



Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Angewandte Psychologie

Selbstwirksamkeit im Kontext von Mentoring: Eine qualitative Analyse zur beruflichen Orientierung bei Jugendlichen

BACHELOR THESIS
JUNI 2025

Autorin

Fabienne Imhof

Betreuungsperson

Cynthia Steiner

Praxispartner*in

Amt für Jugend und Berufsberatung – Mentoring Ithaka

Susanne Roth

„Der Glaube der Menschen an ihre Fähigkeiten hat einen tiefgreifenden Einfluss auf diese Fähigkeiten.“

— Albert Bandura, 1997

Danksagung

Mit dieser Bachelorarbeit geht ein intensives und bereicherndes Kapitel meines Studiums zu Ende. Ich danke all jenen, die mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuungsperson, die mich im Rahmen dieser Arbeit begleitet hat. Ihre wertvollen Rückmeldungen und ihre Unterstützung haben zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Ebenso möchte ich *ROCK YOUR LIFE! Schweiz* von Herzen danken. Die eigene Tätigkeit als Mentorin, die ich im Rahmen dieses Programms ausüben durfte, hat mir nicht nur neue Perspektiven eröffnet, sondern auch meine persönliche Entwicklung bereichert. Es berührt mich zutiefst, in die grossen, erwartungsvollen Augen Jugendlicher zu blicken – voller Ideen, Träumen und Möglichkeiten. In diesen Begegnungen liegt der Anfang einer Reise, nicht nur für die Jugendlichen, sondern auch für mich. Eine Reise hin zu mehr Vertrauen, zu Mut und zu sich selbst. Es erfüllt mich mit Freude, gemeinsam mit ihnen ihr Potenzial zu entdecken und erste Schritte in Richtung Zukunft zu gehen. Das Konzept der Selbstwirksamkeit liegt mir besonders am Herzen. Es steht für die Erfahrung, durch eigenes Handeln etwas bewirken zu können – ein Gedanke, der diese Arbeit prägt und dem Mentoring eine besondere Tiefe verleiht.

Mein grosser Dank gilt auch dem Unternehmen *Mentoring Ithaka* für die Möglichkeit, im Rahmen des Programms Einblicke in die Praxis zu erhalten und qualitative Daten zu erheben. Diese Offenheit und Unterstützung waren für diese Arbeit sehr wertvoll.

Ein herzliches Dankeschön richte ich an alle Mentor*innen und Mentees, die bereit waren, an den Interviews teilzunehmen und ihre persönlichen Erfahrungen mit mir zu teilen. Ihre Ehrlichkeit und Reflexionsbereitschaft haben diese Untersuchung erst ermöglicht.

Nicht zuletzt danke ich meiner besten Freundin und Mitstudentin, die immer an mich glaubt und an meiner Seite ist.

Fabienne Imhof

Juni 2025

Abstract

Diese Bachelorarbeit untersucht den Einfluss von Mentoring auf die Selbstwirksamkeit und berufliche Orientierung Jugendlicher. Grundlage bildet die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1997) mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit und seinen vier Quellen: persönliche Erfolgserlebnisse, stellvertretende Erfahrungen, verbale Ermutigung und emotionale Erregung. Ziel war es, die subjektiven Wahrnehmungen von Jugendlichen und Mentor*innen im Hinblick auf die Wirkung von Mentoring zu analysieren und die Bedeutung der Beziehungsgestaltung im Prozess zu erfassen. Dazu wurden sechs halbstrukturierte Interviews mit Teilnehmenden des Programms *Mentoring Ithaka* geführt und qualitativ ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass im Mentoring alle vier Quellen der Selbstwirksamkeit in unterschiedlicher Weise aktiviert wurden. Besonders die verbale Ermutigung erwies sich als unterstützender Faktor, um Sicherheit im eigenen Handeln zu gewinnen und Herausforderungen selbstbewusster anzugehen. Erfolgserlebnisse stärkten das Vertrauen in eigene Kompetenzen, während sich Jugendliche mit ihren Mentor*innen identifizieren konnten, was als orientierungsstiftend erlebt wurde. Auch unterstützende Begleitung in emotional herausfordernden Situationen trug zur Stärkung des Selbstwirksamkeitserlebens bei. Die Wirksamkeit dieser Prozesse war eng an die Qualität der Mentoring-Beziehung geknüpft. Vertrauen, Wertschätzung und eine offene Gesprächskultur spielten dabei eine bedeutende Rolle. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass beziehungsorientierte Elemente auch in vorrangig instrumentellen Mentoring-Programmen wirksam sind. Praktisch ergibt sich daraus die Empfehlung, diese Elemente bei der Konzeption und Umsetzung von Mentoring-Programmen bewusst zu berücksichtigen.

Anzahl Zeichen inkl. Leerzeichen (ohne Anhang): 116'085

Keywords: Selbstwirksamkeit, self-efficacy, Adoleszenz, Berufliche Orientierung, Mentoring

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	8
2 THEORETISCHER RAHMEN.....	10
2.1 Charakteristika und Herausforderungen der Adoleszenz	10
2.2 Berufliche Orientierung als Entwicklungsaufgabe	12
2.3 Bedeutung von sozialer Unterstützung	14
2.4 Sozial-kognitive Theorie.....	15
2.4.1 Facetten der Selbstwirksamkeit	16
2.5 Formen von Mentoring.....	18
2.5.1 Die Wirkung von Mentoring.....	20
3 METHODIK	22
3.1 Forschungsinteresse	22
3.2 Forschungsdesign	23
3.2.1 Methodologische Grundlage und qualitative Ausrichtung.....	23
3.2.2 Entwicklung und Präzisierung des Forschungsfokus	24
3.2.3 Theoretischer Rahmen und Hypothesen im qualitativen Kontext	24
3.2.4 Forschungsgegenstand.....	25
3.3 Leitfadeninterviews als Erhebungsmethode.....	26
3.4 Sampling	26
3.5 Entwicklung des Interviewleitfadens	28
3.6 Pretest und Überarbeitung.....	29

3.7 Datenerhebung.....	30
3.8 Datenaufbereitung und- auswertung	30
3.8.1 Transkription und Datenschutz	30
3.8.2 Auswertungsmethode.....	31
3.8.3 Kategorienbildung und Analyseprozess	31
4 ERGEBNISSE	33
4.1 Fallvergleichstabelle zu den vier Quellen der Selbstwirksamkeit	33
4.1.1 Eigene Erfolgserlebnisse.....	35
4.1.2 Stellvertretende Erfahrung.....	36
4.1.3 Verbale Ermutigung	37
4.1.4 Emotionale Erregung.....	38
4.2 Wahrnehmung persönlicher Entwicklung im Mentoring aus Sicht der Mentees	39
4.3 Wahrnehmung persönlicher Entwicklung im Mentoring aus Sicht der Mentor*innen ...	41
4.4 Die Rolle der Mentor*innen bei der beruflichen Orientierung von Mentees	43
4.5 Mentoring-Beziehung.....	44
4.6 Perspektivenvergleich.....	45
4.7 Erfolgsfaktoren des Mentoring-Programms	47
5 DISKUSSION	48
5.1 Einordnung der Ergebnisse in den theoretischen Rahmen	49
5.2 Limitationen und Forschungsausblick.....	52
5.3 Gestaltungsmassnahmen für Mentoring-Programme.....	52

5.3.1	Förderung von Beziehungsqualität durch Freizeitaktivitäten	53
5.3.2	Integration der vier Quellen der Selbstwirksamkeit in Mentoring-Programme.....	53
6	LITERATURVERZEICHNIS	55
7	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	60
8	TABELLENVERZEICHNIS	61
9	HILFSMITTEL MIT VERWENDUNGSZWECK	62

1 Einleitung

Die Adoleszenz ist eine Lebensphase, die mit zahlreichen Entwicklungsaufgaben verbunden ist, unter anderem der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und der beruflichen Zukunft (Lohaus, 2018). Wie Lohaus (2018) beschreibt, lernen Jugendliche in dieser Zeit nicht nur ihre eigenen Fähigkeiten und ihr Potential kennen, sondern stehen auch vor der Aufgabe, Entscheidungen über ihre berufliche Laufbahn zu treffen. In diesem Zusammenhang kann das Konzept der Selbstwirksamkeit von Bedeutung sein – das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Herausforderungen zu bewältigen und Ziele zu erreichen (Bandura, 1979; Altepост, 2017). Turda (2024) konnte zeigen, dass ein höheres Mass an Selbstwirksamkeit mit einer stärkeren beruflichen Identität und Entscheidungsfähigkeit korreliert. Eine geringe Selbstwirksamkeit kann mit Unsicherheiten und Ängsten einhergehen, die die Entwicklung der beruflichen Orientierung beeinträchtigen können (Pignault, Rastoder & Houssemand, 2023).

Die Forschung zum Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zeigt deutlich, dass viele Jugendliche in dieser Phase ihres Lebens nicht über ausreichende Ressourcen und Unterstützung verfügen (Sabatella & Von Wyl, 2018; Fend, Berger & Grob, 2009). Es mangelt häufig an sozialen, bildungsbezogenen und ökonomischen Ressourcen, die für einen erfolgreichen Übergang notwendig wären (Blokker, Akkermans, Marciniak, Jansen & Khapova, 2023). Nicht alle Jugendliche bewältigen den Übergang von der Schule in die Berufswelt gleichermassen erfolgreich (Sabatella & Von Wyl, 2018; Fend et al., 2009). Besonders junge Frauen, Jugendliche mit Migrationshintergrund und schulisch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler haben häufig Schwierigkeiten, eine geeignete Lehrstelle zu finden (Sabatella & Von Wyl, 2018). Darüber hinaus können individuelle Faktoren wie Kompetenzen, Einstellung oder Persönlichkeitsmerkmale den Übergangsverlauf zusätzlich beeinflussen (Neuenschwander & Jan, 2021). Blokker et al. (2023) postulieren, dass es Programme und Strategien braucht, die Jugendlichen individuelle Unterstützung bieten und dadurch ihre Übergangsbedingungen verbessern.

Mentoring-Programme können eine vielversprechende Möglichkeit darstellen, Jugendliche in dieser Entwicklungsphase zu unterstützen (Hamilton & Hamilton, 2014). Hamilton und Hamilton (2014) betonen, dass persönliche Beziehungen im Mentoring dazu beitragen können, individuelles Wachstum und Entwicklung zu fördern. Die Mentoring-

Beziehung ist in der Regel asymmetrisch gestaltet und besteht aus einer Dyade, in der eine weniger erfahrene Person (Mentee; *engl.* für die betreute bzw. geförderte Person) von einer erfahrenen Person (Mentorin oder Mentor) begleitet wird (Lorenzen, 2023).

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen stellt sich die Frage, wie Jugendliche Mentoring erleben und welchen Einfluss sie auf ihre Selbstwirksamkeit und berufliche Orientierung erkennen. Während es zahlreiche Studien zur Rolle der Selbstwirksamkeit in der Berufswahl gibt (Altepost, 2017; Turda, 2024), wurde die Bedeutung von Mentoring in diesem Kontext bisher nur begrenzt untersucht (Sabatella & Von Wyl, 2018). Das Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, wie Jugendliche und ihre Mentor*innen den Einfluss von Mentoring auf die Selbstwirksamkeit und berufliche Orientierung wahrnehmen. Im Mittelpunkt stehen dabei subjektive Erfahrungen und Einschätzungen im Rahmen eines konkreten Mentoring-Settings, das in der Regel auf etwa sechs Monate begrenzt ist. Langfristige Karriereverläufe sind nicht Gegenstand dieser Untersuchung. Die Untersuchung erfolgt in Zusammenarbeit mit dem Praxispartner *Mentoring Ithaka*, einem Programm, das dem Amt für Jugend und Berufsberatung angegliedert ist und in dem ehrenamtliche Mentor*innen Jugendliche auf ihrem Weg begleiten.

Aus den Überlegungen ergeben sich folgende Forschungsfragen: *Wie nehmen Jugendliche und ihre Mentor*innen den Einfluss von Mentoring auf Selbstwirksamkeit und berufliche Orientierung wahr? Und Inwiefern beeinflusst die Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee die Förderung der Selbstwirksamkeit?* Diese Fragen werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2024) untersucht. Dazu werden halbstandardisierte Interviews nach Flick (2021) mit Jugendlichen und Mentoren*innen geführt.

Zur theoretischen Fundierung des Selbstwirksamkeitskonzepts wird die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1997) verwendet. Bandura (1997) identifiziert vier Quellen der Selbstwirksamkeit: eigene Erfolgserlebnisse, stellvertretende Erfahrungen, verbale Ermutigung und emotionale Erregung. Diese vier Quellen bilden die theoretische Grundlage für die Gestaltung des Interviewleitfadens. Dabei werden sowohl die Selbstwahrnehmungen der Jugendlichen als auch die Fremdwahrnehmungen ihrer Mentor*innen berücksichtigt, um herauszuarbeiten, wie jede der vier Quellen im Mentoring zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit beitragen kann.

Auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse werden abschliessend Gestaltungsempfehlungen formuliert, mit denen Mentoring-Programme optimiert werden können, sowohl zur Stärkung der Selbstwirksamkeit Jugendlicher als auch zur Förderung ihrer beruflichen Orientierung. Sollten sich dabei bestimmte Wirkmechanismen innerhalb der vier Quellen der Selbstwirksamkeit als besonders relevant herausstellen, können diese zur Weiterentwicklung von Mentoringprogrammen herangezogen werden.

Zu Beginn der Arbeit wird der theoretische Rahmen erläutert, der die Charakteristika und Herausforderungen der Adoleszenz, die berufliche Orientierung als Entwicklungsaufgabe, die Bedeutung sozialer Unterstützung sowie die sozial-kognitive Theorie mit dem Schwerpunkt auf Selbstwirksamkeit umfasst. Daran anschliessend wird Mentoring als unterstützender Kontext vertiefend dargestellt. Im Methodenteil folgen eine detaillierte Beschreibung des Forschungsdesigns, des methodischen Vorgehens sowie der Durchführung und Auswertung der Interviews. Abschliessend werden die Ergebnisse im Diskussionsteil im Hinblick auf die Forschungsfragen interpretiert und theoretisch eingeordnet.

2 Theoretischer Rahmen

Jugendliche erleben in der Adoleszenz verschiedene Entwicklungsaufgaben. Die berufliche Orientierung stellt eine davon dar (Lohaus, 2018). Damit die Erfahrungen und Bedürfnisse Jugendlicher in dieser Zeit besser verstanden werden können, werden im folgenden Kapitel Merkmale der Adoleszenz sowie damit verbundene Herausforderungen dargestellt. Ein Schwerpunkt liegt auf der sozialen Unterstützung, da sie in dieser Phase eine stabilisierende Funktion übernehmen kann. Mentoring-Programme, wie das Programm *Mentoring Ithaka*, stehen exemplarisch für solche begleitenden Unterstützungsformen und werden im Verlauf der Arbeit näher betrachtet.

2.1 Charakteristika und Herausforderungen der Adoleszenz

Das Jugendalter ist durch biologische, psychologische und soziale Veränderungen geprägt. Neben den körperlichen Veränderungen während der Pubertät und hormonellen Umstellungen findet eine neuronale Umstrukturierung statt, die das Sozialverhalten, die kognitive Kontrolle und die Risikobereitschaft beeinflusst. Die biologischen Veränderungen bringen psychische Herausforderungen mit sich, die über die Phase der Pubertät

hinauswirken können (Lohaus, 2018). Havighurst (1972, zitiert nach Lohaus, 2018) entwickelte das Konzept der Entwicklungsaufgaben, um pädagogisches Wissen zur Förderung der individuellen Entwicklung zu vermitteln. Entwicklungsaufgaben sind charakteristische Herausforderungen in bestimmten Lebensphasen, deren erfolgreiche Bewältigung Zufriedenheit bringt und die Basis für weitere Aufgaben bildet. So nennt Havighurst (zitiert nach Lohaus, 2018) für das Jugendalter Aufgaben wie den Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen, die Etablierung emotionaler Unabhängigkeit und die Entwicklung individueller Werte. Im frühen Erwachsenenalter stehen Aspekte wie der Übergang in die Berufstätigkeit, der Auszug aus dem Elternhaus und die Familiengründung im Mittelpunkt (Lohaus, 2018).

Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1972, zitiert nach Lohaus, 2018) basieren auf biologischen Veränderungen, individuellen Zielen und altersbezogenen gesellschaftlichen Erwartungen. Während biologische Veränderungen universell sind, wie beispielsweise die Pubertät, variieren gesellschaftliche Erwartungen je nach Kultur und Zeit. Individuelle Entwicklungsziele, wie der Aufbau von Beziehungen oder die Berufswahl, entstehen im Wechselspiel von Individuum und Umwelt (Lohaus, 2018). Gemäss Seiffge-Krenke, Kiuru und Nurmi (2010) fungieren ungelöste Entwicklungsaufgaben als Antrieb für zukünftige Entwicklungsziele, was die individuelle Weiterentwicklung vorantreiben kann.

Nach Erikson (1993) ist die Identitätsentwicklung eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Jugendalter, gekennzeichnet durch die Spannung zwischen Identitätsfindung und Rollendiffusion. Während Ersteres ein stabiles, kohärentes Selbstgefühl umfasst, beschreibt Letzteres die Unfähigkeit, Erfahrungen in eine einheitliche Identität zu integrieren. Jugendliche suchen ihre Identität durch Ausprobieren und Entwickeln Verpflichtungen zu ihrer Lebensgestaltung, beruflichen Zielen, Werten und moralischen Überzeugungen.

Das Identitätsmodell von Marcia (1980, zitiert nach Lohaus, 2018) stellt eine theoretische Weiterentwicklung des Modells von Erikson (1950) dar. Es unterscheidet vier Identitätsformen, die auf den Dimensionen *Exploration* und *Verpflichtung* basieren und besonders für die Berufswahl relevant sind. Jugendliche mit einer diffusen Identität setzen sich weder mit beruflichen Alternativen auseinander noch gehen sie eine Verpflichtung ein. Bei der übernommenen Identität legen sie sich ohne aktive Exploration auf gesellschaftlich oder familiär vorgegebene Werte oder Berufe fest. Im sogenannten Moratorium erkunden

Jugendliche aktiv verschiedene berufliche Möglichkeiten, treffen jedoch noch keine endgültige Entscheidung. Eine erarbeitete Identität zeichnet sich durch eine Phase intensiver Exploration aus, die in einer bewussten Entscheidung mündet, wie beispielsweise der Wahl eines Berufs und somit dem Beginn einer Ausbildung. Dieses Modell unterstreicht die Bedeutung von aktiver Auseinandersetzung und Selbstverpflichtung für eine fundierte Berufswahl (Lohaus, 2018).

Auch Sabatella und Von Wyl (2018) betonen, dass Jugendliche vor der Aufgabe stehen, ihre Identität zu finden, ihren Platz in der Gesellschaft einzunehmen und den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zu meistern. Die Berufswahl erfordert Kompetenzen wie berufliche Informationsfähigkeit und Selbstreflexion. Persönliche Faktoren und deren Wechselwirkung mit der beruflichen Umwelt spielen dabei auch eine Rolle.

Im folgenden Kapitel steht die berufliche Orientierung von Jugendlichen im Fokus, wobei Einflussfaktoren und Herausforderungen dieser Phase beleuchtet werden.

2.2 Berufliche Orientierung als Entwicklungsaufgabe

Die berufliche Orientierung ist eine vielschichtige Entwicklungsaufgabe, die sowohl individuelle Dimensionen wie persönliche Interessen, Fähigkeiten und das Selbstkonzept, als auch gesellschaftliche Dimensionen, wie soziale Normen, Bildungssysteme und Arbeitsmarktbedingungen, umfasst. Die berufliche Orientierung hilft den Jugendlichen, sich selbst besser zu verstehen und ihre Rolle in der Gesellschaft zu definieren (Sabatella & Von Wyl, 2018). Super (1980) beschreibt berufliche Entwicklung in seiner Theorie der Lebensspanne als einen Prozess in fünf Stufen: Wachstum, Erkundung, Etablierung, Erhaltung und Rückzug. Im Jugendalter steht dabei die Erkundungsphase im Mittelpunkt, auch bezeichnet als Exploration. Sie umfasst die Entwicklung beruflicher Interessen – von unspezifischen Neigungen bis hin zu Berufswahlentscheidungen. Ein wichtiges Element ist das berufliche Selbstkonzept, das durch die Anpassung individueller und kontextueller Faktoren entsteht und berufliche Entscheidungen prägen kann. Das berufliche Selbstkonzept dient als Basis für berufliche Entscheidungen und den Berufswahlprozess.

Vondracek (1986) erweiterte Supers Theorie (1950) der Lebensspanne durch den entwicklungscontextuellen Ansatz (*engl.* developmental-contextual approach), der die berufliche Entwicklung Jugendlicher als dynamische Interaktion zwischen Individuum und Umwelt beschreibt (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 2019). Diese Entwicklung ist in

Kontextebenen eingebettet, die sich gegenseitig beeinflussen, beispielsweise durch Veränderungen im Schul- oder Lehrstellenangebot (Bronfenbrenner, 1986). Kulturelle, ökonomische und soziale Einflüsse prägen die berufliche Entwicklung, die weder universellen Stadien folgt noch deterministisch ist, sondern inter- und intraindividuelle Variation zeigt (Gniewosz & Titzmann, 2018).

In der Berufs- und Laufbahnpsychologie ist das Konzept der Berufswahlreife nach Super (1950) seit Langem etabliert. Es beschreibt die Fähigkeit von Jugendlichen, eine passende Berufswahl zu treffen und den Übergang von der Schule in den Beruf erfolgreich zu bewältigen (Super, 1980). Heutzutage wird Berufswahlreife als ein facettenreiches Konstrukt betrachtet, das durch gezielte psychologisch-pädagogische Massnahmen gefördert werden kann (Leong, Barak & Leong, 2005).

Ein Ziel der beruflichen Sozialisation ist die Passung zwischen Jugendlichen und ihrer Berufslehre, also die Kongruenz von Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen mit der beruflichen Umwelt. Diese berufliche Umwelt umfasst dabei nicht nur den gewählten Beruf selbst, sondern auch den Ausbildungsbetrieb, den Arbeitsplatz und das soziale Umfeld wie das Team (Kristof-Brown, Zimmerman & Johnson, 2005). Ein intensiver Prozess der Ausbildungs- und Berufswahl führt zu einem umfassenderen Wissen der Jugendlichen über den zukünftigen Beruf und den Lehrbetrieb, was die wahrgenommene Passung erhöhen kann. Eine hohe Passung kann die Zufriedenheit und die Produktivität steigern und das Arbeitslosigkeitsrisiko nach der Lehre senken (Neuenschwander, Gerber, Frank & Rottermann, 2012). Laut Hirschi (2011) stehen ein höheres Selbstwertgefühl und eine stärkere Selbstwirksamkeit in positivem Zusammenhang mit der Bereitschaft zur Berufswahl. Jugendliche benötigen daher bereits vor der Berufswahl ein bestimmtes Selbstkonzept, das sich im Verlauf der erfolgreichen Berufswahl und -bewältigung weiterentwickeln wird. Schneider (1984) führte bereits vor Jahren den Begriff der Berufswahlkompetenz ein und betonte, dass die Förderung der für die Berufswahl relevanten Kompetenzen ein Ziel der Arbeit mit Jugendlichen sein sollte.

Wie sich zeigt, spielen neben individuellen Voraussetzungen wie Selbstkonzept und Berufswahlkompetenz auch soziale Ressourcen eine Rolle im Prozess der beruflichen Entwicklung. Im folgenden Kapitel wird daher die Bedeutung sozialer Unterstützung für Jugendliche in dieser Übergangsphase näher betrachtet.

2.3 Bedeutung von sozialer Unterstützung

Im Berufswahlprozess gewinnt die soziale Unterstützung, durch Eltern oder beispielsweise durch Mentor*innen, zunehmend an Bedeutung. Jugendliche, die in einem unterstützenden Umfeld aufwachsen, sind oft besser in der Lage, berufliche Entscheidungen zu treffen und Herausforderungen zu bewältigen. Mangelnde Unterstützung, besonders bei Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien, kann zu Unsicherheiten und Schwierigkeiten im Berufswahlprozess führen (Sabatella & Von Wyl, 2018).

Der Druck, eine geeignete Berufswahl zu treffen, kann zu psychischen Belastungen führen. Jugendliche, die Schwierigkeiten haben, einen Ausbildungsplatz zu finden oder die Erwartungen nicht erfüllen können, sind besonders anfällig für Stress, Angst und depressive Verstimmungen. Daher ist es wichtig, dass sie Zugang zu Ressourcen und Unterstützung haben, um ihre psychische Gesundheit während dieses Übergangs zu fördern (Sabatella & Von Wyl, 2018).

Insbesondere die sozial-kognitive Laufbahntheorie (*engl.* Social Cognitive Career Theory) von Lent, Brown und Hackett (1994) hebt hervor, dass Denkprozesse, subjektive Bewertungen und Erwartungen den Prozess der Berufswahl beeinflussen können. Dabei spielen die Selbstwirksamkeitserwartungen, also der Glaube an die eigenen Fähigkeiten (Kann ich das?), sowie die Ergebniserwartungen, also die antizipierten Konsequenzen einer Handlung (Was passiert, wenn ich Aufgabe XY erfülle?), eine Rolle. Die Ergebniserwartungen können positiv, neutral oder negativ ausfallen und sich auf verschiedene Werte wie Anerkennung, finanzielle Vorteile oder Selbstbestätigung beziehen. Diese Erwartungen entstehen durch persönliche Lernerfahrungen, die von Umwelteinflüssen wie beispielsweise elterlichen Erwartungen sowie kulturellen und geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozessen geprägt sind. Sowohl die Entwicklung beruflicher Interessen als auch die Formulierung beruflicher Ziele und schliesslich die Berufswahl werden durch Selbstwirksamkeitserwartungen und antizipierte Ergebnisse beeinflusst.

Die bisher dargestellten theoretischen Ansätze zeigen den Einfluss von individuellen Merkmalen, sozialer Unterstützung und Umweltbedingungen auf die berufliche Orientierung. Die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1979) wird in diesem Zusammenhang im nächsten Kapitel näher herangezogen, da sie erklärt, wie Menschen durch Beobachtung, Erfahrung und Selbststeuerung lernen können, ihr Verhalten zu

beeinflussen und somit auch ihren beruflichen Weg aktiv mitzugestalten. Besonders der Aspekt des Beobachtungslernens erscheint dabei zentral, da im Mentoring viele Impulse und Handlungsstrategien über soziale Interaktion und gemeinsame Erfahrungen vermittelt werden.

2.4 Sozial-kognitive Theorie

Nach Bandura (1979) gibt es drei Prozesse, die es dem Menschen ermöglichen, sich in seine soziale Umwelt einzufügen und gleichzeitig auf sie einzuwirken: Erstens kann er das Verhalten anderer beobachten und nachahmen – ein Vorgang, der als Modelllernen bekannt ist. Zweitens ist der Mensch in der Lage, Erlebnisse und Beobachtungen symbolisch zu verarbeiten und im Gedächtnis zu speichern, sodass er über sie reflektieren und zukünftiges Handeln darauf aufbauen kann. Drittens kann er sich selbst Anreize setzen, Konsequenzen antizipieren, sein Verhalten steuern und verändern. Soziales Lernen ist dabei ein wechselseitiger Prozess und beruht auf reziproker Determination, also dem Zusammenspiel von Person, Verhalten und Umwelt. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, das eigene Leben aktiv mitzugestalten. Die Persönlichkeit versteht Bandura als ein sozial-affektives Verarbeitungssystem, in dem kognitive, emotionale und soziale Strukturen eng miteinander verbunden sind (Bandura, 1979).

Bandura (1979) untersuchte ausführlich, welche Voraussetzungen notwendig sind, um Wissen, das vorwiegend durch Beobachtung erworben wird, in die Praxis umzusetzen. Er kam zu der Erkenntnis, dass persönliche Erwartungen, Ziele und die Reflexion der eigenen Person Elemente menschlicher Motivation sind. Der Begriff der Selbstregulierung hebt die Fähigkeit hervor, sich selbst zu motivieren, indem man eigene Ziele definiert und verfolgt. Dabei wird das eigene Verhalten kontinuierlich überprüft und angepasst. Eine wesentliche Grundlage für diese Entscheidungen bildet die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit.

Im Hinblick auf die Zielsetzung dieser Bachelorarbeit und die zugrunde liegenden Fragestellungen rückt nun das Konzept der Selbstwirksamkeit in den Mittelpunkt. Im folgenden Kapitel wird es näher erläutert und in seinen verschiedenen Facetten dargestellt.

2.4.1 Facetten der Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit (*engl.* self-efficacy), ein Konzept aus Banduras sozial-kognitiver Theorie, beschreibt den Glauben einer Person an ihre Fähigkeit, bestimmte Handlungen

erfolgreich auszuführen, um gewünschte Ergebnisse zu erzielen. Dieser Glaube beeinflusst, wie Menschen denken, fühlen, sich motivieren und verhalten. Selbstwirksamkeit moderiert den Zusammenhang zwischen Zielsetzung und Leistung, da sie bestimmt, ob und wie stark sich eine Person herausfordernden Aufgaben stellt. Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit zeigen mehr Engagement, erzielen oft bessere Leistungen und nutzen Rückmeldungen konstruktiv. Geringe Selbstwirksamkeit hingegen kann zu Vermeidungsverhalten und Resignation führen. Auch externe Faktoren, wie beispielsweise positive Rückmeldungen oder erreichbare Ziele, können das Selbstwirksamkeitserleben stärken (Bandura, 1979).

Begrifflich ist Selbstwirksamkeit dabei klar von Selbstwert oder Selbstkonzept zu unterscheiden: Während Selbstwert das allgemeine Gefühl von Selbstachtung beschreibt und das Selbstkonzept die Gesamtheit der eigenen Selbstwahrnehmungen umfasst, bezieht sich Selbstwirksamkeit spezifisch auf die subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenzerwartung in einer bestimmten Situation (Schwarzer, 2014). In der Literatur wird der Begriff auch als Selbstwirksamkeitserwartung, Leistungseffizienzerwartung oder Selbstwirksamkeitsüberzeugung verwendet. Selbstwirksamkeit wirkt über verschiedene Prozesse, darunter kognitive, motivationale, affektive und selektive Mechanismen (Bandura, 1997).

Bandura (1979) führte das Konzept der Selbstwirksamkeit ein und integrierte es später (1986) in seine sozial-kognitive Theorie, die die kognitive Entwicklung im Zusammenspiel mit sozialen und strukturellen Einflüssen betrachtet. Im Jahr 1997 erweiterte Bandura seine Theorie in dem Werk *Selbstwirksamkeit: Die Ausübung von Kontrolle* (engl. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*) um die Dimensionen individueller und kollektiver Handlungsfähigkeit, einschliesslich ihrer Rolle bei der Regulierung von Wohlbefinden und Zielerreichung. Abbildung 1 veranschaulicht das Konzept der Selbstwirksamkeit. In seinem Werk von 1979 verwendet Bandura zunächst den Begriff der Leistungseffizienzerwartung. Dabei unterscheidet er zwischen zwei Arten von Erwartungen: Die Ergebniserwartung beschreibt den Glauben, dass ein bestimmtes Verhalten zu einem bestimmten Ergebnis führt. Die Leistungseffizienzerwartung hingegen bezieht sich auf die Überzeugung, dieses Verhalten auch tatsächlich ausführen zu können, um das gewünschte Ergebnis zu erreichen. Dieser Unterschied ist von Bedeutung, da Menschen zwar davon

überzeugt sein können, dass eine Handlung wirksam ist, jedoch gleichzeitig daran zweifeln können, ob sie selbst in der Lage sind, diese Handlung erfolgreich umzusetzen.

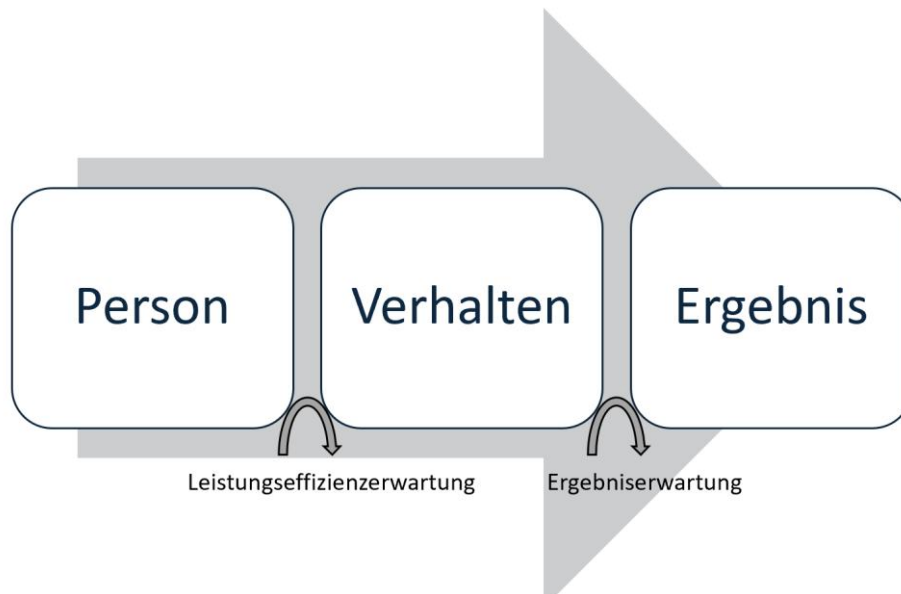


Abbildung 1. Eigene Darstellung, Konzept der Selbstwirksamkeit (in Anlehnung an Bandura (1979))

Bandura (1997) modifizierte in seinem Buch von 1997 die Begrifflichkeiten und geht von der Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartung aus. Menschen unterscheiden sich in ihrer Wahrnehmung von ihrer Selbstwirksamkeit. Bandura (1997) unterscheidet Selbstwirksamkeit von Ergebniserwartungen: Während Selbstwirksamkeit die Fähigkeit beschreibt, eine Handlung erfolgreich auszuführen, beziehen sich Ergebniserwartungen auf die Konsequenzen dieser Handlung. Beide sind jedoch eng miteinander verbunden. Selbstwirksamkeit wird häufig spezifisch und kontextbezogen gemessen und hat eine stärkere theoretische Grundlage als andere Erwartungskonstrukte (Bandura, 1997).

Bandura (1997) identifiziert vier Hauptquellen für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit:

1. Eigene Erfolgserlebnisse: Diese beziehen sich auf eigene Leistungen. Erfolg stärkt das Selbstvertrauen, Misserfolg schwächt es, wenn eigene Fähigkeiten dafür verantwortlich gemacht werden. Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit bleiben trotz Rückschlägen resilient.
2. Stellvertretende Erfahrung: Wenn Menschen mit vergleichbaren Fähigkeiten eine Aufgabe erfolgreich bewältigen, stärkt das das eigene Zutrauen, sie ebenfalls zu schaffen. Umgekehrt wirkt ein Misserfolg solcher Personen entmutigend. Je grösser die Ähnlichkeit zur beobachteten Person, desto stärker ist der Einfluss des Vorbilds.

3. Verbale Ermutigung: Ermutigung und Vertrauen von anderen stärken den Glauben an die eigenen Fähigkeiten und fördern das Engagement. Zweifel an den eigenen Fähigkeiten hingegen wirken entmutigend. Wichtig dabei ist, realistische Erwartungen zu setzen, da zu hohe Anforderungen bei wiederholtem Scheitern die Motivation verringern können.
4. Emotionale Erregung: Physiologische Reaktionen wie Herzklopfen oder Zittern beeinflussen die Selbstwirksamkeit, da sie oft als Schwäche gedeutet werden. Stressabbau hilft, entspannter mit Herausforderungen umzugehen und diese besser zu bewältigen.

Im Fokus dieser Arbeit steht die Frage, welchen Einfluss Mentoringprogramme auf die Selbstwirksamkeit Jugendlicher im Kontext der beruflichen Orientierung nehmen. Dabei wird untersucht, ob und wie die vier Quellen der Selbstwirksamkeit im Rahmen von Mentoring aktiviert werden. Der Fokus liegt auf Mentoring-Beziehungen im Jugendalter, also auf entwicklungsbezogenem Mentoring, das Jugendliche im Übergang von der Schule in die Berufswelt begleitet. Dieses unterscheidet sich deutlich von anderen Formen des Mentorings, insbesondere durch eine ganzheitliche Orientierung an der Lebenswelt der Jugendlichen. Im folgenden Kapitel werden zunächst verschiedene Formen des Mentorings dargestellt, mit besonderem Augenmerk auf seine Orientierungen, Wirkmechanismen und Potenziale im Rahmen der beruflichen Entwicklung Jugendlicher. Abschliessend wird das Mentoring-Programm des Auftraggebers dieser Arbeit in den theoretischen Rahmen eingeordnet.

2.5 Formen von Mentoring

Mentoring beschreibt eine unterstützende und fürsorgliche Beziehung zwischen einem Jugendlichen (*engl.* Mentee) und einer nicht-elterlichen erwachsenen Person (Mentor oder Mentorin). Bereits in der frühen Mentoring-Forschung betonte Levinson (1978) den persönlichen Wachstumsprozess der Mentees durch die Beziehung zu einer Mentorin oder einem Mentor. Auch Lorenzen (2023) hebt hervor, dass

der Aufbau einer Mentoring-Beziehung glückt, wenn ein gemeinsames Verständnis über diese Beziehung hergestellt und in den Interaktionen mit Leben gefüllt wird.

Beim Übergang von Schule und Beruf gelingt dies bei vier Mentoring-Typen, die sich durch die Art ihrer Aktivitäten unterscheiden lassen. (S. 35)

In Abbildung 2 sind die vier Typen von Mentoring nach Lorenzen (2023) dargestellt und werden daraufhin erläutert:

Typ	Kernaktivität	Orientierung und gemeinsames Ziel	Ende der Beziehung
Freizeit	Freizeitaktivitäten	Orientierung auf tragfähige Beziehung	Transformation in anderen Typ («fragiler Durchgangstyp»)
Lebenshilfe	Freizeitaktivitäten, offene Anschlüsse	Beziehungsaufbau zur Themenfindung; ganzheitliche Orientierung an der Lebenswelt des Mentees	Wenn keine neuen Themen für die Beziehung mehr gefunden werden
Nachhilfe	Schulbezogene Aktivitäten	Übersetzen der schulischen Anforderungen; Orientierung auf den schulischen Ausschnitt der Lebenswelt des Mentees	Wenn Übergang als Statuspassage vollzogen wurde
Übergangsmanagement	Zukunftsbezogene Aktivitäten	Berufliche Lebenswelt und Netzwerk Mentor:in; Orientierung auf Einblicke in Berufswelt, Sicherung von Zukunftsentwürfen	Wenn Zukunftsentwurf überprüft (bestätigt oder verworfen) wurde, ggf. Neuorientierung

Abbildung 2. Typen von Mentoring differenziert nach Ausrichtung der Kernaktivität, Ziel und Ende der Beziehung (Lorenzen, 2023, S. 36)

1. Freizeit: Der Schwerpunkt liegt auf Freizeitaktivitäten, bei denen eine soziale Beziehung entsteht, die allein durch das gemeinsame Erleben Bedeutung bekommt, auch wenn sie oft nur vorübergehend ist.
2. Lebenshilfe: Freizeitaktivitäten dienen dem Aufbau von Vertrauen, um Unterstützungsbedarfe im Leben der Mentees zu erkennen und gezielt zu bearbeiten. Die Beziehung endet, wenn keine neuen Themen gefunden werden.
3. Nachhilfe: Fokus auf schulische Unterstützung, wie Nachhilfe oder Förderung von Kompetenzen. Die Beziehung endet mit dem erfolgreichen Übergang.
4. Übergangsmanagement: Unterstützung bei der Berufswahl und Vorbereitung, einschliesslich Einblicke in den Berufsalltag und Knüpfen von Kontakten. Das Mentoring endet mit der Zielerreichung.

Die vier Mentoring-Typen haben unterschiedliche Ausrichtungen wie Abbildung 3 zeigt: Die Typen *Freizeit* und *Lebenshilfe* sind auf Beziehungen ausgerichtet und fördern die soziale Interaktion durch Vorbildfunktion und persönliche Wertschätzung. Im Gegensatz dazu sind die Formen *Nachhilfe* und *Übergangsmanagement* instrumentell orientiert. Ihre Zielsetzung besteht darin, den Mentees durch Beratung und Kompetenzaufbau eine Hilfestellung für eine erfolgreiche berufliche Positionierung zu geben (Lorenzen, 2023).

Forschungsergebnisse betonen die transformative Kraft von Mentoring-Beziehungen (Rhodes, 2004). Mentees berichten häufig, dass Mentoring ihr Selbstbewusstsein und ihre Kommunikationsfähigkeiten stärkt, was ihre persönliche Entwicklung fördert (Philip, 2008). Während Rhodes et al. (2006) allem die Rolle von Mentor*innen als Vorbilder im Kontext emotionaler und kognitiver Entwicklung betonen, ergänzt Comfort (2024) diese Perspektive um den Aspekt der individuellen Zielorientierung und der Förderung langfristiger Selbstwirksamkeit.

In der späten Adoleszenz und im jungen Erwachsenenalter werden Mentor*innen immer wichtiger, da sie bei wichtigen Entscheidungen helfen können und die Entwicklung von Selbstständigkeit sowie den Aufbau von Beziehungen unterstützen (Hurrelmann, 1996; Arnett, 2001). Jugendliche profitieren in verschiedenen Phasen unterschiedlich von Mentoring – jüngere Jugendliche durch Orientierung und Unterstützung, ältere Jugendliche durch die Förderung von Unabhängigkeit und Entscheidungsfähigkeit (DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002).

In ihrer Studie zu Mentoring-Beziehungen identifizierten Liang, Spencer, Brogan und Corral (2008) fünf Themen, die sich über verschiedene Altersgruppen hinweg als bedeutsam erwiesen. Hervorgehoben wurde, wie wichtig Zeit und Aktivitäten sind, die gemeinsam verbracht werden und die zur Stärkung der Beziehung beitragen. Vertrauen und Loyalität stellten sich als grundlegende Faktoren heraus, die eine Unterstützung ermöglichen. Mentor*innen nehmen ausserdem eine Vorbildfunktion ein, die Identifikation mit ihnen scheint für die Entwicklung der Jugendlichen besonders wichtig zu sein. Auch wurde ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Verbindung und Autonomie betont, da die Bedürfnisse nach Nähe und Unabhängigkeit je nach Entwicklungsphase unterschiedlich sind. Zusammenfassend kommen die Autor*innen zum Schluss, dass Mentoring-Beziehungen das Empowerment der Jugendlichen fördern können, indem sie deren Fähigkeiten stärken und zur persönlichen Entwicklung beitragen.

Rhodes et al. (2006) halten fest, dass Jugend-Mentoring weit verbreitet ist und die positive Entwicklung junger Menschen fördern kann, jedoch bleibt unklar, wie genau Mentoring wirkt. Die Forschung dazu ist begrenzt. Um die Wirksamkeit von Mentoring-Programmen zu steigern, sind umfassendere und qualitativere Studien nötig, die individuelle, soziale und situative Einflüsse untersuchen. Langzeitstudien könnten aufzeigen,

wie Mentoring auch über die Jugend hinauswirkt, etwa beim Übergang ins Erwachsenenalter.

Nach der Darstellung des theoretischen Rahmens richtet sich der Blick nun auf die subjektive Wahrnehmung von Mentoring durch die Beteiligten. Um dieser Fragestellung nachzugehen, wurden sowohl Jugendliche als auch Mentor*innen des Programms *Mentoring Ithaka* befragt. Im Zentrum stehen ihre individuellen Erfahrungen und Einschätzungen im Verlauf des Mentoringprozesses. Zur Erhebung dieser Perspektiven wurde ein qualitativ-empirisches Forschungsdesign gewählt, das in den folgenden Kapiteln näher vorgestellt wird.

3 Methodik

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der Arbeit dargestellt. Ziel ist es, die gewählte Herangehensweise transparent zu erläutern und die einzelnen Schritte im Hinblick auf die Forschungsfragen nachvollziehbar zu begründen. Ausgangspunkt bildet dabei das Forschungsinteresse, das im folgenden Abschnitt näher ausgeführt wird.

3.1 Forschungsinteresse

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Bachelorarbeit ergibt sich aus eigenen praktischen Erfahrungen im Bereich des Mentorings mit Jugendlichen. Wiederholte Beobachtungen und Reflexionen aus der eigenen Mentoringpraxis deuten darauf hin, dass durch die begleitende Unterstützung junger Menschen persönliche Entwicklungsprozesse angestoßen werden können. Daher ist es von Interesse, welche spezifischen Prozesse durch die begleitende Unterstützung junger Menschen aktiviert werden.

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht das Konzept der Selbstwirksamkeit. Frühzeitige Erfahrungen von Unterstützung und Anerkennung scheinen, basierend auf den genannten Praxiserfahrungen, eine wichtige Rolle dabei zu spielen, das Vertrauen junger Menschen in ihre eigene Handlungsfähigkeit zu stärken. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Herausforderungen und wachsender Komplexität erscheint es als besonders relevant, Jugendliche in ihrer Selbstwirksamkeit zu fördern.

Ziel dieser Arbeit ist es daher, die im Mentoring wirksamen Prozesse näher zu beleuchten und zu analysieren, inwiefern diese zur Förderung von Selbstwirksamkeit beitragen können. Im Fokus stehen dabei sowohl die Perspektiven der Jugendlichen als auch

der Mentor*innen, um ein möglichst umfassendes Verständnis über die wahrgenommene Wirkung von Mentoring auf individuelle Entwicklungsprozesse zu gewinnen.

3.2 Forschungsdesign

Dieses Kapitel erläutert die methodologische Ausrichtung der Untersuchung sowie die Überlegungen zur Entwicklung des Forschungsprozesses. Der Fokus liegt auf der qualitativen Herangehensweise, der Entstehung der Forschungsfragen und dem theoretischen Bezugsrahmen.

3.2.1 Methodologische Grundlage und qualitative Ausrichtung

Die Arbeit verwendet qualitative Methoden, da sie sich, gemäss Flick (2021), besonders dazu eignen, subjektive Deutungen und Erfahrungen von Mentees sowie Mentor*innen im Kontext von Mentoring-Programmen zu erfassen. Qualitative Forschung ermöglicht es, komplexe soziale Prozesse tiefgehend zu verstehen und richtet den Fokus auf individuelle Perspektiven im sozialen Kontext (Flick, 2021; Lamnek & Krell, 2016). Ziel ist es, soziale Wirklichkeit in ihrer Interaktivität und Symbolik möglichst umfassend abzubilden (Helfferich, 2011). Diese Offenheit erlaubt es, Konzepte wie Selbstwirksamkeit und Beziehungsdynamiken differenziert zu untersuchen.

Ein Merkmal qualitativer Forschung ist die zirkuläre Strategie: Der Forschungsprozess verläuft nicht linear, sondern iterativ. Erkenntnisse aus ersten Analyseschritten fließen kontinuierlich in die weiteren Phasen der Forschung ein, wodurch ein flexibles, anpassungsfähiges Vorgehen ermöglicht wird (Witt, 2001). Diese Vorgehensweise erwies sich auch in der vorliegenden Untersuchung als sinnvoll, da sich im Verlauf der Arbeit eine Verschiebung des Untersuchungsfokus ergab (vgl. Kapitel 3.2.2).

Die Prinzipien qualitativer Sozialforschung bilden dafür eine geeignete methodologische Grundlage. Dazu zählen die Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand, die Einbindung der Untersuchungsteilnehmenden als Mitproduzierende von Wissen, die sinnbewahrende Datenanalyse mit geringer Abstraktion, ein vergleichender Zugang zur Mustererkennung sowie die theoretische Anschlussfähigkeit der Ergebnisse (Naderer & Balzer, 2007). Die methodische Umsetzung wird nachfolgend beschrieben.

3.2.2 Entwicklung und Präzisierung des Forschungsfokus

Ursprünglich richtete sich das Forschungsinteresse neben der Beziehungsgestaltung auch auf methodische Ansätze im Mentoring. Nach ersten Analyseschritten mit dem empirischen Material zeigte sich jedoch, dass dem subjektiven Erleben von Mentees und Mentor*innen sowie der Beziehungsarbeit eine grössere Bedeutung im Mentoring-Prozess zukommt als zunächst angenommen. Dies führte zu einer Anpassung der Forschungsfragen: Aus einer Hauptfrage mit zwei Unterfragen wurden zwei eigenständige Hauptfragen entwickelt. Diese Umstrukturierung reflektiert die Erkenntnis, dass Mentoring nicht primär durch methodische Konzepte bestimmt wird, sondern wesentlich durch die Art und Weise, wie die Beziehung zwischen Mentor*innen und Mentee gestaltet wird und wie sich diese Beziehung auf das Erleben von Selbstwirksamkeit und beruflicher Orientierung auswirkt. Vor diesem Hintergrund ergeben sich die beiden Forschungsfragen dieser Arbeit:

1. Wie nehmen Jugendliche und ihre Mentor*innen den Einfluss von Mentoring auf Selbstwirksamkeit und berufliche Orientierung wahr?
2. Inwiefern beeinflusst die Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee die Förderung der Selbstwirksamkeit?

3.2.3 Theoretischer Rahmen und Hypothesen im qualitativen Kontext

Das Konzept der Selbstwirksamkeit wird im Zusammenhang mit beruflicher Orientierung untersucht. Mentoring wird dabei als unterstützender Prozess verstanden, der Jugendliche darin bestärken kann, ihre Fähigkeiten zu erkennen und berufliche Ziele zu verfolgen.

Die qualitative Herangehensweise bietet die notwendige Flexibilität, um die Wechselwirkungen zwischen subjektiven Wahrnehmungen und theoretischen Konzepten differenziert zu analysieren (Kuckartz & Rädiker, 2024).

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde auf Grundlage des theoretischen Bezugsrahmens zur Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) sowie auf Basis erster inhaltlicher Auseinandersetzungen mit dem empirischen Material, folgende Hypothese formuliert:

Hypothese: Das Mentoring-Programm fördert die Selbstwirksamkeit Jugendlicher, indem es ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärkt und sie dabei unterstützt, persönliche Ziele zu verfolgen.

Obwohl die vorliegende Untersuchung qualitativ ausgerichtet ist und die Stichprobe mit $N = 6$ eher klein ist, ist die Formulierung von Hypothesen gemäss Flick (2021) im qualitativen Forschungsdesign möglich und sinnvoll. In der qualitativen Forschung dienen Hypothesen nicht der statistischen Prüfung, sondern der theoriegeleiteten Orientierung innerhalb des Forschungsprozesses. Erste Annahmen können systematisch reflektiert werden und die Analyse kann anhand theoretisch fundierter Fragestellungen ausgerichtet werden (Flick, 2021). Auch Lamnek und Krell (2016) merken an, dass Hypothesen im qualitativen Kontext dazu beitragen können, eine konzeptionelle Grundlage zu schaffen, um empirische Beobachtungen in Beziehung zu bestehenden Theorien zu setzen und neue Hypothesen im Sinne eines zirkulären Forschungsprozesses weiterzuentwickeln.

Ziel dieser Arbeit ist es daher nicht, Repräsentativität oder Verallgemeinerbarkeit anzustreben, sondern ein vertieftes Verständnis individueller Erfahrungen und subjektiver Deutungen im Kontext des Mentorings zu gewinnen.

3.2.4 Forschungsgegenstand

Ausgangspunkt der Untersuchung war die Annahme, dass Mentoringprogramme einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeit Jugendlicher haben können (vgl. Kapitel 3.2.3). Der Forschungsgegenstand ergibt sich aus dem Zusammenspiel individueller Erfahrungen, sozialer Interaktionen und einer theoretischen Verankerung im Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997). Die Forschungsfragen wurden mithilfe der Checkliste für qualitative Fragestellungen nach Flick (2021) entwickelt und validiert. Daraus lassen sich drei zentrale Untersuchungsziele ableiten:

1. Analyse der subjektiven Wahrnehmung und Erfahrung von Jugendlichen und ihren Mentor*innen im Mentoring-Prozess.
2. Untersuchung der Bedeutung der Beziehungsgestaltung zwischen Mentor*in und Mentee im Hinblick auf berufliche Orientierung und Selbstwirksamkeit.
3. Identifikation relevanter Wirkmechanismen im Mentoring, insbesondere im Hinblick auf die vier Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997).

Die gewählte Interviewform sowie die Planung der Datenerhebung werden in den folgenden Kapiteln detailliert erläutert.

3.3 Leitfadeninterviews als Erhebungsmethode

Es wird ein halbstandardisiertes Interview gemäss Flick (2021) geplant. Diese teilmonologische, leitfadengestützte Interviewform zielt darauf ab, die befragte Person zum Erzählen anzuregen, wobei gleichzeitig eine thematische Steuerung durch die Interviewführung erfolgt. Trotz dieser Struktur bleibt das Verhältnis zwischen der interviewenden und der befragten Person asymmetrisch und distanziert. Die Interviewenden nehmen eine zurückhaltende Haltung ein, vermeiden Bewertungen und akzeptieren die Äusserungen der Befragten, um deren subjektive Perspektiven möglichst unverfälscht zu erfassen (Helfferich, 2009).

Ein Leitfaden dient als Orientierung und Erinnerungsstütze. Bereits im Vorfeld können Gedanken und Fragen zum Thema strukturiert werden. Der Leitfaden umfasst unterschiedliche Fragetypen wie offene, spezifische und allgemeine Fragen. Zu Beginn wird in das Forschungsthema kurz eingeführt, gefolgt von erzählgenerierenden Fragen. Zudem enthält der Leitfaden Aufrechterhaltungsfragen, die dazu dienen, den Erzählfluss zu fördern, sowie Steuerungsfragen, die relevante Inhalte aufgreifen, ohne neue Themen einzubringen. Die interviewende Person spiegelt und paraphrasiert die Aussagen der Befragten, um den Gesprächsprozess zu unterstützen. In einem Pretest (vgl. Kapitel 3.6) werden die erforderlichen Gesprächstechniken geübt (Helfferich, 2009).

3.4 Sampling

In der qualitativen Forschung stehen Fragestellungen im Vordergrund, die nicht auf die statistische Verteilung von Merkmalen in einer Grundgesamtheit abzielen, sondern auf das tiefgehende Verständnis individueller Erfahrungen und Bedeutungen. Dementsprechend ist die Repräsentativität der Stichprobe für die Grundgesamtheit in der qualitativen Psychologie kein wesentliches Kriterium. Stattdessen erfolgt die Stichprobenziehung gezielt und bewusst, um informationsreiche Fälle auszuwählen. Diese absichtsvolle Fallauswahl unterscheidet sich von zufälligen Stichprobenverfahren und dient dem Ziel, einen möglichst hohen Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Forschungsfrage zu erzielen (Flick, 2021).

Für die vorliegende Untersuchung wird eine kriteriengeleitete Fallauswahl im Sinne eines fixen Stichprobenplans nach Kelle & Kluge (2010) angewendet. Dabei liegen bereits Annahmen zu relevanten Einflussfaktoren im Untersuchungsfeld vor, sodass Auswahlmerkmale gezielt definiert werden können. Der Stichprobenumfang wird vor der

Erhebung festgelegt, die Analyse erfolgt nach Abschluss der Datenerhebung. Zu den Auswahlkriterien zählen klassische soziodemografische Merkmale wie Geschlecht, Alter, Bildung oder Beruf. Je nach Forschungsinteresse kann die Stichprobe homogen oder heterogen zusammengesetzt sein. Die Minimierungs- und Maximierungsstrategie bezieht sich auf die Fallauswahl in qualitativen Studien. Bei der Minimierung von Unterschieden liegt der Fokus auf der Auswahl von Fällen, die eine ähnliche Ausprägung eines Phänomens aufweisen, um die theoretische Relevanz zu bestätigen. Dies führt zu einer homogeneren Stichprobe. Im Gegensatz dazu zielt die Maximierung von Unterschieden darauf ab, Heterogenität und Varianz im Untersuchungsfeld abzubilden, was zu einer heterogeneren Stichprobe führt (Kelle & Kluge, 2010).

Für diese Studie wurden drei Tandems befragt, bestehend aus jeweils einem Mentee und einer Mentorin oder einem Mentor aus dem Mentoring-Programm *Ithaka*. Die Jugendlichen nehmen seit mindestens sechs Monaten am Programm teil, was als Minimierungskriterium dient. Diese Dauer gewährleistet, dass mögliche Entwicklungen in Bezug auf Selbstwirksamkeit und berufliche Orientierung sichtbar werden können. Maximiert wird anhand des sozioökonomischen Status und Geschlechts der Jugendlichen, um unterschiedliche Ausgangslagen abzubilden. Für die Mentor*innen wurden keine spezifischen Minimierungs- oder Maximierungskriterien festgelegt. Die Rekrutierung der Tandems erfolgte über die Ansprechperson des Programms Mentoring *Ithaka*. Nach der Zuteilung der Tandems wurden individuelle Interviewtermine vereinbart. In der nachfolgenden Tabelle wird die Stichprobe (N = 6) dargestellt:

Tabelle 1
Eigene Darstellung des Samplings

Person/Pseudonyme	Rolle	Geschlecht	Alter
P01	Mentor	m	69
P02	Mentee	m	15
P03	Mentee	w	15
P04	Mentorin	w	68
P05	Mentorin	w	37
P06	Mentee	w	17

3.5 Entwicklung des Interviewleitfadens

Der Leitfaden für die Interviews wurde anhand der *SPSS-Methode* von Helfferich (2009) (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) konzipiert. Dabei wurden zwei separate Leitfäden erstellt, einer für die Mentees (Anhang A) und einer für die Mentor*innen (Anhang B). Während beide Leitfäden thematische Überschneidungen aufweisen, enthalten sie auch unterschiedliche Fragestellungen, die auf die jeweilige Rolle im Mentoring-Prozess zugeschnitten sind.

Zu Beginn wurden möglichst viele Fragen gesammelt, die verschiedene Aspekte der Selbstwirksamkeit und der beruflichen Orientierung abdecken. Die Quellen der Selbstwirksamkeit wurden auf Grundlage der Literatur von Bandura (1979) in den Leitfaden integriert und operationalisiert. Anschliessend wurde geprüft, ob die Fragen offen, zielführend und relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage sind. In der nächsten Phase erfolgte eine thematische und inhaltliche Ordnung der Fragen. Dabei wurden sie so strukturiert, dass zunächst offene Erzählaufforderungen gestellt werden, bevor spezifischere Aspekte vertieft wurden. Zum Schluss wurden die Fragen in übergeordnete Themenblöcke eingeordnet. Nachfolgend werden die verschiedenen Themenblöcke vorgestellt:

1. Einführung und persönliche Vorstellung

Informationen wie demografische Angaben und Motivation zur Teilnahme am Mentoring-Programm

2. Hintergrund vor dem Mentoring-Programm

Ausgangssituation der Jugendlichen vor dem Mentoring, ihre Herausforderungen und bisherigen Erfahrungen im Hinblick auf die Lehrstellensuche

3. Erfahrungen im Mentoring-Programm

Wie wird das Mentoring erlebt, welche Inhalte werden bearbeitet und wie gestaltet sich die Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee

4. Selbstwirksamkeit und seine vier Quellen

Wie beeinflusst das Mentoring die Selbstwirksamkeit der Mentees. Die Fragen orientieren sich an den vier Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997):

- Eigene Erfolgserlebnisse: Welche Erfolge konnten durch das Mentoring erzielt werden?

- Stellvertretende Erfahrungen: Inwiefern dienen die Mentor*innen als Vorbilder und Inspiration?
 - Verbale Ermutigung: Welche Rolle spielte ermutigendes Feedback?
 - Emotionale Erregung: Hilft das Mentoring, mit stressbelasteten Situationen besser umzugehen?
5. Entwicklung beruflicher Orientierung
Inwieweit unterstützt das Mentoring die Jugendlichen bei ihren beruflichen Zielen?
6. Mentoring-Beziehung
Reflexion der Qualität der Mentoring-Beziehung
7. Reflexion und Abschluss
Eine Gesamteinschätzung des Programms rundet das Gespräch ab. Mögliche Verbesserungsvorschläge können formuliert werden.

Das Interview wird nach einer Mindestdauer von sechs Monaten durchgeführt, in denen das Tandem aktiv zusammengearbeitet hat. Diese zeitliche Vorgabe stellt sicher, dass mögliche Veränderungen, die durch das Mentoring angestoßen werden, adäquat erfasst werden können. Darüber hinaus werden auch Fragen zum Zeitpunkt vor Beginn des Mentorings gestellt, um die Beweggründe für die Teilnahme am Programm sowie eventuell fehlende Ressourcen oder Unterstützungsbedarfe zu identifizieren. Im Mittelpunkt der Befragung steht nicht die Bewertung des Mentorings, sondern die persönliche Einschätzung, wie sich das Mentoring auf die berufliche Orientierung ausgewirkt hat. Um die Eindrücke aus der Sicht der Mentees zu ergänzen und eine differenzierte Betrachtung zu ermöglichen, werden Interviews mit den Mentor*innen geführt, die eine Fremdbeurteilung der Veränderungen und Entwicklungen im Tandem liefern. Der Leitfaden für die Mentor*innen folgt denselben übergeordneten Themenblöcken wie der für die Mentees. Allerdings unterscheiden sich die Fragen, da sie darauf abzielen, die Beobachtungen der Mentor*innen zu erfassen und deren Wahrnehmung der Entwicklung der Mentees zu analysieren.

3.6 Pretest und Überarbeitung

Zur Erprobung des Leitfadens wurde ein Pretest mit einem Tandem aus einem anderen Mentoring-Programm durchgeführt. Dabei wurde zunächst das Mentee interviewt, gefolgt von der Befragung der Mentorin. Während des Pretests stellte sich heraus, dass einige Fragen im Leitfaden für die Mentees zu komplex formuliert waren. Diese wurden

daraufhin überarbeitet und vereinfacht. In der Spalte *Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen* konnten weitere Fragen hinzugefügt werden, auch solche, die auf konkrete Beispiele abzielen. Der Leitfaden für die Mentor*innen erwies sich als weitgehend vollständig und gut strukturiert. Lediglich in der Spalte *Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen* wurden zusätzliche Fragen zu Beispielen ergänzt.

3.7 Datenerhebung

Im Vorfeld der Interviews wurden die Einwilligungserklärungen, welche die Teilnehmenden über die Ziele, den Ablauf der Studie sowie ihre Rechte informiert, eingeholt. Für die Mentees wurde zusätzlich ein selbst erstelltes Fact-Sheet (Anhang C) erstellt, das die Mentor*innen gemeinsam mit den Jugendlichen besprechen. Dieses enthält auch Hinweise zur Vorbereitung auf das Interview. Zu Beginn der Interviews wurde den Teilnehmenden das Konzept der Selbstwirksamkeit anhand eines weiteren selbst erstellten Fact-Sheets (Anhang D) vorgestellt. Die sechs Interviews wurden mit Zustimmung aller befragten Personen auf einem elektronischen Audiogerät aufgezeichnet. Sie fanden in unterschiedlichen Räumlichkeiten der jeweiligen Berufszentren statt und wurden als persönliche Gespräche durchgeführt. Dabei wurde zunächst das Mentee interviewt, gefolgt von der Befragung des/der Mentor*in. Das kürzeste Interview dauerte 21 Minuten, das längste 35 Minuten.

3.8 Datenaufbereitung und- auswertung

Dieses Kapitel beschreibt die Schritte der Datenaufbereitung- und auswertung. Im Mittelpunkt stehen dabei die Transkription, der Datenschutz, die Kategorienbildung sowie der Analyseprozess mithilfe qualitativer Inhaltsanalyse.

3.8.1 Transkription und Datenschutz

Alle Daten wurden vertraulich behandelt und gemäss den Datenschutzrichtlinien gespeichert. Die Interviews wurden aufgezeichnet und wörtlich transkribiert. Dabei wurde gemäss der Empfehlung von Kuckartz & Rädiker (2024) eine künstliche-intelligenzbasierte Transkription vorgenommen. Diese ermöglicht eine effiziente und zugleich präzise Aufbereitung der Audioaufnahmen. Anschliessend wurden im Rahmen der Pseudonymisierung alle personenbezogenen Angaben wie Namen oder Orte verändert (z. B. durch P01), um Rückschlüsse auf die befragten Personen auszuschliessen.

3.8.2 Auswertungsmethode

Die Auswertung erfolgte durch die *Datenreduktion mittels Codierung* gemäss Flick (2021) sowie durch die *fokussierte Interviewanalyse* nach Kuckartz und Rädiker (2024), einer Methode, die speziell für Leitfadeninterviews entwickelt wurde. Diese bietet einen systematischen, theoriegeleiteten Zugang zur qualitativen Inhaltsanalyse und ermöglicht eine zugleich strukturierte wie flexible Herangehensweise an das Datenmaterial.

Für die Kategorienbildung wurden ergänzend Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) berücksichtigt. Mayring (2015) betont die Bedeutung theoriegeleiteter Kategorienbildung bei gleichzeitiger Offenheit für neue, datengeleitete Kategorien.

Der gesamte Analyseprozess wurde durch die Software *MAXQDA* unterstützt. Die Anwendung ermöglichte den Aufbau eines Kategoriensystems, die Durchführung der Codierung, die Verknüpfung mit Memos und Kommentaren sowie die visuelle Aufbereitung von Analyseergebnissen. Darüber hinaus erleichterte *MAXQDA* die thematische Zusammenfassung und systematische Darstellung der codierten Inhalte.

3.8.3 Kategorienbildung und Analyseprozess

Für die Kategorienbildung wurde nach Kuckartz und Rädiker (2024) eine Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen gewählt. Zunächst wurde ein theoriebasiertes a-priori-Kategoriensystem mit deduktiven Hauptkategorien erstellt. Dieses wurde im Verlauf der Analyse durch induktiv entwickelte Subkategorien ergänzt, die sich direkt aus dem empirischen Material ergaben.

Der Analyseprozess umfasst gemäss Kuckartz und Rädiker (2024) sechs Schritte: (a) die Vorbereitung und erste Durchsicht der Transkripte; (b) die Entwicklung deduktiver Hauptkategorien auf Basis theoretischer Konzepte; (c) die Basiscodierung entlang dieser Hauptkategorien; (d) die Erweiterung des Kategoriensystems durch induktive Subkategorien; (e) eine vertiefte Analyse der codierten Daten unter Einbezug von Codierhäufigkeiten und inhaltlichen Zusammenhängen sowie (f) die Dokumentation und Darstellung der Ergebnisse. Bereits zu Beginn des Prozesses wurden die Forschungsfragen erneut in den Fokus gerückt und erste Eindrücke sowie Fallzusammenfassungen in Memos festgehalten. Aus dem Interviewleitfaden wurden auf Basis der Forschungsfragen und theoretischer Vorannahmen die Basiskategorien abgeleitet. Zusätzlich wurden Standardkategorien wie *Sonstiges* oder

Zitate eingeführt. Die Definitionen der Kategorien wurden in Code-Memos dokumentiert, um eine klare Abgrenzung zwischen ihnen zu gewährleisten. Für die Mentees wurden folgende Hauptkategorien deduktiv entwickelt und später durch induktive Subkategorien ergänzt:

- Mentoring-Beziehung
- Entwicklung beruflicher Orientierung
- Emotionale Erregung
- Verbale Ermutigung
- Stellvertretende Erfahrungen
- Eigene Erfolgserlebnisse
- Hintergrund vor dem Mentoring
- Wahrnehmung des Mentorings
- Reflexion

Für die Perspektive der Mentor*innen fokussiert das Kategoriensystem auf deren Einschätzungen und beobachtete Entwicklungen der Mentees. Erfasst werden wahrgenommene Veränderungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen der Jugendlichen im Verlauf des Mentorings:

- Mentoring-Beziehung
- Entwicklung beruflicher Orientierung
- Emotionale Erregung
- Verbale Ermutigung
- Stellvertretende Erfahrungen
- Konkrete Leistungen
- Wahrnehmung der Entwicklung
- Wahrnehmung des Mentorings
- Methodische Ansätze
- Reflexion

Die Basiscodierung erfolgte zunächst grossflächig, wobei mehrere Kategorien auf dieselbe Textstelle angewendet werden konnten. Im weiteren Verlauf wurden die Hauptkategorien durch induktiv entwickelte Subkategorien ausdifferenziert. Hierbei wurden offene Codes innerhalb einzelner Hauptkategorien thematisch gebündelt. Je nach inhaltlicher Tiefe

wurden bis zu zehn Subkategorien pro Hauptkategorie gebildet. Sobald keine neuen inhaltlichen Aspekte mehr auftraten und eine inhaltliche Sättigung erreicht war, wurde das Kategoriensystem abgeschlossen.

Die Analyse der codierten Daten erfolgte mit verschiedenen Strategien: Es wurden Inhalte einzelner Kategorien vertiefend untersucht, Codierhäufigkeiten und -umfänge berücksichtigt, Zusammenhänge zwischen Kategorien analysiert sowie tabellarische Fallübersichten erstellt. Zusätzlich kamen grafische Darstellungen hinzu. Wie Kuckartz und Rädiker (2024) betonen, ist bei kategorialer Auswertung die Kontrastierung von Gruppenperspektiven, wie zwischen Mentees und Mentor*innen, besonders aufschlussreich. Die Analyse berücksichtigte explizit die Perspektiven der unterschiedlichen Gruppen, um relevante Kontraste herauszuarbeiten (vgl. Kapitel 4.1–4.7).

Im letzten Schritt wurden die Ergebnisse systematisch entlang der Forschungsfragen und wichtigen Kategorien beschrieben und durch passende Zitate aus den Interviews veranschaulicht. Das final entwickelte Kategoriensystem der Mentor*innen (Anhang E) und der Mentees (Anhang F) bildete dabei die Grundlage für die Darstellung der Ergebnisse.

Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews vorgestellt. Die Darstellung orientiert sich an den vorher entwickelten Kategorien, wobei nur jene in die Analyse einbezogen wurden, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind.

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Im Zentrum standen dabei die vier Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) sowie die Rolle der Mentoring-Beziehung.

4.1 Fallvergleichstabelle zu den vier Quellen der Selbstwirksamkeit

In der folgenden Fallvergleichstabelle (vgl. Tabelle 2) werden Aussagen der Mentees und Mentor*innen zu den vier Quellen der Selbstwirksamkeit gegenübergestellt. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Erleben und Beschreiben von Selbstwirksamkeit sichtbar. Auf die Ergebnisse der vier Quellen wird darauffolgend eingegangen.

Tabelle 2

Eigene Darstellung, Fallvergleichstabelle zu den vier Quellen der Selbstwirksamkeit

Quelle der Selbstwirksamkeit	Subkategorie	Zitat Mentees	Zitat Mentor*innen
Eigene Erfolgserlebnisse	Zunahme an Selbstbewusstsein	„Ich bin selbstbewusster geworden als früher.“ (P06, Pos. 19)	„Ich denke zuerst einmal in die Selbstsicherheit kommen. Dann sicher die Fähigkeiten ausbauen, die sie bereits haben.“ (P01, Pos. 8)
Eigene Erfolgserlebnisse	Stolz auf Durchhaltevermögen	„Ich habe nie einfach aufgegeben. Irgendwann kommt es.“ (P03, Pos. 64)	„Trotzdem war es mir wichtig, dass P02 im Beruf aufgehen kann, dass er den Bereich findet, in dem er sich wohlfühlt und Anerkennung bekommt. Ich wollte ihn ermutigen, weiterzumachen – es wird schon kommen.“ (P01, Pos. 30)
Stellvertretende Erfahrung	Biografische Ähnlichkeit	„Ich weiss nicht mehr, aber seine erste Lehre war halt etwas anderes, als was er dann am Schluss gemacht hat. Und ich bin halt auch... Am Anfang hatte ich etwas vor, was ich jetzt halt nicht mehr vorhabe.“ (P02, Pos. 48)	„Indem man ihnen erzählt, wie es einem selbst in einer ähnlichen Situation ergangen ist.“ (P04, Pos. 29)
Stellvertretende Erfahrung	Perspektivenwechsel	„Sie hat mir gezeigt, welche Möglichkeiten es gibt, auch wenn man noch keine Ahnung hatte.“ (P03, Pos. 10)	„Ich teile immer mehr von dem, was ich im Leben erfahren und gehört habe. Es ist eine wertvolle Lebenserfahrung – der Umgang mit Niederlagen, Ablehnung und Zurückweisung. Das gehört zum Leben dazu. Vor allem ist es die Lebenserfahrung, die ich weitergeben kann.“ (P04, Pos. 27)

Verbale Ermutigung	Ermutigung bei Rückschlägen	„Da war jemand, der mich immer wieder ermutigt hat, weiter Bewerbungen zu schicken.“ (P03, Pos. 10)	„Du kannst nichts verlieren. Du bist 15 Jahre alt, du kannst nur gewinnen. Trau dich!“ (P04, Pos. 31)
Verbale Ermutigung	Positives Feedback	„Es macht mich glücklich, dass sie mir so positives Feedback gibt.“ (P06, Pos. 29)	„Ich erzähle ihnen, was sie alles lernen können. Du bist jemand, der gerne lernt, jemand, der neugierig ist. [...] Die Welt ist weit und voller Möglichkeiten.“ (P04, Pos. 29)
Emotionale Erregung	Förderung emotionaler Sicherheit	Am Anfang bin ich halt noch ein bisschen nervös [...] aber danach bin ich halt selbstsicherer.“ (P02, Pos. 82)	„Trotzdem war es mir wichtig, dass P02 im Beruf aufgehen kann [...] Ich wollte ihn ermutigen.“ (P01, Pos. 30)
Emotionale Erregung	Gefühl von Sicherheit und Unterstützung	„Ich fühle mich wohl. Ich fühle mich nicht so, wie wenn ich mit einem fremden Menschen sitzen würde.“ (P06, Pos. 66)	„Das Letzte, was wir als Mentor*innen tun sollten, ist, noch zusätzlichen Druck auszuüben. Stattdessen können wir nur helfen und unterstützen.“ (P04, Pos. 25)

4.1.1 Eigene Erfolgserlebnisse

Diese Quelle der Selbstwirksamkeit wurde von den Jugendlichen besonders häufig thematisiert (35 Codierungen). Ein Erfolgserlebnis wurde dabei individuell unterschiedlich interpretiert: So beschreibt ein Jugendlicher eine gestärkte Selbstsicherheit als Resultat eines Erfolgs, während zwei weitere den Stolz auf ihr Durchhaltevermögen hervorheben. Darüber hinaus berichten die Jugendlichen, dass auch eine klarere berufliche Orientierung, eine gesteigerte Kommunikationssicherheit sowie die Unterstützung bei der Lehrstellensuche und beim Verfassen von Bewerbungen als Erfolge wahrgenommen werden. P06 veranschaulicht dies exemplarisch: „Im Mentoring habe ich gelernt, dass es viel besser ist mit anderen zu reden und in Kontakt zu treten“ (P06, Pos. 21). Auch der erfolgreiche Übergang in eine Lehrstelle und somit das Erreichen

eines Berufsziels wird von einem Mentee als Erfolgserlebnis hervorgehoben.

Aufseiten der Mentor*innen (37 Codierungen) lag der Schwerpunkt weniger auf den Erfolgen an sich, sondern stärker auf der unterstützenden Rolle im Prozess der Zielerreichung. P05 beschreibt dies wie folgt: „Aber es ist mir wichtig, dass sie das Steuer in der Hand hat [...], dass sie sich weiterhin hauptverantwortlich fühlt für das Ganze und das auch als ihre Leistung erkennt, wenn es dann klappt“ (P05, Pos. 53). Die Mentor*innen betonen dabei die individuellen Stärken der Jugendlichen, zum Beispiel deren Resilienz und Durchhaltevermögen, die Entwicklung von Entscheidungskompetenz sowie die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Auch die Möglichkeit, eigene Entscheidungen im Berufswahlprozess zu treffen, wird als Ausdruck von Selbstwirksamkeit interpretiert. P01 formuliert dies wie folgt: „Es ist eine Befähigung von jungen Leuten, sich selbst auszuwählen, was sie wollen“ (P01, Pos. 4). Zusätzlich wurden das Absolvieren von Schnupperlehren, der Gewinn an praktischer Erfahrung sowie das Erreichen einer Lehrstelle als Erfolge erwähnt.

4.1.2 Stellvertretende Erfahrung

In der Kategorie *Stellvertretende Erfahrungen* (32 Codierungen) berichteten die Jugendlichen von Situationen, in denen sie eine Ähnlichkeit zu ihren Mentor*innen wahrnahmen. Diese Wahrnehmung spiegelt sich in der Subkategorie *Wahrnehmung der Ähnlichkeit* wider, die mehrfach codiert wurde. Sie umfasst Aspekte wie gemeinsame Interessen, geteilte Positivität, emotionale Verbundenheit sowie das Erleben der Mentor*innen als Vorbilder mit ähnlichem biografischem Hintergrund und einer geteilten Freude an Kommunikation. P03 beschreibt dies exemplarisch: „Ich glaube, wir sind beide ein bisschen verrückt. Und wir lachen auch viel“ (P03, Pos. 29). Zudem wurde die Subkategorie *Ermutigung durch geteilte Erfahrung* mehrfach codiert. Die Jugendlichen berichteten hier, dass sie es als hilfreich empfanden, wenn die Mentor*innen persönliche Erfahrungen, beispielsweise Umwege oder frühere Zweifel, offenlegten.

Auch die Mentor*innen thematisierten ähnliche Aspekte in dieser Kategorie (56 Codierungen). In der Kategorie *Weitergabe von Lebenserfahrung durch biografisches Erzählen* wird deutlich, dass sie gezielt auf eigene Erfahrungen zurückgriffen, um zu vermitteln, dass persönliche Entwicklung Zeit benötigt und nicht immer geradlinig verläuft. Dies wird durch die Kategorie *Mehrfachorientierung im Lebenslauf* zusätzlich gestützt. In zwei Fällen wurde die Subkategorie *Zukunftserweiterung durch Perspektivenwechsel* codiert.

Dabei beschrieben Mentor*innen, dass sie den Jugendlichen alternative Berufswege oder Zukunftsperspektiven aufzeigten, die diesen zuvor nicht bekannt oder nicht in Betracht gezogen worden waren. Mehrfach codiert wurden ausserdem die Subkategorien *Reflexion eigener Selbstzweifel*, *Umgang mit Rückschlägen* sowie *Reflexion über Fehler und Lernprozesse*. Hier schilderten Mentor*innen, dass sie bewusst über frühere Unsicherheiten, gescheiterte Entscheidungen oder Lernprozesse berichteten. P04 beschreibt dies wie folgt: „Indem man ihr erzählt, wie es einem selbst in einer ähnlichen Situation ergangen ist.“ (P04, Pos. 28)

4.1.3 Verbale Ermutigung

Die Quelle *Verbale Ermutigung* wurde am häufigsten codiert, insgesamt 61-mal bei den Mentees und 63-mal bei den Mentor*innen. Sie umfasst Situationen, in denen verbale Rückmeldungen von den Jugendlichen als unterstützend und motivierend beschrieben werden. Die Aussagen zeigen, dass Sprache in verschiedenen Kontexten, beispielsweise in alltäglichen Gesprächen, in belastenden Situationen wie nach Absagen oder in der Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche als wertvolle Form der Unterstützung wahrgenommen wird. P03 beschreibt: „Also, ich finde es schön. Am meisten schätze ich, dass jemand da ist, der an mich glaubt und mir das sagt“ (P03, Pos. 12.).

Die Subkategorie *Zeitpunkt verbaler Ermutigung* wurde mehrfach codiert und verweist darauf, dass Jugendliche die Ermutigung vor allem dann als hilfreich erleben, wenn sie im passenden Moment erfolgt. Die Subkategorie *Wahrnehmung positiver Eigenschaften durch Mentor*in* wurde in drei Fällen codiert. Dabei schilderten die Jugendlichen, dass ihre persönlichen Stärken von den Mentor*innen erkannt und benannt wurden, nicht primär im Hinblick auf Leistung, sondern bezogen auf Charaktereigenschaften oder Haltung. Ebenfalls codiert wurde die Subkategorie *Konstruktive Kritik*. Die Jugendlichen beschrieben Kritik dann als hilfreich, wenn sie lösungsorientiert und wertschätzend formuliert war. Ein zusätzlicher Subcode ist *Positives Reframing von vermeintlichen Schwächen*. Dieser umfasst Aussagen, in denen Mentor*innen negative Selbstzuschreibungen der Jugendlichen in ein positives Licht rückten. P03 äussert hierzu: „Sie hat mir Dinge gesagt, bei denen ich anfangs dachte, sie seien negativ, aber sie konnte sie auch positiv darstellen“ (P03, Pos. 12.).

Weitere Codierungen im Zusammenhang mit verbaler Ermutigung betreffen Mitfreude der Mentor*innen und die Förderung von Motivation. Die Mentor*innen

äusserten Freude über Fortschritte der Jugendlichen und trugen durch verbale Bestärkung zur Steigerung deren Motivation bei.

Die Mentor*innen ordneten der Quelle *Verbalen Ermutigung* unterschiedliche Formen sprachlicher Unterstützung zu. Dazu zählen aktives Nachfragen, die Betonung positiver Aspekte, emotionale Bestärkung, die Ermutigung zur Eigeninitiative, konstruktives Feedback und das Aufzeigen von Perspektiven. Vor allem die Ermutigung zur Eigeninitiative wurde von allen drei Mentor*innen hervorgehoben. P04 formuliert dies wie folgt: „Du kannst nichts verlieren. Alles, was man tut, ist besser als nichts tun. [...] Wir können nur ausprobieren und machen. Ja. Mutig sein“ (P04, Pos. 31.). In zwei Fällen wurde darüber hinaus auch Kritik explizit als positiver Entwicklungsimpuls benannt. Die Mentor*innen betonten in diesem Zusammenhang, dass Feedback, sowohl bestätigender als auch kritischer Art, einen Beitrag zur Förderung von Selbstverantwortung sowie zur persönlichen und fachlichen Weiterentwicklung beitragen könne.

4.1.4 Emotionale Erregung

Die Quelle *Emotionale Erregung* wurde insgesamt 39-mal bei den Mentees und 46-mal bei den Mentor*innen codiert. Sie beinhaltet Aussagen von Jugendlichen, in denen emotionale Anspannung, Nervosität oder Stress im Zusammenhang mit beruflichen Herausforderungen thematisiert wurden. Die Subkategorien betreffen *Nervosität vor Bewerbungssituationen* sowie das *Erleben von Sicherheit durch Begleitung*. Die Nervosität wird beispielsweise in der Aussage von P03 deutlich: „Ich hatte Mühe, eine Lehrstelle zu finden, und bekam richtig Panik“ (P03, Pos. 2).

Häufig wurde bei den Mentees die Subkategorie *Verringerung von Nervosität* codiert. Jugendliche schilderten, dass sie sich durch Übungen, Gespräche oder die Anwesenheit der Mentor*innen, zum Beispiel bei ersten telefonischen Kontakten, sicherer und weniger nervös fühlten. Dies zeigt sich auch in den mehrfach codierten Subkategorien *Glaube an die eigenen Fähigkeiten*, *erhöhtes Selbstvertrauen durch Übung* sowie *Verbesserung kommunikativer Fähigkeiten*. Die Subkategorie *Körpersymptome von Nervosität* wurde in zwei Fällen vergeben. Hier berichteten Jugendliche von körperlichen Reaktionen wie Zittern, Schwitzen oder Stottern und beschrieben, wie diese Symptome durch Vorbereitung und bestärkende Begleitung reduziert wurden.

Auch auf Seiten der Mentor*innen wurde das Thema *emotionale Erregung* mehrfach angesprochen. Besonders in der Anfangsphase des Mentorings berichteten sie von beobachteter Unsicherheit und Anspannung bei den Jugendlichen. Dies wurde in der Subkategorie *Wahrnehmung von verdeckter emotionaler Anspannung zusammengefasst*. Im weiteren Verlauf des Mentorings nahmen die Mentor*innen eine positive Veränderung im emotionalen Erleben wahr. Diese wurde mit verschiedenen Aspekten des Erkenntnisprozesses in Verbindung gebracht, unter anderem:

1. der beruflichen Orientierung,
2. dem Erkennen, welche Tätigkeiten sich gut anfühlen und persönlich passen,
3. dem bewussteren Wahrnehmen eigener Stärken sowie
4. einer zunehmenden Selbstsicherheit durch praktische Erfahrungen.

Diese Veränderungen äusserten sich teilweise auch nonverbal, etwa durch lauterer Sprechen oder eine aufrechtere Körperhaltung.

4.2 Wahrnehmung persönlicher Entwicklung im Mentoring aus Sicht der Mentees

Neben den Ergebnissen der Selbstwirksamkeitsquellen zeigen sich auch wesentliche Aussagen zur Wahrnehmung der persönlichen Entwicklung der Jugendlichen im Verlauf des Mentorings. Die Codierungen in diesem Bereich belegen, dass Jugendliche ihr persönliches Wachstum aktiv wahrnehmen, hauptsächlich im Bereich Selbstsicherheit, Selbstbewusstsein und Durchhaltevermögen.

Die Hauptkategorie *Hintergrund vor dem Mentoring* hält fest, welche Bedingungen vor der Zeit des Mentorings vorhanden waren und wie sich die Jugendlichen in Bezug auf die Lehrstellensuche gefühlt haben. Dabei wird deutlich, dass in der Schule begrenzte zeitliche Ressourcen für die Lehrstellensuche vorhanden waren. Vor diesem Hintergrund ergriffen die Jugendlichen die Eigeninitiative und meldeten sich für das Mentoring-Programm an. Ihr Erleben zu dieser Zeit beschrieben sie zunehmend als angespannt. Dies zeigen Subkategorien wie *Nervosität, externer schulischer Druck, innerer Leistungsdruck* oder *Gefühle von Unsicherheit und Selbstzweifeln*.

Die Kategorie *Beweggründe zur Teilnahme am Mentoring* umfasst verschiedene Subkategorien und spiegelt die unterschiedlichen Motive der Jugendlichen für ihre Teilnahme am Programm wider. Eine Person gab an, sich beruflich orientieren und klare Ziele entwickeln zu wollen. Eine weitere folgte der Empfehlung einer Lehrperson und

betonte, dass sie sich im schulischen Kontext häufig übersehen fühle und deshalb nach einer Form der Anerkennung suche. Die dritte Person suchte Unterstützung, da sie das schulische Umfeld als belastend und wenig unterstützend empfand. Insbesondere der schulische Leistungsdruck führte zu dem Wunsch nach individueller Begleitung. Zudem berichteten zwei Jugendliche, dass sie sich gegen den Besuch des 10. Schuljahres entschieden hätten, da dieses ihrer Wahrnehmung nach stigmatisiert sei. Die verschiedenen Beweggründe der Jugendlichen sind in Abbildung 4 grafisch dargestellt:

Beweggründe zur Teilnahme am Mentoring-Programm

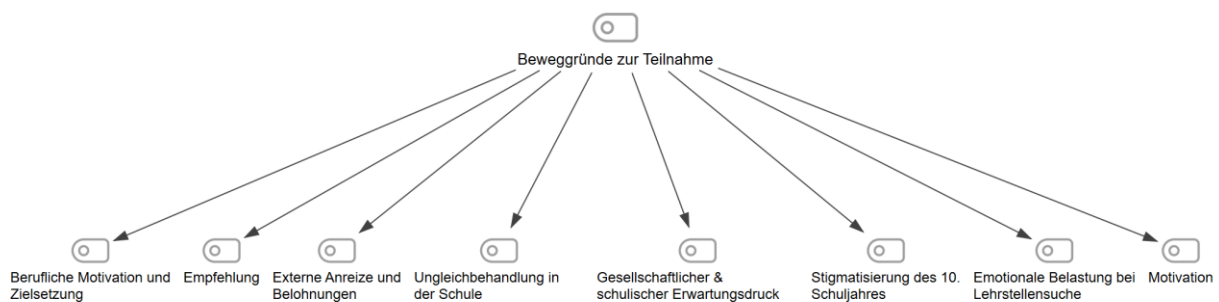


Abbildung 4. Eigene Darstellung, Beweggründe zur Teilnahme am Mentoring-Programm, MAXQDA

Im Verlauf des Mentorings berichteten die Jugendlichen von einer zunehmenden Stärkung ihres Selbstwertgefühls, die sie auf die kontinuierliche Begleitung durch die Mentor*innen zurückführten. Sie fühlten sich gesehen und ernst genommen. Dies führte unter anderem zu einer Zunahme an kommunikativer Sicherheit sowie zu einem gestärkten Glauben an die eigene Person. Wichtig war die emotionale Begleitung vor allem bei Zu- und Absagen, die den Jugendlichen half, Rückschläge zu verarbeiten und motiviert zu bleiben. Sie berichteten, dass sie durch die Begleitung lernten, Schwächen umzudeuten (*Reframing*) und sich dadurch nicht mehr entmutigt fühlten, sondern neue Perspektiven entwickelten.

Lerneffekte zeigten sich bei den Jugendlichen auf vielfältige Weise. Neben der Verbesserung des schriftlichen Ausdrucks wurden die Vorbereitung auf telefonische Bewerbungsgespräche und die daraus resultierende zunehmende kommunikative Sicherheit als Lernfortschritte beschrieben. Durch Übung entwickelten die Jugendlichen ein besseres Gefühl für Sprache, Ausdruck und Gesprächsführung. Dabei spielte auch das Bedürfnis nach Struktur und Sicherheit im Gespräch eine Rolle, welches durch eine Gesprächsvorbereitung

und Feedback gemeinsam bearbeitet wurde. Ein weiterer Lerneffekt betraf die Entwicklung von Eigeninitiative sowie das Erproben neuer Handlungsmöglichkeiten. Die Jugendlichen berichteten, dass sie durch das Mentoring dazu ermutigt wurden, selbst aktiv zu werden und neue Wege im Bewerbungsprozess auszuprobieren.

4.3 Wahrnehmung persönlicher Entwicklung im Mentoring aus Sicht der Mentor*innen

Im Rahmen der Interviews äusserten sich die Mentor*innen ausführlich zur Entwicklung ihrer Mentees im Verlauf des Mentoring-Programms. Dabei beschrieben sie nicht nur erste Eindrücke zu Beginn der Mentoring-Beziehung, sondern auch beobachtbare Veränderungen im weiteren Verlauf.

Zu Beginn wurden die Jugendlichen als schüchtern, zurückhaltend oder leise kommunizierend wahrgenommen. So berichtete Mentorin P05, dass ihr Mentee „schon so ein schüchternes Mäuschen“ gewesen sei (P05, Pos. 30). Auch P04 beschrieb einen ähnlichen Eindruck: „Zu Beginn noch etwas introvertiert [...]. Ihr Selbstbewusstsein schien mir anfangs eher zurückhaltend“ (P04, Pos. 16). Neben dieser anfänglichen Zurückhaltung wurden auch Unsicherheiten und hinderliche Glaubenssätze thematisiert. P04 erläuterte hierzu: „Das war schon von Anfang an so. Ein wenig unsicher war sie im Sinne von Angst, etwas falsch zu machen“ (P04, Pos. 21). Diese Unsicherheit sei jedoch unbegründet gewesen, da das Mentee über deutlich mehr Fähigkeiten verfügte, als sie sich selbst zutraute: „Dabei fand ich, dass das überhaupt nicht notwendig war, weil sie viel mehr konnte, als sie selbst dachte“ (P04, Pos. 16). Darüber hinaus wurde eine ausgeprägte Motivation, vor allem im Hinblick auf die Lehrstellensuche, von den Mentor*innen wahrgenommen.

Im weiteren Verlauf des Programms zeigten sich gemäss Aussagen der Mentor*innen persönliche Fortschritte bei den Mentees. Diese Entwicklungen lassen sich in den Subkategorien *Zunahme an Proaktivität*, *Entwicklung von Selbstwirksamkeit* und *Dranbleiben trotz Misserfolgen* wahrnehmen. P01 stellte beispielsweise fest: „Doch er wurde immer proaktiver und freute sich, wenn wir gemeinsam Fortschritte machten“ (P01, Pos. 12). Auch P05 berichtete von spürbaren Veränderungen: „Sie spricht jetzt wirklich 20 Prozent lauter als damals und sagt auch viel mehr, ganz alleine“ (P05, Pos. 30). Eine zunehmende Eigenständigkeit zeigte sich auch in der Kommunikation: „Was das Telefonieren betrifft,

möchte ich auch noch etwas ergänzen. Da habe ich das Gefühl, dass P06 das ganz alleine gemacht hat [...] Ich glaube wirklich, P06 hat das alles selbst gemacht“ (P05, Pos. 32).

Diese positiven Entwicklungen wurden durch eine wertschätzende und unterstützende Beziehung seitens der Mentor*innen gefördert. P04 betonte: „Von Anfang an mochte ich sie sehr“ und ergänzte: „Ich habe sie immer als sehr reflektiert wahrgenommen. Sie ist wirklich jemand, der sich Gedanken darüber macht, warum sie etwas tut und warum die anderen, wie die Ärzte oder Ärztinnen, auf sie reagieren“ (P04, Pos. 18). Auch der konstruktive Umgang mit Rückschlägen wurde hervorgehoben. P01 berichtete: „Selbst wenn er in Situationen wie einem Telefongespräch oder einem Training merkte, dass etwas nicht gut lief und es abbrach, blieb er motiviert“ (P01, Pos. 12).

Die Mentor*innen hoben vor allem die zunehmende Eigeninitiative der Jugendlichen hervor. So schilderte P05: „Und sonst, ja, plötzlich hat sie dann auch gesagt, ‚Ich habe da angerufen‘, also bin ich auch total cool, oder?“ (P05, Pos. 59). P01 äusserte zudem: „Ja, er hat sich immer wieder Sachen aufgeschrieben. Das war auch ein wichtiger Lernprozess, da er Sachen vergessen hat“ (P01, Pos. 14). In einzelnen Fällen wurde sogar eine persönliche Reifung beobachtet. P04 fasste dies wie folgt zusammen: „Ja, es war wirklich eine Entwicklung vom Kind zur jungen Frau, und das habe ich natürlich auch bei ihr gesehen“ und ergänzte: „Sie hat eine tolle Ausstrahlung, und das weiss sie auch selbst“ (P04, Pos. 19).

Auch schulische und berufliche Erfolge wurden als sichtbare Ergebnisse der Entwicklung genannt. P05 berichtete: „Sie wurde viermal zum Schnuppern eingeladen und hatte noch zwei Bewerbungsgespräche – also eigentlich ein durchschlagender Erfolg“ (P05, Pos. 63). Abschliessend formulierte dieselbe Mentorin: „Ich finde schon, dass sie da auf dem Fahrersitz sitzt [...]“ (P05, Pos. 66).

Die folgende Abbildung 5 stellt die Hauptkategorie *Wahrnehmung der Entwicklung* mit den zugehörigen Subkategorien dar. Die Entwicklung der Mentees wird dabei in zwei zeitlichen Dimensionen erfasst, zu Beginn des Programms und im weiteren Verlauf:

Wahrnehmung der Entwicklung

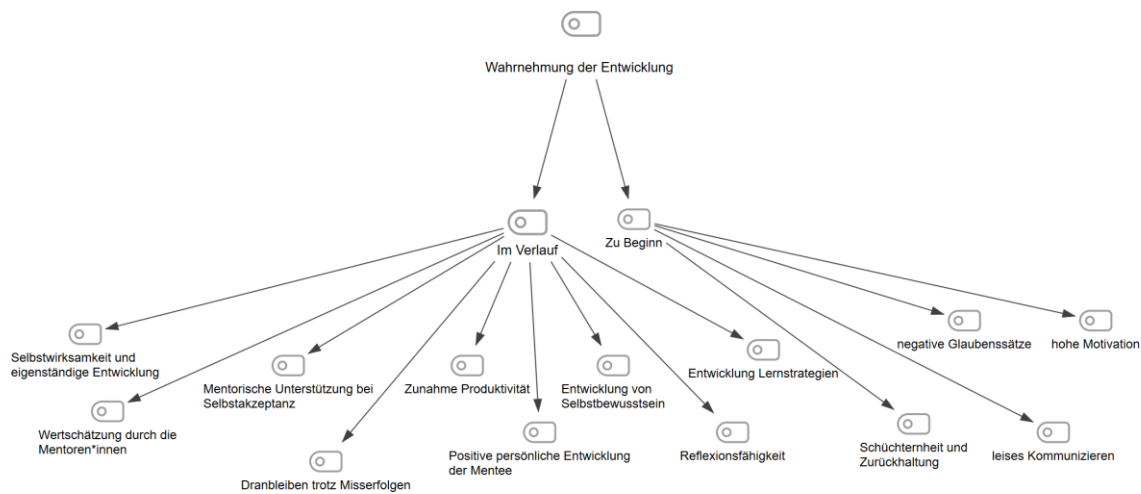


Abbildung 5. Eigene Darstellung, Wahrnehmung der Entwicklung aus Sicht der Mentoren*innen, MAXQDA

4.4 Die Rolle der Mentor*innen bei der beruflichen Orientierung von Mentees

Die Mentor*innen beschrieben unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte, die sich im Laufe der Zusammenarbeit mit den Mentees ergaben. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Gestaltung typischer Mentoring-Treffen, auf Übungen sowie auf übergeordnete Zielsetzungen im Mentoring-Prozess. Genannt wurde unter anderem die Bearbeitung von Bewerbungsunterlagen, die gemeinsame Recherche sowie Übungen zur Verbesserung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit. Dabei wurde Wert auf die Förderung von Informationskompetenz gelegt, ebenso wie auf die individuelle sprachliche Gestaltung von Bewerbungsschreiben, beispielsweise durch das Erarbeiten persönlicher Formulierungen. Gespräche wurden gezielt trainiert, um die kommunikative Sicherheit der Mentees zu stärken. Die Förderung von Selbstständigkeit wurde dabei als bewusste Zielsetzung beschrieben, die sich in der schrittweisen Übergabe von Verantwortung widerspiegelte.

Ein typisches Treffen war laut Aussagen der Mentor*innen geprägt von gemeinsamem Arbeiten, wobei die aktive Beteiligung der Mentees im Zentrum stand. Durch kontinuierliche Gespräche wurde gleichzeitig der Beziehungsaufbau gestärkt, was in dieser Aussage deutlich wird: „P06 erzählt jetzt mehr“ (P05, Pos. 32). Darüber hinaus erfolgte zu Beginn jedes Treffens eine individuelle Bedarfsklärung, um flexibel auf aktuelle Anliegen eingehen zu können.

Die inhaltlichen Schwerpunkte innerhalb des Mentorings spiegeln sich in den codierten Kategorien wider. Am häufigsten genannt wurde die Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstsicherheit. Ziel sei es, die Jugendlichen darin zu unterstützen, eigenständig Entscheidungen zu treffen und ihren individuellen Weg zu gestalten: „Es ist eine Befähigung von jungen Leuten, sich selbst auszuwählen, was sie wollen“ (P01, Pos. 4). Auch die Selbststeuerung der Mentees wurde häufig hervorgehoben. Die Rolle der Mentor*innen wurde dabei als unterstützend, aber nicht steuernd verstanden: „Das Mentee steuert und zeigt den Weg, während ich als Mentor im Hintergrund Feedback gebe“ (P01, Pos. 10). Entsprechend beschrieben die Interviewten ihr Rollenverständnis als begleitend, jedoch nicht übernehmend oder bevormundend: „Ich möchte einfach für die Person da sein, wenn sie mich braucht – aber nicht in dem Sinne, dass ich für sie die Lehrstelle suche“ (P04, Pos. 8). Darüber hinaus wurden auch Übergangslösungen thematisiert, für den Fall, dass ein direkter Berufseinstieg nicht möglich war: „Wenn das nicht klappt, braucht es eine Übergangslösung, aber auch die gibt es“ (P04, Pos. 14).

Ein weiterer Fokus lag auf dem Kommunikationsverhalten. Ziel sei es, die Jugendlichen dazu zu befähigen, ihre Anliegen klar zu formulieren: „Es geht nicht nur darum, sich vorzustellen, welche Botschaft man vermitteln möchte, sondern auch darum, klar zu kommunizieren, was man nicht will“ (P01, Pos. 8). Die Stärkenorientierung fand Ausdruck in der gezielten Förderung vorhandener Fähigkeiten: „Dann sicher die Fähigkeiten ausbauen, die man bereits hat“ (P01, Pos. 8). Abschliessend wurde das Feedbackgeben als integraler Bestandteil des Mentorings hervorgehoben. Es diene dazu, die Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu begleiten: „Und dort versuchen, Hinweise zu geben, wo man besser werden kann“ (P01, Pos. 8).

4.5 Mentoring-Beziehung

In diesem Kapitel wird die Mentoring-Beziehung aus Sicht der Mentees und Mentor*innen anhand der Interviews beschrieben. Im Mittelpunkt stehen ihre gegenseitigen Wahrnehmungen sowie die Entwicklung der Beziehung im Verlauf des Programms.

Alle drei Mentees beschrieben die Beziehung zu ihren Mentor*innen als vertrauensvoll und offen. Besonders hervorgehoben wurde die Wertschätzung für das aufmerksame Zuhören seitens der Mentor*innen. Ein Mentee betonte zudem die unterstützende und ermutigende Haltung seiner Mentorin, welche seiner Einschätzung nach

zur Zielerreichung und zum Durchhaltevermögen beigetragen habe. Eine weitere Mentee äusserte, dass „alles super war. Ich hätte mir keine bessere Mentorin wünschen können. Sie hat mir geholfen“ (P03, Pos. 66).

Auch die Mentor*innen beschrieben die Beziehung zu ihren Mentees überwiegend als positiv und vertrauensvoll. Besonders häufig wurde eine freundliche und zugewandte Beziehung betont, die trotz anfänglicher Unsicherheiten aufseiten der Jugendlichen eine konstruktive Zusammenarbeit ermöglichte. Wiederholt thematisiert wurden zudem eine Begegnung auf Augenhöhe sowie das bewusste Einnehmen einer Perspektive, die an der Lebensrealität der Jugendlichen orientiert ist. Die Mentor*innen berichteten, den Mentees mit Offenheit und Verständnis begegnet zu sein. Zugleich wurde betont, dass keine Erwartungen an Leistungen ausserhalb der Mentoring-Treffen gestellt wurden, um zusätzlichen Druck zu vermeiden.

Bezogen auf die Dauer der Beziehung zeigte sich, dass der Kontakt in der Regel mit dem Abschluss der Lehrstellensuche endete. Dies wurde von den Mentor*innen als normaler Bestandteil des Prozesses eingeordnet. Das Beenden der Beziehung wurde dabei teilweise explizit thematisiert und als bewusstes *Loslassen* beschrieben, wobei in einzelnen Fällen eine Offenheit für eine freiwillige Nachbetreuung signalisiert wurde.

4.6 Perspektivenvergleich

Ergänzend zu den bisherigen Ergebnissen wurde abschliessend eine vergleichende Perspektivenanalyse durchgeführt. Dafür wurden die Haupt- und Subkategorien (vgl. Kapitel 4.1–4.5) verwendet. In Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2024) erfolgte die Kontrastierung der Perspektiven von Mentees und Mentor*innen als Teil einer kategorialen Auswertung. Typische Aussagen beider Gruppen wurden herausgearbeitet, gegenübergestellt und thematisch verdichtet (vgl. Kapitel 3.8.3). Die Gegenüberstellung basiert auf erkennbaren Mustern und exemplarischen Zitaten. Die nachfolgende Tabelle 3 fasst die Ergebnisse des Perspektivenvergleichs zusammen:

Tabelle 3

Eigene Darstellung, Vergleich der Sichtweisen von Mentees und Mentor*innen

Kategorie	Sichtweise Mentees	Sichtweise Mentor*innen
Eigene Erfolgserlebnisse	Fokus auf kurzfristige Erfolge (z.B. positive Bewerbungsgespräch oder Überwinden von Nervosität beim Telefonieren)	Wahrnehmung der Begleitung zur Zielerreichung; Fokus auf langfristige Kompetenzentwicklung, Stärkung des Verantwortungsgefühls und Eigeninitiative
Stellvertretende Erfahrung	Identifikation mit Mentor*innen durch geteilte Erfahrungen und ähnlichen Biografien	Bewusste Weitergabe biografischer Erfahrungen zur Normalisierung von Umwegen und Rückschlägen; Perspektivenerweiterung
Verbale Ermutigung	Positive, konkrete Rückmeldungen werden als motivierend empfunden; konstruktive Kritik und positives Reframing stärken Selbstvertrauen	Fokus auf Ermutigung zur Eigeninitiative; Konstruktive Kritik ermöglicht Wachstum
Emotionale Erregung	Anfangs hohe Nervosität, die durch Übungen, Gespräche und emotionale Unterstützung verringert wurde; Erhöhung der Selbstsicherheit	Beobachtung emotionaler Stabilisierung über die Zeit durch die Vermittlung von Sicherheit; nonverbale Veränderungen (z.B. lauterer Sprechen, aufrechte Körperhaltung)
Mentoring-Beziehung	Beziehung wurde als offen, unterstützend und vertrauensvoll erlebt; Wertschätzung für aktives Zuhören, empathische Haltung und kontinuierliche Begleitung; Mentor*innen als Stütze in belastenden Phasen	Bewusste Gestaltung einer wertschätzenden, respektvollen Beziehung auf Augenhöhe; Reflexion der eigenen Rolle zwischen Nähe und professioneller Distanz; Orientierung an der Lebensrealität der Mentees; Verzicht auf Leistungsdruck; Beziehungsende wird als bewusster Prozess verstanden

Die Tabelle veranschaulicht Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Sichtweisen von Mentees und Mentor*innen. Deutlich wird, dass beide Gruppen ähnliche Themen benennen, diese jedoch unterschiedlich gewichten. Während Mentees vor allem kurzfristige Erfolgserlebnisse, emotionale Unterstützung und das persönliche Erleben der Beziehung betonen, richten Mentor*innen ihren Blick stärker auf langfristige Entwicklungen, die Förderung von Eigeninitiative und die reflektierte Gestaltung der Beziehung. Die Gegenüberstellung zeigt, wie sich beide Perspektiven ergänzen und ein umfassendes Bild des Mentoring-Prozesses ergeben.

4.7 Erfolgsfaktoren des Mentoring-Programms

Zum Abschluss der Analyse wurden im Rahmen der Interviews Erfolgsfaktoren des Mentoring-Programms benannt. Diese beziehen sich auf strukturelle, inhaltliche und zwischenmenschliche Aspekte des Programms und sind in Abbildung 6 zusammengefasst:

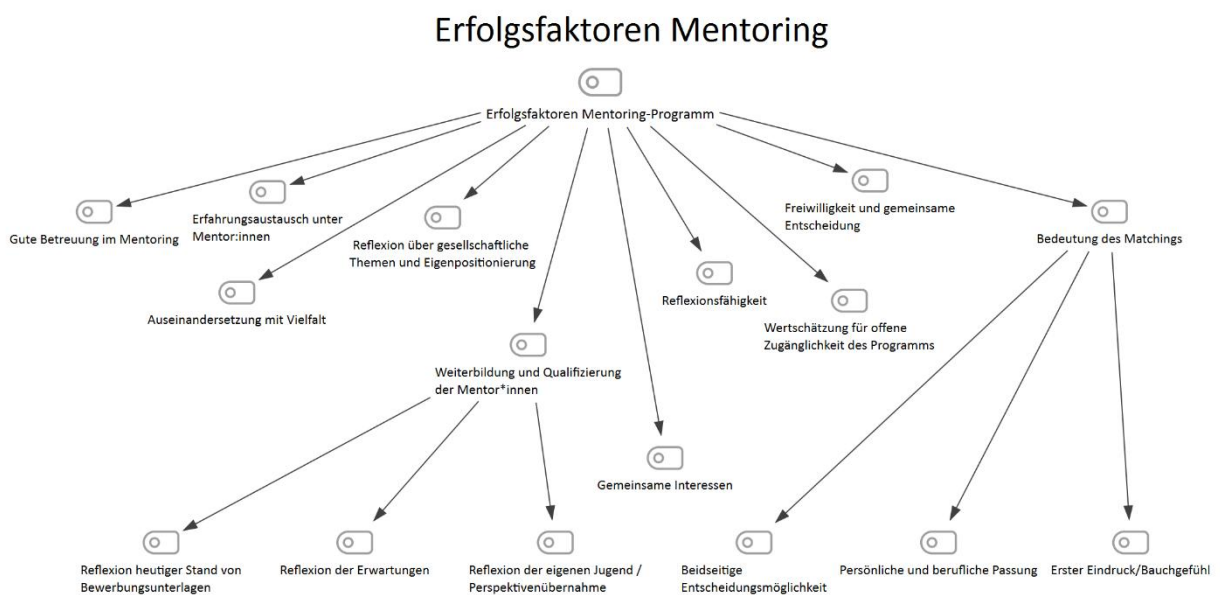


Abbildung 6. Eigene Darstellung, Erfolgsfaktoren des Mentoring-Programms, MAXQDA

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Qualität der Betreuung innerhalb des Mentoring-Programms von den Beteiligten als besonders positiv hervorgehoben wurde. Die Jugendlichen und Mentor*innen fühlten sich sowohl fachlich als auch persönlich gut unterstützt und durch die Programmleitung verlässlich begleitet. Zudem wurde der regelmäßige Erfahrungsaustausch unter den Mentor*innen geschätzt. Dieser Austausch

diente nicht nur dem kollegialen Lernen, sondern trug auch zur Reflexion und Sensibilisierung im Umgang mit Diversität und unterschiedlichen Lebensrealitäten von Jugendlichen bei. Mehrere Mentor*innen berichteten, dass die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen sowie mit der eigenen Sozialisation und Biografie wichtige Lernprozesse auslösten. Die Reflexion der eigenen Jugendzeit, das bewusste Einnehmen anderer Perspektiven sowie die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erwartungen wirkten unterstützend im Umgang mit den Jugendlichen. Die Vorbereitung und Weiterbildung der Mentor*innen wurde als wichtiger Faktor für ein gelingendes Mentoring genannt. Inhalte wie die Reflexion eigener Erwartungen oder der Umgang mit Bewerbungssituationen der Jugendlichen halfen dabei, sich fachlich und persönlich sicherer im Mentoring zu fühlen.

Ein weiterer Aspekt war ein gelingendes *Matching* zwischen Mentor*in und Mentee. Die Interviews zeigen, dass eine gute Beziehung leichter entsteht, wenn sich Mentor*in und Mentee im Persönlichen, bei den Interessen oder im Lebensumfeld ähnlich sind und das erste Kennenlernen stimmig verläuft. Eine solche Passung erleichtert laut Aussagen der Beteiligten nicht nur den Vertrauensaufbau, sondern bildet auch die Grundlage für eine Beziehung auf Augenhöhe.

Die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Möglichkeit einer gemeinsamen Entscheidung über die Tandembildung wurden ebenfalls als förderlich hervorgehoben. Die Beteiligten betonten, dass die Mitbestimmung nicht nur die Eigenverantwortung stärkte, sondern auch die Beziehungsdynamik positiv beeinflusste. Zudem wurde die offene Zugänglichkeit des Programms von mehreren Interviewteilnehmenden als besonders wertvoll beschrieben. Durch die niederschwellige Ausgestaltung des Programms konnten auch Jugendliche mit unterschiedlichen Voraussetzungen am Mentoring teilnehmen und davon profitieren.

5 Diskussion

Die zuvor dargestellten Ergebnisse liefern Einblicke in die subjektive Wahrnehmung der Wirkfaktoren von Mentoring im Kontext beruflicher Orientierung. In der folgenden Diskussion werden diese Befunde nun in den theoretischen Rahmen der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (1997) sowie in bestehende Forschung zu Mentoring eingeordnet. Ziel ist es, die Ergebnisse zu interpretieren, ihre Bedeutung für die Förderung von

Selbstwirksamkeit herauszuarbeiten und mögliche Implikationen sowie Grenzen der Untersuchung kritisch zu reflektieren.

5.1 Einordnung der Ergebnisse in den theoretischen Rahmen

Die vorliegende Arbeit untersuchte den Einfluss von Mentoring auf die Selbstwirksamkeit und berufliche Orientierung Jugendlicher sowie die Rolle der Beziehung innerhalb des Mentorings. Im Zentrum standen dabei zwei Forschungsfragen: Erstens, wie Jugendliche und ihre Mentor*innen den Einfluss von Mentoring auf Selbstwirksamkeit und berufliche Orientierung wahrnehmen, und zweitens, inwiefern die Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee die Förderung der Selbstwirksamkeit beeinflusst.

Die theoretische Grundlage der Arbeit bildete die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1997) und das Konzept der Selbstwirksamkeit. Bandura unterscheidet vier Quellen der Selbstwirksamkeit: eigene Erfolgserlebnisse, stellvertretende Erfahrungen, verbale Ermutigung sowie emotionale Erregung. Diese Quellen werden im Mentoring-Prozess als Ansatzpunkte zur Stärkung individueller Handlungskompetenz verstanden. Darüber hinaus werden verschiedene Formen von Mentoring differenziert, insbesondere zwischen beziehungsorientierten und instrumentell ausgerichteten Mentoring-Typen (Lorenzen, 2023). Während instrumentell geprägte Programme wie das Übergangsmanagement berufsbezogene Ziele verfolgen, betonen beziehungsorientierte Formen die soziale und emotionale Unterstützung. Nach Rhodes et al. (2006) beruht die Wirksamkeit von Mentoring auf dem Zusammenspiel affektiver, kognitiver und entwicklungsbezogener Prozesse, deren Entfaltung durch die Qualität und Kontinuität der Mentoring-Beziehung bestimmt wird.

Die Auswertung der Interviews legt nahe, dass im Mentoring-Prozess alle vier Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura in unterschiedlicher Weise angesprochen worden sein könnten. Mit Abstand am häufigsten wurde die Quelle *verbale Ermutigung* thematisiert. Dies unterstreicht die Bedeutung sprachlicher Rückmeldungen und positiver Kommunikation. Jugendliche berichteten, dass Ermutigung besonders in kritischen Phasen, zum Beispiel nach Absagen oder vor Bewerbungssituationen, ihre Motivation und ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärkten. Auch aus der Perspektive der Mentor*innen wurde verbale Ermutigung vielfach als hilfreich beschrieben, nicht nur zur Unterstützung in belastenden Momenten, sondern auch als ein möglicher Impuls zur Förderung von Eigenverantwortung und Initiative. *Eigene Erfolgserlebnisse* wurden von den

Jugendlichen in verschiedenen Bereichen genannt, beispielsweise im erfolgreichen Absolvieren von Bewerbungsschritten, dem Aufbau kommunikativer Fähigkeiten oder dem Überwinden individueller Hürden. Solche Erlebnisse können als Ausdruck persönlicher Wirksamkeit verstanden werden und das Vertrauen in die eigenen Handlungskompetenzen stärken. Aus Sicht der Mentor*innen lag der Fokus weniger auf einzelnen Erfolgen, sondern vielmehr auf dem Prozess einer kontinuierlichen Begleitung der Jugendlichen bis hin zur Zielerreichung. Sie beschrieben Erfolgserlebnisse als Teil eines längerfristigen Entwicklungsprozesses, in dem es darum geht, Kompetenzen schrittweise aufzubauen, das Verantwortungsgefühl der Jugendlichen zu stärken und sie zur Eigeninitiative zu ermutigen. In diesem Sinne wurden die Erfolgserfahrungen der Mentees nicht nur als punktuelle Bestätigung, sondern als Indikatoren einer nachhaltigen persönlichen Entwicklung interpretiert. Jugendliche berichteten, dass sie durch das Mentoring gezielter über ihre beruflichen Interessen nachdenken konnten, mehr Klarheit über mögliche Wege erhielten und sich bei Bewerbungen sicherer fühlten. Auch *stellvertretende Erfahrungen* spielten in den Erzählungen der Jugendlichen eine Rolle. Die Möglichkeit, sich mit den Mentor*innen zu identifizieren – zum Beispiel aufgrund ähnlicher biografischer Erfahrungen – sowie deren Offenheit im Teilen eigener Lernwege, wurde von mehreren Jugendlichen als unterstützend beschrieben. Solche geteilten Erfahrungen können eine Orientierung bieten und das Vertrauen darin stärken, den eigenen Weg selbstwirksam gestalten zu können. Darüber hinaus wurde in den Interviews mehrfach auf *emotionale Erregung* Bezug genommen. Gefühle wie Nervosität, Anspannung oder Unsicherheit schienen für viele Jugendliche Teil des Bewerbungsprozesses zu sein. Einige berichteten, dass die begleitende Präsenz der Mentor*innen dabei half, besser mit diesen Emotionen umzugehen und ein Gefühl von Sicherheit zu entwickeln. Dies könnte darauf hinweisen, dass durch die emotionale Stabilisierung Handlungsspielräume geöffnet und Selbstwirksamkeitserfahrungen unterstützt werden können.

Die Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage unterstreichen die Relevanz der Beziehungsgestaltung im Mentoring-Prozess. Aspekte wie Vertrauen, Wertschätzung und eine offene Gesprächskultur, wie sie von den Beteiligten beschrieben wurden, lassen sich als förderliche beziehungsbezogene Voraussetzungen verstehen, unter denen die vier Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) aktiviert und in ihrer Wirkung entfaltet werden

können. Eine vertrauensvolle Mentoring-Beziehung scheint somit einen Rahmen zu schaffen, der erfahrungsbasierte Wirkmechanismen, beispielsweise in Form positiver Rückmeldungen oder emotionaler Unterstützung, begünstigt und zur Stärkung des Selbstwirksamkeitserlebens beitragen kann.

Diese Befunde stützen die theoretische Annahme aus Kapitel 2.5.1, wonach die Qualität der Beziehung eine Voraussetzung für die Wirksamkeit von Mentoring darstellt (Rhodes et al., 2006). Die Ergebnisse legen nahe, dass beziehungsorientierte Aspekte, auch in einem primär instrumentellen Mentoring-Kontext wie dem *Mentoring Ithaka*, zur Förderung von Selbstwirksamkeit beitragen können. Die Vermittlung von Vertrauen in die eigene Wirksamkeit geschieht nicht allein durch methodisch gesteuerte Interventionen, sondern auch durch die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, beziehungsorientierte Elemente im Rahmen instrumenteller Programme zu berücksichtigen und zu stärken, um das Wirksamkeitspotenzial noch umfassender zu nutzen.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass Mentoring sowohl aus Sicht der Jugendlichen als auch der Mentor*innen auf unterschiedliche Weise mit Aspekten der Selbstwirksamkeit verknüpft ist. Der Perspektivenvergleich verdeutlicht dabei, dass sich die Einschätzungen zwar in der Schwerpunktsetzung unterscheiden, in ihrer Gesamtheit jedoch auf ähnliche förderliche Prozesse hinweisen. Die subjektiven Erfahrungen legen nahe, dass Mentoring zur Stärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten sowie zur beruflichen Orientierung beitragen kann. Besonders das Zusammenspiel von individueller Unterstützung, Beziehungserfahrungen und kontinuierlicher Entwicklung über die Zeit scheint dabei eine Rolle zu spielen.

Diese Einschätzungen stützen die eingangs formulierte Hypothese, dass das Mentoring-Programm die Selbstwirksamkeit Jugendlicher stärkt, indem es ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten fördert und sie bei der Verfolgung persönlicher Ziele unterstützt. Durch das Erleben von Erfolg, durch verbale Ermutigung und durch eine stabile Beziehung zu ihren Mentor*innen wurden die Jugendlichen darin bestärkt, selbstständiger zu handeln, eigene Entscheidungen zu treffen und stärker an sich und ihre Fähigkeiten zu glauben.

5.2 Limitationen und Forschungsausblick

Die Aussagekraft der Ergebnisse ist durch mehrere Limitationen eingeschränkt. Zwar zielt qualitative Forschung nicht auf Repräsentativität ab, dennoch begrenzt der geringe Stichprobenumfang die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Kontexte oder Zielgruppen. Die Aussagen bleiben somit kontextgebunden und subjektiv. Ein weiterer Aspekt betrifft die potenzielle Verzerrung durch soziale Erwünschtheit. Da die Gespräche in einem vertrauensvollen Setting stattfanden und die Befragten dem Feld nahestehen, ist nicht auszuschliessen, dass hauptsächlich positive Aspekte betont und kritische Erfahrungen weniger deutlich formuliert wurden. Zudem handelt es sich bei der Untersuchung um eine Momentaufnahme, die keine Rückschlüsse auf langfristige Effekte zulässt. Darüber hinaus stützt sich die Untersuchung ausschliesslich auf Selbstauskünfte. Zwar stehen subjektive Wahrnehmungen im Fokus der Fragestellung, dennoch hätte eine methodische Triangulation, beispielsweise durch ergänzende Beobachtungen, die Validität der Ergebnisse erhöhen können. Insgesamt sind die gewonnenen Erkenntnisse daher nicht verallgemeinerbar, sondern als hypothesengenerierende Impulse für zukünftige Forschung zu verstehen.

Die Ergebnisse legen nahe, dass beziehungsorientiertes Mentoring ein relevantes Potenzial zur Förderung der Selbstwirksamkeit Jugendlicher im Übergang von der Schule in den Beruf entfalten kann. Künftige Forschung sollte die Wechselwirkungen zwischen Beziehungsqualität und den verschiedenen Quellen von Selbstwirksamkeit differenzierter untersuchen, um die Wirkmechanismen genauer zu verstehen. Darüber hinaus wären längsschnittliche Studien notwendig, um Aussagen über die Nachhaltigkeit der beobachteten Effekte treffen zu können. Nicht zuletzt wäre zu prüfen, wie beziehungsförderliche Elemente in instrumentelle Programme integriert werden können, ohne deren Zielorientierung zu verlieren. Dies könnte zur Weiterentwicklung von Mentoring-Konzepten beitragen.

5.3 Gestaltungsmassnahmen für Mentoring-Programme

Auf Basis der Ergebnisse und theoretischen Grundlagen lassen sich Empfehlungen zur Ausgestaltung von Mentoring-Programmen ableiten. Ziel dieser Empfehlungen ist es, die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen weiter zu fördern.

5.3.1 Förderung von Beziehungsqualität durch Freizeitaktivitäten

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee die Förderung von Selbstwirksamkeit beeinflussen kann. Basierend auf den Befunden und den theoretischen Grundlagen (vgl. Rhodes et al., 2006; Bandura, 1997) wird empfohlen, den Aufbau einer Beziehung durch gemeinschaftliche Aktivitäten zu unterstützen. Als Vorschlag können Freizeitaktivitäten wie sportliche Anlässe, kreative Workshops oder gemeinsame Ausflüge angeboten werden, die ausserhalb der regulären Mentoring-Stunden stattfinden. Solche Aktivitäten ermöglichen es, Spass zu haben, Gemeinsamkeiten zu entdecken und Vertrauen aufzubauen. Eine emotionale Bindung kann Hemmungen reduzieren, das Zugehörigkeitsgefühl steigern und wirkt sich nachweislich positiv auf das Selbstwirksamkeitserleben der Jugendlichen aus (vgl. Liang et al., 2008). Wichtig ist dabei, dass die Teilnahme freiwillig ist und der Fokus auf Freude, Ungezwungenheit und gemeinsames Erleben gelegt wird, nicht auf Leistung.

5.3.2 Integration der vier Quellen der Selbstwirksamkeit in Mentoring-Programme

Die qualitative Analyse zeigt, dass alle vier Quellen der Selbstwirksamkeit im Mentoring-Prozess angesprochen werden. Um die Wirkung weiter zu stärken, wird empfohlen, diese Quellen bewusst und systematisch in die Gestaltung von Mentoring-Programmen zu integrieren. Abbildung 7 veranschaulicht beispielhafte Interventionen zur praktischen Umsetzung:



Abbildung 7. Eigene Darstellung, Förderung von Selbstwirksamkeit im Mentoring

Die Ergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen, dass Mentoring durch eine vertrauensvolle Beziehung zur Stärkung der Selbstwirksamkeit Jugendlicher beitragen kann. Alle vier Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) wurden im Mentoring angesprochen, wobei die verbale Ermutigung besonders hervorstach. Mentoring wirkt damit nicht nur als fachliche Unterstützung, sondern auch als Beziehungserfahrung, die

Jugendlichen Orientierung, Motivation und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten vermitteln kann.

5 Literaturverzeichnis

Altepost, A. (2017). *Risiken der Berufswahl: Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen*

Bei der Wahl Einer Erstausbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden

GmbH.

Arnett, J. J. (2001). *Adolescence and emerging adulthood: a cultural approach* (1st ed.).

Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.

Bandura, A. (1979). Angeborene Lernmechanismen - korrekatives Lernen (Konzepte der

Humanwissenschaften). *Sozial-kognitive Lerntheorie* (1. Aufl.). Gehalten auf der

Bandura, Albert, 1925 - 2021, Stuttgart: Klett-Cotta.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York (N.Y.): W. H. Freeman.

Blokker, R., Akkermans, J., Marciniak, J., Jansen, P. G. W. & Khapova, S. N. (2023). Organizing

School-to-Work Transition Research from a Sustainable Career Perspective: A Review

and Research Agenda. (M. Wang, Hrsg.) *Work, Aging and Retirement*, 9(3), 239–261.

<https://doi.org/10.1093/workar/waad012>

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development:

Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.

<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>

Comfort, C. (2024). Mentoring, social capital and young people, 15 pages. Oxford Brookes

University. <https://doi.org/10.24384/1TTG-GT35>

-
- 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. <https://doi.org/10.1023/A:1014628810714>
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society* (1st ed.). Erscheinungsort nicht ermittelbar: W. W. Norton & Company, Incorporated.
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (Hrsg.). (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der LifE-Studie* (SpringerLink Bücher). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0>
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung* (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie) (10. Auflage, Originalausgabe.). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gniewosz, B. & Titzmann, P. F. (2018). *Handbuch Jugend: psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (1. Auflage.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hamilton, M. A. & Hamilton, S. F. (2014). Mentoring, Social Capital, and Human Capital. *Beltz Juventa, ((3))*, p.206-223.
- Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (SpringerLink Bücher) (3., überarbeitete Auflage.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91858-7>
- Hirschi, A. (2011). Career-choice readiness in adolescence: Developmental trajectories and individual differences. *Journal of Vocational Behavior, 79*(2), 340–348.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.005>
- Hurrelmann, K. (Hrsg.). (1996). *Social problems and social contexts in adolescence: perspectives across boundaries*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D. & Johnson, E. C. (2005). CONSEQUENCES OF INDIVIDUALS' FIT AT WORK: A META-ANALYSIS OF PERSON–JOB, PERSON–ORGANIZATION, PERSON–GROUP, AND PERSON–SUPERVISOR FIT. *Personnel Psychology*, 58(2), 281–342. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00672.x>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40212-9>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Auflage.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien* (6., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Leong, F., Barak, A. & Leong, F. (Hrsg.). (2005). Toward a Comprehensive Theory of Career Development: Dispositions, Concerns, and Narratives. *Contemporary Models in Vocational Psychology* (0 Auflage, S. 303–328). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600578-15>
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life* (A Borzoi book). New York: Knopf.
- Liang, B., Spencer, R., Brogan, D. & Corral, M. (2008). Mentoring relationships from early adolescence through emerging adulthood: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 168–182. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.11.005>

-
- Lohaus, A. (Hrsg.). (2018). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Springer-Lehrbuch) (1. Aufl. 2018.). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1>
- Lorenzen, J.-M. (2023). Mentoring-Beziehungen – eine Typologie. *Pädagogik*, (11), 35–37.
<https://doi.org/10.3262/PAED2311035>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik) (12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Naderer, G. & Balzer, E. (Hrsg.). (2007). *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis: Grundlagen, Methoden und Anwendungen* (SpringerLink Bücher). Wiesbaden: Gabler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9262-8>
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Neuenschwander, M. P. & Jan, H. (2021). Effekte schulischer Berufswahlaktivitäten auf die berufliche Selbstwirksamkeit von Jugendlichen beim Übergang in die berufliche Grundbildung. *Swiss Journal of Educational Research*, 43(2), 325–336.
<https://doi.org/10.24452/10.24452/sjer.43.2.11>
- Philip, K. (2008). She's My Second Mum: Young People Building Relationships in Uncertain Circumstances. *Child Care in Practice*, 14(1), 19–33.
<https://doi.org/10.1080/13575270701733674>
- Pignault, A., Rastoder, M. & Houssemand, C. (2023). The Relationship between Self-Esteem, Self-Efficacy, and Career Decision-Making Difficulties: Psychological Flourishing as a Mediator. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(9), 1553–1568. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13090113>

-
- Rhodes, J. E. (2004). *Stand by Me: The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674042681>
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B. & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 691–707. <https://doi.org/10.1002/jcop.20124>
- Sabatella, F. & Von Wyl, A. (Hrsg.). (2018). *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55733-4>
- Schneider, H. D. (1984). Berufswahlkompetenz als Schlüsselbegriff der Berufsberatung. *Berufsberatung und Berufsbildung*, (3), 117–124.
- Schwarzer, R. (Hrsg.). (2014). *Self-Efficacy* (0 Auflage). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315800820>
- Seiffge-Krenke, I., Kiuru, N. & Nurmi, J.-E. (2010). Adolescents as “producers of their own development”: Correlates and consequences of the importance and attainment of developmental tasks. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(4), 479–510. <https://doi.org/10.1080/17405620902905249>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Turda, E. S. (2024). The relationship between personality factors, vocational identity and career decision-making self-efficacy. *International journal for research in vocational education and training*, 11(1), 55–75. Universität Bremen : Bremen. <https://doi.org/10.25656/01:28899>

Vondracek, F. W., Lerner, R. M. & Schulenberg, J. E. (2019). *Career Development: A Life-Span Developmental Approach* (1. Auflage). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315792705>

Witt, H. (2001). Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung.

Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 2, No 1

(2001): Qualitative and Quantitative Research: Conjunctions and Divergences. Forum

Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research.

<https://doi.org/10.17169/FQS-2.1.969>

6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eigene Darstellung, Konzept der Selbstwirksamkeit (in Anlehnung an Bandura (1979))	17
Abbildung 2: Typen von Mentoring differenziert nach Ausrichtung der Kernaktivität, Ziel und Ende der Beziehung (Lorenzen, 2023, S. 36)	19
Abbildung 3: Kontinuum zwischen Beziehungsorientierung und instrumenteller Orientierung; Differenzierung nach Interaktionsmechanismen und Rollen (Lorenzen, 2023, S. 37)	20
Abbildung 4: Eigene Darstellung, Beweggründe zur Teilnahme am Mentoring-Programm, MAXQDA	40
Abbildung 5: Eigene Darstellung, Wahrnehmung der Entwicklung aus Sicht der Mentoren*innen, MAXQDA	43
Abbildung 6: Eigene Darstellung, Erfolgsfaktoren des Mentoring-Programms, MAXQDA	47
Abbildung 7: Eigene Darstellung, Förderung von Selbstwirksamkeit im Mentoring	54

7 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Eigene Darstellung des Samplings	27
Tabelle 2: Eigene Darstellung, Fallvergleichstabelle zu den vier Quellen der Selbstwirksamkeit	34
Tabelle 3: Eigene Darstellung, Vergleich der Sichtweisen von Mentees und Mentor*innen .	46

8 Hilfsmittelverzeichnis mit Verwendungszweck

Assistenzsystem	Teile / Stelle(n) in der Arbeit	Einsatz
<i>Quillbot</i>	Theorieteil	Hilfestellung beim Paraphrasieren mit eigenständiger Weiterentwicklung
<i>DeepL</i>	Mehrere Forschungsarbeiten	Hilfe beim Übersetzen von Textpassagen
<i>ChatPDF</i>	Mehrere Forschungsarbeiten	Hilfe für einen schnelleren Überblick über Forschungsarbeiten
<i>ChatGPT</i>	Diskussion	Überprüfung der Rechtschreibung
<i>ChatGPT</i>	Ergebnisse, Diskussion	Hilfe beim Satzbau mit eigenständiger Weiterentwicklung
<i>Read.Ai</i>	-	Transkribieren der Interviews mit anschliessender Korrektur durch mich

Ort, Datum

Unterschrift (darf elektronisch sein):

Basel, 02.06.2025

