

InCounselling

Peer counselling handbuch



Kofinanziert durch das
Programm Erasmus+
der Europäischen Union

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Diese Mitteilung spiegelt nur die Ansichten der Autoren wider, und die Kommission kann nicht für die Verwendung der darin enthaltenen Informationen verantwortlich gemacht werden.

InCounselling

Peer counselling handbuch



Erasmus+

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Diese Mitteilung spiegelt nur die Ansichten der Autoren wider, und die Kommission kann nicht für die Verwendung der darin enthaltenen Informationen verantwortlich gemacht werden.

© InCounselling 2016 - 2019 | Erasmus / NA BIBB – Strategic Partnerships | 2016-1-DE02-KA202-003399



1 Diese Lizenz erlaubt Ihnen die Vermischung, Bearbeitung und Nutzung dieses Werkes als Grundlage für non-kommerzielle Zwecke, sofern Sie die InCounselling 50+ Projekt-Partner als Urheber nennen und Ihre Werke unter denselben Bedingungen veröffentlichen.

Übersicht

1. Das Konzept des Peer-Counselling (aus IO2)	1
2. Der theoretische Hintergrund für die Peer-Counselling (aus dem IO3-Handbuch).....	3
3. Verfahren für das Peer-Counselling (IO7) Learning Nugget 20 Video Tutorials	6
4. Peer-Learning in der Nähe des Arbeitsplatzes	9

1. Das Konzept des Peer-Counsellings (aus IO2)

Dies ist ein weiterer Teil des Berichts von IO2 des Erasmus+ Projektes InCounselling50+. Der Bericht behandelt das Konzept des Gesamttrainings sowohl für den Präsenzkurs als auch für den selbstgesteuerten Online-Kurs, seine Ziele und Voraussetzungen. In dieser Arbeit werden das Peer-Counselling und das Peer-to-Peer-Counselling konkretisiert. Es verfolgt einen innovativen Ansatz und folgt den gleichen drei Voraussetzungen: informelles, vernetztes und selbstorganisiertes Lernen. Dies ist eine zusätzliche, methodische und separate Arbeit, da die Teilnahme freiwillig ist und die Dauer 45 Minuten ohne Vor- und Nachbereitung dauert. Der konkrete Inhalt und die Methodik sind im "Modul 7 Peer-Counselling" des Trainingshandbuchs des Projekts beschrieben.

"Peer" bezieht sich auf "eine Gruppe von Menschen gleichen Alters oder gleichen sozialen Status" (Oxford Dictionaries). Da die Ausbildung für Personal- und Beratungspraktiker entwickelt wird, definieren wir sie als "zwei Gruppen, die homogen sind, wenn es um die Unterstützung und Beratung älterer Erwachsener am Arbeitsplatz, im Übergang in den Ruhestand oder bei der Arbeitssuche geht". So kann der Begriff *Peer-Counselling* definiert werden.

Darüber hinaus findet man in der aktuellen Literatur den Begriff *Peer-to-Peer-Counselling*. Die beiden Peers in diesem Begriff beziehen sich auf diejenigen, die am Training teilnehmen und diejenigen, die es nicht tun. Nicht-Teilnehmer repräsentieren das zweite Peer und profitieren von der Beratung durch die Teilnehmer (erste Peer). Dieses erste Peer teilt das erworbene Wissen und Know-how mit dem zweiten Peer. Andere Kollegen zu informieren, zu unterstützen, zu ermutigen, zu coachen und Feedback zu geben, ist gleichbedeutend mit Peer Support, was den Lerntransfer verbessern könnte (Martin, 2010). Es lässt sich zusammenfassen, dass die Peer-Unterstützung selbst das Lernen ermöglicht. Die gegenseitige Unterstützung erfolgt freiwillig und ohne Anweisungen, Anweisungen oder Kontrolle durch einen Manager:

"Die implizite Annahme [für Peer-Learning] ist, dass erwachsene Lernende erfahrene soziale Wesen sind, die kollaborativ handeln, sich selbst organisieren, eine gewisse intrinsische Motivation haben können [....]". (Boud, 2001, p7).

Das bedeutet, dass ein solches Lernen das vernetzte und selbstorganisierte Lernen, die Voraussetzungen für das Training, erleichtert. *Peer-Learning* in einem organisatorischen Kontext kann sowohl informell als auch formal sein. Dies geschieht entweder durch den Austausch von Kollegen im wirklichen Leben oder durch Zeitpläne im Unterricht (Keppell, 2006). Das erste Peer (Teilnehmer des Trainings) erlebt sowohl formales als auch informelles Lernen, während die zweite Gruppe (Kollegen der Teilnehmer) informell in einem sozialen Umfeld lernt, das durch das erste Peer ermöglicht wird. Unabhängig davon ist Peer-Counselling von Vorteil und hängt von einem gegenseitigen Austausch zwischen verschiedenen Kollegen ab (Boud, 2001).

Daher deckt das Training den methodischen Input für das Peer-Counselling ab. Daher enthält dieses Handbuch in Abschnitt 2 eine Beschreibung einer Beratungseinheit. In Abschnitt 3 ein Skript für ein Video-Tutorial. Das Tutorial ist für das Präsenztraining ebenso zugänglich wie online unter www.in50plus.com im Rahmen des selbstgesteuerten Online-Kurses des Projekts. Diese erste Form des Peer-Counsellings bezieht sich auf die Zusammenarbeit zwischen erfahrenen PM-Praktikern aus mehreren Unternehmen. Sie treffen sich zum Erfahrungs- und Wissensaustausch, um sich gegenseitig in komplizierten Situationen zu beraten. Daher bietet das praxisorientierte Modul 7 Übungen für drei Praktizierende mit Bezug zu älteren Erwachsenen. Die Übung integriert ethische und empathische Werte, was bedeutet, dass die Teilnehmer einander mit Wertschätzung und Respekt begegnen. Der theoretische Input von Beratungsansätzen, Einführung in die Didaktik, Evaluation, Feedback und Supervision mit Fokus auf die indirekte Zielgruppe der älteren Erwachsenen wird in Modul 6 behandelt und bildet die Grundlage für die Peer-Counselling Sitzung im Präsenztraining. Themen und Inhalte, die über das Modul 7 hinausgehen, können z.B. die Bewertung von exemplarischen Fällen oder die Gestaltung von konstruktivem Feedback sein. Auf Basis des Online-Video-Tutorials können Peers in kleinen Gruppen E-Mails austauschen und sich gegenseitig per E-Mail-Kommunikation unterstützen.

Zweitens bezieht sich das Peer-to-Peer-Counselling unter anderem auf generationenübergreifendes Lernen am Arbeitsplatz. Diese Art des Lernens wird in die Ausbildung mit Lernvoraussetzungen integriert und in Abschnitt 4 dieses Handbuchs "Peer-Counselling near the job" konkretisiert, wie sich die Kollegen auf Unternehmensebene gegenseitig unterstützen. Dazu gehören Coaching, Mentoring, Job Shadowing und Job Supervising. Diese zweite Form des Peer-Counsellings soll den Teilnehmern zeigen, wie sie

Peer-Learning neutral, effizient und einfach bewerten und überwachen können. In diesem Rahmen werden das vorhandene Wissen erhalten und Kompetenzlücken aufgezeigt, was das kontinuierliche Lernen fördert. Dies wiederum ermöglicht eine konsequente Verbesserung der Arbeitsleistung sowie ein nachhaltiges Qualitätsmanagement der Beratung in einem Unternehmen.

2. Der theoretische Hintergrund für das Peer-Counselling (aus dem IO3 Handbuch)

Unabhängig von den Strategien zur Problemlösung und Beherrschung der Situation am Arbeitsplatz kann der Austausch mit anderen Kollegen hilfreich sein (Boud et al., 2001). Der Austausch mit anderen Kollegen oder mit ähnlichen Berufen kann als eine Zusammenarbeit bezeichnet werden, bei der Peers voneinander lernen (Peer-Learning). Das bedeutet, dass sich Beratungspraktiker über ihre Hilfs- und Unterstützungsaktivitäten austauschen und von den Erfahrungen und dem Know-how anderer lernen (Barlow & Phelow, 2007, S.6). Neue Erkenntnisse können durch die Externalisierung und den Austausch von Know-how mit anderen Peer-Mitgliedern gewonnen werden.

"Die implizite Annahme [für Peer-Learning] ist, dass erwachsene Lernende erfahrene soziale Wesen sind, die kollaborativ handeln, sich selbst organisieren, eine gewisse intrinsische Motivation haben können [...]." (Boud et al., 2001, p7) und führen sie freiwillig und ohne Weisungen, Anweisungen oder Kontrolle durch einen Manager durch.

Sogenannte Peer-Collaboration oder Peer-Learning unterstützt autonomes, selbstreguliertes Lernen (Boud et al., 2001; Hendriksen, 2002). Im Rahmen des Wissensaustauschs und der Lösungsfindung für komplexe Aufgaben und Fälle kann auch der Begriff Peer-Counselling verwendet werden. "Peer-Collaboration [...] ist eine gleichberechtigte, nicht-hierarchische Beziehung, in der jeder Teilnehmer als ein wichtiger Beitrag zur Gruppe angesehen wird." (Barlow & Phelow, 2007, S.6).

Nach der Annahme der Peer-Collaboration, dass alle Beteiligten nicht-hierarchisch zueinander stehen (Barlow & Phelan, 2007), gehen wir davon aus, dass Peer-Counselling eine Form des kontinuierlichen, selbstregulierten Lernens durch den Austausch von meist informellem Know-how und der gegenseitigen Reflexion über einen Beruf ist. Dies ist eine Art des Network Learnings. In diesem und im nächsten Abschnitt sind die Peers Personal- und Beratungspraktiker aus verschiedenen Organisationen, die sich gegenseitig beraten.

Da die Peer-Zusammenarbeit einer Beratung ähnelt, erfordert sie ein gemeinsames Regelwerk, wie in Modul 6 erläutert. Daher können bereits etablierte Normen verwendet werden, aber eine gemeinsame Vereinbarung und Genehmigung vor der Peer-Counselling Sitzung ist notwendig. Regeln können sichere Räume für Offenheit schaffen und die Inhalte festlegen, in denen die Sicherheit jedes Einzelnen gewährleistet ist (Barlow & Phelan, 2007). Boud et al. (2001) gehen davon aus, dass nicht-hierarchische Personen sich ohne Wettbewerb treffen und sich dadurch gegenseitig Respekt gewähren können. Auf dieser respektvollen Basis ist der Austausch von Ideen und Fachwissen für alle Peer-Partner von Vorteil und macht das gegenseitige Lernen noch vorteilhafter. Die Sitzungen können sich mit Beratungsverfahren, Inputs, Outputs oder Konsequenzen anderer Konsultationen sowie der Reflexion verschiedener Beratungsprobleme befassen (Mosberger, Schneeweißler & Steiner, 2012).

Abhängig vom Grad der Expertise können sich die Peer-Partner mehr oder weniger stark unterscheiden. Auch wenn wir einer nicht-hierarchischen Ordnung unterliegen, kann ein Partner, wenn er mehr Erfahrungen gemacht hat als andere, eine dominierende beratende Rolle übernehmen. Dies kann auch für die Beziehungen zwischen Lehrer-Lerner, Supervisor, Mentor oder Coach-Trainee-Hierarchie gelten. Die Konzepte von Coaching, Mentoring und Supervision werden in Abschnitt 4 erläutert. Diese Kollegenbeziehungen entstehen oft in unternehmerischen Kontexten, wenn jemand ohne oder mit fachfremder Erfahrung in die Arbeitstätigkeit und Kompetenzen eingeführt wird.

Alle Arten der Peer-Collaboration gewährleisten die Qualitätserhaltung und kontinuierliche Verbesserung und verfolgen dabei ein oder mehrere der aufgeführten Ziele:

1. die berufliche und persönliche Entwicklung zu fördern
2. Verbesserung der Zusammenarbeit und der Arbeitsgemeinschaften
3. Verbesserung der Strukturentwicklung, z.B. Rollen, Positionen oder Funktionen
4. Verbesserung der Methodenentwicklung, z.B. durch fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten (Belardi, 2002, S.50).

Peer-Counselling beschreibt den Prozess der Beratung durch andere Peer-Partner, die unterschiedliche Erfahrungen und Kenntnisse haben oder vergleichbare soziale Referenzen haben (Topping, 2005). In einigen Organisationen wurden regelmäßig Peer Collaborations eingerichtet, um eine kontinuierliche Reflexion und kontinuierliches Lernen zu gewährleisten (Mosberger, Schneeweißler & Steiner, 2012).

Peergruppen treffen sich regelmäßig in Gruppen von vier bis 20 Personen (Hendriksen, 2002). Je größer die Gruppe, desto besser sollte die Beratung strukturiert sein. Dann können alle Meinungen berücksichtigt und nützliche Schlussfolgerungen garantiert werden.

Jedenfalls sollte es immer einen Moderator geben, der sich um Zeit, Regeln und die Berücksichtigung jeder Meinung kümmert (Hagemann & Rottmann, 2005). Die folgende Reihenfolge für die Peer-Counselling wird vorgeschlagen:

1. Alle Teilnehmer stellen einen Fall / ein Problem vor.
2. Auswahl des dringendsten Problems
3. Detaillierte Darstellung des ausgewählten Falles und Definition des Problems
4. Runde von Fragen zur Klärung
5. Verbandsrunde für Lösungsansätze
6. Kommentare (von der Person, die sich beraten lässt)
7. Präsentation der Lösungsrunde
8. Schlusskommentare und Anerkennung für den Beitrag (Hendriksen, 2002, S. 25; Fellingner, 2011, S. 2f.)

Autonomie und Eigenverantwortung sind für einen solchen Prozess unerlässlich (Boud et al., 2001; Hendriksen, 2002). Darüber hinaus integriert das Lernen in einem Netzwerk besonders informell und non-formal erworbenes Know-how (Kuhlmann & Sauter, 2008). Es fördert weiter das selbstorganisierte Lernen (Boud et al., 2001), da Peers ausgearbeitete Inhalte aus den Peer-Meetings wieder in die Arbeitsabläufe integrieren müssen.

Darüber hinaus kann das Peer-Counselling helfen, die Lösung für eine komplexe Situation zu diskutieren, die emotionale Herausforderungen abdeckt. Durch Diskussionen und Austausch können eigene Einstellungen und Annahmen detaillierter reflektiert werden (Barlow & Phelan, 2007). Die Meinung anderer Beratungspraktiker kann Extremsituationen relativieren und als Feedback dienen, was die Selbstreflexion erleichtert. Darüber hinaus berichteten Peer-Counselling-Teilnehmer, dass sie sich durch den Austausch mit Kollegen mehr um sich selbst kümmern (Barlow & Phelan, 2007). Diese Selbstversorgung ist für alle Berater von entscheidender Bedeutung, um die erforderlichen Fähigkeiten und Einstellungen des Beraters zu erhalten und das Wohlbefinden des Beraters zu gewährleisten (Barlow & Phelan, 2007).

Um die Übertragbarkeit und Benutzerfreundlichkeit zu gewährleisten, wird das Verfahren im folgenden Abschnitt vorgestellt, der als Leitfaden für das Video-Tutorial dient. Das Tutorial wird als exemplarische Peer-Counselling-Sitzung aufgezeichnet und sowohl im Präsenztraining als auch im selbstgesteuerten Online-Kurs angeboten.

3. Verfahren für das Peer-Counselling (IO7) Learning Nugget 20 Video Tutorials

In diesem Abschnitt werden die einzelnen Schritte der oben genannten Peer-Counselling-Sequenz ausführlich erläutert. Die Erklärungen dienen als Skript für das Video-Tutorial.

1. Alle Teilnehmer stellen einen Fall / ein Problem vor.
2. Auswahl des dringendsten Problems
3. Detaillierte Darstellung des ausgewählten Falles und Definition des Problems
4. Runde von Fragen zur Klärung
5. Verbandsrunde für Lösungsansätze
6. Kommentare (von der Person, die sich beraten lässt)
7. Präsentation der Lösungsrunde
8. Schlusskommentare und Anerkennung für den Beitrag (Hendriksen, 2002, S. 25; Fellingner, 2011, S. 2f.)

VORBEREITUNGSPHASE

Vor diesem Verfahren stellen sich die vier bis 20 Teilnehmer einander vor, wenn sie es nicht wissen. Um eine vertrauenswürdige Basis zu schaffen, ist es sinnvoll, sich gemeinsam auf Richtlinien und Normen zu einigen, z.B. auf die Ethik der Beratung. In den Beratungsgesprächen gibt es immer einen Moderator, der die Einhaltung dieser Regeln gewährleistet. Darüber hinaus können zum gegenseitigen Kennenlernen mehrere eisbrechende Aktivitäten vorgeschlagen werden:

- Vorstellung der Person mit einer lustigen Geschichte
- Einführung durch Kollegen (mit kurzem Austausch im Vorfeld)
- Präsentation von Bildkarten (vom Moderator zur Verfügung gestellt) und was der Teilnehmer damit verbindet.

ERSTE PHASE Präsentation und Auswahl des Falles

Im Anschluss an das Verfahren von oben beginnt die Peer-Counselling Sitzung mit der Präsentation aller Fälle. Die Fälle werden von jedem Teilnehmer vor der Sitzung vorbereitet. Jeder garantiert, dass die Daten der präsentierten Personen anonymisiert werden. In einer ersten Runde wird der Fall kurz beschrieben und ein kurzes Problem definiert. Dies dauert maximal 60 Sekunden pro Person. Das Problem betrifft eines der vier vorgeschlagenen Ziele der Peer-Collaboration:

Aufrechterhaltung der Qualität oder kontinuierliche Verbesserung

1. berufliche und persönliche Entwicklung
 2. kollaborative Beziehungen und Arbeitsgemeinschaften
 3. Strukturentwicklung, z.B. Rollen, Positionen oder Funktionen
 4. Methodenentwicklung, z.B. fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten
- (Belardi, 2002, S.50).

Je nach Personenzahl kann es hilfreich sein, die Fälle z.B. auf einer Tafel oder einem Flipchart aufzulisten.

ZWEITE PHASE Lösungssuche-Runden

Der Peer stimmt allgemein zu, was der dringendste Fall ist. Anschließend erklärt der Caseteller den Fall näher und gibt eine konkrete Problemstellung. Es liegt an der Meinung des Autors, zu entscheiden, wie viele Informationen und Details mit dem Kollegen geteilt werden und welche die beste Grundlage ist, um das Problem zu lösen oder das Problem des Falltellers zu beantworten. Dann beginnt die eigentliche Peer-Counselling-Sektion. Das Peer-Counselling folgt explizit vier Runden unterschiedlicher Dauer.

1. Runde mit Fragen zur Klärung

In dieser Runde fragen die Peer-Kollegen nach und machen Annahmen für Lösungen, um den Fall besser zu verstehen und herauszufinden, welche möglichen und günstigen Lösungen für den Fallteller sind. Die Peer-Mitglieder fragen in Runden. Der Moderator stellt sicher, dass jeder die Möglichkeit zur Teilnahme hat und die individuelle Redezeit nicht über den Rahmen hinausgeht.

2. Runde mit hypothetischen Lösungen

Nach den Fragen und der Überprüfung der Rahmenbedingungen werden hypothetische Lösungen vorgestellt, betrachtet und diskutiert. Dazu teilen alle Teilnehmer ihre Meinungen und Vorschläge in der gleichen Reihenfolge. Der Teil des Falltellers ist in dieser Runde begrenzt. Er/sie kann Vorschläge in Kürze kommentieren. Es wird jedoch erwartet, dass er/sie eine passive Rolle übernimmt und aktiv und sorgfältig auf hypothetische Lösungen hört. Dafür sorgt auch der Moderator.

3. Runde mit Kommentaren

Genau genommen ist diese dritte Runde keine Runde, sondern eine Phase der Kommentare des Geschichtenerzählers. Er/sie wählt die realistischsten und potentiellsten Lösungen aus und zeigt auf, was günstig und ungünstig ist, indem er/sie auch Gründe für und gegen einige Lösungen berücksichtigt. Dies ist zum Teil ein kollektives Feedback an den Peer und sollte

klare Hinweise für die endgültige Lösungsrunde geben. Der Peer kann in geringem Umfang kurze Fragen stellen. Jetzt übernehmen sie eine passive Rolle. Der Moderator stellt sicher, dass der Anteil der Rede angemessen ist.

4. Präsentationsrunde mit realistischen Lösungen

In dieser Runde präsentiert jeder Peer Kollege die realistischste und optimale Lösung sowie einen vagen Aktionsplan und was fokussiert oder vermieden werden sollte. Auch hier übernimmt der Caseteller eine passive Rolle, um die sich der Moderator kümmert.

DRITTE PHASE Abschluss

Schließlich stellt der Autor des Falles seine letzten Fragen und klärt die Fragen und schließt vielleicht eine endgültige Lösung oder Auswirkungen auf sein tägliches Arbeitsleben oder den Fall ab. Er/sie kommentiert die endgültigen Lösungsvorschläge. Sobald sie beantwortet werden, sollte der Autor seine Wertschätzung für die geteilten Meinungen und Ratschläge zeigen.

Der Moderator schließt die Peer-Counselling Sitzung ab. Schließlich werden organisatorische Pläne erstellt, z.B. nächstes Treffen, spezifisches Thema oder Fall, andere wichtige Ankündigungen.

4. Peer-Learning in der Nähe des Arbeitsplatzes

Mentoring und Coaching sind zwei Methoden, wie die individuelle Entwicklung und das Lernen verbessert werden können. In dieser Arbeit werden Mentoring und Coaching am Arbeitsplatz oder innerhalb eines Unternehmens behandelt. Beide sind definiert und kontrastiert, ihre Aufgaben und ihre Wirksamkeit werden erläutert. Beide sind ähnliche Beratungsformate, unterscheiden sich aber in ihrem Professionalisierungsgrad und ihrer Grundmotivation. Mentoring bezieht sich auf eine Beratungsbeziehung innerhalb des Unternehmens, in der Wissen über die Unternehmenskultur, Bräuche und ungeschriebene Statuen vermittelt wird, während Coaching eher auf die unabhängige Beratung einer externen Persönlichkeit von außen ausgerichtet ist (Kimmele, 2004). Um es einfach auszudrücken: Ein Coach ist jemand, mit dem man mittelfristig lernt, während man von einem Mentor über einen relativ langen Zeitraum lernt (MacLennan, 1995). Eine gesonderte Verwendung der Begriffe wird empfohlen, damit Rollen, Inhalte und Ziele der Beratung in Abhängigkeit von den individuellen Entwicklungszielen der Person klarer definiert werden können.

Natürlich müssen die Lernstile unter Berücksichtigung des aktuellen demografischen Wandels, der mit einer wachsenden Vielfalt von Kulturen und Altersgruppen einhergeht, an z.B. kulturelle oder generationsbezogene Unterschiede beim Lernen und Beziehungsaufbau angepasst werden.

4.1 Coaching

Coaching bezieht sich hauptsächlich auf die Verbesserung der organisatorischen Leistung (oft in kurzer Zeit) in einem bestimmten Bereich von Kompetenzen oder Fähigkeiten. Der Coach übernimmt keine Verantwortung, so dass der Coachee freiwillig und selbstbestimmter handelt (Passmore, Peterson, Freire, 2012). Die zu erreichenden Ziele sind in der Regel in Abstimmung mit dem Coach oder auf Basis seiner Vorschläge. Während der Coachee / Kunde letztlich das Ziel bestimmt, verfügt der Coach über die Kompetenz und das Know-how, um die Ziele zu verwirklichen, und kann "helfen, Stärken und Schwächen zu identifizieren, Ziele zu setzen und kreative Antworten auf betriebliche Probleme zu finden" (Stone, 2007, S.11). In der überwiegenden Mehrheit der Fälle beinhaltet Coaching ein direktes externes Feedback (d.h. der Coach sagt dem Klienten, was er beobachtet hat) (Meggison & Clutterbuck, 2008). Beim Coaching geht es also darum, die Selbstreflexion und das Selbstvertrauen des Klienten / Coachee zu erhöhen und ihm sein eigenes Potenzial zu zeigen. Deshalb wird Coaching oft für Potenzialträger, Führungskräfte und Schlüsselpositionen angeboten.

4.1.1 Aufgaben eines Coaches

Die Grundlage aller Coachingprozesse sind die Förderung des persönlichen Wachstums und die Verbesserung der Kompetenzen. Daher helfen Coaches den Coachees, "(1) gewünschte Ergebnisse zu identifizieren, (2) spezifische Ziele festzulegen, (3) die Motivation durch Identifizierung von Stärken und Aufbau von Selbstwirksamkeit zu steigern, (4) Ressourcen zu identifizieren und spezifische Aktionspläne zu formulieren, (5) den Fortschritt bei der Erreichung der Ziele zu überwachen und zu bewerten und (6) Aktionspläne auf der Grundlage dieses Feedbacks zu modifizieren." (Grant, 2012, S. 16).

Unter der Annahme der freiwilligen Teilnahme erbt der Coachingprozess ein großes Entwicklungspotenzial für den Coachee. Wie neurowissenschaftliche Erkenntnisse in Bowman, Ayers, King and Page (2012) zeigen, sollte ein starker Fokus auf Selbsterkenntnis oder Selbsteinschätzung sowie auf positive und negative Emotionen einschließlich Ängste und wahrgenommene Bedrohungen gelegt werden. Sie berichten, dass es bisher kaum Untersuchungen zu Neurowissenschaften und Coaching gibt. Deshalb können Erkenntnisse aus verwandten Disziplinen wie z.B. der Pädagogik mehr Details für das Coaching-Design liefern und sollten daher auf dieses Thema übertragen werden.

Während Coaching die Selbstregulierung am Arbeitsplatz fördert und den Einzelnen wachsen lässt, können Ängste und Bedrohungen solche Prozesse behindern. Ein Individuum kann Angst als Reaktion auf seine individuelle Umgebung experimentieren. Dies ist besonders wichtig, da negative Erfahrungen häufiger in Erinnerung bleiben als positive Erfahrungen und das Selbstbewusstsein, die Selbstregulierung, den Beziehungsaufbau behindern und sogar Depressionen auslösen können (Bowman, Ayers, King & Page, 2012). Diese Folgen sind sowohl für Einzelpersonen als auch für Unternehmen nachteilig und geben Anlass, Coaching oder ähnliche Möglichkeiten am Arbeitsplatz anzubieten. Natürlich liegt die kontinuierliche Weiterbildung und der Erhalt oder die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit auch im eigenen Verantwortungsbereich des Mitarbeiters. Ein Unternehmen, das Coaching anbietet, kann jedoch unter anderem eine nachhaltigere Mitarbeiterbindung und eine höhere Arbeitsmotivation feststellen (Bowman, Ayers, King & Page, 2012).

Unter Berücksichtigung älterer Mitarbeiter sind Unterstützungsmöglichkeiten wichtig, da sie gezielt Motivationsfaktoren älterer Erwachsener auslösen können, z.B. Anerkennung und Respekt am Arbeitsplatz. Dennoch muss man bei der Unterstützung älterer Mitarbeiter vorsichtig sein. Auf den ersten Blick kann eine stärkere Unterstützung z.B. für die Entwicklung mit der Anerkennung von Fachwissen unvereinbar sein. So könnte

beispielsweise die Entwicklung für Veränderung bei älteren Generationen negativ gesehen werden, da sie Stabilität und Erhaltung statt Entwicklung und Wachstum suchen (Dikkers, De Lange & Van der Heijden, 2017). Meistens ist der Wortlaut ein entscheidender Faktor für ältere Erwachsene und ihre Motivation. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass der Begriff *Feedback* altersunabhängig negativ konnotiert werden kann. Erste Erkenntnisse zeigen, dass sich die Motivationsfaktoren im Laufe des Alters so verschieben, dass ältere Generationen den Teamgeist dem Wettbewerb vorziehen (eigene Ergebnisse des Projekts). So ist eine Unterstützung, die tiefgreifende und kostspielige persönliche Veränderungen erfordert, für ältere Menschen im Allgemeinen unattraktiv, weil sie mehr Stabilität, eine reibungslose Vorbereitung und den Übergang in den Ruhestand anstreben (eigene Ergebnisse des Projekts). Es ist hervorzuheben, dass die Unterstützung, z.B. Coaching, für ältere Erwachsene vor allem auf die Gesundheit ausgerichtet sein sollte. Denn körperliche Aktivität und kognitive Aktivierung verstärken sich gegenseitig (FitzGerald et al., 2017) und können als aktives Altern bezeichnet werden. Boyatzis, Smith und Blaize (2006) fanden heraus, dass Vorgesetzte durch Empathie am Arbeitsplatz ihre Gesundheit fördern können.

Den oben erklärten Exkurs auf ältere Erwachsene zu verallgemeinern: Es ist die Aufgabe eines Coaches, Ratschläge zu geben, wie man eine optimale Lernumgebung gestaltet und bereitstellt. Dabei müssen positive und negative Reize ausreichend berücksichtigt werden, da sie entsprechende Emotionen hervorrufen, die das Lernen behindern oder fördern. Mit dem Argument der nachteiligen Folgen kann ein Coach Anker setzen, um entweder Optimismus auszulösen oder mit negativen Einflüssen umzugehen (Bowman, Ayers, King & Page, 2012). Im Coachingprozess kann der Coachee lernen, wie er mit Stress besser zurechtkommt und wie er mit Stresssituationen und -perioden besser umgehen kann. Daher kann es von Vorteil sein, das selbstgesteuerte Lernen mit den Zielen zu unterstützen, eigene realistische Ziele zu setzen, die Zielerreichung zu verfolgen und Lösungen zu bewerten. Im Gegensatz zum Mentoring mit definierten Zielen ermöglicht der Coach dem Coachee, eigenständig Ziele etc. zu definieren. Zum Teil ist dies kreatives Denken (Bowman, Ayers, King & Page, 2012), das im Coaching gefördert wird. Gleichzeitig ist es Aufgabe des Coaches, den Kunden vor einem Überdenken zu bewahren, was in den meisten Fällen zu Behinderungen führt. Die Förderung positiver Emotionen oder Optimismus ist mehr als ein schönes Add-on zum Lernen. Sie sind ein wesentliches Merkmal für die Entscheidungsfindung und das Lernen und müssen daher ausreichend berücksichtigt werden (Bliss-Moreau & Barrett, 2009).

Kollegen und Organisationsmitglieder sind ein weiterer Aspekt, den der Coachee berücksichtigen und ausreichend verstehen muss. Es ist die Aufgabe eines Coaches, Informationen und Reflexionen für das soziale Umfeld bereitzustellen. Sie sind sowohl für Einzelpersonen als auch für Unternehmen von entscheidender Bedeutung. Soziale

Rahmenbedingungen werden meist mit der Unternehmenskultur in Unternehmen sichtbar und fördern oder behindern Mitarbeiter und Teams hinsichtlich Zielerreichung und Produktivität. Ebenso sind ermutigende Arbeitsplätze für Einzelpersonen von Vorteil, die sich auf Zufriedenheit, Wohlbefinden und Gesundheit in Beruf und Privatleben auswirken (Bandura, 2009). Wenn die Organisationsmitglieder in z.B. Coachingprozessen breit berücksichtigt werden, ist dies für alle Beteiligten von Vorteil (Passmore, Peterson, Freire, 2012). Damit kommen wir zum nächsten Abschnitt, in dem die Wirksamkeit von Coaching erläutert wird.

4.1.2 Vorteile von Coaching

Unabhängig von der gewählten Perspektive, den methodischen Instrumenten oder der Abstraktionsebene: Coaching wirkt sich positiv auf diejenigen aus, die am Coaching beteiligt sind (QUELLE). Menschen fühlen sich emotional erleichtert, sie bauen Stress ab, entwickeln neue Perspektiven, erhöhen ihre Reflexions- und Führungsqualitäten, ändern ihr Beziehungsverhalten, kommunizieren effektiver und helfen ihren Unternehmen, mehr Umsatz zu erzielen. Langfristig zeigte eine Studie mit akademischer Leistung, dass Coaching die Leistung über 18 Monate auf dem gleichen Niveau hält, während Selbstregulierung und keine Pflege zu einer Leistungsverschlechterung führen (Franklin & Franklin, 2012, S.37). Im Hinblick auf die wachsende Vielfalt sind drei Ergebnisse hervorzuheben: die positiven Einflüsse aus dem Coaching auf die Leistung an kulturell vielfältigen Arbeitsplätzen und den Veränderungswiderstand leistungsschwacher Manager (Passmore, 2007 in Passmore, Peterson und Freire, 2012, S. 16) sowie die Verbesserung der Kommunikations- und Führungskompetenzen (Wilson, 2004 in Passmore, Peterson und Freire, 2012, S. 16).

In Bezug auf das Coaching älterer Erwachsener, Ergebnisse von Dujits et al. (2008 in Passmore, Peterson & Freire, 2012) konnte die Verbesserung von Gesundheitszustand, Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit durch Coaching nachweisen. Dies hatte jedoch keinen Einfluss auf die Abwesenheitstage. Eine weitere Studie zeigte, dass sich die Sicherheitsbedingungen am Arbeitsplatz verbessert haben, indem sie ausschließlich Bauarbeiter dazu brachten, mehr über die Sicherheit im täglichen Betrieb zu sprechen. Die Coaches weisen die Vorgesetzten an, mehr über die Sicherheit im Tagesgeschäft zu sprechen. Die diesbezügliche langfristige Bewertung dieser Wirksamkeit ist nicht nachweisbar. (Passmore, Peterson, Freire, 2012).

Im Hinblick auf die Messung der Wirksamkeit von Coaching finden einige Effekte auf individueller Ebene statt. Die Wirksamkeit von Coaching in Unternehmen muss jedoch auf einer anderen Ebene gemessen werden. Die meisten Coaching-Evaluationen werden mit Fragebögen durchgeführt, die von Coaches, Coachees oder Dritten ausgefüllt werden. Sicherlich beeinflussen der Ansatz und das Thema des Coachings die Ergebnisse und sind daher Grund für sehr unterschiedliche Ergebnisse. Aus diesem Grund kann kein eindeutiger Wirksamkeitstrend abgeschlossen werden (Grant, 2012). Was jedoch offensichtlich bleibt, ist, dass die Auswertung die Wirksamkeit des Coachings veranschaulicht.

4.2 Definition des Mentoring

Wie in der Einführung erläutert, bezieht sich Mentoring auf ein Beratungsverhältnis innerhalb des Unternehmens, in dem Wissen über die Unternehmenskultur, Bräuche und ungeschriebene Statuen vermittelt wird (Kimmele, 2004). Mentoring ist ein Lernprozess, bei dem ein Protegé mit geringer Erfahrung von einem erfahrenen Senior, dem Mentor, lernt (Passmore, Peterson & Freire, 2012). Die Beziehung ist durch Intimität gekennzeichnet (Garvey, Stokes & Megginson, 2014). Ein direkter Vorgesetzter kann ein Mentor sein (und das geschieht in der Praxis oft). Der entscheidende Nachteil einer solchen Konstellation ist, dass ein direkter Vorgesetzter als Mitarbeiter aus einer anderen Abteilung eher subjektiv ist. Daher ist es vorteilhafter, wenn der Mentor kein hierarchisch direktes Arbeitsverhältnis mit dem Schüler hat (Kimmele, 2004). Darüber hinaus sollte der Mentor mindestens eine Führungsebene über dem Mentor stehen. Ansonsten handelt es sich eher um eine Partnerschaft zwischen Kollegen unterschiedlicher Wirtschaftszugehörigkeit.

Im Gegensatz zu Coaching kann der Aufbau einer Mentoren-Schüler-Beziehung sehr unterschiedlich sein. Coaching wird auf freiwilliger Basis etabliert und der Coach übernimmt eine aktive oder leitende Rolle. Ein Mentor kann dem Schüler zugewiesen werden, ein Schüler kann seinen Mentor inoffiziell suchen, d.h. er sucht jemanden, der eher als passive Rolle fungieren kann, oder Mentor und Schüler lernen sich im Rahmen der Organisation kennen und vereinbaren ein Mentorenverhältnis (Kimmele, 2004). Meistens werden Mentor und Schüler innerhalb eines Unternehmens zusammengebracht (Becker, 2013).

Nach dem Abgleich von Mentor und Schüler sollte die Grundlage der Mentoring-Beziehung ein (zumindest verbaler) Vertrag sein, in dem die Entwicklungsziele vom Schüler aus den Entwicklungsfeldern abgeleitet werden. Diese Ziele helfen, am Ende des Mentoring einen Ziel-Check durchzuführen. Weitere Vereinbarungen wie Vertraulichkeits- und Feedbackregeln sowie Formulare wie Feedbackbögen und Zielsetzungen sollten ebenfalls hinzugefügt werden (Becker, 2013). Da der Mentor das Unternehmen kennt, kann er dem

Schüler hilfreiche Ratschläge geben, welches Verhalten in dem Unternehmen wahrscheinlich erfolgreich ist. So kann der Mentor den Schüler im Sinne von "Lernen am Modell" unter Berücksichtigung von Unternehmenswerten vorleben.

Mit Hilfe von Mentoren können Schüler neue Perspektiven einnehmen, die sie dabei unterstützen, sich am Arbeitsplatz zu ergänzen, neu zu erfinden oder zu führen (Schmid & Haasen, 2011). In erster Linie geht es darum, das Potenzial eines Schülers in einem definierten Umfeld zu identifizieren und zu stärken. Es handelt sich oft um eine langfristige Beratungsbeziehung, in der sich die Ziele ändern können, aber immer vom Mentor bestimmt werden. Der Mentor bestimmt sowohl die Ziele als auch den Prozess (Megginson & Clutterbuck, 2008). Der Mentor gibt Feedback und gewinnt durch Selbstbeobachtung (d.h. um sich seiner Erfahrung bewusst zu werden) Selbstkenntnis und Erkenntnisse.

4.2.1 Aufgaben eines Mentors

Unter Berücksichtigung des unternehmensinternen Mentoring kann der Inhalt des Moduls 3 2.2.2 Kompetenztransfer zur Förderung der Selbstwirksamkeit am Arbeitsplatz berücksichtigt werden. Die Modellierung und der Qualifikationstransfer werden von Bandura (2009) beschrieben und beziehen sich auf das Lernen durch Beobachten und Handeln. Dies geht einher mit Mentoring und dem Lernprozess durch einen Mentor. Da in diese Prozesse organisatorische Werte integriert sind, können Onbound- und Change-Perioden mit Mentoring durch interne Mitarbeiter leichter umgesetzt werden. Einer von Banduras (2009, S. 187) Fundzuständen: "Die Lernenden gehen leichter modellierte Wege, wenn sie sehen, dass Menschen, die sich selbst ähnlich sind, Probleme erfolgreich lösen [...]".

In diesem Mentoring-Rahmen bezieht sich ein Teil der Mentoraufgaben auf didaktisches und pädagogisches Know-how. Sie müssen wissen, wie man Anweisungen gibt, wie man die gelebte Kultur externalisiert und die darauf aufbauenden Aktivitäten. Darüber hinaus beschreibt Becker (2013) weitere Aufgaben: Definition der Kontaktmöglichkeiten, die Vereinbarung über den Standort, Themen und Häufigkeit der Treffen, Erwartungen beider Partner an Beiträge und Ergebnisse sowie die Faktoren der Zielerreichung. In der Regel wird die Zielerreichung während des Mentoringprozesses und am Ende mit einer abschließenden Leistungsbewertung bewertet.

Zu den Methoden des Mentoring gehören unter anderem teil- oder vollstrukturierte Beratungen und Fragebögen, Selbstmanagement-Unterstützung und Übungen, z.B. Stressmanagement, und Seminare, Workshops oder Trainings sowie Networking oder Kurzpräsentationen (Becker, 2013).

Auch hier kann unter Berücksichtigung der Vielfalt der wachsenden Belegschaft insbesondere die goldene Generation älterer Mitarbeiter von enormem Wert für das Mentoring sein. Ihre Integration bedeutet die Anerkennung ihrer Expertise und ihres Know-hows, die den Motivationsfaktoren älterer Menschen entspricht. Die Vernachlässigung ihrer Integration kann Enttäuschungen und negative Emotionen auf ihrer Seite hervorrufen, z.B. "Warum wurden wir nicht berücksichtigt?". Gleichzeitig könnte die Integration älterer Mitarbeiter die Erwartungen zu hoch ansetzen (Stokes & Merrit, 2012). Dies kann auf Schwierigkeiten zurückzuführen sein, Erfahrungen und Know-how angemessen zu externalisieren (Nonaka, 1991), was Mentoring und Lernprozesse erschwert.

Im Hinblick auf den Mentoring-Prozess und seine Beziehung sollte dem Matching-Prozess von Mentor und Protegé Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Teilnehmer müssen eine Beziehung aufbauen, zu der sie sowohl beitragen als auch Verantwortung übernehmen. Eine weitere Aufgabe des Mentors ist es daher, Verantwortung zu übernehmen und den Fortschritt des Schülers regelmäßig zu überprüfen. Tatsächlich ist Verantwortung entscheidend, denn Schüler, die ihre Mentoren als wenig hilfreich ansehen, wenn sie keine Verantwortung übernehmen (Stokes & Merrick, 2012). Nicht alle Beziehungen sind dafür geeignet und müssen daher sorgfältig ausgewählt werden.

4.2.2 Vorteile des Mentoring

Mentoring bietet Vorteile für das Unternehmen, den Mentor und den Schüler (Tong & Kram, 2012). Art Fabro, Human Resources Director bei Oliver Products in den USA, kommentierte, dass Mentoring einen Strom der Kontinuität für das Unternehmen von Generation zu Generation bietet, ein Vermächtnis von Kultur, Intention, Vision und Mission, das nicht existieren kann, wenn Mentoring nicht gefördert wird (Hadden 1997).

Wie Tong und Kram (2012) beschreiben, geht es bei der Wirksamkeit von Mentoring vor allem um den Karrierefortschritt des Einzelnen, was sich positiv auf das interne Klima auswirkt. Als Entwicklungsmaßnahme kann Mentoring für neue Mitarbeiter, neu ernannte Führungskräfte empfohlen werden, um das Wissen innerhalb der Unternehmenskultur zu erlernen und zu vertiefen. Und wiederum ermöglicht der individuelle Fortschritt den organisatorischen Fortschritt. Im Detail profitiert der einzelne Protegé von der Beziehung zum Mentor, indem er sich sozial in das Unternehmen integriert. Dies löst das Lernen im organisatorischen Lernen aus, wird Teil des Teams und erleichtert so den Fortschritt der Organisation. Das bedeutet, dass Mentoring die Mitarbeiterbindung, Kreativität und Produktivität gleichermaßen fördert. Im Allgemeinen erhält der Protegé eine verbesserte Motivation, ein besseres Verhalten und eine bessere Einstellung (Tong & Kram, 2012). Auch hier werden die Karriere, die Entwicklung und die Zufriedenheit des Mitarbeiters genutzt.

Obwohl der Mentor nur teilweise Einfluss auf die Beziehung hat, gewinnt er im Mentoringprozess an Zufriedenheit, da er auf sein Know-how aufmerksam wird. Der Mentor profitiert auch von neuen Ideen und Perspektiven, die mit dem Schüler ausgetauscht werden. Mentoring kann auch die Reflexion des eigenen Auftretens und Handelns im Unternehmen erweitern, was sich positiv auf Führungsstile und Führungstechniken auswirkt. Darüber hinaus wird die Vernetzung mit neuen Mitarbeitern und deren Beziehung zu anderen gefördert. Auch wenn viele vorteilhafte Effekte von Mentoren sowie von Mentorenbeziehungen meist nicht angemessen bewertet werden (Stokes & Merrick, 2012). Insbesondere die richtige Bewertung der Beziehung ist von Bedeutung, da sie ein entscheidender Erfolgsfaktor des Mentoring ist.

4.3 Exkurs: Supervision

Supervision kann definiert werden als "ein Prozess, bei dem dem Supervisor (der ein praktizierender Coach oder Mentor ist) geholfen wird, seinen Coaching und Mentoring-Praxis besser zu verstehen, mit dem Ziel, seine Praxis dadurch zu verbessern". (Garvey, Stokes, & Megginson, 2014, p192). Das bedeutet, dass Supervision einen Prozess zwischen einem recht hochspezialisierten Fachmann, einem Experten und einem Coach oder Mentor beschreibt, die selbst unterrichten. Diese Art von metadidaktischem Prozess fördert eine tiefere Reflexion der angewandten Methoden zur Sensibilisierung, Zielsetzung, Problemlösung oder Entscheidungsfindung in Bezug auf organisatorische Zusammenhänge. Daher sind insbesondere Beratungskompetenzen wie Empathie, Offenheit und Authentizität (vgl. Modul 6 des Trainingshandbuchs des Projekts) und ethische Einstellungen und Verhaltensmuster (Passmore, Peterson & Freire, 2012). Dies zeigt gleichermaßen, dass fundiertes Wissen über organisatorische Prozesse und fachliche Kompetenz notwendig ist, um den Eingliederungs- und Anpassungsprozess von neuen Mitarbeitern, neu ernannten Führungskräften innerhalb einer Unternehmenskultur richtig zu analysieren. Während die Supervision in sozialen und psychosozialen Berufen weitgehend angepasst wurde, ist sie z.B. im Personalbereich oder in organisatorischen Kontexten relativ neu. Deshalb ist die Forschung in dieser relativ neuen Disziplin auf einem relativ neuen Stand.

Im Rahmen des Betreuungsprozesses können Peergruppen von Mentoren oder Coaches gebildet werden. Diese Art des Peer-Counselling wird in Abschnitt 2 im theoretischen Input und im konkreten Verfahren des Video-Tutorials in Abschnitt 3 beschrieben. Es kann gegenseitig auf Coaches und Mentoren innerhalb derselben Organisation angewendet

werden. Ein vorteilhaftes Ergebnis ist die vertiefte Auseinandersetzung mit der Unternehmenskultur und ihren Werten (Garvey, Stokes & Megginson, 2014).

Im Rahmen des Überwachungsprozesses empfehlen Garvey, Stokes & Megginson (2014, p190):

- “1. Fokussierung auf die Selbsterkenntnis durch erfahrungsorientierte Lernprozesse.
2. Unterrichten Sie die Theorie nur, wenn das erfahrungsmäßige Lernen begonnen hat.
3. Lernen Sie iterativ, indem Sie das Bewusstsein der Lernenden für den Entwicklungsbedarf schärfen und schnell die Möglichkeit haben, ihn in die Praxis umzusetzen.
4. Verwenden Sie intensives Feedback in kleinen Gruppen, in denen die Lernenden als Peers miteinander arbeiten.
5. Vermittlung von Grundfertigkeiten, die sie zum Leben erwecken - Demonstrationen, illustrative Geschichten, Engagement und Reflexionen der Lernenden über ihre eigene gelebte Erfahrung.
6. Reales Spiel - mit realen, ungelösten Problemen für die Lernenden - nicht Rollenspiel, das Szenarien von Fallstudien aus der Vergangenheit verwendet.
7. Lange Praxisphasen (die beaufsichtigt werden), die an die Erstausbildung anschließen, in der die Lernenden ihre eigenen Verbindungen zwischen Selbstwahrnehmung, Fähigkeiten, Theorie und ihrer Praxiserfahrung herstellen.
8. Hinterfragen Sie bestehende Verhaltensmuster, die beim Coaching und Mentoring nicht hilfreich sein können.
9. Wahrer Glaube an das Lernpotenzial und die Lernfähigkeit des Lernenden und die Erkenntnis, dass die Fähigkeit des Lernenden die des Lehrers übersteigen kann.”

4.4 Zusammenfassung

Becker (2013) gibt in einer kurzen Tabelle einen Überblick über Coaching und Mentoring.

Unterschiede	
Coaching	Mentoring
- Meistens mit externen Coaches - mit Ausnahme von internem Führungcoaching	- Meistens intern für bestimmte Zielgruppen - Es gibt auch unternehmensübergreifende Mentoring-Programme.
- Zielgruppen sind in der Regel Führungskräfte und Schlüsselpositionen sowie Projektmanager.	- Zielgruppen sind in der Regel neue oder junge Mitarbeiter und Potenzialträger.
- Geringe hierarchische Beziehungen zu Gleichheit und Neutralität. Beziehungslücken zwischen Coach und Coachee sind unerwünscht.	- Hierarchische Beziehungen zwischen dem Mentor und dem Protegé, meist innerbetrieblich (mit einer klaren Beziehungslücke).
- Freiwillig als Voraussetzung	- Freiwilligkeit nicht immer gewährleistet
- Verbesserung der Mitarbeiterleistung als Ziel	- Das langfristige Engagement des Mitarbeiters für das Unternehmen als Ziel
- In der Regel mittelfristige Betreuung eines Kunden	- Langzeitpflege des Schülers
Die Rolle als Coach	Die Rolle des Mentors
- Der Coach als Begleiter - Er/sie agiert im Hintergrund, unterstützt die eigene Entscheidungsfindung und Problemlösung des Coachees, etc.	- Der Mentor als Vorbild - Er hat eine aktive Rolle und liefert Informationen für den Wissensaneignung des Schützlings. - Der Mentor beteiligt sich an der Zielsetzung und Problemlösung.
-Coaching ist prozessbezogen - Es fördert die individuelle Handlungs- und Lösungskompetenz und schärft das Selbstbewusstsein für Wahrnehmung, Einstellung und Kommunikationsmuster.	- Mentoring ist berufsbezogen - Professionelle Unterstützung in Einzelpraxissituationen zur Integration von Karriere- und Organisationsplanung

<p>→ Die Gesamtheit des Einzelnen wird berücksichtigt (ggf. einschließlich privater Belange).</p>	<p>→ Die Person wird nur im organisatorischen Kontext angesprochen.</p>
<p>Vermittlung von Fachkompetenz</p>	<p>Vermittlung von Sozial- und Methodenkompetenz</p>
<p>- Persönliche und berufliche Entwicklung und Entwicklung des Coachees</p>	<p>- Berufliche Entwicklung des Schülers</p>
<p>- Coaching ist oft eine gezielte PE-Maßnahme (persönliche Entwicklung), die sich auf gelegentliche Situationen stützt.</p>	<p>- Mentoring ist in der Regel in ein umfassendes PE-Konzept integriert.</p>
<p>- Der Coach verfolgt die Interessen des Coachees oberflächlich.</p>	<p>- Der Mentor verfolgt in erster Linie die Interessen des Unternehmens.</p>

Literaturhinweise

- Bandura, A. (2009). Cultivate Self-efficacy for Personal and Organisational Effectiveness. In Locke, E. (Ed.), *Handbook of principles of organisation behaviour*. (2. Auflage), (S. 179 - 200). New York: Wiley.
- Barlow, A.; Phelan, A.M. (2007). Peer Collaboration: A Model to Support Counsellor Self-Care. *Kanadisches Journal of Counselling*, 41, Nr. 1, S. 3 - 15.
- Becker, M. (2013), Personalentwicklung – Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis (6. Aufl.) Christopher, R. (2014): Coaching. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Belardi, N. (2002): Supervision – Grundlagen, Techniken, Perspektiven. München, Verlag C.H. Beck.
- Bliss-Moreau, E., & Barrett, L.F. (2009). What's reason got to do with it? Affect as the foundation of learning. *Behavioural and Brain Sciences*, 3, p202-202.
- Boud, D.; Cohen, R.; Sampson, J. (2001). Peer learning in higher education: learning from & with each other. London: Clays Ltd, St Ives plc.
- Bowman, M., Ayers, K.M., King, J.C., & Page, L.J. (2012). The Neuroscience of Coaching. In Passmore, J., Peterson, D.B., & Freire, T. (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 89 – 111). Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, Ltd.
- Boyatzis, R.E., Smith, M., & Blaize, N. (2006). Developing sustainable leaders through coaching and compassion. *Academy of Management Journal on Learning and Education*, 5(1), 8-24.
- Dikkers, J., De Lange, A., & Van der Heijden, B (2017). An Integrative Psychological Perspective on (Successful) Ageing at Work. In Parry, E.; McCarthy, J. (Ed.), *The Palgrave Handbook of Age Diversity and Work* (pp. 133 – 168). London: Palgrave Macmillan.
- FitzGerald, D., Reid, A. & O'Neill, D. (2017). Promoting Workability for Our Ageing Population. In Parry, E.; McCarthy, J. (Ed.), *The Palgrave Handbook of Age Diversity and Work* (pp. 133 – 168). London: Palgrave Macmillan.
- Franklin, J., & Franklin, A. (2012). The long-term independently assessed benefits of coaching: A controlled 18-month follow-up study of two methods. *International Coaching Psychology Review*, 7(1), 33-38.

- Garvey, B., Stokes, P., & Megginson, D. (2014). *Coaching and Mentoring: Theory and Practice*. LA, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Grant, A.M. (2012). The Efficacy of Coaching. In Passmore, J., Peterson, D.B., & Freire, T. (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 15 - 39). Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, Ltd.
- Keppell, M.; Au, E.; Ma, A.; Chan, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, No.4, August 2004, 453 – 464.
- Kimmele, A.E. (2004). Mentoring und Coaching in Unternehmen — Abgrenzung der Inhalte. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching 11 (3)*, pp 233–237.
- Hadden, R. (1997): Mentoring and Coaching. *Executive Excellence*, 14 (4), 17.
- Hagemann, M.; Rottmann, C. (2005). *Selbstsupervision für Lehrende: Konzept und Praxisleitfaden zur Selbstorganisation beruflicher Reflexion*. Weinheim / München: Juventa Verlag.
- Hendriksen, J. (2002). *Intervision: Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule*. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.
- MacLennan, N. (1995). *Coaching and Mentoring*. Farnham, UK: Gower.
- Martin, H. J. (2010). Workplace climate and peer support as determinants of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 87-104.
- Megginson, D., Clutterbuck, D. (2008). *Coaching und Mentoring. Individuelle Beratung für individuelle Berufskarrieren*. Heidelberg : Spektrum Akademischer Verlag. *Pedocs* pp. 19-41.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Best of HBR. Harvard Business Review*, July – August 2007, 162 -171.
- Passmore, J., Peterson, D.B., & Freire, T. (2012). The Psychology of Coaching and Mentoring. In Passmore, J., Peterson, D.B., & Freire, T. (Ed.). *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 1 – 11). Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, Ltd.
- Schmid, B., Haasen, N. (2011). *Einführung in das systemische Mentoring*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Stone, F.M. (2007). *Coaching, Counseling and Mentoring: How to Choose and Use the Right Technique to Boost Employee Performance*. New York: AMACOM.

Stokes, P., & Merrick, L. (2012). Designing Mentoring Schemes for Organizations. In Passmore, J., Peterson, D.B., & Freire, T. (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 197 – 216). Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, Ltd.

Tong, C., & Kram, K.E. (2012). The Efficacy of Mentoring – the Benefits for Mentees, Mentors, and Organizations. In Passmore, J., Peterson, D.B., & Freire, T. (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 217 – 242). Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, Ltd.

Topping, K.J. (2005). Trends in Peer-Learning. *Educational Psychology*, 25, No. 6, p. 631 – 645. Verfügbar unter: <http://www.jesexpertise.be/bibb/bijlagen/trends.pdf>.

Wales, S. (2002). Why coaching?. *Journal of change management*, 3(3), 275-282.

Online Resources: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>