gemachten Beobachtungen zu den Effekten des MML – Münster zusammen, so zeigt sich u. a. bei den Mentees eine deutlich bessere Performanz in der Anamneseerhebung und in den ersten Schritten des therapeutischen Prozesses sowie bei den Mentoren/Mentorinnen eine stärker auf die Bedürfnisse und Ressourcen der Patientenschaft abgestimmte Ableitung von Behandlungsmaßnahmen. Beide Gruppen weisen im Verlauf des Mentorings eine verbesserte Reflexionsfähigkeit auf. Zudem finden sich bei Mentoren/Mentorinnen und Mentees eine individuellere und ganzheitlichere Sicht auf die Patientenschaft und deren Bedürfnisse sowie eine verbesserte Fähigkeit zur patientenorientierten Kommunikation. Gerade die beiden letztgenannten Aspekte sind aber nicht zu trennen von der seit Beginn des Modellstudienganges konsequent genutzten Rückbindung des Therapieprozesses auf das biopsychosoziale Modell der International Classi-

fication of Functioning, Disability and Health (ICF) und weitere biopsychosoziale Gesundheitsmodelle und die Lehrinhalte der Module zum Thema Kommunikation. Beides hat einen Einfluss auf das MML – Münster, was aber bei der Entwicklung des Curriculums im Sinne eines verknüpfenden Lernens als erwünscht erachtet wurde.

- *Evaluation zur Begleitung des Mentoring- und Lernprozesses*
  Die Evaluation zur Lernbegleitung stellt einen Schwerpunkt dar. Durch die o. g. Artefakte des Portfolios wird die Entwicklung von reflexiven Kompetenzen unterstützt. Auf diese Weise sichtbar gemachte Themen und Problemstellungen können in der Mentoren-Mentee-Beziehung aufgegriffen werden. Bisher beschränken sich die Dokumentationen und Reflexionen auf das eigene Lernverhalten und auf fachliche Inhalte. Zukünftig sollen im Portfolio Reflexionsfragen zur jeweiligen Rolle im Mentoring oder zu Auswirkungen des Mentorings auf das eigene Handeln verankert werden. Um der Gefahr einer „Pseudoreflexion“ vorzubeugen, ist es sinnvoll, diese Reflexion nicht nach jedem Einsatz zu verlangen.

### 8.2.4 Peerbezogene Faktoren

- *Begleitung und Impulse*
  Die enge Einbindung der Lehrenden in das MML – Münster erlaubt eine gezielte und individuelle Begleitung und Impulsgabe sowie angepasste Interventionen für das PM. Gleichzeitig können Lernaufgaben gegeben werden, die eine Individualisierung des Lernprozesses ermöglichen. Die Lehrenden garantieren Studierenden eine fachliche Expertise (vgl. Stroot/Westphal 2014). Darüber hinaus stellen die Lehrenden als Therapeuten diese Expertise den Patienten und Patientinnen zur Verfügung, was für die Qualität der Krankenversorgung unumgänglich ist.
- *Supervision der Mentoren/Mentorinnen untereinander*
  Ein organisierter Austausch der Mentoren/Mentorinnen untereinander ist nicht vorgesehen. Aufgrund des Settings ist zu diskutieren, in welcher Form dies sinnvoll wäre. Da alle Studierenden des dritten Studienjahres Mentoren/Mentorinnen sind, ist davon auszugehen, dass ein informeller Austausch unter befreundeten Studierenden oder innerhalb der Praktikumsgruppe stattfindet. Ob sich eine qualitativ hochwertigere Peer-Supervision durch zusätzliche „top down“ anberaumte Treffen erreichen ließe, ist kritisch zu hinterfragen.

## 9. Fazit

Zusammenfassend zeigt sich, dass das MML – Münster die konzeptionellen Anforderungen erfüllt, welche aktuell an Mentoring-Programme im Hochschulkontext gestellt werden. Es ist eines der wenigen Peer-Programme, das über ein reines Betreuungsangebot zur Einführung in das Studium hinausgeht und Mentoring als didaktischen Ansatz nutzt, um die Lern- und Entwicklungsprozesse sowie die Kompetenzentwicklung der Studierenden zu unterstützen. Es zeichnet sich v. a. durch die systematische curriculare Einbindung aus und berücksichtigt

wichtige Erfolgsfaktoren für die Durchführung formeller Mentoring-Programme. Weitere Stärken des MML – Münster liegen in der Vorbereitung der Mentoren/Mentorinnen durch eine umfassende, in den Studiengang integrierte Schulung sowie der engen Einbindung der Lehrenden in das MML. Sie erlaubt eine gezielte und individuelle Begleitung und Impulsgabe, was in der Literatur als einer der Erfolgsfaktoren für Peer-Formate gilt.

Mit Blick auf den Erkenntnisgewinn durch weitere Forschung zeigt sich sowohl ein Bedarf an einer kriteriengeleiteten Erhebung zu bestehenden PMP als auch ein Bedarf an Verständigung auf zu untersuchende Ergebnis- und Wirkungsparameter sowie auf die erforderlichen Erhebungsinstrumente, um in der Vielfalt der Programme eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erzielen.

## Literatur


Allen Tammy D.; Eby, Lillian T.; Lentz, Elisabeth: The relationship between formal mentoring program characteristics and perceived program effectiveness. In: Personnel Psychology, (2006) 1, S. 125–153

Allen Tammy D.; Eby, Lillian T.: Mentor commitment in formal mentoring relationship. In: Journal of Vocational Behavior, (2008) 3, S. 309–317

American Physical Therapy Association. Physical therapist clinical performance instrument. Washington DC, USA: APTA. 2006. URL: http://www.apta.org/PTCPI/ (Zugriff: 10.01.2016)

Bandura, Albert: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. 1. Aufl. Stuttgart 1976

Baugh, S. Gayle; Scandura, Terri A.: The Effect of Multiple Mentors on Protege Attitudes Toward the Work Setting. In: Journal of Social Behavior and Personality, (1999) 4, S. 503–521

Blickle, Gerhard; Kuhnert Barbara; Rieck, Susanne: Laufbahnförderung durch ein Unterstützungsnetzwerk: Ein neuer Mentoringansatz und seine empirische Überprüfung. In: Zeitschrift für Personalwirtschaft, (2003) 3, S. 118–128

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Qualitätspakt Lehre. Dokumente Förderrichtlinie 1.Förderperiode 2010. URL: https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html (Zugriff:17.06.2017)

Byrne, Mary, W.; Keefe, Maureen, R.: Building Research Competence in Nursing through Mentoring. In: Journal of Nursing Scholarship, (2002) 4, S. 391–396

Campbell, Clark D.: Best practices for Student-Faculty Mentoring Programs. In: Allen Tammy, D.; Eby, Lillian T. (Hrsg.): The Blackwell Handbook of Mentoring. A multiple Perspectives Approach. Chichester 2010, S. 325–344

Darmann-Finck, Ingrid: Qualitätsdimensionen für die Weiterentwicklung der Modellstudiengänge. In: Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter (MGEPA) (Hrsg.): Abschlussbericht Dezember 2014. „Inhaltliche und strukturelle Evaluation der Modellstudiengänge zur Weiterentwicklung der Pflege- und Gesundheitsfachberufe in NRW“. Düsseldorf 2014, S. 17–20

Darmann-Finck, Ingrid; Muths, Sabine: Analyse der Ansätze zur Theorie-Praxis-Verknüpfung. In: Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter (MGEPA) (Hrsg.): Abschlussbericht Dezember 2014. „Inhaltliche und strukturelle Evaluation der Modellstudiengänge zur Weiterentwicklung der Pflege- und Gesundheitsfachberufe in NRW“. Düsseldorf 2014, S. 117–161

De Oliveira, Camila A. M.; Prado de França Carvalho, Carolina; Céspedes, Isabel C.; de Oliveira, Flavia; Le Suer-Maluf, Luciana: Peer mentoring program in an Interprofessional and Interdisciplinary Curriculum in Brasil. In: Anatomical Sciences Education, (2015) 8, S. 338–347

Ensher, Ellen A.; Thomas, Craig; Murphy, Susan E.: Comparison of Traditional, Step-Ahead, and Peer Mentoring on Protégés' Support, Satisfaction and Perceptions of Career Success: A Social Exchange Perspective. In: Journal of Business and Psychology, (2001) 3, S. 419–438. URL: http://www.jstor.org/stable/25092732?seq=1#page_scan_tab_contents (Zugriff: 08.01.2016)

Fandrey, Joachim; Heue, Matthias; Willmann, Eva: Leitfaden zur Anfertigung des Jahresabschlussberichts. Teilprojekt 1.1: UDE-Mentoring-System 2015. BLP-Projekt „Bildungsgerechtigkeit im Fokus“. Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH). Universität Duisburg-Essen. UMS-Jahresberichte der Fakultäten 2015. Medizinische Fakultät (Stand 20.01.2016). URL: https://www.uni-due.de/zfh/berichte.php (Zugriff: 17.06.2017)

Fellenberg, Franziska: Nachwuchsförderung durch Mentoring. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, (2007) 4, S. 423–438

Forum Mentoring. Bundesverband Mentoring in der Wissenschaft (Hrsg.): Mentoring mit Qualität. Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft. 2014. URL: http://www.forum-mentoring.de/index.php/qualitaet_top/qualitatsstandards/download-broschure/ (Zugriff: 17.06.2017)

Forum Mentoring. Bundesverband Mentoring in der Wissenschaft (Hrsg.): Formen von Mentoring (2017). URL: http://www.forum-mentoring.de/index.php/mentoring_top/mentoring/formen-von-mentoring/ (Zugriff: 17.06.2017)

Fuge, Juliane: „Wie wird aus Mentoring ein erfolgversprechendes didaktisches Instrument?“ Friday workshops, Friday lectures Universität Wien. (25.10.2013). URL: https://www.youtube.com/watch?v=zCN0LzpfUzA (Zugriff: 02.12.2015)

Gerholz, Karl-Heinz: Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern – Lernkulturen gestalten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, (2012) 3, S. 60–73

Goodlad, Sinclair; Hirst, Beverley: Peer Tutoring: a guide to learning by teaching. 1. Aufl. London 1989

Graf, Nele; Edelkraut, Frank: Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. 1. Aufl. Wiesbaden 2014

Haasen, Nele: Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept. URL: http://www.nelehaasen.de/veroeffentlichungen.html (Zugriff: 16.01. 2016)

Hartung, Anna Bozena: Studie zum Einsatz von Mentoring-Programmen als Instrument struktureller Förderung für Studierende an deutschen Universitäten. Arbeitspapier 243. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung (2012). URL: http://www.boeckler.de/5137.htm?produkt=HBS-005198&chunk=7&jahr= (Zugriff: 08.01.2016)

Herzog, Marius: Mentoring-Programme an Hochschulen: ein Beitrag zu institutionalisierter Ungleichheit? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, (2014) 1, S. 57–69

Higgings, Monica C.; Kram, Kathy E.: Reconceptualizing Mentoring at Work: a Developmental Network Perspective. In: Academy of Management Review, (2001) 2, S. 264–288

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (14.06.2005): Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. URL: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Beschluss_Kapazitaeten.pdf (Zugriff: 05.12.2015)

Jahn, Robert W.; Fuge, Juliane; Söll, Matthias: Macht Mentoring aus Lehrjahren Herrenjahre? Evaluationsergebnisse der Implementation eines Team-Mentoringkonzeptes für Studienanfänger. In: Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, (2010) 4+5, S. 140–147

Kamm, Ruth; Wolf, Henrike: Ist Mentoring gleich Mentoring? Zur Begriffs- und Anwendungsvielfalt von Mentoring-Maßnahmen in der Medizin an Hochschulen. In: Hoffer-Pober, Angelika; Steinböck, Sandra; Gutiérrez-Lobos, Karin (Hrsg.): Mentoring in der Universitätsmedizin. 10 Jahre Mentoring an der MedUni Wien. Wien 2015, S. 133–155

Kram, Kathy E.: Phases of the Mentor Relationship. In: Academy of Management Journal, (1983) 4, S. 608–625

Kram, Kathy E.; Isabella, Lynn A.: Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development. In: Academy of Management Journal, (1985) 1, S. 110–132

Leidenfrost, Birgit; Strassnig, Barbara; Schütz, Marlene; Carbon, Claus-Christian; Schabmann, Alfred: The Impact of Peer Mentoring on Mentee Academic Performance: Is Any Mentoring Style Better Than No Mentoring at all? In: International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, (2014) 1, S. 102–111

Miller, George E.: The assessment of clinical skills/competence/performance. In: Academic Medicine, (1990) 9, S. 63–67

Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter (MGEPA) (Hrsg.): Abschlussbericht Dezember 2014. „Inhaltliche und strukturelle Evaluation der Modellstudiengänge zur Weiterentwicklung der Pflege- und Gesundheitsfachberufe in NRW“. Düsseldorf 2014. URL: http://www.mgepa.nrw.de/pflege/pflegeberufe/modellstudiengaenge/index.php (Zugriff: 01.12.2015)

Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter (MGEPA) (Hrsg): Empfehlende Ausbildungsrichtlinie (ARL). Düsseldorf 2005. URL: https://www.mgepa.nrw.de/pflege/pflegeberufe/ausbildung/richtlinien_und_handreichungen/index.php (Zugriff: 17.06.2017)

Müsche, Hanna; Stroot, Thea: Bildungswissenschaftliches Mentoring für Lehramtsstudierende – eine Angebotsstruktur zur Entwicklung von Selbstlernkompetenzen? Erste Evaluationsergebnisse. In: Westphal, Petra; Stroot, Thea; Lerche, Eva-Maria; Wiethoff, Christoph (Hrsg.): Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Bd. 27. Immhausen 2014, S. 91–104

Ragins, Belle Rose; Kram, Kathy E.: The Handbook of Mentoring at Work. 1. Aufl. Los Angeles 2007

Scandura, Terri A.: Mentorship and Career Mobility: An Empirical Investigation. In: Journal of Organizational Behavior, (1992) 2, S. 169–174

Schmid, Bernd; Haasen, Nele: Einführung in das systemische Mentoring. 1. Aufl., Heidelberg 2011

Sloane, Peter F. E.; Fuge, Juliane: Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, (2012) 3, S. 96–109

Sloane, Peter F. E.; Fuge, Juliane: Mentoring als hochschuldidaktisches Konzept – Eine Potentialanalyse. In: Gerholz, Karl-Heinz; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Studiengänge entwickeln – Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna. Paderborn 2013, S. 167–197

Stroot, Thea: Ein Lehramt studieren: Zur Relevanz von Peer Learning für aktuelle Entwicklungsfelder der 1. Phase der Ausbildung von Lehrer*innen. In: Westphal, Petra; Stroot, Thea; Lerche, Eva-Maria; Wiethoff, Christoph (Hrsg.): Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Bd. 27. Immhausen 2014, S. 25–32

Stroot, Thea; Westphal, Petra: Peermentoring im Rahmen einer auf Inklusion ausgerichteten universitären Lehrerbildung. Relevanz von Mentoringkonzepten für eine inklusive fachwissenschaftliche Ausbildung an Universitäten (2014). URL: http://www.bundestreffen-2014.de/data/forum4-praesentation2.pdf (Zugriff: 01.10.2015)

Stroot, Thea; Westphal, Petra; Treidler, Maren; Helle, Jano: Bildungswissenschaftliches Mentoring für Lehramtsstudierende: Grundlagen und Konzeptionselemente. In: Westphal, Petra; Lerche, Eva-Maria; Wiethoff, Christoph (Hrsg.): Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Bd. 27. Immhausen 2014, S. 59–70

Townsend Robert A.; Delves, Melinda; Kidd, Tracy; Figg, Bev: Undergraduate student peer mentoring in a multi-faculty, multi-campus university context. In: Journal of Peer Learning, (2011) 4, S. 37–49

Treidler, Maren; Westphal, Petra; Stroot, Thea: Peer Learning. In: Westphal, Petra; Stroot, Thea; Lerche, Eva-Maria; Wiethoff, Christoph (Hrsg.): Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Bd. 27. Immhausen 2014, S. 15–20

Trenczek, Karin: Das Mentee-Mentoren-Lehrersystem im Studiengang Therapie- und Gesundheitsmanagement – Physiotherapie: Kritische Würdigung eines Ansatzes zur Unterstützung der Lern- und Entwicklungsprozesse von Studierenden in der praktischen Ausbildung. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Fachbereich Gesundheit – Münster School of Health, Fachhochschule Münster 2015

Trenczek, Karin; Overbeck, Margot; Bonato, Marcellus; Störkel, Friederike: Peer-mentoring als Bestandteil klinischer Kompetenzentwicklung in der Physiotherapie. In: Evers, Thomas; Helmbold, Anke; Latteck, Änne-Dörte; Störkel, Friederike (Hrsg.): Lehr-Lernkonzepte zur klinischen Kompetenzentwicklung. Best-Practice-Beispiele aus den Modellstudiengängen NRW. Opladen, Berlin, Toronto 2017, S. 157–179

Van Gennip, Nanine A. E.; Segers, Mien S. R.; Harm, H. Tillema: Peer assessment as a collaborative learn activity: The role of interpersonal variables and conceptions. In: Learning and Instruction, (2010) 4, S. 280–290

Westphal, Petra; Lerche, Eva-Maria; Stroot, Thea; Wiethoff, Christoph: Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co – Einführung in den Band. In: Westphal, Petra; Stroot, Thea; Lerche, Eva-Maria; Wiethoff, Christoph (Hrsg.): Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Bd. 27. Immhausen 2014, S. 3–12

Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. (4.7.2008). URL: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf (Zugriff: 08.01.2016)

Ziegler, Albert: Mentoring: Konzeptionelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: Stöger, Heidrun; Ziegler, Albert; Schimke, Diana (Hrsg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich 2009, S. 7–29

Zoghi, Masoud: Let's cross the rubicon: Strengthening Reading Comprehension Instruction. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences, (2013) 70, S. 537–543

© 2017 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen

TRENCZEK, Karin; OVERBECK, Margot; STÖRKEL, Friederike:
Das Mentee-Mentoren-Lehrsystem „MML – Münster“
als Konzept für die Begleitung handlungsorientierten
Lernens im ausbildungsintegrierenden
Modellstudiengang Therapie und Gesundheits-
management - Physiotherapie.
In: WEYLAND, Ulrike; REIBER, Karin (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Bonn 2017, S. 139-162

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).
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. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: https://www.bibb.de/cc-lizenz