

Friederike Höher

# Vernetztes Lernen im Mentoring

Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung  
und Evaluation von Mentoring



Springer VS

---

# Vernetztes Lernen im Mentoring

---

Friederike Höher

# Vernetztes Lernen im Mentoring

Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung  
und Evaluation von Mentoring

Friederike Höher  
Dortmund, Deutschland

Zugleich Dissertation an der Technischen Universität Dortmund 2013

ISBN 978-3-658-05149-5

ISBN 978-3-658-05150-1 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-05150-1

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

# Danksagung

Mein aufrichtiger Dank gilt all denen, die mich zu dieser wissenschaftlichen Arbeit und während ihres Entstehens weiterhin ermutigt haben:

Prof. Dr. Hans-Günter Rolff danke ich für seine Bereitschaft, diese Arbeit anzunehmen, Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel für ihre stete Ermutigung und die kritisch-reflexive Begleitung. Den Wissenschaftskolleginnen Dr. Diana Lengersdorf, Dr. Ramona Schürmann, Dr. Gisela Steenbuck und Verena Bruchhagen gebührt Dank für ihr Forschungsfeedback bzw. ihren Beitrag im Rahmen der kommunikativen Validierung. Simon Höher leistete unverzichtbaren technischen Support zu jeder Tages- und Nachtzeit. Teresa Spanier gebührt mein Dank für 800 km Wegbegleitung und radikales Korrekturlesen, Dagmar Scheffermann für Formatierung, Korrekturlesen und den „letzten Schliff“ der Arbeit.

Ich danke meinem Vater und meiner Mutter † (2011) dafür, dass sie mein Lernen stets unterstützt und mir eine Ausbildung ermöglicht haben, die in diese Arbeit münden konnte.

Mein Dank gebührt auch denjenigen Wissenschaftler/innen, die Voraussetzungen für diese Arbeit geschaffen haben – „Erkenntnisse, die ohne uns als feministische Forscherinnen nicht, nicht in dieser Weise oder nicht zu diesem Zeitpunkt verfügbar gewesen wären.“<sup>1</sup>

Doch insbesondere gebührt mein Dank den Interviewpartnerinnen, den Teilnehmerinnen des Mentoring-Projektes sowie ihrer Bereitschaft, mich großzügig an ihren Erfahrungen teilhaben zu lassen. Unsere Begegnungen während des Projektes und während der Forschungsphase haben meine große Wertschätzung und meinen Respekt gegenüber ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung und ihrer Bereitschaft, andere Menschen zu unterstützen, begründet. Dafür danke ich allen.

---

<sup>1</sup> Müller 1994: 68

# Inhaltsverzeichnis

<b>Danksagung</b> .....	<b>5</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>7</b>
<b>Vorwort</b> .....	<b>13</b>
<b>0 Einleitung</b> .....	<b>17</b>
<b>1 Der Kontext von Mentoring: Lernen und Wissen in der Wissensgesellschaft</b> .....	<b>35</b>
1.1 Wissen im Modus 2: Eine Kombination von wissenschaftlichem und nichtwissenschaftlichem Wissen.....	35
1.1.1 Die Wissensgesellschaft als Kontext für Lernen: Wissen als Produktivkraft .....	38
1.1.2 Implizites, explizites Wissen und andere Wissensarten .....	40
1.2 Für Mentoring relevante Konzepte des Lernens .....	44
1.2.1 Lebenslanges Lernen .....	45
1.2.2 Lernen als soziale Konstruktion von Wirklichkeit.....	48
1.2.2.1 „Biografizität“ als (Re-)Konstruktion von Erfahrung .....	50
1.2.2.2 Reflexives Lernen und Reflexionsstufen des Lernens .....	52
1.2.3 Lernen am Modell.....	56
1.2.4 Lernen als Entwicklung von Kompetenzen .....	57
1.2.5 Nachhaltiges Lernen: Lerntransfer als Übertragung von Kompetenzen .....	59
1.2.6 Widerständiges Lernen als Lernen und Lernverweigerung .....	61
1.2.7 Erfahrung und Erfahrungslernen.....	62
1.3 Zusammenfassung und Ausblick: Dimensionen des Lernens im Mentoring .....	69
1.3.1 Mentoring als Erfahrungslernen .....	69
1.3.2 Zusammenfassung: Dimensionen konstruktiven Lernens für das untersuchte Mentoring-Projekt .....	71

## **2 Übersicht über den aktuellen Forschungsstand zu Mentoring .... 79**

2.1	Schwerpunkt der empirischen Forschung: Mentoring in der psychologischen Literatur .....	82
2.2	Der Forschungsstand zum Business Mentoring .....	85
2.3	Unterschiedliche Konzepte von Mentoring .....	86
2.3.1	Standarddefinitionen für Business-Mentoring .....	91
2.3.2	Vernetzte Formen des Mentorings .....	101
2.3.3	Mentoring-Begriffe im Kontext organisationalen Wandels .....	102
2.3.4	Mentoring, Coaching und Training im Vergleich .....	108
2.4	Die Mentoring-Beziehung im Wandel .....	113
2.4.1	Zentrale Mentoring-Funktionen in kritischer Darstellung .....	115
2.4.2	Der Wandel des Rollenspektrums für Mentor/innen .....	119
2.4.3	Die aktive Mentee-Rolle .....	123
2.4.4	Kritische Darstellung der Prozessphasen in der Mentoring-Beziehung .....	125
2.4.5	Cross- oder Same-gender-Mentoring .....	127
2.5	Zusammenfassung: Einige Eckpunkte für weitere empirische Forschung .....	131

## **3 Mentoring als Netzwerk ..... 135**

3.1	Netzwerktheoretische Ansätze für Mentoring: System- und strukturationstheoretische Überlegungen .....	136
3.2	Soziale Netzwerke: Historischer Überblick über die Forschung .....	141
3.3	Soziale und instrumentelle Frauennetzwerke als Bezugsrahmen für Mentoring .....	144
3.3.1	Karrierenetzwerke von Frauen: Ausgewählte Forschungsergebnisse .....	146
3.3.2	Zur Funktion beruflicher Frauennetzwerke .....	147
3.3.3	Regionale Frauennetzwerke als strategische Bündnisse .....	148
3.4	Berufliche Kompetenzentwicklungsnetzwerke als Weiterbildung ..	150
3.5	Versuch einer Kategorisierung: Das Mentoring-Netzwerk als Kompetenzentwicklungsnetzwerk zwischen sozialem und regionalem Frauennetzwerk .....	153
3.6	Mentoring als Community of Practice .....	156
3.7	Mentoring als soziales Kapital: Linking Capital .....	160
3.8	Einige empirische Ergebnisse von geschlechtsspezifischer Bedeutung .....	166

<b>4</b>	<b>Evaluation von Mentoring-Projekten: Exemplarische Analyse der Evaluation eines regionalen Mentoring-Programmes zur Förderung von Frauen .....</b>	<b>171</b>
4.1	Evaluationsverständnisse und Anwendungsbereiche:	
	Der kaum einlösbare Anspruch von Evaluationen .....	171
4.1.1	Programmevaluation als Teil der Politikfeldanalyse .....	177
4.1.2	Evaluation als Teil des Qualitätsmanagements im Weiterbildungsbereich .....	182
4.1.3	Zur Erfolgslastigkeit der Evaluation von Mentoring .....	188
4.2	Aufarbeitung der internen Evaluation eines regionalen Mentoring-Projektes für Frauen – nach Fragen von Kromrey .....	193
4.2.1	Was wird evaluiert? .....	194
4.2.2	Wo ist die Evaluation angesiedelt? .....	204
4.2.3	Wann wird evaluiert? .....	205
4.2.4	Wie wird evaluiert? .....	207
4.2.5	Nach welchen Kriterien wird beurteilt? .....	208
4.2.6	Darstellung der Evaluationsergebnisse .....	210
4.2.6.1	Ergebnisse aus der Befragung der Mentees: Positive Gesamteinschätzung .....	211
4.2.6.2	Ergebnisse aus der Befragung der Mentorinnen: Anerkennung, Netzwerken und Selbstreflexion .....	223
4.2.7	Kritische Einschätzung der Evaluation und Schlussfolgerungen für die weitere Befragung .....	237
<b>5</b>	<b>Zum Ansatz der Nachuntersuchung: Triangulation quantitativer und qualitativer Daten und die Entscheidung für Fallbeispiele.....</b>	<b>243</b>
5.1	Zur Begründung des qualitativen Untersuchungsansatzes für die Folgeuntersuchung .....	244
5.2	Das episodische Interview zum Erschließen narrativen und semantischen Wissens – eine Kombination von Erzählimpulsen und zielgerichteten Fragen .....	248
5.3	Das Auswertungsverfahren der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Paraphrase: Interpretation und Verdichtung, konsensuelle und kommunikative Validierung .....	250
5.4	Zur Rolle der Forscherin: Vertrauen und Sympathie als Quelle möglicher Ergebnisverzerrung .....	252
5.5	Telefonische Interviews zur Einschätzung von Trends .....	253

5.5.1	Kontaktaufnahme und Vorbereitung der Interviews .....	254
5.5.2	Die quantitative Auswertung der Telefoninterviews: Erste Trends zur Bedeutung des Mentorings und zum beruflichen Verbleib der Befragten.....	255
<b>6</b>	<b>Die Fallbeispiele .....</b>	<b>263</b>
6.1	„Mentoring hat geholfen, den eigenen Führungsstil zu entwickeln.“ .....	264
6.1.1	Das berufsbiografische Interview .....	265
6.1.2	Interpretation und Verdichtung: Mentoring zur Entwicklung des eigenen Führungsstils .....	274
6.2	„Mentoring hat geholfen, das zu machen, was ich will.“ .....	277
6.2.1	Das berufsbiografische Interview .....	277
6.2.2	Interpretation und Verdichtung: Mentoring als Unterstützung zur Neuausrichtung des (Berufs-)Lebens.....	287
6.3	„Was ich im Mentoring gelernt habe, hat mir ein Stück Selbstbewusstsein gegeben.“ .....	291
6.3.1	Das berufsbiografische Interview .....	291
6.3.2	Interpretation und Verdichtung: Mentoring zur Stärkung des Selbstvertrauens.....	300
6.4	„Mentoring ist echt mein Ding.“ .....	303
6.4.1	Das berufsbiografische Interview .....	303
6.4.2	Interpretation und Verdichtung: Mentoring als Fortführung von Networking und Lernen .....	314
6.5	„Also es ist immer ’ne Chance, die muss ich aber nutzen.“ .....	317
6.5.1	Das berufsbiografische Interview .....	317
6.5.2	Interpretation und Verdichtung: Eigene Aktivitäten und Deutungen als Bedingungen für erfolgreiches Mentoring .....	330
6.6	„Ich bin förderungswürdig.“ .....	333
6.6.1	Das berufsbiografische Interview .....	333
6.6.2	Interpretation und Verdichtung: Anerkennung des eigenen Potenzials durch Mentoring und die Mentorin als Vorbild.....	343
<b>7</b>	<b>Auswertung der Fallbeispiele und Schlussfolgerungen für eine nachhaltige Wirksamkeit von Mentoring .....</b>	<b>347</b>
7.1	Die Auswertung der Fallbeispiele.....	348
7.1.1	Zur Funktion des untersuchten Mentorings für (Berufs-)Erfolg und Lernen auf Basis der Interviews.....	349

7.1.1.1	Mentoring als Praxisfeld zur Erprobung von Führungs- und Coaching-Kompetenzen.....	352
7.1.1.2	Mentoring als (Beziehungs-)Raum zur Selbstreflexion .....	353
7.1.1.3	Mentoring als Stärkung des Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls.....	354
7.1.1.4	Mentoring als Kompensation des Mangels an weiblichen Vorbildern und guter Führung .....	356
7.1.1.5	Mentoring als Vermittlung alltagspraktischer Tipps und Ratschläge.....	358
7.1.1.6	Mentoring und Networking.....	358
7.1.1.7	Mentoring und Karriereförderung.....	359
7.1.1.8	Mentoring als Erfahrung von berufsbiografischer Relevanz .....	360
7.1.2	Mentoring als vernetztes und nachhaltiges Lernen im untersuchten Projekt .....	362
7.1.2.1	Mentoring als Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernbezügen .....	366
7.1.2.2	Nachhaltiges Lernen im und durch Mentoring .....	367
7.2	Exkurs: Zur Reflexion der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den Interviews .....	368
7.3	Zusammenfassung und Ausblick: Zur nachhaltigen Wirksamkeit des Mentorings.....	370
7.3.1	Das Kriterium beruflicher Erfolg.....	371
7.3.2	Das Kriterium biografische Relevanz .....	372
7.3.3	Das Kriterium weiterbestehende Kontakte .....	375
7.3.4	Fazit: Zur Möglichkeit einer nachhaltigen Wirkung des Mentorings.....	377
7.4	Einige Anregungen für die Konzeption und Evaluation von Mentoring-Projekten.....	378
7.5	Weitere Forschungsfragen .....	381
<b>8</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>387</b>
<b>9</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>413</b>
9.1	Übersicht über die qualitativen Interviews .....	415
9.2	Fragebogen für die Telefonbefragung.....	419
9.3	Abbildungen .....	427
9.3.1	Verzeichnis der Abbildungen .....	427
9.3.2	Abbildungen 3-8 .....	428

# Vorwort

Illusion und/oder Realität? Mentoring und Mentoringprogramme haben gegenwärtig Hochkonjunktur, wie auch diese Untersuchung eines EU-geförderten Projekts zum Aufbau eines Wissensnetzwerks für weibliche Führungs(nachwuchs)kräfte und Selbstständige der Region zeigt, in dem Mentoring eine zentrale Rolle spielte. „*Gute Praxis geht ihrer eigenen Theorie voraus*“, lautet eine ihrer provokativen Thesen, die die Wissenschaft auf den Kopf zu stellen scheint. Diese Studie ist originell aus mehreren Gründen: Erstens ist sie in einem ungewöhnlichen Maß selbstkritisch, denn üblicherweise kommen evaluative Berichte zum Mentoring als Erfolgsbilanz daher. Während Methoden der Evaluation eine wertschätzende Erkundung, 360-Grad-Feedback u.a.m. enthalten (können), geht es der Forschung um nachweisbare Effekte, die auf das Mentoring selbst zurückgeführt werden können, aber sehr selten bestätigt werden. Die Wirkungsillusion könnte daher ein Problem der Mentoring-Praxis sein.

Zweitens fokussiert diese Arbeit die bisher vernachlässigte Beziehungsebene im Mentoring-Verhältnis. Sie verortet „Mentoring als a) Beziehungsnetz und (Zeit-)Raum, in dem neben anderen Lernformen ein vernetztes Erfahrungslernen stattfinden kann und b) als biografische Ressource zur Bewältigung weiterer (beruflicher) Herausforderungen und für Lernen“. Sie untersucht, welchen Stellenwert das Mentoring in der beruflichen Biografie der Teilnehmerinnen hat. Sechs Jahre nach Abschluss eines positiv evaluierten Mentoring-Programms wurden die erreichbaren Teilnehmerinnen erneut befragt. Damit ist sie eine der äußerst seltenen Untersuchungen zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit eines formellen Mentoringprogramms.

Drittens handelt es sich um eine Meta-Evaluation mit einer systematischen Theorie-Praxis-Reflexion. Die Differenz zwischen Evaluation und Evaluationsforschung wird hier bezogen auf die eigene Untersuchung, quasi als wissenschaftlicher Nachtrag zur ad hoc Evaluation des bereits abgeschlossenen Mentoring-Programms, deutlich.

Friederike Höher definiert am Beispiel eines regionalen Netzwerks von Frauen Mentoring als *Lernpartnerschaft* und *berufliches Kompetenzentwicklungsnetzwerk*. Sie entlehnt ihre theoretischen Konzepte dem Verständnis der Wissensgesellschaft. Demzufolge gilt Wissen als Ressource und Produktivfaktor

und neues Wissen wird nicht nur im akademischen Kontext, sondern ebenfalls in der Praxis generiert. Dem Konzept von Mentoring als Lernpartnerschaft liegen zwangsläufig unterschiedliche Wissensarten wie kognitives und emotionales Wissen, Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen, intuitives und narratives Wissen der Lern- und Netzwerkforschung zugrunde, da neben dem Austausch von Erfahrungen und Wissen unterschiedliche Lernprozesse stattfinden können. Mit der Konzentration auf die Beziehungsebene kommt auch das Sozialkapital als sozio-strukturelle Handlungsressource ins Spiel und daher eine Verbindung zur Netzwerkforschung.

Im Unterschied zur ersten Evaluation, die methodisch über einen Fragebogen erfolgte, basiert die Nachfolge-Untersuchung auf Telefoninterviews mit den Mentorinnen und Mentees. Fokussiert werden die Tiefenschärfe der Beziehungen und ihre Wirksamkeit, die über qualitative Methoden angemessener zu eruieren sind als über quantitative Verfahren. Kernstück der Nachfolge-Studie sind daher qualitative Interviews aus der Retrospektive der Teilnehmerinnen des Mentoring-Programms und die Einschätzung der aktuellen Situation in Beziehung zur früheren Mentoring-Erfahrung.

Das Herzstück stellen sechs Fallanalysen der Nachuntersuchung dar.

Die Resonanz und Bereitwilligkeit der Teilnehmerinnen zur Partizipation an der Forschung war erstaunlich hoch, sehr hoch. Dies lässt möglicherweise auf einen persönlichen Faktor in der Person der Verfasserin schließen, die hier als Leiterin des Programms, als Evaluatorin und als Forscherin unterwegs war. Dies wäre eine weitere Untersuchung wert, da diese Rollenvielfalt Chancen birgt, aber auch Konflikte induzieren kann. Dies wurde in der Arbeit kritisch reflektiert.

Die Einflüsse auf Mentoringprozesse sind sehr vielfältig und isolierbare Ergebnisse daher schwierig zu ermitteln. Die Annahme, dass eine bestimmte Maßnahme eine bestimmte Wirkung erzeugt, bricht sich an der Unterschiedlichkeit der Teilnehmerinnen, die für sich Erfolg anders definieren können als im Programm vorgesehen. Die sechs Fallanalysen bringen das Spektrum der subjektiven Zielsetzungen der Mentorinnen wie der Mentees zum Ausdruck als da sind: die Entwicklung eines eigenen Führungsstils, die Kompensation einer ungewöhnlichen Erfahrung des Scheiterns, die Stärkung des Selbstbewusstseins, die biografischen Ressourcen und ihre professionelle Nutzung sowie professionelles Netzwerken und eigenständige Work Life-Balancierung mit der Anerkennung des eigenen Potenzials.

Als übergreifende Erkenntnisse ergibt sich, dass das Engagement im Mentoring den Mentor/innen mehr Vorteile als Nachteile bringt. Sie lernen – wenn auch nicht alle in gleicher Weise – nach den hier präsentierten Selbstaussagen ebenfalls hinzu. Die subjektiven Erfolgskriterien der Mentees richteten sich kaum auf Aufstiegsprozesse, sondern zeigen, dass die Eigenaktivität der

Mentees zum Erfolg beiträgt und sich die Differenz zu den Mentorinnen verringert, so dass auch ein Rollenwechsel möglich wird, der in der Tat praktiziert wurde. Wenn es zutrifft, dass Netzwerke als fluide Form und Selbst-erzeugung nur überleben, solange der Neuigkeitsgrad des beigesteuerten Wissens hoch ist, dann zeigen die Fallbeispiele *cum grano salis*, dass das Programm erfolgreich war. Die ermittelten Ergebnisse können darüber hinaus für die transformative Führungsforschung relevant sein und sind ein Beleg dafür, dass Mentoring als Lernerfahrung und Vernetzung eine eigenständige Bedeutung hat.

Fazit dieser Studie: Mentoring ist eine wechselseitige Lernbeziehung (oder kann dies sein), die sich in ein Netzwerk aus weiteren Beziehungen, Ressourcenzugängen und Lernanlässen öffnet. Inwieweit es sich um ein spezifisches Erfahrungsfeld von Frauen handelt, müsste in einer vergleichenden Untersuchung weiter verfolgt werden, ebenso wäre eine methodische Reflexion auf der Basis von Längsschnittstudien und längerfristigen Wirkungsanalysen wünschenswert. Die vorliegende Untersuchung mündet in einen sehr gut nachvollziehbaren Wandel im Verständnis von Mentoring, das sich von einem hierarchischen zu einem wechselseitigen Lernverhältnis zu entwickeln scheint und in seiner Wirkung am Fallbeispiel eines formellen Mentoring-Programms für Frauen aufschlussreich dokumentiert wird.

*Dortmund, im September 2013*

*Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel*

# 0 Einleitung

Gegenstand dieser Arbeit ist eine Auseinandersetzung mit formellem Mentoring als Business-Mentoring, die in den letzten Jahren in der Bundesrepublik in großem Ausmaß ein- und durchgeführt wurden. Anhand eines EU-kofinanzierten Projektes für Frauen, das die Verfasserin beantragt, durchgeführt und evaluiert hat (vgl. Höher/IKG)<sup>2</sup>, wurde die Ad-hoc-Evaluation beim Projektabschluss sechs Jahre später um eine weitere Wirksamkeitsstudie ergänzt, die nach einer nachhaltigen Wirkung von Mentoring fragt. Die Aufarbeitung des aktuellen internationalen Forschungsstandes zum Mentoring ermöglichte es, das Forschungskonzept zu präzisieren und einen kritischen Blick sowohl auf die bereits erfolgte Projektevaluation zu werfen, als auch in einer nachfolgenden Untersuchung weitere Aspekte zur Wirksamkeit von Mentoring methodisch kontrolliert zu erheben und damit einen Beitrag zur Mentoring-Forschung zu leisten.

Die Mentoring-Forschung thematisierte zunächst formelle Programme kaum, und noch immer liegen wenige Studien zum Mentoring im Kontext kleiner und mittelständischer Unternehmen vor. Von ihren Anfängen an erforschte sie die Effekte des Mentorings überwiegend für die Mentees. Erst mit dem Wandel des Mentoring-Verständnisses und einer Entwicklung der Mentoring-Beziehung von einer komplementären zu einer tendenziell dialogischen bzw. sich dialogisch entwickelnden Lernpartnerschaft, in der beide Seiten, die Mentor/innen wie die Mentees voneinander lernen, ändert sich dieses.

Quantitative Forschungsdesigns dominieren bisher absolut, für ein vertieftes Verständnis der Mentoring-Beziehung und der darin vermuteten Lernprozesse sind qualitative Untersuchungen wie die hier vorliegenden eine sinnvolle Ergänzung. Da es bisher kaum Langzeitstudien zum Mentoring gibt, stellt die vorliegende Arbeit unter den folgenden Gesichtspunkten einen besonderen Beitrag zur Mentoring-Forschung dar:

---

<sup>2</sup> Ich danke dem Institut für Kirche und Gesellschaft der EKvW und der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung NRW für die Genehmigung, die Ergebnisse im Rahmen meiner wissenschaftlichen Arbeit veröffentlichen zu können.

- Untersuchung eines formellen, organisationsübergreifenden Mentoring-Programms im Kontext kleiner und mittelständischer Unternehmen, der bisher für Mentoring wenig erforscht ist;
- Forschungsdesign, das die Perspektive der Mentorinnen konsequent mit einbezieht, was noch vergleichsweise selten und erst jüngeren Datums ist (vgl. u. a. Allen 2007);
- Qualitative Forschung, die biografische Prozesse, d. h. die Bedeutung des Mentorings für die weitere berufliche Entwicklung der Beteiligten in deren Eigenperspektive thematisiert; qualitative Forschungen zu Mentoring liegen bisher vergleichsweise selten vor;
- Evaluation unter dem Gesichtspunkt der langfristigen Wirksamkeit des Lernens in und durch Mentoring; Forschungen mit Langzeitperspektive gibt es kaum;
- Forschung, welche die Mentoring-Beziehung nicht isoliert betrachtet, sondern in den Kontext anderer lernfördernder Beziehungen stellt, auch diese Perspektive ist bisher kaum erforscht;
- Forschung, die danach fragt, inwieweit Mentor/innen und Mentees nach Abschluss eines Programms ihre Beziehung aufrechterhalten (erwünscht von Giscombe 2007: 568);
- Nacherhebung, welche eine Langzeitperspektive thematisiert.

Anders als die zahlreichen Evaluationsberichte, die als Erfolgsberichte vorliegen, hat die Forschung zum Mentoring und seinen vielfältigen Formen kaum isolierbare Effekte der formellen Mentoring-Programme ermittelt und auch dysfunktionale Merkmale und Konstellationen aufgezeigt. Dieses überraschende Forschungsergebnis hat zu einer kritischen Sicht auf die eigene Evaluation geführt und das Interesse bestärkt zu erfahren, was denn tatsächlich im Mentoring-Projekt und vor allem langfristig erfahren und gelernt wurde.

Die eigene Evaluation folgte zunächst den üblichen Interessen interner Selbstevaluationen von Maßnahmen und Programmen und beurteilte den Erfolg und die Ergebnisse auf Basis von Selbsteinschätzungen der Teilnehmerinnen zum Ende der Maßnahme positiv. Das Projekt war damit mit offensichtlich guten Ergebnissen abgeschlossen, Fragen nach seinem langfristigen Erfolg waren dadurch aber ebenso wenig zu beantworten wie nach dem Erreichen der Projektziele<sup>3</sup>. Erkenntnisse über die langfristige Wirkung des Mentorings zu gewinnen, ist daher das Anliegen der folgenden Untersuchung. Sie fragt a) danach, ob bzw. wie das Mentoring nachhaltig wirkt und b) ob das Mentoring in

---

<sup>3</sup> Ziele laut Projektantrag: Das Projekt sollte die Unterrepräsentanz von Frauen in Fach- und Führungspositionen abbauen helfen, Frauen beim Ausbau ihrer Selbständigkeit unterstützen und ein Wissensnetzwerk von Frauen in der Region begründen.

Gestalt weiter aufrechterhaltener Beziehungen zwischen ehemaligen Mentorinnen und Mentees oder anderer Kontakte untereinander oder als Netzwerk faktisch weiterbestehen konnte. Eine vergleichbare, wissenschaftlich fundierte, selbstkritische Bearbeitung einer Selbstevaluation ist bisher in der Mentoring-Forschung nicht bekannt.

## Das die Untersuchung leitende Verständnis von Mentoring

Erste Schlussfolgerungen aus den früheren Evaluationsergebnissen sowie auf Basis der neueren Mentoring-Forschung (insbes. Ragins/Kram 2007) führten dazu, Mentoring als Lernen und die Mentoring-Beziehung als Lernpartnerschaft zu konzipieren. Das Besondere dieser Arbeit ist es, Mentoring im Anschluss an systemisch-konstruktivistische Ansätze des Erwachsenenlernens (Arnold/Siebert 2003; Arnold 1999, 2005, 2007, 2009; Schäffter 2001) als *vernetztes Lernen* zu verstehen, eingebettet in andere Lernkontexte bzw. im Anschluss an andere (Lern-)Erfahrungen und ihnen vorausgehend. Vor dem Hintergrund der Rezeption der Mentoring-Literatur zum Business-Mentoring ist das die Arbeit leitende Mentoring-Verständnis in den folgenden, der Untersuchung hier vorangestellten Thesen formuliert:

1. Mentoring ist eine wechselseitige Lernbeziehung.
2. Diese Lernbeziehung öffnet sich in ein Netzwerk aus weiteren Beziehungen, Ressourcenzugängen und Lernanlässen.
3. Ein durch Mentoring entstandenes soziales Netzwerk kann in veränderter Form und als Ressource weiterbestehen.
4. Mentoring bringt keinen kurzfristigen beruflichen Karriereerfolg, aber soziale Unterstützung und ermöglicht reflexives Lernen.
5. Mentoring trägt langfristig dazu bei, die berufliche Entwicklung der Mentees zu verbessern.
6. Mentoring trägt dazu bei, die berufliche Entwicklung der Mentor/innen zu verbessern.

Üblicherweise fragen Evaluationen von Mentoring-Projekten mit Ende der Maßnahme summativ nach einer Einschätzung des Erfolgs in der Selbsteinschätzung der Teilnehmenden. Indem die hier vorliegende Nachuntersuchung eine langfristige Perspektive in den Blick nimmt, stellt sie die Frage nach der *Nachhaltigkeit des Lernens* im/durch Mentoring, die in der Mentoring-Forschung bisher so noch nicht gestellt wurde.

Untersuchungen zur Nachhaltigkeit der Lernergebnisse und des Lernverhaltens sind häufig einem „Fremdbeobachtungssetting“ (vgl. Schußler 2012: 80 f.) verhaftet: Sie bemühen sich selten, den Lernprozess aus einer Innenperspektive heraus in seiner eigensinnigen Vielfalt zu verstehen. Diese Untersuchung beschreitet demgegenüber mithilfe des qualitativen Untersuchungsansatzes einen anderen Weg: Sie versucht auf Basis qualitativer Interviews sowohl die Lernergebnisse (als Kompetenzen und als Erfolg des Mentorings) wie auch ihre weitere Wirksamkeit im Sinne nachhaltigen Lernens mit der Frage nach den dadurch möglichen Erfahrungen aus der Eigenperspektive der Beteiligten in ihrem biografischen Kontext zu verstehen.

Der biografische Kontext spiegelt immer auch mehr oder weniger bewusst die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in der Perspektive der Befragten. Dieser Kontext, das Themenfeld beruflicher und geschlechtsspezifischer Besonderheiten und Benachteiligungen,<sup>4</sup> ist mit den folgenden Argumenten in dieser Untersuchung allerdings nicht vertieft entfaltet worden – es hätte ihren Rahmen gesprengt: Zum einen schien ein solcher Argumentationshintergrund die Gefahr zu bergen, sich zu stark an einem Defizitansatz zu orientieren, was mit dem unten vorgestellten Konzept des Empowerments wenig vereinbar wäre, und zum anderen hatten die Evaluationsergebnisse vor sechs Jahren nur wenige inhaltliche Hinweise ergeben, dass das Projekt in der Darstellung der Teilnehmerinnen explizit in einem gesellschaftspolitischen Kontext gedacht worden wäre. Umso überraschender war es dann allerdings, mit welcher Deutlichkeit die Befragten erlebte Benachteiligungen und erlebte Ungerechtigkeiten im Beruf in den qualitativen Interviews als Zeitzuginnen präsentierten, und wie klar sie hier Position bezogen, obwohl dieser Zusammenhang nicht explizit erfragt wurde.

### Empowerment als implizit leitender Wert

Das Projekt wie auch seine Erforschung sind aus der Perspektive der Organisatorinnen und der Forscherin einem emanzipatorischen Anspruch zuzuordnen. Obgleich die dem Mentoring-Projekt zugrunde liegende Werte über eine pragmatische Zielsetzung (s. Fußn. 3) hinaus nicht explizit formuliert worden sind, soll hier vorab die Werteorientierung für den Untersuchungsansatz transparent gemacht und mit „Empowerment“ begründet werden – ein Ansatz, der für Mentoring angemessen scheint, da er ähnlich für „Frauencoaching“ adaptiert wurde (bei Bauer/Metz-Göckel 2001: 103).

---

<sup>4</sup> Hierzu s. die einschlägige Literatur, z. B. Krell e. a. 2012; BMFSFJ 2010; Bischoff 2010; Krell 1998; Wunderer/Dick 1997 – hinsichtlich der Thematik Frauen in Führungspositionen.

Dieser Begriff erscheint als Mehrebenenkonstrukt für ein regionales Projekt und seine Untersuchung passend, weil er Veränderungen und Veränderungskompetenz weder individualistisch den Einzelnen zuschreibt, noch diese zu Opfern gesellschaftlicher Verhältnisse macht. In diesem Sinne<sup>5</sup> ist Empowerment als „konflikthafter Prozess der Umverteilung politischer Macht zu verstehen, in deren Verlauf Menschen oder Gruppen aus einer Position relativer Machtunterlegenheit austreten und sich ein Mehr an demokratischem (bzw. im Kontext dieser Arbeit: an *wirtschaftlichem* F. H.) Partizipationsvermögen aneignen.“<sup>6</sup> In einer lebensweltbezogenen Definition von Empowerment geht es um das „Vermögen von Menschen, die Unüberschaubarkeit, Komplikationen und Belastungen ihres Alltags in eigener Kraft zu bewältigen, eine eigenbestimmte Lebensregie zu führen und nach eigenen Maßstäben gelingendes Lebensmanagement zu realisieren.“ (Herriger 2006:14 f.) Alle Empowerment-Begriffe beinhalten auf der Mikroebene den „Rückbezug auf die Konstruktion einer Subjektivität (...), die die Kraft findet, für sich und für andere 'ein besseres Leben' zu erstreiten“. (Herriger 2006: 18) Aspekte sind – in Anlehnung an Herriger mit Ergänzungen (vgl. a.a.O.: 20 f.) u. a.:

- aus verschiedenen Lebensoptionen auswählen zu können;
- sich für eigene Interessen aktiv einsetzen zu können;
- die Fähigkeit, sich belastenden Lebensproblemen aktiv stellen zu können und Ressourcen zu mobilisieren;
- kritisches Denken;
- die Fähigkeit, Einsamkeit zu überwinden und die Bereitschaft, sich in solidarische Gemeinschaften einzubinden;
- das Einfordern der eigenen Rechte auf Teilhabe und Mitwirkung und die stete Bereitschaft, offensiv gegen stille Muster symbolischer Herrschaft und Exklusion (von Frauen) einzutreten;
- die Fähigkeit, sich aktiv Zugang zu Informationen zu verschaffen und zu lernen.

Vor diesem Hintergrund kann auch die Frage gestellt werden, ob das Mentoring die teilnehmenden Frauen langfristig dazu ermächtigte, eigene berufsbio-graphische Anliegen wahrzunehmen, Interessen solidarisch und eigensinnig zu

---

<sup>5</sup> – und in der Tradition der amerikanischen Bürgerrechts- wie der sozialen Bewegungen –

<sup>6</sup> Auf die Kritik an diesem Ansatz, die sich auf den wahrgenommenen Mittelschichtsbias, die mangelnde Trennschärfe des Begriffs und das in dieser Kritik letztlich doch individualistische, „neoliberale“ Konzept bei Herriger bezieht, kann hier nicht weiter eingegangen werden (hierzu u. a. Quindel/Pankofer 2000: 33 ff.).

verfolgen, entsprechende Kompetenzen zu erwerben und kritische Lebenssituationen erfolgreich zu meistern.

## Zum theoretischen und empirischen Hintergrund der Arbeit

Dem eigenen empirischen Teil vorangestellt sollen theoretisch relevante Konstrukte für Mentoring geklärt und vor dem Hintergrund aktueller Mentoring-Verständnisse (insbes. Ragins/Kram 2007) interpretiert werden. Dafür ist es, außer einer Darstellung der Forschung zum Business-Mentoring (Kap. 2), zunächst erforderlich,

- ein Verständnis von Wissen, Lernen und Erfahrung zu entfalten (Kap. 1),
- ein Verständnis von sozialen Netzwerken für Mentoring zugrunde zu legen (Kap. 3) und
- den Ansatz der Evaluation in seinen Grenzen kritisch zu reflektieren (Kap. 4),

um auf dieser Basis die eigenen Fragestellungen theoretisch begründen zu können.

Die erste Frage ist, wie Wissen (im Mentoring) generiert, wie also gelernt wird, und welcher Art dieses Wissen ist. Hier Antworten zu finden ist erforderlich, da Mentoring im Zusammenhang mit Organisationslernen als eine Intervention zur Wissensgenerierung und -umwandlung verstanden wird, in deren Beziehungen implizites in explizites Wissen transferiert wird. Zunächst wird daher in Kapitel 1 das in dieser Arbeit zugrunde gelegte Verständnis von Wissen und Lernen im Kontext der Wissensgesellschaft auf Basis von Willke (2001, 2002) und Stehr (1994) entfaltet und vor dem Hintergrund der die Entwicklung treibenden gesellschaftlichen Dynamiken reflektiert. Das Wissensverständnis orientiert sich dabei an dem von Nowotny (1999) und Gibbons e. a. (1994) eingeführten Begriff „Wissen im Modus 2“. Wissen wird als auf Erfahrung gegründete, kommunikativ konstituierte und kommunikativ vermittelte soziale Praxis (vgl. Willke 2002: 22), als Prozess beständiger Konfiguration und Rekonfiguration in unterschiedlichen Problemkontexten und in Verschränkung von wissenschaftlichem und nichtwissenschaftlichem Wissen verstanden, wofür auch diese Arbeit exemplarisch steht: Sie ist handlungsbasiert, erforscht pädagogische Praxis empirisch, methodisch kontrolliert und reflektiert sie wissenschaftlich. Wissen beinhaltet unter den Bedingungen einer beschleunigten Zunahme von Komplexität eine Kombination von Wissen/Nichtwissen, wie es für moderne Wissensgesellschaften kennzeichnend ist (vgl. Willke 2002). Diese

Arbeit versteht sich entsprechend als ein lokal begrenzter Beitrag zur Mentoring-Forschung, sie erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Repräsentativität.<sup>7</sup>

Unter den für den Zusammenhang dieser Untersuchung relevanten Wissensformen, die in Kap. 1.1. eingeführt werden, ist besonders das sog. narrative Wissen für Mentoring von Interesse: ein Wissen, das sich über das Erzählen von persönlichen Geschichten innerhalb der Mentoring-Beziehung vermittelt und für die qualitative Untersuchung nutzbar gemacht werden kann. Auf Basis des zuvor entfalteten Wissensverständnisses werden verschiedene lerntheoretische Konzepte mit der Fragestellung vorgestellt, inwieweit sie zum Verständnis des Lernens im und durch Mentoring beitragen können (Kap. 1.2). Diesen lerntheoretischen Hintergrund zu klären, ist erforderlich, weil Mentoring als eine soziale Beziehung, in der Erfahrungen und Wissen ausgetauscht werden und somit verschiedene Formen des Lernens stattfinden (vgl. Wewer 2009; Ragins/Kram 2007), aufgefasst wird. Ich beziehe mich dabei, eingebunden in eine Bezugnahme auf lebenslanges Lernen (vgl. EU 2000) und der Erwachsenensozialisation mit der Idee des beiläufigen und informellen Lernens (vgl. u. a. Schöffter 2001), letztlich auf systemisch-konstruktivistische Ansätze der Erwachsenenpädagogik. Arnolds Vorstellung des Deutungslernens (2009; vgl. Mezirow 1997), nach dem gemachte Erfahrungen zur Bewältigung neuer Situationen umgedeutet werden, ist für ein Konzept des Erfahrungslernens im Mentoring (vgl. Schell-Kiehl 2007) von besonderem Interesse.

Die folgenden Lernkonzepte werden in ihrer Bedeutung für Mentoring untersucht (Kap. 1.2):

- Erfahrungslernen (vgl. Schell-Kiehl 2007; Dewey 1986) sowie als Konstruktion und Rekonstruktion von Erfahrung bzw. Biografizität (u. a. Kap. 1.2.2.1; vgl. Alheit/Dausin 2000),
- Lernen am Modell (Kap. 1.2.3; Bandura 1976),
- Kompetenzentwicklung (Kap. 1.2.4; u. a. Heyse/Epenbeck 2004) und

---

<sup>7</sup> „Wie können wir wissenschaftliches Wissen als legitimes Wissen über die natürliche und soziale Ordnung akzeptieren, wenn wir Bescheid wissen über seine soziale Entstehung, über mögliche Mythenbildung und Mythenfunktionen, über seine Ver- und Gebundenheit an kulturelle, politische, ökonomische und soziale Kontexte – mit anderen Worten, wenn wir wissen, wie es entsteht? Können wir lernen, mit Widersprüchen und Paradoxien zu leben und die Entstehung von Wissen als einen Teil der Beschreibung der sozialen Wirklichkeit zu akzeptieren, der notwendigerweise unvollständig bleiben muss und immer historisch wandelbare Bedeutungen und Interpretationen in sich tragen wird? Können wir mit den besten uns zur Verfügung stehenden Methoden und theoretischen Einsichten eine Situation analysieren, wie sie ist – und dennoch wissen, dass sie auch anders sein könnte?“ (Nowotny 1999: 82)

- reflexives Lernen (Kap. 1.2.2.2; u. a. Schäffter 2001), aber auch seine Grenzen als
- widerständiges Lernen, der Kombination von Lernen und Lernverweigerung (vgl. Holzkamp 1995; Kap. 1.2.6) sowie
- Organisationslernen (Argyris/Schön 1978; Schein 2003b) und
- nachhaltiges Lernen (Kap. 1.2.5; Schüßler 2012).

Ein besonderer Anstoß für die hier vorliegende Arbeit ging von der Konzeption des Mentorings als Lernen durch Erfahrung von Schell-Kiehl (2007) aus, das sich auch unter dem Gesichtspunkt einer Nachhaltigkeit (vgl. Kap. 1.2.5) von Mentoring als m. E. wertvolles Konzept erweist. Erfahrungen werden demnach (im Anschluss an Dewey 1986) durch Denkprozesse mit vorausgegangenen verknüpft und finden ihre Folge durch entsprechende Reflexion in weiteren Erfahrungen. Mit diesem von Dewey erkannten Prinzip der Kontinuität ist eine nachhaltige Perspektive thematisiert. Die Autorin weist auch empirisch anlässlich eines vergleichbaren Projektes nach, wie die biografisch aufgeschichteten Erfahrungsbestände von Mentees *und* Mentorinnen im Mentoring aufeinander bezogen wirken. Die für die eigene empirische Untersuchung sich hier anschließende Frage ist dann: Wie stellt sich Mentoring als eine nachhaltig wirksame Erfahrung, als biografische Ressource<sup>8</sup> in der Lebensgeschichte der ehemaligen Teilnehmerinnen aus der heutigen Retrospektive dar? (vgl. a.a.O.: 13)

Nachhaltiges Lernen wird im Zusammenhang mit der Lerntransferforschung als das Übertragen von erlernten Kompetenzen auf aktuelle oder folgende Lernsituationen verstanden (vgl. Kap. 1.2.4). Zur Beurteilung einer langfristigen Wirkung von Mentoring ist daher ebenfalls zu fragen, ob die Teilnehmerinnen des Projektes Kompetenzen erworben haben bzw. welche und ob sie diese für darauffolgende Situationen nutzen konnten.

Im Anschluss an Holzkamp (1995) sowie an eine Vorstellung von alltagsgebundenem Lernen (Schäffter 1999) können des Weiteren die Fragen gestellt werden: Findet im Mentoring ein reflexives, Prämissen hinterfragendes Lernen oder Deutungslernen statt? Oder können bestehende Erfahrungen auch blockierend wirken und ein fortschreitendes Lernen verhindern? Was sind Voraussetzungen für Lernen und Entwicklung im Mentoring? Nicht in jedem Fall führen Erfahrungen zu Lernen. Diese Überlegungen tragen dazu bei, die insgesamt hauptsächlich positive Darstellung von Mentoring und seinen

---

<sup>8</sup> „Zu einer individuellen Wissensstruktur aufgeschichtete Erfahrungen sollen (...) als biografische Ressource betrachtet werden, die von den Individuen zur Bewältigung von Lebenssituationen angewendet werden, Sicherheit und Vertrauen vermitteln und es den einzelnen auch unter ständig wechselnden oder verunsichernden Bedingungen ermöglicht, Wissen zu erwerben und sich weiter zu entwickeln.“ (a.a.O.: 89)

Effekten, wie sie in den vielen Evaluationsberichten einschließlich des eigenen vorherrschen, zu relativieren.

Die Darlegungen zur Biografizität (Alheit 1990) als Fähigkeit, eigene Erfahrungen mit anderen Wissensbeständen zu vernetzen, zu rekonfigurieren und umzudeuten (vgl. Welzer 2004), machen dafür sensibel, dass es auf die obigen Fragen wie auf die folgende, was im und durch Mentoring gelernt wurde, was also einen Lernerfolg darstellen könnte, keine objektiven Antworten geben kann, sondern auch im Fall dieser Untersuchung nur auf Eigeninterpretationen basierende subjektive Deutungen der Befragten. Auch diese Erkenntnis sollte dazu führen, Grenzen der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich verallgemeinerbarer Aussagen zu den langfristigen Effekten von Mentoring ausschließlich aus der Eigenperspektive der Befragten anzuerkennen. Gleichwohl lassen sich auf Basis des lerntheoretischen Teils der Arbeit wesentliche Dimensionen konstruktiven Lernens für Mentoring annehmen (vgl. Kap. 1.3.2 im Anschluss an Siebert 2003).

Empirische Untersuchungen weisen zu einem Teil den Mangel auf, dass – neben fehlender Theorie – das zugrunde liegende Mentoring-Verständnis nicht transparent gemacht wurde. Um dieses Manko nicht fortzuführen, werden in Kapitel 2 Mentoring-Verständnisse und -Formen für Business-Mentoring zunächst begrifflich gefasst und in ihrem Wandel referiert. Auf diese Weise wird die Entwicklung des Mentoring-Verständnisses von einer klassisch-komplementären Beziehung zu einer tendenziell dialogischen Lernpartnerschaft und des Weiteren in vernetzten Bezügen allseitig unterstützender (Lern-)Beziehungen nachvollziehbar. Die Perspektive liegt in Entwicklungsbeziehungen, in denen alle Beteiligten lernen. Dieser Entwicklung folgend wandelten sich auch die Rollen der Mentees und Mentor/innen (vgl. Kap. 2.4.2 und 2.4.3) und die innerhalb der Mentoring-Beziehung angebotenen Funktionen, was für die eigene Untersuchung als Hypothese berücksichtigt wird. Als Grundlage gilt trotz einer in Kap. 2.4.1 vorgebrachten Kritik weiterhin die grundlegende Unterscheidung psychosozialer und karrierespezifischer Mentoring-Funktionen (Kram erstm. 1985) in Ergänzung anderer, um die Wirksamkeit von Mentoring zu verstehen. Hierfür ist es ebenfalls hilfreich, den Phasenverlauf von Mentoring in kritischer Auseinandersetzung mit Kram (1988) zu reflektieren. Wie lange Mentoring als hilfreiche Beziehung auch nach Abschluss formeller Mentoring-Programme besteht, ist eine Anfrage an die Evaluationsforschung, die bisher kaum beantwortet ist, sodass verschiedene Autor/innen darin eine Anfrage an die Forschungen in einer Langzeitperspektive sehen (u. a. Garvey/Stokes/Megginson 2009: 51), zu der die hier vorliegende Arbeit durch die der Ad-hoc-Evaluation folgende Nachuntersuchung einen eigenen Beitrag leistet.

Kapitel 2 setzt sich daher mit verschiedenen Konzepten, Verständnissen und Begriffen von Mentoring in einer entwicklungsgeschichtlichen Perspektive (u. a. Garvey/Stokes/Meggison 2009) und in Abgrenzung zu Coaching und Training (vgl. Rousseau 2008), anderen im sog. Business-Kontext verbreiteten Lernformen, kritisch auseinander und nimmt Bezug auf Ergebnisse aus der empirischen Forschung, schwerpunktmäßig unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten. Dargestellte Forschungsergebnisse relativieren die Wirksamkeit von Mentoring für (unmittelbaren) beruflichen Erfolg (z. B. Hofmann-Lun/Schönfeld/Tschirner 1999), stellen Vor- und Nachteile von verschiedenen Mentoring-Varianten vor bzw. erhellen die Bedingungen für deren Erfolg/Misserfolg. Auffällig ist eine eher negative Einschätzung formeller Mentoring-Programme im Vergleich mit informellem Mentoring in der angloamerikanischen Literatur. Allerdings wird für diese Programme ein weiterer Forschungsbedarf angemahnt (vgl. u. a. Baugh/Farensen-Eland 2007; vgl. Kim 2007: 181 ff.), zu dem auch diese Arbeit einen Beitrag leistet. Eine differenzierte Sichtweise auf die vor allem in Deutschland vorherrschende Variante des formellen Mentorings kann Begrenzungen wie aber auch spezifische Vorteile besonders für Organisationslernen aufzeigen, die eine informelle Variante des Mentorings nicht bereitstellt.

Der internationale Forschungsstand zu Mentoring bildet einen Hintergrund für diese Arbeit. Neben Erkenntnissen über die Wirksamkeit von Mentoring-Funktionen und deren Bedingungen sowie Rollen und Phasen im Mentoring-Prozess stehen Forschungsergebnisse zur Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit für erfolgreiches Mentoring und angebotene Mentoring-Funktionen im Zentrum der Überlegungen (u. a. Kap. 2.4.5). Die Mentoring-Forschung lieferte hierzu jedoch keine eindeutigen Ergebnisse, die Einflussgrößen für Mentoring-Erfolg sind offensichtlich zu vielschichtig, *Gender* stellt eine unter mehreren dar. Trotz einer auf Basis der Forschung vorzubringenden kritischen Darstellung von Same-gender-Beziehungen wie der im untersuchten Projekt, die nochmals zur Skepsis gegenüber einseitig positiven Evaluationsergebnissen mahnt, gibt es spezielle Vorteile dieser Mentoring-Beziehung, die u. a. für Modelllernen und unter Diversity-Gesichtspunkten relevant sind.

Da Mentoring verschiedentlich in großer Nähe zum Networking konzipiert bzw. Networking als eine seiner Funktionen aufgefasst wird (z. B. bei Peters 2004), ist des Weiteren in Kapitel 3 ein netzwerktheoretischer Hintergrund für Mentoring zu klären. Der Netzwerkgedanke hat in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen Attraktivität gewonnen, darin spiegeln sich gesellschaftliche Entwicklungen der Individualisierung, der Entstehung neuer Formen politischer Einflussnahme und Partizipation (vgl. Kap. 3.3.3 zu regionalen Frauennetzwerken als Kooperations- und Politikform), von denen auch Mentoring-

Konzepte nicht unberührt bleiben. Insbesondere im Kontext mit neuen Organisationstheorien und Organisationsentwicklung sowie für Lernprozesse in und über Organisationen hinaus haben Netzwerke als informelles Beziehungsgeflecht zunehmend Beachtung gefunden (vgl. Sydow 2006). Ein einheitliches Verständnis von „Netzwerk“ gibt es jedoch bisher nicht, eine soziologische Netzwerktheorie ist erst im Entstehen. Bisher liefern verschiedene Theorien hier – durchaus strittige – Anregungen, u. a. Systemtheorie (vgl. Bommers/Tacke 2006; Tacke 2009) und die Strukturationstheorie von Giddens (aufgearbeitet bei Dehnbostel 2004, Sydow e. a., 2003; vgl. Kap. 3.1). Forschungen zum Mentoring untersuchten bisher überwiegend die Mikroebene der Beziehungen der Akteure. In Nachzeichnung der Entwicklung der Forschung zur sozialen Netzwerkanalyse (SNA; vgl. Kap. 3.2) treten die sog. schwachen Beziehungen (Granovetter 1973) als für beruflichen Erfolg entscheidende in den Mittelpunkt, diese Erkenntnis liefert Kriterien für die Beurteilung der Fortexistenz eines Netzwerkes nach Abschluss des Mentoring-Projektes. In der Nachuntersuchung wird gefragt, ob noch weitere Kontakte bestehen bzw. welcher Art diese sind.

Zum weiteren Verständnis des untersuchten Mentoring-Programmes dient eine Verortung des Mentoring-Netzwerkes im Kontext sozialer und instrumenteller Frauennetzwerke (Kap. 3.3). Empirische Forschungen zu berufsrelevanten Netzwerken von Frauen belegten zum Teil einen schlechteren Zugang von Frauen als Männern zu relevanten Karrierenetzwerken bzw. eine geringere Effektivität ihrer Netzwerke (s. Kap. 3.3.1 und 3.3.8), vor diesem Hintergrund werden Mentoring-Programme häufig als Gegenstrategie implementiert. Das beschriebene Projekt hatte außerdem den Anspruch, ein regionales Wissensnetzwerk zu begründen. Zum Verständnis und zur Überprüfung dieses Anliegens thematisiert die Arbeit soziale, berufliche und regionale Frauennetzwerke (Mayr-Kleffel 1991; Goy 2004; Bock 2002, 2004; Kap. 3.3) sowie Kompetenz- bzw. Lernnetzwerke (Sydow e. a. 2003; Denison 2006; Kap. 3.4) in ihrem Erklärungsnutzen für das untersuchte Mentoring-Projekt. Im letzteren Zusammenhang gilt Networking als eine Form informellen Lernens (Denison 2006). Vor dem Hintergrund o. g. Netzwerktypen wird der Untersuchungsgegenstand, ein regionales Mentoring-Netzwerk, als berufliches Kompetenzentwicklungsnetzwerk, einer Systematik von Bock (2002) folgend, im Kontext sozialer, regionaler und politischer Netzwerke eigenständig verortet und damit – exemplarisch für andere regionale Mentoring-Programme – erstmals konzeptionell gefasst (Kap. 3.5).

Im pädagogischen Diskurs haben sog. Communities of Practice (CoP; Wenger 1998) als informelle, emergente, selbstgesteuerte, vernetzte und in Praxis originär integrierte Lernbeziehungen sowohl hinsichtlich organisationalen Lernens als auch für Mentoring (Kaiser-Belz 2008) Aufmerksamkeit erlangt. Daher stellt sich die Frage, inwieweit diese Lernform zu einem Verständnis von

Mentoring als Netzwerk dienen kann (Kap. 3.6). Das Konzept der CoPs weist sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zu Mentoring auf, gewisse Elemente können sich in selbstgesteuerten Mentoring-Beziehungen finden. Die temporäre und emergente Erscheinungsweise von CoPs lässt für verschiedene Phasen eines Mentoring-Netzwerkes und seine mögliche Fortexistenz nach Projektabschluss in verschiedenen Erscheinungsformen sensibel werden.

Neben Communities of Practice hat der Sozialkapitalbegriff (Bourdieu 1983) für die Mentoring-Forschung Bedeutung (u. a. bei Kaiser-Belz 2008; vgl. Kap. 3.7). Geht man davon aus, dass Mentoring als Unterstützungsnetzwerk dem Aufbau sozialen Kapitals dienen kann, so kann gefragt werden, ob sich eine Umwandlung des so entwickelten sozialen Kapitals in ökonomisches Kapital extrinsischen Karriereerfolgs (Seibert/Kraimer/Liden 2001) in Form erzielter Einkommenssteigerungen als Folge von Mentoring-Beziehungen feststellen lässt. Empirische Studien (vgl. Kap. 3.8) belegen die Bedeutung sozialen Kapitals für den beruflichen Erfolg (z. B. Seibert/Kraimer/Liden 2001) und die Notwendigkeit eines breiten Unterstützungsnetzwerkes (vgl. Blickle/Witzki/Schneider 2010). Manche der referierten Forschungsergebnisse zeigen hier einen geringeren Nutzen für Frauen auf, andere weisen im Kontext für Mentoring nochmals auf die notwendigen Eigenaktivitäten der Mentees oder die soziale Position des Mentors bzw. der Mentorin hin.

Für die Frage nach den für Mentoring interessanten Kapitalarten erweist sich die weitere Diskussion des Sozialkapitalbegriffs von Netzwerktheoretiker/innen und in der US-amerikanischen Soziologie und Politikforschung als hilfreich. So kommen mit Coleman (1988), der Sozialkapital als soziostrukturelle Handlungsressource versteht, Normen, Erwartungen, Macht und Vertrauen als Dimensionen sozialen Kapitals in die Diskussion (dargestellt bei Koob 2007). Weitere Ausdifferenzierungen des Sozialkapitalbegriffes bei Putnam (2000) und Woolcock (1998) führen dazu, das untersuchte Mentoring-Projekt als „linking capital“ zu verstehen, insofern es die Akteurinnen institutionsübergreifend miteinander verbinden konnte.

Ein Kernstück dieser Arbeit ist die kritische und wissenschaftliche Aufarbeitung der eigenen Evaluation zum Ende des Mentoring-Projektes. Kapitel 4 widmet sich deshalb zunächst einer Auseinandersetzung mit Evaluationsansätzen. Es wird gefragt, welche Ansprüche an Evaluationen generell zu stellen sind und welchen Nutzen sie stiften können (vgl. Kap. 4.1). Dabei zeigt sich, dass ein einheitliches Verständnis von Evaluation nicht existiert, vielmehr gibt es verschiedene Ansätze und Konzepte je nach Kontext, Anlass und Zielsetzung. So stehen die für den politikwissenschaftlichen Kontext der Programmanalyse entwickelten Evaluationsansätze, die den Erfolg einer politischen Maßnahme kontrollieren, denen der für die soziale oder pädago-

gische Arbeit entwickelten, in denen wechselseitiges Lernen durch Evaluation intendiert ist, gegenüber.

Der Nutzen von Evaluationen wird von einer Reihe von Autor/innen in Frage gestellt, mindestens jedoch sehr kritisch dargestellt. Die sich an Modellen der Programmforschung orientierenden Evaluationen sind demnach zwar – dem Anspruch nach – wissenschaftstheoretisch einwandfrei und methodisch korrekt, aber unter pragmatischen und empirischen Gesichtspunkten kaum umsetzbar. Je praxisnäher Evaluationen sind, desto eher werden methodologische Voraussetzungen verletzt (vgl. u. a. Bauer 2004: 175 f.; Kromrey 2001: 119 ff.), das gilt für die hier untersuchte, aus der Praxis heraus entwickelte Evaluation des Mentoring-Projektes im Besonderen.

Dieses Projekt war Teil eines regionalen EU-Programms (ESF) und unterlag somit den Evaluationsroutinen nach Vorgaben der Europäischen Union bzw. der nachgeordneten Instanzen auf Landes- und regionaler Ebene, die komplizierte Verflechtung im Politikfeld des hier beschriebenen Mentoring-Projektes wird in Kap. 4.1.1 skizziert. Es war vor Ort als Projekt eines Weiterbildungsträgers implementiert und unterlag deshalb auch der pädagogischen Evaluation der Trägereinrichtung im Rahmen des Qualitätsmanagements für Weiterbildung. Beide Ansätze werden in dieser Arbeit dargestellt.

Während umfassende Programmevaluationen sich auf den gesamten „Lebenslauf“ eines Programms in den Phasen des politischen Prozesses (Stockmann 2006: 17 f.) beziehen, von der Analyse der Programmentwicklung über die Begleitforschung bis zur Beurteilung der Wirkung und des Nutzens der Programme (ausführlich Kap. 4.1.1), verfolgte die eigene Evaluation einen praxisnäheren und pragmatischen Ansatz. Sie evaluierte, gemäß den im Qualitätsmanagement für Weiterbildung üblichen Evaluationen von Bildungsmaßnahmen, den Erfolg der Maßnahme mittels der erhobenen Zufriedenheit der Teilnehmerinnen mit der Mentoring-Maßnahme zu deren Ende auf Basis einer Befragung. Qualität wird in den entsprechenden Management-Systemen auch im Weiterbildungsbereich unter anderen Kriterien als Erfüllung von Kundenwünschen verstanden – ein für Bildung sehr problematisches Verständnis (vgl. ausführlich Kap. 4.1.2), das in dieser Engführung zum überwiegenden Teil auch für die Evaluation von Mentoring herangezogen wird. Hierbei werden (abgesehen von der für formelle Programme ebenfalls üblichen Befragung zu einzelnen Projektbestandteilen wie Rahmenprogramm, Matching etc.) subjektive und objektive bzw. intrinsische und extrinsische Faktoren von Berufserfolg als Kriterien der Erfolgsbeurteilung zugrunde gelegt, die überwiegend auf der Selbsteinschätzung der Teilnehmenden beruhen. Diese Evaluationen unterliegen häufig einem Legitimationsdruck, sodass sie überwiegend und in auffälliger Weise nur Erfolge der Programme präsentieren (vgl. Barzantny 2008). Das steht

aber im Widerspruch zu vielen Ergebnissen der empirischen Forschung über formelles Mentoring. Ein ursächlicher Erfolg von Mentoring ist schwer nachweisbar, weil

- ein monokausaler Zusammenhang zwischen Erfolg und Mentoring aufgrund der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes kaum erforschbar ist,
- Erfolg in hohem Maße von subjektiven Interpretationen und Erfolgskonzepten der Beteiligten abhängig ist und daher objektiv nur unzureichend gemessen werden kann,
- aufgrund der Kurzfristigkeit von Maßnahmen langfristig eintretender Erfolg nicht in den Blick kommen kann, es sei denn, es würde systematisch Verbleibsforschung betrieben, was selten der Fall ist,
- die üblichen internen Evaluationen von Interessen geleitet sind und einen Zusammenhang zwischen Mentoring und Erfolg implizit unterstellen.

Die eigene Evaluation des Mentoring-Projektes stellte von den vielen positiven Selbstevaluationen, wie sie für Mentoring charakteristisch sind, keine Ausnahme dar (vgl. Kap. 4.2). Eine sich an Überprüfungsfragen von Kromrey (2001) orientierende Analyse und Überprüfung arbeitet ihre Grenzen heraus, zeigt aber auch ihren spezifischen Nutzen für die eigene pädagogische Praxis auf. Eine solche selbstkritische Rezeption einer eigenen Evaluation von Mentoring ist bisher nicht bekannt.

Die Evaluationsergebnisse (Kap. 4.2.6) nahmen die Gruppe der Teilnehmerinnen, und zwar Mentees und Mentorinnen in den Blick: Frauen mit Führungsverantwortung bzw. solche, die sich dorthin entwickeln wollten, und Selbstständige. Die Motivationslage zur Teilnahme am Projekt war vielfältig, die damit verbundenen individuellen Zielsetzungen waren es ebenfalls. Der Befragung zufolge haben die Mentees ihre Ziele mehrheitlich zufriedenstellend erreicht. Verschiedene Fragen thematisierten die Qualität der Beziehungen und den Aspekt Gemeinsamkeit/Verschiedenheit (Diversity). Weitere Fragen bezogen sich auf den von den Teilnehmerinnen wahrgenommenen Lernerfolg, persönliche Erfahrungen und Kriterien für ihren beruflichen Erfolg. Die Motivation der Mentorinnen deckte sich mit den in der Literatur festgestellten Motiven zur Übernahme einer Mentorenrolle, ihre mit Mentoring verbundenen Wünsche wurden ebenfalls überwiegend erfüllt. Auch sie beschrieben die Beziehungen in einer Qualität, die sie als Lernbeziehung interpretieren lässt. Im direkten Anschluss an das Mentoring ließ sich ein objektiver beruflicher Erfolg bei einigen Teilnehmerinnen, auch Mentorinnen, feststellen.

Aufgrund der Analyse der eigenen Evaluation wird die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes und die Verflechtung mit anderen Instanzen ver-

schiedener politischer Ebenen und regionaler Akteure/Akteurinnen deutlich, ebenso die anspruchsvolle Rollenvielfalt der Evaluatorin. Die Ergebnisse der Evaluation lieferten einen Einblick in die Zusammenarbeit der Tandems und der Mentoring-Gruppe, die mit Mentoring assoziierten Wünsche und Erwartungen und die Zufriedenheit der Teilnehmerinnen hinsichtlich des Gelernten und ihrer persönlichen Entwicklung. Zwar ergaben sie, dass das Projekt in der Selbsteinschätzung der Beteiligten als erfolgreich angesehen wurde. Die Ergebnisse erhellten anschaulich auch die Aktivitäten der Beteiligten und gaben Aufschluss über die Beziehungen, die mit Mentoring assoziierten Ziele und Erwartungen, die bearbeiteten Themen und Anliegen, die Gesprächsatmosphäre und Arbeitsweise, und es wurde sichtbar, was die Beteiligten im und durch Mentoring gelernt zu haben glaubten. Schon hier konnte geschlussfolgert werden, dass die Tandems von den Partnerinnen als wechselseitige und unterstützende Lernbeziehungen kreiert wurden, die sich anderen Lernkontexten öffneten, was dem o. g. Mentoring-Verständnis entspricht. Die Begrenztheit dieser Erkenntnisse wird aber vor dem Hintergrund eines wissenschaftlichen Anspruches sehr deutlich (vgl. Kap. 4.2.7), sodass für die Folgeuntersuchung weitergehende Fragen formuliert werden:

- Wie haben Mentees und Mentorinnen sich innerhalb von sechs Jahren nach Projektende beruflich verändert?
- Inwieweit führen sie die Veränderungen selbst auf die Auswirkungen des damaligen Mentorings zurück bzw. worauf außerdem?
- Welchen Stellenwert hat das Mentoring-Projekt in der beruflichen Biografie der Frauen?
- Welche Bedeutung hat das Networking für den beruflichen Erfolg bzw. die Reflexion der eigenen Praxis? Welche Rolle spielten dabei heute noch Kontakte zu allen oder einzelnen Mentorinnen oder Mentees bzw. zur eigenen Tandempartnerin?
- Im Hinblick auf eine langfristige Wirksamkeit des Lernens: Wie ist es den ehemaligen Mentees und Mentorinnen gelungen, die im Mentoring erzielten Ergebnisse und Lernerfolge umzusetzen bzw. langfristig bis zum Untersuchungszeitraum aufrecht zu erhalten oder zu nutzen?

### Zum Vorgehen der Untersuchung

Die Untersuchung verfolgt, wie im methodologischen Kapitel 5 erläutert wird, einen qualitativen Forschungsansatz. Dieses Vorgehen entspricht nicht nur dem der Arbeit zugrunde gelegten Wissensverständnis (Modus 2), in dem sich

Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen – im Falle der Untersuchung als dialogischer Anspruch – verschränken können. Er ermöglicht auch ein vertieftes Verständnis des Lernens im Mentoring, wie es allein aufgrund quantitativer Abfragen nicht möglich gewesen wäre, und er entspricht damit auch dem an vielen Stellen formulierten Forschungsbedarf an qualitativen Studien zu Mentoring.

Gleichwohl ist den qualitativen Interviews eine telefonische Befragung mit (fast) allen ehemaligen Teilnehmerinnen vorgeschaltet worden, um auf diese Weise eine grobe Abschätzung zum beruflichen Verbleib, seiner Bewertung als ggf. erfolgreiche Entwicklung in einem etwaigen Zusammenhang mit Mentoring und der Einschätzung des Mentorings aus Sicht der Teilnehmerinnen vornehmen zu können. Diese Befragung ließ erste Trendergebnisse zu (ausführlich Kap. 5.5.2), die eine Annahme von der langfristigen Wirksamkeit des Mentorings und seiner berufsbioграфischen Relevanz bestärkten.

Auf Basis der telefonischen Interviews wurden sechs Fälle für ein vertieftes qualitatives Interview nach dem Verfahren des episodischen Interviews nach Flick (1995; hierzu Kap. 5.2) für eine typologische Analyse ausgewählt. Um einem sympathiegeleiteten Erzähl- oder Antwortverhalten, das kritische Äußerungen oder negative Einschätzungen eingeschränkt hätte, vorzubeugen, wurde eine sog. falsifikatorische Suggestion (Bauer 2004: 182) in die Interviews eingebaut, die eine negative Einschätzung von Mentoring geradezu provozieren sollte. Ein solches Vorgehen im Zusammenhang der Erforschung von Mentoring ist bisher nicht bekannt.

Die Auswahl der Fälle orientierte sich am Kriterium der im Feld vorgefundenen Variationsbreite: ehemalige Mentorinnen, Mentees und Teilnehmerinnen in ehemals beiden Rollen; Frauen, deren Beziehung zueinander noch weiter fortbesteht; ehemalige Teilnehmerinnen mit objektiv zu verzeichnendem Berufserfolg und eine andere, bei der das nicht zuzutreffen schien; angestellte wie selbstständige ehemalige Mentorinnen wie Mentees. Diese Fälle kommen in Kapitel 6 zur Sprache, und zwar zunächst in der Wiedergabe der Interviews möglichst nah am Text und im Anschluss in ihrer Interpretation und Verdichtung. Sie geben noch rückwirkend einen Einblick in die Beziehungen zwischen Mentorinnen und Mentees und das darin sich ereignende Lernen in verschiedensten Formen, eingebettet in andere Lernbeziehungen und -kontexte und veranschaulichen die biografische Bedeutung des Mentorings. Sie zeigen andererseits aber auch, dass individuell durch das Lernen vorbereitete, selbstermächtigende Entwicklungsschritte der Befragten nicht von gesellschaftlichen Einschränkungen frei sind.

Für die Auswertung wurde das Verfahren der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Paraphrase (Heinze 1987; Kap. 5.3) gewählt. Dieses Verfahren

bezieht als „Triangulation der Perspektiven“ (Flick 1995a: 432 ff.) nicht nur Interpretationen und Deutungen von anderen Sozialwissenschaftlerinnen systematisch ein, sondern ebenfalls die Kommentierungen der befragten Interviewpartnerinnen zur herausgearbeiteten zentralen Aussage ihres Falles als kommunikative Validierung und kommt damit dem dialogisch orientierten Anspruch der Untersuchung entgegen, wie er insbesondere in den Anfängen der Frauen- und Geschlechterforschung postuliert wurde.

Die Ergebnisse in Kapitel 7 zeigen verschiedene Funktionen von Mentoring für den von den ehemaligen Teilnehmerinnen wahrgenommenen Berufserfolg u. a. im Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung, Selbstreflexion, psychosozialer Unterstützung und Kompensation von Führungsdefiziten auf (Kap. 7.1). Eine berufsbiografische Relevanz des Mentorings wurde zwar sehr deutlich, allerdings war seine Auswirkung auf Karriereerfolg nach objektiven Kriterien kaum belegbar, und über die Existenz eines weiterbestehenden Netzwerkes in der Region gaben die Interviews ebenfalls nur wenig Aufschluss. Im Gegensatz dazu ließ sich durch sie herausarbeiten, wie vielfältig die durch Mentoring möglichen Lernformen waren und wie Mentoring als biografische Ressource, als Erfahrung von berufsbiografischer Relevanz weitere Wirkung entfalten konnte. Sie illustrierten des Weiteren eine Vernetzung des Lernens, der Lernbeziehungen und -anlässe im Zusammenhang mit dem untersuchten Mentoring, bestätigen insgesamt die Auffassung von Mentoring als einer vernetzten Lernbeziehung von berufsbiografischer Relevanz und ermöglichen eine Einschätzung zur Nachhaltigkeit des Lernens im untersuchten Projekt (Kap. 7.3). Es ergeben sich daraufhin einige Anregungen für die Konzeption und Evaluation von formellem Mentoring sowie Vorschläge für die weitere Mentoring-Forschung. Von Interesse wäre es, den Umgang mit Differenz, mit Gemeinsamkeiten und Verschiedenheit in Mentoring-Beziehungen weiter zu erforschen, da sich auf Basis der Interviews gerade in diesem Zusammenhang einige interessante Erkenntnisse über das Lernen gewinnen ließen. Ebenfalls genauer erforscht werden sollte die Rolle weiblicher Vorbilder im Mentoring und inwieweit sie als Ersatz für erlebte Defizite an solchen Vorbildern, an guter Führung und Anerkennung dienen können, dafür lieferten verschiedene Interviews Anregungen. Letztlich ist die eigene Lernbiografie der Beteiligten stärker zu berücksichtigen.

Die vorliegende Arbeit gibt einen Impuls für ein Verständnis von Lernen im Mentoring als vernetztes Lernen. Weitere Forschungen sollten dazu beitragen, diesen Ansatz zu vertiefen.

# 1 Der Kontext von Mentoring: Lernen und Wissen in der Wissensgesellschaft

In dieser Arbeit geht es um den Erfolg von Mentoring, basierend auf Lernen und Entwicklung. In diesem Kapitel geht es um Wissen. Wie wird Wissen generiert? Welcher Art ist das Wissen, das durch Mentoring in einer modernen Gesellschaft generiert werden kann? Wie entsteht es, wird es erzeugt, umgewandelt, konfirmiert, wie wird also gelernt? Diese Fragen sind relevant, insofern Mentoring als Setting zur Wissensgenerierung und Wissensumwandlung sowie als Beziehung(en), in der/denen Lernen stattfindet, aufgefasst wird (z. B. Schell-Kiehl 2007; Wingels 2007; Law e. a. 2007; Garvey/Stokes/Meggison 2009).

## 1.1 Wissen im Modus 2: Eine Kombination von wissenschaftlichem und nichtwissenschaftlichem Wissen

Der Darstellung von Nowotny (1999), Nowotny/Scott/Gibbons (2004), Gibbons/Limogens e. a. (1994) sowie Willke (2002) folgend, wird Wissen in modernen Gesellschaften in Anwendungskontexten verschiedener Akteure, die sich in einem Feld<sup>9</sup> begegnen und immer neue Konfigurationen von Wissen und Nichtwissen (Willke 2002) aushandeln, erzeugt. Es ist kontextbezogen (vgl. Stehr 1994: 211) und in der Sprache der Systemtheorie systemrelativ (Willke 2002: 17).

„Wissenserzeugung ist nicht mehr das Privileg einer besonderen Art von Institution, von der ein *spill-over-* oder *spin-off-*Effekt auf andere Bereiche erwartet wird. Sie hat sich vielmehr von den Universitäten über die ganze Gesellschaft ausgebreitet. In diesem Sinne ist sie zu einem

---

<sup>9</sup> Nowotny/Scott/Gibbons nennen dieses Feld die Agora, den „neuen öffentlichen Raum (...), wo Wissenschaft und Gesellschaft, Markt und Politik zusammenströmen“ (dies. 2004: 253, 320), wo Wissenschaft auf zahlreiche andere Akteure trifft und mit ihnen interagiert, dem Ort, wo sich Institutionen überschneiden und miteinander auseinandersetzen und wo Interessen, Werte und aktuell zu treffende Entscheidungen diskutiert, ausgehandelt, bekämpft und irgendwie realisiert werden. Hier verwischen sich auch die Grenzen zwischen dem Öffentlichen und der Privatsphäre (a.a.O.: 281). Die Expertise, die hier gehandelt wird, „beruht auf der Fähigkeit, viele der beteiligten heterogenen und kontextspezifischen Wissensdimensionen zu orchestrieren.“ (a.a.O.: 278)

Prozess geworden, der sich über viele Orte der Gesellschaft erstreckt, die ihrerseits wieder dazu dienen, eine kontinuierliche Kombination und Rekonfiguration von Wissensbeständen in unterschiedlichen Problemkontexten zu initiieren und mitzugestalten.“ (Nowotny 1999: 66, vgl. Knorr-Cetina 2000: 153 ff.; vgl. Willke 2002: 28)

Insbesondere postulierte das die Frauenforschung:

„Frauenforschung/feministische Wissenschaft muss den je konkreten Vermittlungszusammenhang zwischen der immanenten Struktur von Wissenschaft und ihrem Eingebettetsein in ökonomische, soziale, politische, kulturelle und ökologische Zusammenhänge Rechnung tragen, wenn sie nicht in eine einseitig idealistische Betrachtungsweise oder in einen ökonomischen/sozialen/politischen Reduktionismus verfallen will.“ (Krüger 1994: 71)

Die Autor/innen (Nowotny 1999; Gibbons e. a. 1994: 81) bezeichnen diesen Modus der Wissensproduktion als „Modus 2“<sup>10</sup>. Wissen kann nicht länger als durch klare Rollen und wissenschaftliche Routinen bestimmt gelten, sondern die Grenzen zwischen Wissenschaft und ihrer Umgebung sind fließend, die Grenzziehung zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft entdifferenziert (vgl. Nowotny 1999: 42; vgl. Stehr 1994: 289), sodass es zu Hybridformen von kognitivem und nicht-kognitivem, von wissenschaftlichem und Alltagswissen kommt.<sup>11</sup> Die Akteure treten oft in der doppelgestaltigen Figur der Wissensbenutzer und Wissensproduzenten auf (Nowotny 1999: 114). Dies trifft hier sowohl für die Rolle der Mentoring-Teilnehmerinnen zu als auch für die Forscherin selbst: Im Folgenden (Kap. 2.3) wird schon aus der Darstellung der Mentoring-Literatur ersichtlich, dass Mentorinnen wie Mentees in beiden Rollen als jeweils Lernende wie Wissen Bereitstellende auftreten. Dies wird durch die eigene Evaluation des Projektes bestätigt (vgl. Kap. 4.2.6): Mentees wie Mentorinnen haben gelernt. Auch in der Rolle der Forscherin fallen die Rollen

---

<sup>10</sup> In Unterscheidung zu Modus 1: „the complex of ideas, methods, values and norms that has grown up to control the diffusion of the Newtonian model of science to more and more fields of enquiry and ensure its compliance with what is considered sound scientific practice.“ (Gibbons e. a. 1994: 167) Modus 2: „Knowledge production carried out in the *context of application* and is marked by: *transdisziplinarität; heterogenität; organisational heterarchy* and *transiency; social accountability* and *reflexivity*; and quality control which emphasises *context-* and *use-dependence*. Results from the parallel expansion of knowledge *producers* and *users* in society.“ (Gibbons e. a. 1994: 167, Hervorhebung im Original)

<sup>11</sup> Dem entspricht aus Perspektive des Erwachsenenlernens die Differenzierung zwischen Alltagsdidaktik und funktionalen Lernkontexten bei Schäffter sowie die Bezugnahme des Lernens auf beide Lernkontexte, aus der heraus sich Erwachsenenpädagogik konstituiert: Es bildet sich „ein intermediäres Verständnis heraus, das sich auf eine ‚Praxis des Kontextwechsels‘ bezieht und dieses strukturell zu erleichtern versucht. Nur so werden ‚mögliche Bildungswelten‘ erschlossen, produktiv miteinander verknüpft und gesellschaftlich ‚auf Dauer gestellt‘.“ (Kade/Seitter 1996) „Erwachsenenpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin kann sich daher in Forschung und Lehre nicht auf funktional ausdifferenzierte Lernkontexte beziehen.“ (Schäffter 1999: 100)

der Wissen Schaffenden und der Wissensnutzerin zusammen: als Evaluatorin, Forscherin, Projektleiterin, Trainerin für Mentoring-Kompetenzen (hierzu s. Kap 4.2.2). Wie soll nun das dieser Arbeit zugrunde liegende Wissensverständnis gedacht werden?

Wissen ist Ergebnis von individuellen und organisationalen Lernprozessen<sup>12</sup>. Insofern Lernen als kommunikativer und sozialer Prozess verstanden wird, ist auch Wissen auf Kommunikation angewiesen: Im Anschluss an Willke soll in dieser Arbeit unter Wissen eine auf Erfahrung gegründete kommunikativ konstituierte und kommunikativ vermittelte soziale Praxis verstanden werden (Willke 2002: 22; vgl. Schell-Kiehl 2007: 67). Es impliziert immer, da es auf soziale Praktiken bezogen ist, „bestimmte Kompetenzen im Umgang mit konkreten Situationen oder als bedeutungsvoll definierten Problemsituationen“ (Willke 2002: 22) und ist in folgendem Sinne handlungsbezogen.

„Wissen entsteht durch Handlung und ist gleichzeitig Vermögen zum Handeln. Es fundiert Problemlösungen und Verhalten – und zwar unabhängig von Vernünftigkeit, Wahrheit oder sonstigen Kriterien. Auch die Eselsbrücke, der Mythos oder der Brauch, der für konkretes Handeln eine Rolle spielt, sind demnach für Organisationen relevante Wissensformen.“ (Roehl 2002: 21)

Charakteristisch für Wissen im Modus 2 sind seine Transdisziplinarität<sup>13</sup>, Dynamik und Heterogenität. Transdisziplinarität ergibt sich genuin aus dem Anwendungskontext und nicht als Merkmal eines vorgelagerten Wissens, das dann auf Praxisfelder angewendet wird.

„It is characterised by a constant flow back and forth between the fundamental and the applied, between the theoretical and the practical.“ (Gibbons e. a. 1994: 19)

Die Unterscheidung von wissenschaftlichem und nicht wissenschaftlichem Wissen erscheint daher unpassend, das auf diese Weise erzeugte Wissen beugt

---

<sup>12</sup> Wissen als organisationales Wissen ist nicht nur an Personen gebunden: „Organisationales Wissen ist Wissen, das nicht in den Köpfen von Menschen gespeichert ist, sondern in den Operationsformen, Artefakten und sonstigen Verkörperungen von Problemlösungskompetenz eines sozialen Systems.“ (Willke 2002: 130) Hier taucht nun die Frage auf, „wie transpersonales, vom konkreten Menschen abstrahiertes Wissen denkbar ist, wie es organisiert werden kann und welche Bedeutung es für die Möglichkeit der Steuerung von Sozialsystemen annimmt“ (a.a.O.: 118) – Fragen, denen an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden kann. Ihre Bearbeitung gehört in den Kontext von Wissensmanagement und Organisationslernen.

<sup>13</sup> „Transdisciplinarity: knowledge which emerges from a particular *context of application* with its own distinct theoretical structures, research methods and modes of practice but which may not be locatable on the prevailing disciplinary map.“ (Gibbons e. a. 1994: 168, Hervorhebung im Original)

sich nicht unbedingt einer Kategorisierung entlang akademischer Disziplinen.<sup>14</sup> Transdisziplinarität ist dynamisch, die Verteilung des Wissens erfolgt in der Bewegung von einer Problemlösung zur nächsten: „It is problem solving capability on the move.“ (Gibbons e. a. 1994: 5)

Unter anderem Willke bringt Wissen darüber hinaus in den Zusammenhang von Sinnerzeugung: Es ist das systemrelative Ergebnis „der Herstellung einer sinnhaften Ordnung aus dem Chaos verfügbarer oder anbrandender Informationen“, eine Operation des „sense making“ (Weick 1995; vgl. Nonaka/ Takeuchi): „Menschen nehmen neues Wissen nicht einfach passiv auf, sondern interpretieren es auch aktiv für ihre eigene Situation und Perspektive.“ (dies. 1997: 26)

Es geht hier um Wissen für Gesellschaften, die mit wachsender Komplexität, Unerwartetem und Kontingentem umgehen müssen. Das Fragmentarische, Vorläufige und Lokale, das diesem Wissen unter der Bedingung von Kontingenz anhaftet, wird von Nowotny (1999) sowie Nowotny/Scott/Gibbons (2004) herausgestellt. Die Autor/innen sind der Auffassung, dass die Dynamik der gegenwärtigen Wissenszunahme zum Abschied vom linearen Denken führen wird (vgl. Nowotny 1999: 90).

Nach Willke erzwingen der Umgang mit Nichtwissen und die Entwicklung von Kompetenzen in diesem Bereich Lernformen, wie „communities of practice“, wie sie zum Beispiel in der Mentoring-Beziehung als lernendes Netzwerk existieren können (ders. 2002: 37). Aus einer Perspektive des Wissensmanagements gelten sie als Ort, an dem Erfahrungslernen stattfindet (Fahrenwald 2009: 59 ff.), hierzu s. Kap. 3.6 dieser Arbeit.

### *1.1.1 Die Wissensgesellschaft als Kontext für Lernen: Wissen als Produktivkraft*

Für Willke ist die *Form* des die Wissensgesellschaft tragenden Wissens die Kombination Wissen/Nichtwissen (Willke 2002: 30)<sup>15</sup>. Charakteristisch für Wissensgesellschaften ist, dass in ihr alle Funktionsbereiche auf die Produktion

---

<sup>14</sup> „In transdisciplinary contexts, disciplinary boundaries, distinctions between pure and applied research, and institutional differences between, say, universities and industry, seem to be less and less relevant. Instead attention is focused primarily on the problem area, or the hot topic, preference given to collaborative rather than individual performance and excellence judged by the ability of individuals to make a sustained contribution in open, flexible types of organisation in which they may only work temporarily.“ (Gibbons e. a. 1994: 30)

<sup>15</sup> Andere Kombinationen einer Einheit der Differenz sind Wissen/Glauben und Wissen/Macht. Auch diese Formen leisten Entscheidendes – nicht auf dem Feld des Wissens, sondern dem des Umgangs mit Nichtwissen (vgl. Willke 2002: 19).

von neuem Wissen angewiesen und wissensabhängig sind (Willke 1999: 263 ff.; 2001). Wissen ist Ressource und Produktivfaktor (ders. 2002: 57 ff.; Stehr 1994: 210). So ist eine Wissensgesellschaft in viel stärkerem Maße als die vorangegangenen Gesellschaftsformen in ihrer Struktur als Produkt des gesellschaftlichen Handelns anzusehen (vgl. Stehr 1994: 218). Sie erfordert kontinuierliches Lernen und ein Anpassungsvermögen an neue Situationen und Probleme. Die gesellschaftlichen Funktionsbereiche entwickeln sich dabei selbstorganisiert, die Beziehung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft wird als reflexive und interaktive gedacht (vgl. Nowotny 1999: 69). Die inhärente Erzeugung von Ungewissheiten gehört zu den zentralen Elementen dieses so verstandenen Koevolutionsprozesses von Wissenschaft und Gesellschaft (a.a.O.: 51).

Stehr kritisiert, dass in vielen Konzepten zur Wissensgesellschaft wie auch in ökonomischen Theorien ein ausgearbeiteter Begriff von Wissen fehlt. In einer makrosoziologischen Perspektive soll Wissen nach ihm als Handlungsressource verstanden werden, als „generalisierte Kompetenz (...), die relativ unmittelbar soziale Vorteile bzw. Nachteile in der Form von Einfluss, Ansehen, Macht und Herrschaft mit sich bringt“ und somit soziale Ungleichheit in Wissensgesellschaften stärker reguliert als materielle Faktoren (ders. 1994: 194, vgl. 197 ff.).

Vor einer weiteren Konkretisierung des Wissensbegriffs sollen hier zunächst einige die Entwicklung treibende Faktoren erwähnt werden. Für die Entstehung der Wissensproduktion im Modus 2 werden technologische und gesellschaftliche Entwicklungen verantwortlich gemacht:

Gibbons e. a. (1994: 11) verweisen zum Beispiel auf die Zunahme akademischer Bildung und forschungsähnlicher Aktivitäten in allen gesellschaftlichen Bereichen. Hinzu kommen die Akademisierung von Berufen, das Anwachsen eines Marktes für lebenslanges Lernen und für Trainings (vgl. Gibbons e. a. 1994: 74). Universitäten sind nur noch *ein* „Player“ auf diesem Markt der Wissen produzierenden Organisationen. Eine Folge ist, dass die Organisationsgrenzen durchlässiger werden und sich Wissensproduktion und -distribution in vielen verschiedenen sozialen Settings ereignen.

Stehr erwähnt die zunehmende Nachfrage nach Expertenwissen, wobei er einräumt, dass diese Nachfrage von den Experten selbst gesteuert sein kann, indem sie die notwendigen Bedürfnisse selbst schaffen (Stehr 1994: 359, 361 ff.).

Des Weiteren zählt die Marktfähigkeit und Kommerzialisierung von Wissen als „symbolische Ware“ (hierzu Stehr 1994: 336 ff.): Der Hintergrund ist hier die Beschleunigung von Angebot und Nachfrage aufgrund der Verschärfung des internationalen Wettbewerbs, eine Entwicklung, die sowohl Wirtschaft als auch Wissenschaft betrifft (vgl. Gibbons e. a. 1994: 46 ff.). Die wachsende Nachfrage nach Spezialwissen ist vor allem mit der Nachfrage für Nischenmärkte ver-

bunden. Wissen spielt eine Schlüsselrolle in einem Umfeld, das durch Imitation gekennzeichnet ist, denn hier bringt allein Innovation einen Marktvorteil. Forschung und Forschungseinrichtungen bewegen sich unter diesen Anforderungen immer stärker auf die Wirtschaft zu und stellen ihre Aktivitäten in deren Dienste (vgl. Gibbons e. a. 1994: 82). Dabei ist dieses Feld sowohl durch Kooperation wie auch durch Konkurrenz gekennzeichnet. Der Markt ist in wachsendem Maße immateriell und metaphorisch geworden und erstreckt sich bis zu einer persönlichen Angelegenheit:

„Heute ist der Markt auf der Mikroebene – auf der Ebene individueller Gefühle und Wahrnehmungen – ebenso engagiert wie auf der Makroebene, auf der allgemeinen Ebene der Allokation von Ressourcen und Belohnungen. Er ist überall und nirgendwo.“ (Nowotny/Scott/Gibbons 2004: 38)

Die Kritik von Willke an diesem Ansatz bezieht sich auf ein nach seiner Auffassung zu enges Verständnis der Veränderung der Wissensproduktion: Nicht nur eine Verbreiterung in Richtung des Marktes ist nach ihm das Entscheidende, vielmehr thematisiert er vor allem die Veränderung der Ordnungsfunktion der Wissensproduktion in Richtung der Ordnungsfunktion Organisation (ders. 2002: 59).

Als weitere Faktoren, welche diese Art der Wissensgenerierung antreiben, gelten neben der Globalisierung die technologische Entwicklung und Digitalisierung (Willke 2002: 163), die es ermöglichen, dass Wissen in Internetforen und auf Plattformen ausgetauscht und generiert wird, generell auf diesem Wege quasi unbegrenzt zur Verfügung steht und sich in immer neuen Verbindungen und Konfigurationen (re-)produziert.

### *1.1.2 Implizites, explizites Wissen und andere Wissensarten*

Populär geworden ist die von Nonaka/Takeuchi (1997) in Anlehnung an Polanyi (1985) vorgenommene Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen: Implizites Wissen ist personengebunden und entzieht sich dem formalen Ausdruck, lässt sich daher nur schwer mitteilen. Subjektive Einsichten, Ahnungen und Intuition fallen in diese Wissenskategorie (Nonaka/Takeuchi 1997: 19). Es besteht aus zwei Dimensionen: einer technischen (Knowhow) und einer kognitiven: mentale Modelle wie Paradigmen, Perspektiven, Vorstellungen und Überzeugungen (a.a.O.: 72). „Darüber hinaus ist das implizite Wissen tief verankert in der Tätigkeit und der Erfahrung des einzelnen sowie in seinen Ideen, Werten und Gefühlen.“ (a.a.O.: 19) Es ist subjektiv, Erfahrungswissen (Körper), gleichzeitiges Wissen (hier und jetzt) und analoges Wissen (Praxis)

(vgl. a.a.O.: 73). Explizites Wissen erscheint im Vergleich dazu als „objektiv“: Verstandeswissen (Geist), sequentielles Wissen (da und damals) und digitales Wissen (Theorie).

Hanappi-Egger/Hofmann (2004) weisen auf die Bedeutung von implizitem Wissen für die Reproduktion von Geschlechterverhältnissen hin. Demnach hängt die Stabilität von Geschlechterhierarchien im Wesentlichen davon ab, inwieweit diese sowie die damit zusammenhängenden Werte und Handlungsvoraussetzungen implizit gehalten werden können (a.a.O.: 229 ff.).

Nonaka/Takeuchi betrachten die beiden Wissensformen als komplementär, Wissen wird durch eine Interaktion zwischen beiden Bereichen geschaffen, erweitert und umgewandelt. Der Schlüssel zur für Organisationslernen relevanten Wissensgenerierung liegt in der Mobilisierung und Umwandlung von implizitem Wissen (dies. 1997: 69, 79). Die Autoren definieren vier mögliche Formen von Wissensumwandlung, welche in einer „Wissensspirale“ aufeinander aufbauen:

- Sozialisation: von implizitem zu implizitem Wissen,
- Externalisierung: von implizitem zu explizitem Wissen,
- Kombination von explizitem zu explizitem Wissen,
- Internalisierung: von explizitem zu implizitem Wissen (dies. 73 ff.).

Roehl (2002: 21) differenziert im Kontext von Organisationen und Wissensmanagement<sup>16</sup> weitere Wissensarten:

- „Veräußertes Wissen (explicit knowledge) ist an intellektuelle Erfahrung gebunden und überträgt sich durch Kommunikation, Dokumentation in Zahlen, Bildern oder Texten. Es kann durch gemeinsames Lernen angeeignet werden;
- Verinnerlichtes Wissen (embodied knowledge), das durch Erfahrung mit körperlicher Präsenz erzeugt wird (z. B. durch Projektarbeit);
- Verborgenes Wissen (tacit knowledge), das nicht ausgesprochen ist, sondern vor allem im Körper der Betroffenen lokalisiert ist;

---

<sup>16</sup> „Wissensmanagement bezeichnet einen Denkansatz, der darauf zielt, die Anforderung an Unternehmensführung im Besonderen und Organisationssteuerung im Allgemeinen herauszuarbeiten, die sich ergeben, wenn nach Arbeit, Material (Rohstoffe, Vorprodukte) und Kapital nun Wissen zur knappen und *kritischen* Ressource für die Leistungsfähigkeit einer Organisation wird.“ (Willke 2002: 127, Hervorhebung im Original) Aus einer organisationspädagogischen Perspektive ist es „eine Form organisationalen Lernens (...), bei der die Weitergabe von Erfahrungswissen (...) eine zentrale Rolle spielt.“ (Fahrenwald 2009: 55) Wissensmanagement kann demnach in einem engen Zusammenhang mit Lernen gesehen werden.

- Kodiertes Wissen (encoded knowledge) ist Wissen, das als abgelegte Information existiert (...);
- Konzeptionelles Wissen (embrained knowledge) ist Wissen, das dazu befähigt, übergeordnete Muster zu erkennen und Basisannahmen zu überdenken;
- Sozial konstruiertes Wissen (embedded knowledge) wird als gemeinsam geteiltes Wissen aus verschiedenen Sprachsystemen, (Organisations-)Kulturen, (Arbeits-) Gruppen etc. entwickelt;
- Prozesswissen (procedual knowledge) ist Wissen über Abläufe und Zusammenhänge (etwa „Wenn-dann“-Beziehungen).“ (ebd.)

Hier soll nun außerdem das narrative Wissen ergänzt werden, das für organisationales Lernen und Wissensmanagement eine besondere Rolle spielt und als „story telling“ eingesetzt wird (vgl. Bittelmeyer 2004; Schütt 2003; Schnalzer/Thier 2002; Reimann/Rothmeier e. a. 2000; Kleiner/Roth 1998). Dadurch werden die Potenziale, die Geschichten in sich bergen, entdeckt und ihre Sinn stiftende Kraft genutzt (vgl. Roehl 2002: 120 f.). Der damit zusammenhängende Wissensaustausch ermöglicht im günstigen Fall Lernen, nämlich dann, wenn die Bereitschaft besteht, neues Wissen in die bereits bestehenden eigenen Einstellungen, Werte, Normen und Handlungsprämissen zu integrieren (vgl. Hanappi-Egger/Hofmann: 2004, 229 ff.). Er ist in Form persönlicher Geschichten in soziale Beziehungen (z. B. communities of practice, vgl. o. Willke) oder Mentoring eingebettet. Mentoring gilt im Rahmen der Sozialisation von Individuen in Unternehmen als ein geeignetes Instrument, um implizites Wissen im Rahmen der sozialen Beziehung des Tandems explizit zu machen, „Neulinge“ in die Unternehmenskultur einzuführen und informelle Spielregeln sowie Kontakte zu vermitteln<sup>17</sup>.

Im Zusammenhang mit Erwachsenenlernen werden unter dem Gesichtspunkt des Lerntransfers,<sup>18</sup> der Übertragung von Kompetenzen und Wissen auf

---

<sup>17</sup> „... Erzählungen (stellen) informelle Lernprozesse dar (...), indem zum einen bestimmte Fähigkeiten gelehrt werden und zum anderen die Mentees auf Chancen in Organisationen vorbereitet werden, indem spezielles Wissen vermittelt wird. MentorInnen vermitteln auch Informationen bezüglich des gültigen Wertesystems im Sinne von Verhandlungsregelungen.“ (Hanappi-Egger/Hofmann 2004: 236)

<sup>18</sup> Mit Lerntransfer ist „zum einen (...) die Beeinflussung des Verhaltens in Problemlösesituationen durch vorgängige Lernergebnisse gemeint. (...) Zum anderen wird die Beeinflussung späteren Lernens durch vorgängige Lernergebnisse (also die Auswirkungen früherer Lernerfahrungen auf zukünftige Lernprozesse) sowie die Beeinflussung späteren Lernens durch nachfolgendes Lernen (z. B. durch Wiederholen) beschrieben. (...) Geht das Gelernte z. B. in die Weiterentwicklung bestimmter Lernerfahrungen ein, ist also nicht unmittelbar im Anschluss an einen Lernabschnitt beobachtbar, wird dies als unspezifischer Transfer charakterisiert. Darunter zählt z. B. das „Lernen zu lernen“. Dadurch kann auch solchem Lernen Rechnung getragen werden, bei dem der Lernende

neue Lernsituationen, ebenfalls verschiedene Wissensformen diskutiert. Es sind nach Schrader (2003, in Schüßler 2012: 172):

- Handlungswissen: Fakten, Begriffe, Verfahren, Techniken, Fertigkeiten. Es ermöglicht es den Lernenden, gegenüber der Welt der Sachen und Symbole handlungsfähig zu sein.
- Interaktionswissen: Verstehen, Reflektieren und Analysieren von (sozialen) Zusammenhängen. Es zielt auf die Verbesserung der Handlungsfähigkeit gegenüber der sozialen Welt.
- Identitätswissen: Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung und „Selbstheilung“. Es zielt auf eine Verbesserung des Umgangs mit sich selbst.
- Orientierungswissen: Normen und Werte: Es geht um Fragen des guten, richtigen Lebens und um Sinn.

Da ein Lerntransfer vom Handlungswissen zum Orientierungswissen immer weitere Anteile der Persönlichkeit einbezieht, erschließt er nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Aspekte (vgl. ebd.). Erwähnt werden soll hier des Weiteren ein für den Kontext des Lerntransfers relevantes „träges Wissen“ (vgl. Gruber/Mandl/Renkl 2000), ein Wissen, das in komplexen, anwendungsbezogenen und alltagsnahen Anwendungssituationen nur schwer mobilisiert werden kann. Zum Verständnis der Kluft zwischen Wissen und Handeln werden folgende Argumentationslinien herangezogen:

„Im einen Fall wird davon ausgegangen, Wissen kontrolliere Handeln, weshalb die Ursachen trügen Wissens in den kognitiven, der Handlung vorausgehenden Prozessen zu finden sind. Wissen wird hier eher in syntaktisch-funktionaler Richtung gefasst. Im anderen Fall wird Wissen um seine semantischen und narrativen Aspekte erweitert und unterscheidet sich gerade durch seinen Bedeutungsreichtum von Information. Nach diesem Ansatz entsteht Wissen erst durch Handeln, weshalb hier die Handlungskontexte analysiert werden, um zu verstehen, weshalb Wissen nicht in Handeln transferiert wird.“ (Schüßler 2012: 110)

Roehl (2002: 37 ff.) betont wie Willke (2002) die Bedeutung des Nichtwissens:

„Der produktive Umgang mit Nichtwissen in Organisationen hat mit einer Art sicheren Zweifels zu tun. Wer ein deutliches Bild davon hat, was er nicht weiß und was er nicht wissen muss, kann unter Unsicherheit effizienter handeln.“ (Roehl 2002: 38)

---

zeitversetzt zum Lernprozess oder in einem anderen Lerngebiet das Gelernte für sich nutzt. (...) Die Nachhaltigkeit des Gelernten bezieht sich zum einen auf seine Anwendung und zum anderen auf das Lernverhalten selbst. Der letztgenannte Transfereffekt wird dabei in der Lerntransferforschung meist ausgeklammert (...).“ (Schüßler 2012: 116 f.)

Daher kommen auch Arten des Nichtwissens in den Blick: Wissen, von dem gewusst wird, dass es nicht gewusst wird, ist unbewusstes Wissen. Es ist oft ein „vages Gefühl“ oder eine Intuition, der oft hochgradig aggregierte Expertise zugrunde liegt, zu der aus Gründen der Reduktion kognitiver Komplexität kein Zugang mehr besteht (vgl. a.a.O.: 42 f.). Gegenwissen ist Wissen, das im Gegensatz zu dem Wissen steht, was als Grundlage einer Entscheidung angenommen wird (a.a.O.: 39 ff.).

Der Wissensgenerierung, Wissensumwandlung und dem Wissensmanagement in Unternehmen, denen sich Roehl (2002, 2000), Nonaka/Takeuchi (1997), Willke (2002) u. a. widmen, kann an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden. Für den Kontext dieser Arbeit ist relevant, dass das Generieren und (Re-)Konfigurieren von Wissen (bzw. Wissen/Nichtwissen) sich aus der Praxis durch Lernen entwickelt. Folgerichtig werden – so die Annahme – innerhalb und durch die Mentoring-Beziehung persönliche Wissensbestände einer Revision unterzogen, neu strukturiert und in die Erfahrung der Beteiligten eingelagert (vgl. Schell-Kiehl 2007).

## **1.2 Für Mentoring relevante Konzepte des Lernens**

Das diese Arbeit leitende Mentoring-Verständnis konzipiert Mentoring als eine soziale Beziehung, in der Erfahrungen und Wissen ausgetauscht werden und somit verschiedene Formen des Lernens stattfinden (vgl. Wewer 2009; Ragins/Kram 2007), Mentoring gilt demnach als eine Lernbeziehung. In Kapitel 2 dieser Arbeit werden Mentoring-Verständnisse ausführlich diskutiert. Im Folgenden sollen zunächst verschiedene Konzepte und Formen des Lernens als theoretische Voraussetzungen eingeführt und relevante Aspekte abschließend in ihrer Bedeutung für Mentoring reflektiert werden.

Ich beziehe mich dabei, eingebettet in eine Vorstellung vom lebenslangen Lernen, auf systemisch-konstruktivistische Ansätze der Erwachsenenpädagogik (insbes. Arnold/Siebert 2003; Arnold 1999, 2005, 2007, 2009; Siebert 2003; Schäffter 2001). Sie haben sich seit ihrer „konstruktivistischen Wende“ in den neunziger Jahren als Mainstream durchgesetzt, wenngleich sie zu Gegenrede und kritischen Auseinandersetzungen auffordern (hierzu s. Arnold/Gieseke/Nuissl 1999). Des Weiteren nehme ich Bezug auf einige „Klassiker“ des Organisationslernens (Argyris/Schön 1978; 2002; Schein 2003). Gerechtfertigt ist dies aufgrund eines Verständnisses von Lernen, das nicht nur Verhaltensänderungen, sondern auch kontextabhängige, über individuelle Kognitionen hinausreichende kollektive Dimensionen von Sinn erfassender Bedeutungsbildung berücksichtigt (hierzu s. Schäffter 1999: 91 f.). Eine weitere Referenztheorie ist die kritische

Psychologie Klaus Holzkamps (1995), weil hier Lernen in einer radikal subjekt-bezogenen Perspektive in seiner Widersprüchlichkeit zwischen Lernen und „Lernverweigerung“ entfaltet wird.

Zunächst soll Lernen in den Kontext eines lebenslangen Sozialisationsprozesses gestellt werden. Dies entspricht dem Memorandum über Lebenslanges Lernen der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000) im Sinne eines „lebensumspannendes Kontinuums des Lernens“: Lernen findet an verschiedenen Lernorten der Lebenspraxis als „alltagsgebundenes Lernen“ (Schäffter 1999: 93 ff.) statt und ist angesichts eines beschleunigten gesellschaftlichen Wandels ein Prozess der „Selbstsorge“ (Gieseke; vgl. Brödel/Kreimeyer 2004: 8). Aus Sicht der Gesellschaft stellt sich dieses Phänomen – in kritischer Lesart – als „Pädagogisierung der (biografischen) Lebensführung“ dar (Pollak zit. in Kade/Nittel/Seitter 1999: 26) und wird als „Entgrenzung des Lernens“ (Schäffter 2001: 160) durchaus kritisch aufgenommen. Mit der Pädagogisierung der Lebensführung ist untrennbar die Notwendigkeit verbunden, das Lernen selbst zu lernen. Zugleich geht es, darauf weist Willke hin, beim Lernen ebenso um das „Verlernen als komplementäre Seite des Lernens.“ (ders. 2002: 137)

Der Lernprozess soll allgemein als „zunächst von pädagogischer Einflussnahme noch unabhängiger Prozess der Wahrnehmung, Aneignung, Verarbeitung und Entäußerung gesellschaftlicher Herausforderungen (...) verstanden werden. Er bezieht sich auf 'sinnvolle' Aneignung und Verarbeitung (...) von neuartigen und bis dahin 'fremden' Wissensbeständen (Knowledge plus Knowhow), die in einer Gesellschaft verfügbar sind.“ (Schäffter 1999: 91, 201, 161) In der weiteren Darstellung folge ich Siebert im Hinblick auf Erwachsenenlernen (vgl. ders. 2011: 19 ff.).

### *1.2.1 Lebenslanges Lernen*

Für den Kontext von Mentoring ist zunächst ein Konzept vom lebenslangen Lernen von Bedeutung, das sich aus einer Vorstellung von Erwachsenensozialisation (Brim 1974) entwickelt hat.<sup>19</sup> Ende der 60er Jahre setzte sich die Einsicht durch, dass sich Kenntnisse und Verhaltensweisen Erwachsener bis ins

---

<sup>19</sup> Der Begriff des Lebenslangen Lernens kann hier nicht vertieft geklärt werden. Stattdessen verweise ich auf seine ausführliche Darstellung, ausgehend von den historischen Wurzeln, den bildungsprogrammatischen Ursprüngen zu Beginn der 70er Jahre über drei Generationen des europäischen Bildungsdiskurses hinweg sowie auf die vorgebrachten Kritiken an diesem Konzept bei Schreiber-Barsch (2007) sowie auf seine begriffs- und theoriegeschichtliche Reflexion aus subjektwissenschaftlicher Sicht bei Lerch (2010).

Alter noch verändern können, weniger aber Fähigkeiten, Werte und Motive. Es herrschte die Auffassung vor, „dass der Inhalt von Erwachsenensozialisation weniger aus neuem Material besteht, als vielmehr einer Ansammlung und Synthese von Elementen aus dem Vorrat bereits erlernter Verhaltensweisen.“ (Siebert 2011: 30) Dem kann entgegengehalten werden, dass in einer Wissensgesellschaft die Kombination alter Wissensbestände nicht mehr ausreicht, dass es vielmehr immer wichtiger wird, neues Wissen anzueignen, welches als bedeutsames selbstverständlich anschlussfähig sein muss (ebd.).<sup>20</sup> Brims Konzept der Erwachsenensozialisation hat den Diskurs über Lernen im Lebenslauf angeregt. Im Unterschied zum Lernbegriff wurde die Aufmerksamkeit nun mehr auf soziokulturelle und sozioökonomische Rahmenbedingungen biografischer Entwicklung gerichtet als auf kognitiv-psychologische Aspekte.

Lebenslanges Lernen schließt auch das Lernen „en passant“ (hierzu Schaffter 2001: 202 ff.) ein. Hier schließt sich eine Auseinandersetzung mit der Vorstellung des informellen Lernens an, eng verknüpft mit selbstorganisiertem Lernen, welches das bewusste wie unbewusste Lernen außerhalb wie innerhalb institutionalisierten Lernens einschließt. Ähnlich wird lebenslanges Lernen auch von der Europäischen Kommission verstanden (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000).

Informelles Lernen gilt als selbstorganisiertes, das hohe Anforderungen an die Lernenden stellt. Es kann bewusst und intentional sowie unbewusst und nebenbei verlaufen. Beim unbewussten Lernen bleibt den Lernenden der Lernanlass und -verlauf weitgehend verborgen. Wenn überhaupt wird ihnen erst mit zeitlicher Verzögerung bewusst, dass sie etwas gelernt haben (vgl. Wittwer 2003: 15 f.).

„Lernen in lebensweltlichen Kontexten verläuft in seiner Normalform latent und wird erst im Problemfall reflexionsbedürftig: Alltägliches Lernen ist daher erst sekundär bewusstseinsfähig, thematisierbar und steuerbar; es kann aber auch intentional und damit planvoll verfolgt werden.“ (Schaffter 1999: 93)

Im Folgenden hat insbesondere Griese (1979) den soziologischen Begriff „Erwachsenensozialisation“ mit dem pädagogischen des „lebenslangen Lernens“ verbunden. Er macht im Unterschied zu Brim auf Brüche im Lebenslauf aufmerksam, sog. „biografische Schaltstellen“ (critical life events) als besonders

---

<sup>20</sup> Im Gegensatz dazu setzt Arnold auf ein selbst veränderndes bzw. selbst transformatives emotionales und spirituelles Lernen, bei dem es nicht in erster Linie darauf ankommt, neues Wissen anzueignen oder neue Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erwerben, sondern eines, „bei dem wir uns zunächst selbst beobachten und nach den vertrauten Mustern in unserem Denken, Fühlen und Handeln fragen.“ (ders. 2009: 8)

lernintensive Phasen, durch deren Bewältigung Zukunftscomplexität reduziert, die Möglichkeit alternativer Lebensweisen eingeschränkt, über Zukunft entschieden und die Biografie in neue Bahnen gelenkt wird (vgl. Griese 1979: 189). Phasenmodelle in der Biografieforschung im Sinne einer „Normalbiografie“ mit erwartbaren Statuspassagen in voraus zu sehenden biografischen Lebensabschnitten sind selten geworden (vgl. Schlüter 2005: 13). Hier spiegelt sich die gesellschaftliche Entwicklung der Erosion von Normalbiografien und ehemals tragenden sozialen Beziehungen. Auch das Konzept des lebenslangen Lernens orientiert sich seitdem stärker an critical life events, denn in diesen Phasen reichen ehemals erworbene Wissensbestände und Problemlösungsstrategien meistens nicht aus, es wird ein Umdenken und Umlernen, oftmals ein Paradigmenwechsel erforderlich (vgl. Siebert 2011: 21). Diese Perspektive wird von der sog. transformativen Erwachsenenbildung, einem konstruktivistischen Ansatz, thematisiert (Mezirow 1997). Sie richtet die Aufmerksamkeit auf den Wandel von Bedeutungsperspektiven<sup>21</sup>, Werten und Wahrnehmungen. Lernen gilt als „Schaffen von Bedeutungssystemen“ in dem Sinne, „dass eine neue Erfahrung deutlich gemacht und schematisiert sowie angeeignet und danach gehandelt wird.“ (a.a.O.: 9) Bedeutungen zu schaffen, bezieht sich auf den Prozess der Interpretation, in dem Erfahrungen gedeutet und in einen neuen Zusammenhang gestellt werden. Interpretationen werden sowohl durch Wahrnehmung als auch durch Erkenntnis vorgenommen, absichtlich oder unabsichtlich (vgl. a.a.O.: 29). In diesem Sinne spricht Arnold von Erwachsenenbildung als Deutungslernen, einer „reflexiven Arbeit an den eigenen Deutungsmustern, welche den bisherigen Blick auf die Gegebenheiten sowie die eigenen Identitätsbilder und Lebensentwürfe zum Gegenstand hat.“ (ders. 2009: 150)

Biografische Brüche bzw. desorientierende Dilemmata (bei Mezirow 1997) können eine Neukonstruktion von Wirklichkeit bzw. eine Transformation von Bedeutungssystemen auslösen.

„Die Transformationstheorie betrachtet die Erinnerung als eine der Wahrnehmung und Erkenntnis inne wohnende Funktion, d. h. als ein Verfahren zur Wiederentdeckung und

---

<sup>21</sup> Bedeutungsperspektiven sind Regelsysteme für Erwartungshaltungen, Annahmestrukturen, „innerhalb deren frühere Erfahrung assimiliert und neue Erfahrung transformiert wird. Eine Bedeutungsperspektive ist ein Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen, das einen zur Orientierung dienenden Bezugsrahmen darstellt, den wir zur Projektion unserer Symbolmodelle verwenden, und der als (gewöhnlich stillschweigendes) System von Überzeugungen zur Interpretation und Bewertung der Bedeutung von Erfahrung dient.“ (Mezirow 1997: 35) „Sie schaffen nicht nur einen Rahmen zur Einordnung von Erfahrung, sondern werden auch von den in einem Horizont zu erwartenden Möglichkeiten befruchtet, der vorhersehbar ist und Wertvorstellungen bezüglich der Zielsetzung, Normen und Urteilskriterien darstellt.“ (a.a.O.: 51) Da sie oft prärationale, unartikulierte und ungeprüfte Voraussetzungen darstellen, können sie verfälschte Ansichten über die Wirklichkeit zur Folge haben – bis zur Selbsttäuschung (Mezirow 1997: 51).

Neuinterpretation früher gemachter Erfahrungen in einem neuen Umfeld.“ (Mezirow 1997: 5)  
„Die Entwicklung Erwachsener wird als eine ständige Verbesserung der Fähigkeit verstanden, dass früher Gelernte durch reflexiven Diskurs zu validieren.“ (a.a.O.: 6)

Mit Arnold geht es nicht nur um kognitive Umstrukturierung, sondern auch um das Erfinden, Ausprobieren und Erleben neuer Situationen (vgl. ders. 2009: 116). Lernen impliziert eine Auseinandersetzung mit eigenen Erlebnissen und Erfahrungen als Bestandteile der eigenen Lebensgeschichte:

„Lebenslanges Lernen ist (...) nicht allein als instrumentelles oder fachliches Lernen zu betrachten, sondern als Lernen zwischen biographischer Gewissheit und Ungewissheit, zwischen prozessstrukturbildenden Erfahrungen und potentiellen kognitiven wie emotionalen Bewegungsfähigkeiten zu thematisieren.“ (Schlüter 2004: 8)

Daher ist im Hinblick auf die Erforschung von Mentoring zu fragen, ob bzw. wie es als ein Angebot lebenslangen Lernens zwischen gemachten Erfahrungen und Gewissheiten und zukünftigen Herausforderungen des Lernens in verunsichernden (berufs-)biografischen Übergangssituationen vermitteln kann, denn:

„Lernen kann als ein Prozess verstanden werden, bei dem eine früher von einem Individuum vorgenommene Interpretation der Bedeutung einer Erfahrung dazu verwendet wird, um zu einer neuen oder revidierten Interpretation als Orientierungshilfe für künftiges Handeln zu gelangen.“ (Mezirow 1997: 10)<sup>22</sup>

### *1.2.2 Lernen als soziale Konstruktion von Wirklichkeit*

Eine konstruktivistische Erwachsenenbildung macht auf Lernen als eine Konstruktionsleistung, auf Erzeugung von Wirklichkeit aufmerksam (Siebert 2011: 51).<sup>23</sup> Zu beachten ist als Voraussetzung für Lernen, dass Menschen „autonome, selbstreferenzielle Systeme sind, die zwar mit der Umwelt ‚gekoppelt‘ sind, aber nicht ‚von außen‘ determiniert oder gesteuert werden können“ (a.a.O: 52),<sup>24</sup> sondern allenfalls durch Perturbation gestört werden.

---

<sup>22</sup> Mezirow unterscheidet zwischen unartikulierter, prälinguistischer Deutung, die im Mittelpunkt der Wahrnehmung steht und der artikulierten mit ihrer Bedeutung für Erkenntnis: „Während unausgesprochene Bedeutung aus der unartikulierten Deutung hervorgeht, entstehen aus der artikulierten Deutung entweder implizit oder explizit verstandene Bedeutungen.“ (Mezirow 1997: 21)

<sup>23</sup> Das konstruktivistische Paradigma kann hier nicht weiter diskutiert werden, zu seiner Entwicklung haben mehrere Disziplinen beigetragen.

<sup>24</sup> Eine entsprechende systemisch-konstruktivistische Didaktik ist die Ermöglichungsdidaktik (Arnold 1999; Arnold/Schübler 2003): „Lernen stellt sich nach dieser Sichtweise nicht als lineares Ergebnis von Lehre, Unterweisung oder Training dar, sondern als ein Aneignungsprozess, der mehr von den

Perturbationen entstehen durch Differenzerfahrungen, durch Wahrnehmung von Unterschieden (vgl. Siebert 2003: 20) z. B. zwischen Ist und Soll, Anforderungen und Kompetenzen, idealem und realem Selbst. Perturbation und damit Anstöße zum Lernen und für Innovation werden für ein diversity-reiches Umfeld bzw. eine für Vielfalt offene Organisationskultur mit heterogenen sozialen Beziehungen unter bestimmten Bedingungen angenommen (u. a. Höher/Koall 2002).

„Lernen ist ein *autopoietischer*, selbstgesteuerter, eigenwilliger und eigensinniger Prozess: Lernen benötigt zwar Informationen, Anregungen, Rückmeldungen, Lernhilfen, aber Lernen lässt sich nicht 'von außen' determinieren. Das *psychische 'System' entscheidet, was es verarbeiten kann und will.* (...) Auch Nichtlernen und Verweigerung können aus Sicht des Systems notwendig und viabel sein. (...) Lernen ist 'biografieabhängig' und 'situierter', also kontextgebunden. (...) Gelernt wird dann 'nachhaltig', wenn man das Gelernte hier und heute braucht, wenn es lebensdienlich ist, wenn es 'Ordnung' in einer unübersichtlichen Welt herstellt, wenn es handlungsrelevant ist.“ (Siebert 2003: 18, Hervorhebung ebd.)

– Und gelernt wird das, was als sinnvoll erfahren wird. Hier gibt es Parallelen zur Neurodidaktik (vgl. Beck 2003): Wissen lässt sich nicht einfach vermitteln, sondern wird im Gehirn selbstgesteuert aktiv konstruiert. Lernen ist ein Prozess der Emergenz, der zum großen Teil unbewusst abläuft. Dieses selbstgesteuerte Lernen verläuft als ein innerer Kommunikationsprozess des Gehirns mit sich selbst, als „innerer Monolog“<sup>25</sup>, der in Lernprozessen vorwiegend implizit bleibt. Daher lässt sich, und das ist für den weiteren Gang dieser Arbeit zu beachten, nur zu einem Teil erschließen, was im und durch Mentoring tatsächlich gelernt wurde.

Auf die emotionale Komponente des Lernens macht insbesondere Arnold (2005, 2009) aufmerksam. Er verfolgt die Absicht, den systemisch-konstruktivistischen Diskurs um ein Verständnis der emotionalen Konstruktion der Wirklichkeit zu erweitern. Nun gerät in den Blick, dass emotionale Muster Grundmechanismen einer kognitiven Konstruktion von Wirklichkeit bereitstellen. Der Autor benutzt die Metapher der „emotionalen Landkarten“ als „Subtext“ für das kognitive, begreifende und schlussfolgernde sowie gestaltungsbegründende Denken im Leben des erwachsenen Menschen. Und gleichzeitig suchen die Menschen sich nicht nur eine passende (...) Umwelt, welche ihnen nicht nur begegnet, sondern stets auch Ausdruck einer emotionalen

---

subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen der Beteiligten, dem situativen Kontext und dem sozialen Umfeld beeinflusst wird.“ (dies. 2003: 1)

<sup>25</sup> Zum Beispiel ist Lernen in Seminaren zu 90 % innerer Monolog mit sich selbst und nur zu 10 % Rezeption von Inputs (Siebert 2011: 77).

Konstruktion von Wirklichkeit ist“ (Arnold 2005: 4), also von ihnen mit erschaffen (ko-kreiert) wird.<sup>26</sup>

„Emotionales Lernen ist informelles Lernen, d.h. es findet beiläufig und zumeist unbeabsichtigt in Kontexten statt, die ihre Existenz nicht in erster Linie einer pädagogischen Intentionalität verdanken und in denen alle Beteiligten nur tun, was sie selbst – aufgrund ihrer eigenen Bindungsgeschichte – zu tun in der Lage sind.“ (ebd.)

### 1.2.2.1 „Biografizität“ als (Re-)Konstruktion von Erfahrung

Die (emotionale) Konstruktion von Wirklichkeit im Sinne eines vernetzten Lernens (Siebert 2003a) findet im Erwachsenenalter seine Entsprechung im Konstrukt der „Biografizität“ als „die prinzipielle Fähigkeit, Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen, also (in einem ganz und gar 'unpädagogischen' Sinne) zu *lernen*.“ (Alheit/Dausin 2000: 277, kursiv. ebd.) Es ist „die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnesressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ als Schlüsselqualifikation (Alheit 1990) für ein „persönliches Identitätsmanagement“ (Schlüter 2001: 79). Diese Fähigkeit ist bei brüchig gewordenen Beziehungen und in Transformationsprozessen besonders gefordert.

„Es ist die Fähigkeit Erwachsener, ihre Lebenserfahrungen mit neuen gesellschaftlichen Entwicklungen und neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu vernetzen. Vernetzung heißt also nicht lediglich Anpassung, sondern Integration der Umwelt in die eigene Lebenswelt, Rekonstruktion der eigenen Wirklichkeit, seine Identität im Wandel der Zeit zu gestalten.“ (Siebert 2011: 72)

„Das Subjekt verfügt dabei über die vollständige Deutungsmacht seiner Geschichte, in der es nicht darauf ankommt, eine faktisch korrekte Chronologie und objektiv prüfbare Wahrhaftigkeit des Lebenslaufs zu vergegenwärtigen, sondern darauf, eine je individuelle“ (Justen 2005: 42) bzw. individuell sinnhafte (F. H.).

Nach Welzer beinhaltet die lebensgeschichtliche Erinnerung auch Bestandteile, die nicht aus dem eigenem Erleben hervorgehen müssen, sondern aus anderen Quellen wie Erzählungen anderer, auch Büchern oder Filmen herrühren (ders. 2002: 12), sie ist zugleich ein „historischer Assoziationsraum der Umstände, des Zeitkolorits, des Habitus der historischen Akteure“ (a.a.O.: 16). Biografien besitzen „die Struktur einer *nach außen offenen Selbstreferentialität*“ (Alheit/

---

<sup>26</sup> Diese emotionalen Muster werden innerhalb der frühesten Bindungsdynamik gelernt und dann im weiteren Leben immer wieder unbewusst reproduziert. Auch der Psychoanalytiker Bion (1992, zuerst 1962) machte auf die unauflösbare Verflechtung von emotionalen und kognitiven Prozessen aufmerksam und sie für die psychoanalytische Begegnung verstehbar.

Dausin 2000: 264, Hervorhebung ebd.). Wir neigen offensichtlich dazu, Erinnerungslücken nach einem sinnstiftenden „Montageprinzip“ zu schließen, indem wir Material einfügen, das anderen Quellen entstammt (vgl. Welzer 2002: 38).

„Im Regelfall leistet das Gehirn eine komplexe und eben konstruktive Arbeit, die die Erinnerung, sagen wir: anwendungsbezogen modelliert.“ (a.a.O.: 21)

Das Gedächtnis ist prinzipiell ein „Wandlungskontinuum“, „auf dem weniger relevante Wahrnehmungen und Erfahrungen sukzessive dem Verblässen und Vergessen anheim fallen, während biographisch bedeutsame aufbewahrt, vertieft, refiguriert, neu bewertet, kurz: verändert werden.“ (a.a.O.: 22)

„Insgesamt muss man wohl zusammenfassen, dass die scheinbar unmittelbare Erinnerung an biographische Erlebnisse und Ereignisse als Produkt subtiler Interaktionen all jener Prozesse zu verstehen ist, die am Werke sind, wenn unser Gehirn Erinnerungsarbeit leistet: Interaktionen also zwischen den Erinnerungsspuren an Ereignisse, dem Wiedererwecken von Emotionen, dem Import 'fremder' Erinnerungen, affektiven Kongruenzen und ganz generell den sozialen Umständen der Situationen, in denen über Vergangenes erzählt wird.“ (Welzer 2002: 40)

Für das Lernen Erwachsener gilt, dass es biografisch verankert und vor einem lebensgeschichtlichen Hintergrund zu verstehen ist (vgl. Justen 2005: 41) – „personal situiert“ (Holzkamp 1995: 261 ff.). Es ist die Fähigkeit, im biografischen Kontext zu lernen (ebd.). Diese Situietheit gilt ebenso für „Lehrende“ wie „Lernende“, sie kann zu biografischer Kommunikation<sup>27</sup> verführen, die nur unter bestimmten Umständen Lernen fördert. Schüßler (2000: 108) hat mit dem Ansatz des Deutungslehrens (vgl. Arnold) darauf aufmerksam gemacht, dass es zur grundlegenden Umdeutung und Rekonstruktion von Erfahrungen erforderlich ist, nicht nur über eigene Erfahrungen zu berichten, sondern diese auch reflektierend zu bearbeiten. Ein reiner Erfahrungsaustausch kann dazu führen, sich nur noch eingefahrene Ansichten zu bestätigen. Dieses könnte auch innerhalb einer Mentoring-Beziehung passieren, sofern kritische Selbstreflexion ausbleibt und ausschließlich biografische Erlebnisse von in beraterischer und pädagogischer Hinsicht wenig geschulten Teilnehmer/innen kommuniziert werden.

Es geht also nicht nur darum, früher Gelerntes zu erinnern, sondern auch, neues Wissen reflektierend biografisch zu vernetzen. Nach einem konstruktivistischen Verständnis ist das Lernen (biografisch) 'situiert', d. h. in

---

<sup>27</sup> Erwähnenswert ist hier eine These von Nittel, der durch Hospitation bei in pädagogischer Hinsicht gering qualifizierten nebenamtlichen Kursleitenden an Volkshochschulen festgestellt hat: Je geringer der Professionalisierungsgrad, desto verbreiteter ist rein biografische Kommunikation, der biografische Bezug wird zur unterschwelligsten Dimension des didaktischen Handelns (zit. in Siebert 2011: 81). Darin liegt auch eine Gefahr für Mentoring.

bedeutungsvolle Situationen eingebettet, es erfolgt selbstgesteuert, das Wissen wird individuell erzeugt (vgl. Siebert 2011, 23). Voraussetzungen für ein konstruktives Kommunikationsnetz, in dem sich Lernen ereignet, sind:

- Anschlussfähigkeit der Beiträge,
- Perspektivenverschränkung der Beteiligten,
- Wechselseitige Anerkennung,
- Differenzwahrnehmungen (ders. 2011: 74).

Wenn diese Bedingungen gegeben sind, kann eine gemeinsame Entwicklung in einer Lernbeziehung stattfinden. Dieses wird von mir theoretisch für gelingende Mentoring-Beziehungen unterstellt. Die Forschung hat sich in Richtung einer solchen Auffassung entwickelt (vgl. Ragins/Kram 2007). Tandemlernen (wie im Mentoring) ist mit Siebert ein typisch biografisches Didaktikmodell (ders. 2011a: 43).

#### 1.2.2.2 Reflexives Lernen und Reflexionsstufen des Lernens

Nach Schäffter bedürfen Erfahrungen entlang eines „reflexiven Steigerungsverhältnisses“ einer strukturellen Transformation, bevor sie als Wissen unter dem Aspekt einer Änderungsbereitschaft überhaupt angeeignet werden können, das sich wie folgt darstellt:

- „personenbezogene *Empfindungen* auf der Wahrnehmungsebene,
- punktuelle *Erlebnisse* auf einer situativen Ebene,
- sich mittelfristig sedimentierende Erfahrungen auf einer biografischen Ebene,
- einer lernbiografischen Verfestigung von *Erfahrungswissen* und
- objektiven *Wissensbeständen* auf einer sozial-strukturellen Ebene.“ (ders. 2001: 162, Hervorhebung im Original)

Nach diesem Modell findet der grundlegende und umfassendste Teil des Lernens als basales Lernen (a.a.O.: 169) unterhalb einer Aufmerksamkeitsschwelle unwillkürlich statt, wo Umweltaneignung in einem elementaren Sinne verläuft und selten thematisierungsbedürftig ist (vgl. Bateson 1981).

Konzepte eines mehrstufigen Lernens sind nach Batesons (1981) Unterscheidung vom Lernen verschiedener Ordnungen, insbesondere des Deutero-

Lernens,<sup>28</sup> für Erwachsenenlernen (bei Mezirow 1997: 75 f.) und Organisationslernen (vgl. Geißler 2005) verschiedentlich aufgegriffen worden, z. B. von Argyris/Schön (1978) in der Unterscheidung von „double loop“ und „single loop learning“.

*Single loop learning* stellt Verbindungen her zwischen „den Annahmen über die Wirkungszusammenhänge in der Welt, mit der man es zu tun hat (assumptions) und den Maßnahmen, Verfahren und Strategien, mittels derer gegenüber jenen Wirkungszusammenhängen so interveniert werden kann, dass bestimmte Effekte zu erwarten sind (strategies).“ (Geißler 2005: 54)

*Double loop learning* reflektiert auf der nächsten Stufe „die Ziele und Zwecke des Handelns (norms) und setzt diese in Beziehung zum Prozess des 'single loop learning', d. h. zu dem Abstimmungsprozess zwischen 'assumptions' und 'strategies'.“ (ebd.) Im double loop learning verbindet sich das Lernen der Einzelnen im Dialog miteinander. Es basiert u. a. auf validen Informationen, freier Wahl der Informationen, Theorien und Methoden und auf innerer Übereinstimmung mit der Wahl. In diesem Rahmen generiert es als gemeinsame Werte und Motivationen ein hohes Selbstwirksamkeitsbewusstsein, einen intensiven Gemeinschaftssinn bei der Wahrnehmung von Aufgaben und gegenseitigen Schutz (nach Geißler 2005: 55 f.).

Argyris und Schön haben ihre Theorie zwar in den Zusammenhang von Organisationslernen gestellt,<sup>29</sup> allerdings sind diese Gedanken m. E. auch für Mentoring von Interesse, weil sie das Lernen in einer Mentoring-Beziehung bzw. einem Mentoring-Netzwerk (verstanden als Organisationsform) theoretisch begründen könnten. Die Evaluationsergebnisse (s. Kap. 4.2.6) lassen die Interpretation zu, dass sowohl single loop, als auch double loop learning im o. g. Sinne Problem lösend stattgefunden hat: Die Teilnehmerinnen nannten z. B. das Lösen konkreter Probleme als Erfolg der Maßnahme ebenso wie die Tatsache, dass sie über sich selbst und ihr Vorgehen reflektieren konnten.

---

<sup>28</sup> Lernen 1: Empfangen eines Signals; Lernen 2: dasjenige Lernen, das eine Veränderung in (1) bedeutet, Lernen 3 = Deutero-Lernen: dasjenige Lernen, das Veränderungen im Lernen der zweiten Ordnung begründet (Bateson 1981: 327); in der Darstellung von Mezirow: „Null-Lernen“ als Einbeziehung weiterer Fakten und Informationen; Lernen I = Lernen über diese Gewohnheitsreaktionen ohne deren weitere Veränderung; im Sinne eines bedachten Handelns (ohne Reflexion); Lernen II = Änderung der in I ablaufenden Lernprozesse, z. B. durch Veränderung von Bedeutungszusammenhängen und Prämissen; Lernen III = Transformationen, die Änderung des gesamten gegebenen Bezugsrahmens einschließen (vgl. ders. 1997: 75 f.).

<sup>29</sup> Eine Kritik an diesem Ansatz vor dem Hintergrund des Thematisierens von Erfahrung für und in Organisationen bezieht sich auf den Verzicht des Erfahrungsbegriffs in der Theorie von Argyris und Schön (vgl. Göhlich 2009: 29).

Die Handlungs- und Lerntheorie von Schein (2003b) weist Parallelen zum o. g. Organisationslernen von Argyris/Schön auf.<sup>30</sup> Einschränkung, in einem konstruktivistischen Verständnis stellt er fest:

„Mehr oder weniger sehen und hören wir, was wir aufgrund unserer früheren Erfahrung 'erwarten' oder 'voraussehen'. Einen Großteil der potentiell verfügbaren Informationen blocken wir ab, wenn sie nicht unseren Erwartungen, vorgefassten Meinungen und Vorurteilen entsprechen. Wir registrieren die Informationen nicht passiv, sondern wählen aus der verfügbaren Datenmenge das aus, was wir – entsprechend unserer Sprache und der in unserer Kultur erlernten Konzepte und unserer Wünsche und Bedürfnisse – registrieren und klassifizieren können. (...) Nicht das, was wir sehen, ist Gegenstand unserer Gedanken und Gespräche, sondern worüber wir zu denken und zu sprechen in der Lage sind.“ (Schein 2003: 118)

Dies thematisiert auch eine Grenze des Lernens durch Erfahrung. Zur Vermeidung von „Fallen“, die sich aus dieser Einschränkung ergeben, empfiehlt Schein (vgl. ders. 2003: 126 ff.):

- Identifizieren möglicher Ursachen für Wahrnehmungsverzerrungen z. B.: unhinterfragte kulturelle Einstellungen, persönliche AbwehrROUTINEN und auf Erfahrungen und Erwartungen basierende Voreingenommenheiten;
- Erkennen eigener emotionaler Reaktionstendenzen und emotionaler Muster;
- Erkennen kulturgebundener Eigenheiten bei Urteilsfindung und Argumentation (z. B. von Führung, Ordnung),<sup>31</sup>
- Implementieren von systematischen ÜberprüfungsROUTINEN, z. B. explizites Fragen, schweigendes Beobachten, Zuhören (vgl. a.a.O.: 130).

---

<sup>30</sup> vgl. den sog. BRUI-Zyklus: *Beobachten*: Um für ihre Handlungen eine Grundlage zu haben, beobachten Menschen ihr Umfeld; (*Emotionale*) *Reaktion*: Die Beobachtung ist mit emotionalen Reaktionen verbunden, die mehr oder weniger bewusst wahrgenommen werden können; *Urteil*: Auf der Grundlage von Wahrnehmungen und Gefühlen konstruiert das Subjekt sein „Bild“ der Realität, das Bewertungen und Erklärungen enthält und so ein Urteil bildet; *Intervention*: Diese Urteile sind Grundlage für das Handeln (vgl. Schein 2003: 117 ff.). Weitere Parallelen zwischen den Theorien von Argyris/Schön und Schein findet Geißler wie folgt: Schein thematisiert eine kognitive Schicht von 'values' und 'basic assumptions', die dem beobachtbaren Verhalten von Menschen zugrunde liegen. Sie werden ebenfalls durch selektiv wahrgenommene, motivations- und interessenbedingt gedeutete Folgen des eigenen Handelns beeinflusst. Das entspricht nach Geißler weitgehend dem Modell von Argyris/Schön (assumptions – norms – strategies) (vgl. Geißler 2005: 66).

<sup>31</sup> Scheins zentrale Dimension des kulturellen Lernens machen die sog. „underlying basic assumptions“ aus: „Sie sind das Fundament für die aktuelle Motivation des Subjekts und für die Wahrnehmung, Verarbeitung und Bewertung der Folgen seines Verhaltens und stabilisieren mit dieser Klammer die durch Problemlösungs- und Vermeidungslernen erworbenen Hypothesen über die Wirkungszusammenhänge zwischen dem eigenen Verhalten und den sich daraus in bestimmten Kontexten ergebenden Folgen.“ (Geißler 2005: 69)

Solche Empfehlungen weisen gewisse Parallelen zur Motivation für die Teilnahme am Mentoring im untersuchten Projekt (Selbstreflexion) sowie den Zielsetzungen und Erfolgen des Mentorings in der Eigenkonstruktion der Beteiligten auf, hierzu vgl. die vorliegenden Evaluationsergebnisse (Kap. 4.2.6).

Vor allem in einem systemisch-konstruktivistischen, insbesondere einem emotional-konstruktivistischen Verständnis von Lernen ist Selbstreflexivität ein Schlüsselbegriff und bedeutet zweierlei: „Zum einen die ständige Bewusstheit um die Konstruktivität der Wirklichkeit, zum anderen eine Bewusstheit um das eigene Eingebettetsein in die beobachteten inneren und äußeren Kontexte.“ (Arnold 2009: 130)

Schäffter unterscheidet zwischen Bestätigungslernen und reflexivem Lernen (ders. 2001: 161).<sup>32</sup> Erst letzterem ist es möglich, Erfahrungen und Wissensbestände umzustrukturieren und Neues zu lernen. Ähnlich ist die Unterscheidung reflexiven und nicht-reflexiven Lernens bei Mezirow (1997: 87 ff.): Es ist möglich, kognitive Funktionen einer höheren Ordnung zu nutzen, ohne sich bewusst auf die Gültigkeit des früher erworbenen Wissens zu konzentrieren bzw. dieses zu überprüfen. Zum reflektierten, „bedachten Handeln“ gehört zum Beispiel ein selektiver Rückblick auf das bisher Gelernte ohne dessen Wertung oder Neubewertung in einem neuen Zusammenhang. Erst die *Prämissenreflexion* eröffnet jedoch die Möglichkeit einer perspektivischen Transformation durch Reflexion. Hier sind es die Kritik und Neubewertung der Zweckdienlichkeit des früher Gelernten bis zu seiner Ablehnung, welche transformatives Lernen begründen (vgl. Mezirow 1997: 91 ff.). Im ersten Fall ist das reflexive Lernen bestätigend und Vertrauen bildend. Im zweiten Fall ist es transformativ, indem es zu vollständig entwickelten Bedeutungsperspektiven führt, die „umfassender, deutlicher unterscheidend, durchlässiger (offener) und bereitwilliger sind, neue Erfahrungen zu integrieren.“ (Mezirow 1997: 92) Es ist Ergebnis eines „reflexiven Prozesses des Abgewöhns intuitiver Gewohnheiten“ (Arnold 2009: 32). Es schließt nach Arnold Selbstreflexion als eine „Denken zweiter Ordnung der Ebene der Achtsamkeit“, als „eine Art Metakompetenz“ ein, indem es die Mechanismen der Konstruktion und Aufbereitung von Wirklichkeit stets anerkennt, einschließlich der innerlich bevorzugten Wahrnehmungs-, Denk- und Fühlmuster und des Bezuges zur Welt (vgl. a.a.O.: 108). Selbstreflexion geht mit

---

<sup>32</sup> „Im Gegensatz zum Bestätigungslernen, in dem neues Wissen nur in den normativen Rahmen einer vorgegebenen, nicht thematisierbaren Wissensstruktur ergänzend 'eingepasst' werden kann, wird durch 'reflexives Lernen' auch die Wissensstruktur selbst in Frage gestellt. (...) Durch reflexives Lernen können daher Wissensbestände auch ver-lernt, um-gelernt und auch strukturell Neues kann gelernt werden, selbst wenn es im Widerspruch zum bislang Gelernten steht.“ (Schäffter 2001: 161) „Bestätigungslernen im Rahmen einer Transformationsgesellschaft ist die strukturelle Bedingung für voraussehbaren Niedergang.“ (a.a.O.: 175)

Selbstdistanz einher<sup>33</sup> (a.a.O.: 129). Der Bildungsgewinn, der durch transformatives Lernen entsteht, ist nach Arnold die Herausbildung einer grundlegenden Achtsamkeit.

Die Transformationstheorie ist keine Stufentheorie,

„sondern sie betont die Bedeutung einer im Erwachsenenalter erfolgenden intentionalen Hinwendung zur Reflexivität, die durch eine größere Fähigkeit und Erfahrung gekennzeichnet ist (...). Zum transformativen Lernen gehört ein höheres Wahrnehmungsniveau in Bezug auf das Umfeld der eigenen Überzeugungen und Empfindungen, die Kritik der ihnen zugrundeliegenden Annahmen und insbesondere der Prämissen, eine Bewertung alternativer Perspektiven, eine Entscheidung zur Negierung einer alten zugunsten einer neuen Perspektive oder die Herstellung einer Synthese zwischen beiden, die Fähigkeit zum Handeln aufgrund der neuen Perspektive sowie der Wunsch, die neue Perspektive in den Gesamtzusammenhang des eigenen Lebens einzubeziehen. Perspektiventransformation umfasst demnach a) ein berechtigtes Selbstbewusstsein, b) ein kritischeres Verständnis dafür, wie die eigenen sozialen Beziehungen und die kulturellen Voraussetzungen die eigenen Überzeugungen und Empfindungen geformt haben und c) stärker funktionsbezogene Strategien und Hilfsmittel für die Vornahme von Handlungen. Handeln ist ein wesentlicher Bestandteil transformativen Lernens.“ (Mezirow 1997: 136)

### 1.2.3 Lernen am Modell

In einem Lerntandem wie im Mentoring kann sich neben reflexiven Lernprozessen und selbstreflexiven des Identitätslernens<sup>34</sup>, welches durch eine Bezugsperson geradezu gefördert und angeregt wird (Siebert 2011a: 43), ein Lernen am Modell entfalten. Dieses basiert nach Bandura grundlegend auf Lernen durch Beobachtung und nutzt die Tendenz einer Person, „sich dem Verhalten, den Haltungen oder emotionalen Reaktionen anzupassen, die ein reales oder symbolisiertes Modell zeigt.“ (Bandura 1976: 75) Es ist ein aktives, auf eigenes Urteil gegründetes konstruktives Verhalten, kein Prozess mechanischen Kopierens, und besteht aus vier Teilprozessen:

„a) Aufmerksamkeitsfunktionen regulieren die sensorische Eingabe und Wahrnehmung modellierter Handlungen; b) durch Kodierung und symbolische Wiederholung werden transitorische Erfahrungen zu Gedächtnisrepräsentation in stabile Anweisungen für ihre Ausführungen umgeformt; c) motorische Reproduktionsprozesse steuern die Integration konstituierender Akte in neue Reaktionsmuster; und d) anspornende oder motivierende Prozesse entscheiden darüber, ob Reaktionen, die durch Beobachtung erworben wurden, ausgeführt werden.“ (Bandura 1976: 217)

---

<sup>33</sup> „Transformatives Lernen ist ein *Enttäuschungslernen* (...), d. h. eine Befreiung aus den bisherigen Selbsttäuschungen.“ (Arnold 2009: 164)

<sup>34</sup> Identitätslernen wird hier (vgl. Siebert 2011a: 38) als biografisches Lernen verstanden, in dem das Selbst selbst zum Lerninhalt wird. Identitätstheoretische Ansätze sind damit eng mit biografischen Konzepten verknüpft.

Modelllernen bezieht sich nicht nur auf real beobachtbares Verhalten, sondern auch auf verbal oder bildlich repräsentierte und symbolisch kodierte Modelle (vgl. Bandura 1976: 93 ff.). Dass es in Mentoring-Beziehungen zu Modelllernen kommt, wird (seit Scandura 1992) allgemein angenommen und kommt in der Evaluation in Äußerungen zum Ausdruck, denen zufolge die Mentorinnen als Vorbild galten (vgl. Kap. 4.2.6.1).<sup>35</sup>

#### *1.2.4 Lernen als Entwicklung von Kompetenzen*

Die Frage ist nun, wie Kompetenzen begrifflich gefasst werden sollen, denn es ist davon auszugehen, dass durch und im Mentoring Kompetenzen angeeignet bzw. erschlossen werden können (hierzu s. die Evaluationsergebnisse Kap. 4.2.6).

Im Kontext der „realistischen Wende“ der Erwachsenenbildung in den 70er Jahren, während der der Bildungsbegriff mehr und mehr durch einen Qualifikationsbegriff ersetzt wurde (maßgeblich von Mertens 1977) und Lerninhalte nicht mehr aus Bildungstheorien, sondern aus privaten und beruflichen Lebenssituationen abgeleitet werden sollten (vgl. Siebert 2011: 39 ff.), wurden verschiedene Kompetenzbegriffe<sup>36</sup> ausgearbeitet: Kompetenzen gelten als ganzheitliche Handlungsdispositionen, „die eine (qualifizierte) Handlungsfähigkeit, aber auch eine (motivationale) Handlungsbereitschaft und eine (gesellschaftlich geregelte) Zuständigkeit einschließen. Zum Kompetenzbegriff gehören Wissen – und zwar explizites wie implizites Wissen –, aber auch biografische Erfahrungen.“ (Siebert 2011: 43)

Im Anschluss an die Ausführungen über die Generierung von Wissen soll hier ergänzt werden, dass Kompetenzen auch eine spezifische Kombination von Wissen und Nichtwissen beinhalten, zum Beispiel Wissen/Intuition, Wissen/Macht, Wissen/Nichtwissen. Es sind Fähigkeiten, mit Kontingenz, Komplexität und Nichtwissen umzugehen. Der Psychoanalytiker Bion (1992: 13) erkannte für die psychoanalytische Arbeit die Fähigkeit, Unsicherheit auszuhalten und nannte sie die „negative Fähigkeit“. Erpenbeck verknüpft die Kompetenzdiskussion vor dem Hintergrund von Komplexität, Emergenz und Intentionalität mit Selbst-

---

<sup>35</sup> Nach Siebert (2011: 80) kann es hilfreich sein, „wenn ein ‚Lerncoach‘ den Lernprozess in Tandems begleitet und optimiert.“ (Siebert 2011: 80) Dies war u. a. meine Aufgabe im Projekt (vgl. Kap. 4.2.2).

<sup>36</sup> Zur Differenzierung von Kompetenz und Qualifikation s. Arnold (2010: 172): „Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen der Person. Während der Begriff der Qualifikation Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen bezeichnet, d. h. deutlich verwendungsorientiert ist, ist der Begriff Kompetenz subjektorientiert.“ (zit. in Siebert 2011: 43)

organisation: Kompetenzen sind „Dispositionen, in komplexen Situationen willentlich frei, intentional selbstorganisiert handeln zu können“ (Heyse/Erpenbeck 2004: 44). Sie ermöglichen Problemlösungen zur Bewältigung aktueller Herausforderungen, und sie sind zugleich zukunftsfähige Dispositionen. Heyse/Erpenbeck (2004) betonen nachdrücklich, dass Kompetenzen eine Werteorientierung erfordern.

Von großer Bedeutung sind Lern- und Veränderungskompetenzen.<sup>37</sup> Als eine zentrale Schlüsselkompetenz<sup>38</sup> in modernen Gesellschaften, in sich rasch verändernden Umwelten und beschleunigten Prozessen zunehmender Komplexität gilt die Fähigkeit zur Selbstorganisation (Selbstorganisationsdisposition): Selbststeuerung, Intuition, Risikobereitschaft, Eigeninitiative, Aktivitätsniveau und flexible Attribuierung (vgl. Siebert 2011: 47 in Bezugnahme auf Heyse/Erpenbeck; Schüßler 2012: 46). Dadurch wird der Blick von der kurzfristigen Verwertbarkeit erworbener Kompetenzen zugunsten einer langfristigen und breiteren Nutzung subjektiver Kompetenzen erweitert, die auch Persönlichkeitsdimensionen einschließt. Verstanden als „Selbsterschließungskompetenzen“ (Tietgens) befähigen sie, sich Wissen eigenständig anzueignen, um zukünftig auftretende Probleme lösen zu können (Schüßler 2012: 53). Die „subjektiven Kompetenzen“ der Einzelnen basieren auf ihren Deutungs- und Handlungsmustern, sie sind mit ihren Werten, Einstellungen und Motivstrukturen – in einer Verwobenheit mit sozialen Konstruktionen von Geschlecht (vgl. Metz-Göckel/Roloff 2002/2003 zur Gender-Kompetenz) – verknüpft und in der Persönlichkeit verankert.

„Kompetenzen reduzieren sich somit nicht auf kognitive Wissensstrukturen, sondern sind eng verwoben mit emotional-motivationalen Strukturen der Person. Kompetenzen lassen sich somit als innerpsychische Voraussetzungen beschreiben, die sich in der Qualität der sichtbaren Handlung niederschlagen und diese regulieren, aber nicht mit der Handlung identisch sind oder diese kausal verursachen.“ (Schüßler 2012: 57)<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> „Damit ist die Bereitschaft und Fähigkeit gemeint, auf die unterschiedlichen und wechselnden qualifikatorischen Anforderungen eingehen und diese im Hinblick auf die eigene Berufsbiografie verarbeiten und damit sich beruflich weiterentwickeln zu können.“ (Wittwer 2003: 27)

<sup>38</sup> Das Dilemma, das dem Konstrukt der Schlüsselqualifikationen anhaftet, soll hier nicht weiter diskutiert werden, nämlich die Schwierigkeit, diese getrennt von Fachkompetenzen überhaupt übertragen zu können. Hierauf haben verschiedene Autoren aufmerksam gemacht (dargestellt in Schüßler 2012: 50 f.). Letztlich beinhaltet das Konzept der Schlüsselqualifikationen den Versuch, Berufsbildung und Persönlichkeitsbildung zu integrieren und grundlegende, transferierbare, prozessunabhängige und generalisierbare Kompetenzen zu fassen (a.a.O.).

<sup>39</sup> Dieses Verständnis verweist auf die Schwierigkeit, Kompetenzentwicklung als Ergebnis von Lernen bzw. Erwachsenenbildung überhaupt zu fassen, da sich Kompetenzen dann nicht nur als beobachtetes Verhalten abbilden. Und auch Befragungen stoßen an Grenzen, da hierdurch nur auf die

Im Verständnis von Heyse/Erpenbeck nähert sich der Kompetenzbegriff dem Bildungsbegriff, etwa dem von Klafki, wieder an: Bildung wird als ein wechselseitiger, dialektisch verschränkter Prozess, als Beziehung zwischen Ich und Welt definiert (Siebert 2011a: 44).

„Bildung ist ohne Wissen, Qualifikationen, Kompetenzen nicht denkbar. Aber Bildung enthält darüber hinaus eine ethische und politische Dimension, Bildung basiert auf einem humanistisch-demokratischen Menschenbild. Das heißt Bildung erschöpft sich nicht in einer individuellen Persönlichkeitsentfaltung, sondern schließt Verantwortung und Engagement für 'Frieden, soziale Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung' ein.“ (Siebert 2011: 48)

Der Bildungsbegriff beinhaltet eine pädagogische, ethisch-anthropologische und politische Perspektive (a.a.O.: 49), dies kann hier nicht weiter ausgeführt werden.

Wichtig ist die Einsicht, dass Kompetenzen nur begrenzt geschult werden können, sie entwickeln sich vielmehr in biografischen Sozialisationsprozessen oft unbewusst, informell „en passant“, als implizites Wissen, Ahnung, „Fingerspitzengefühl“, Geschick (vgl. Siebert 2011: 44). Gleichwohl fragt die Untersuchung des Mentoring-Projektes auch nach den durch Mentoring erworbenen Kompetenzen (vgl. Kap. 7.1.2.1).

#### *1.2.5 Nachhaltiges Lernen: Lerntransfer als Übertragung von Kompetenzen*

Die vorliegende Untersuchung fragt des Weiteren nach der Nachhaltigkeit von Mentoring bzw. der Nachhaltigkeit des Lernens im und durch Mentoring.

Die Verwendung des Begriffs „nachhaltiges Lernen“ ist mehrdeutig: Zum einen bezieht er sich in einem lerntheoretischen Verwendungskontext auf den Prozess der dauerhaften Aneignung und Festigung von Kompetenzen, zum anderen wird er, durchaus mit normativen Implikationen, als Beschreibungs- und Bewertungskategorie für die Qualität eines Lernprozesses angesehen. Dabei wird einerseits das Lernverhalten in der Hinsicht thematisiert, wie es zukünftiges Lernen ermöglichen kann, andererseits geht es auch um die Lernergebnisse, wenn danach gefragt wird, unter welchen Umständen Lerntransfers zustande kommen (vgl. Schüßler 2005: 2). Nachhaltiges Lernen bezeichnet die Tiefe und Permanenz eines Lern- und Entwicklungsprozesses (Schüßler 2012: 31), wobei Schüßler auch auf die „Wirkungsillusion“, die diesem Begriff anhaftet, auf-

---

Kompetenz zur Verbalisierung von Verhalten geschlossen werden kann und weniger auf die Kompetenz selbst (vgl. Schüßler 2012: 57).

merksam macht: die Annahme, dass durch einen spezifischen Impuls bzw. eine bestimmte Maßnahme eine bestimmte Wirkung erzielt werde (a.a.O.: 32).

In diesem Zusammenhang kommen übertragbare Kompetenzen in den Blick, zum Beispiel methodische, personale, soziale/kommunikative Kompetenzen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998). Heyse/Erpenbeck (2004) thematisieren Kompetenzen, die Werte voraussetzen, Erfahrungen umfassen und auf Selbstorganisation abzielen (s. o.). In diesem Sinne wäre ein nachhaltiges Lernen im Mentoring auf eine fortdauernde Erweiterung der Handlungskompetenz im Hinblick auf den persönlichen Lebenserfolg gerichtet, nicht nur, wie in der Mentoring-Literatur vorherrschend, auf subjektiven oder objektiven (äußeren) beruflichen Erfolg. Es geht letztlich um die Verbesserung der Lernfähigkeit, was eine Bereitschaft zum Lernen sowie die Fähigkeit, sich neue Wissensressourcen zu erschließen, voraussetzt und unterstützt (Schüßler 2005: 9), ein „Erschließungslernen“, das die „Fähigkeit des Sich-selbst-Befähigens“ als „Metafähigkeit“ (Tietgens, zit. ebd.) beinhaltet. In diesem Sinne ist nachhaltiges Lernen eine Kompetenz, Gelerntes für neuartige, noch unbekanntere Situationen nutzbar zu machen, ohne dass sich das in einem aktuell veränderten Verhalten zeigen muss. Es geht vielmehr um das Verständnis von Prinzipien und Zusammenhängen und ggf. Einstellungsänderungen, die sich langfristig auf das Handeln auswirken können (vgl. Schüßler 2012: 13).

In der lernpsychologischen Forschung wird die Nachhaltigkeit des Lernens unter dem Begriff Lerntransfer thematisiert. Zu unterscheiden ist ein horizontaler Lerntransfer (auf andere Situationen übertragene Kompetenzen) von einem vertikalen, der ein sukzessives Dazulernen meint. Nachhaltiges Lernen wird vor allem durch den Begriff des vertikalen Lernens erfasst, weil dieser nicht nur auf Lernergebnisse, sondern auf die Erweiterung des Lernverhaltens abzielt. Ein so verstandenes Lernen nimmt den gesamten Entwicklungsprozess einer Person in den Blick. Zentral ist dabei die Entwicklung von Einstellungs- und emotionalen Mustern und einer Bereitschaft, sich in einen längerfristigen Prozess der Auseinandersetzung mit alternativem Wissen und alternativen Sinndeutungen zu begeben (Schüßler 2005: 13). Um die nachhaltige Wirksamkeit von Lernprozessen zu erforschen, sollen langfristige Entwicklungsprozesse über das Ende einer Maßnahme hinaus erforscht werden. Der Begriff „Nachhaltigkeit“ ist im pädagogischen Diskurs anschlussfähig an Qualitätssicherung (vgl. Kap. 4.1.2) und Evaluation (vgl. Kap. 4.1) und trägt eine reflexive Dimension, die rückblickend fragt, was gelernt wurde und wie dieses Wissen für zukünftiges Lernen zur Verfügung steht (vgl. Schüßler 2012: 20) – Fragestellungen, die zur Beurteilung einer nachhaltigen Wirksamkeit von Mentoring ebenfalls zielführend sind und für die Untersuchung genutzt werden.

## 1.2.6 Widerständiges Lernen als Lernen und Lernverweigerung

Holzkamp (1995), ein Hauptvertreter der kritischen Psychologie, entfaltet im Gegensatz zum Organisationslernen Lernen konsequent vom Subjekt her in Bezogenheit auf die Welt. Diese subjektbezogene und zugleich weltgerichtete, perspektivisch mit anderen Subjekten als Intersubjektivität (a.a.O: 21) verschränkte intentionale Perspektive meint:

„Auch wenn ich mich in der Welt bewege und aktiv in sie eingreife, geschieht dies von meinem Standpunkt aus, der – auch wenn er sich ändert – stets *mein* Standpunkt mit einer je bestimmten/begrenzten Perspektive bleibt. Mit diesem Standpunkt stehe ich nicht neutral in der Welt, sondern verhalte mich zu ihr als ein sinnlich-körperliches, bedürftiges *interessiertes* Subjekt. Meine Absichten, Pläne und Vorsätze als Charakteristika meiner Intentionalität sind *inhaltliche Stellungnahmen und Handlungsentwürfe vom Standpunkt meiner Lebensinteressen*. Entsprechend nehme ich den anderen als intentionales Zentrum seiner Lebensinteressen, die zu den meinen in einem bestimmten Verhältnis stehen, wahr.“ (ebd., Hervorhebung im Original)

Die intentionale Bezogenheit des Menschen beinhaltet Handeln als aktive Gestaltung der Lebensbedingungen, ist also kein rein gedanklicher Akt. Das Interesse an der Erhaltung und Entwicklung der subjektiven Lebensqualität mittels Verfügung über Gestaltungsmöglichkeiten und Ressourcen ist Teil subjektiver Handlungsbegründungen. Die Lernmotivation ist davon abhängig, inwieweit mit Lernen eine bessere Lebensqualität oder ihr Erhalt als Abwendung von Beeinträchtigungen und Bedrohungen vorstellbar und eine innere Verbindung von lernendem Weltaufschluss, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität unmittelbar erfahrbar bzw. antizipierbar ist (vgl. a.a.O: 192).<sup>40</sup> Diese Auffassung korrespondiert mit dem eingangs dargestellten Empowerment-Gedanken (Herriger 2006; s. Einleitung).

Holzkamp unterscheidet expansives und defensives Lernen: Beim *expansiven Lernen* sind Verfügungserweiterung und Lebensqualität unmittelbar als durch Lernen erreichbare Erweiterung oder Vertiefung intendiert (vgl. a.a.O.: 190). Ihm geht häufig eine Erfahrung von Diskrepanz oder Unzulänglichkeit, auch Unzulänglichkeit des Lernens voraus. Daraus resultiert seine besondere emotional-motivationale Qualität.

Dagegen geht es beim *defensiven Lernen* darum, „den drohenden Verlust der gegebenen Verfügung/Lebensqualität durch Machtinstanzen mittels Lernen

---

<sup>40</sup> „Die zu erwartenden Anstrengungen und Risiken des Lernens werden hier unter der Prämisse (...) übernommen, dass ich im Fortgang des Lernprozesses in einer Weise Aufschluss über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und damit Handlungsmöglichkeiten erreichen kann, durch welche gleichzeitig eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist: Lernhandlungen, soweit motivational begründet, sind mithin quasi *expansiver* Natur.“ (Holzkamp 1995: 190, Hervorhebung ebd.)

abzuwenden.“ (a.a.O.: 192) Ein defensiver Lernprozess ist „auf vielfältige Weise in sich zurückgenommen, gebrochen, unengagiert vollzogen (...), dabei die Zuwendung zum Lerngegenstand durch Zweifel darüber, inwieweit das Gelernte zur Situationsbewältigung überhaupt 'nötig', d. h. gefordert ist, zersetzt.“ (a.a.O.: 193)

Die Mischung aus Lernen und Lernverweigerung bezeichnet Holzkamp als *widerständiges Lernen* (ebd.) Jemand, der lernt, verfährt zunächst nach dem als angemessen betrachteten Lernprinzip. Hat aber der Lerngegenstand eine nötige Tiefe, die er aufgrund bisheriger Erfahrungen nicht begreifen kann, kommt es im Lernprozess zu Umstrukturierungen, die Holzkamp als „qualitativen Lernsprung“ (a.a.O.: 239 ff.) bezeichnet. Damit ist „nicht mehr das Lernen 'unter' einem bestimmten Prinzip, sondern – quasi als Metaebene – *die lernende Veränderung des bisherigen Lernprinzips selbst angesprochen*.“ (a.a.O.: 241, Hervorhebung im Original) Vorausgegangen ist eine „Diskrepanzerfahrung höherer Ordnung“ (a.a.O.: 243): Der qualitative Lernsprung ist dann erreicht, wenn das aus der Negation der bisherigen Lernweise entstandene neue Lernprinzip soweit fassbar und erkennbar ist, dass es für den weiteren Lernprozess Dominanz gewinnt – als „'Bestätigung' vorheriger Andeutungen“ (ebd.). Qualitative Lernsprünge können demnach mit dem Lernen an biografischen Schaltstellen, „critical life events“ (s. o.), in Verbindung gebracht werden. Sofern Mentoring sich bei der Bewältigung solcher Ereignisse als hilfreich herausstellen sollte, kann es derartige qualitative Lernsprünge sinnvoll begleiten und unterstützen. Die Einsicht, dass Lernen auch als defensives oder widerständiges stattfinden kann, trägt dazu bei, eine Positivhypothese für Mentoring zu relativieren.

### 1.2.7 Erfahrung und Erfahrungslernen

Der Erfahrungsbegriff, ein „Schlüsselbegriff der Frauenforschung von ihrer frühen Zeit bis heute“ (Müller 1994: 56), wurde im Zusammenhang mit „Lernen aus Erfahrung“ (Schell-Kiehl 2007) für Mentoring aufgearbeitet. Insbesondere in der Organisationspädagogik ist er inzwischen zu einer zentralen Kategorie für die Prozesse der Bedeutungsbildung und Herstellung von Sinn in sozialer Handlungspraxis geworden (vgl. Weber 2009: 43). Hier erfuhr das Erfahrungswissen eine Neubewertung, durch die eine grundlegende Neuinterpretation des Erfahrungsbegriffes stattfand, der an ein alltagssprachliches Verständnis anknüpft. Dabei gilt das implizite Wissen inzwischen als ein entscheidender Erfolgsfaktor für Organisationen (Fahrenwald 2009: 57 f.).

„Unter Erfahrungswissen ist dabei ein Wissen zu verstehen, das in der Regel im praktischen Handeln erworben und angewandt wird, und das daher in einem hohen Maße personen- gebunden und situativ verankert ist.“ (Fahrenwald 2009: 56) „Erfahrungswissen ist meist implizit, körperlich und subjektiv.“ (Nonanka/Takeuschi 1997: 73)

Erfahrungsbasierte Lernprozesse schließen immer an bereits Vorhandenes an, sie kommen aufgrund bereits existierender Wahrnehmungs- und Denkformen zustande (vgl. Schell-Kiehl 2007: 80), jedoch nicht im Sinne eines Anfügens neuer Erfahrungen an alte, sondern im Sinne eines Umlernens (vgl. Buck 1967: 17 f.).

Die Theorie der Erfahrung von Dewey (1986, aufgenommen für Mentoring von Schell-Kiehl 2007: 81 ff.) hat im pädagogischen Diskurs einen besonderen Stellenwert. Bei ihm sind Erfahrungen mit Denkprozessen verbunden. Sie finden in konkreten Handlungssituationen statt, welche auf uns zurückwirken und die folgenden beeinflussen, sodass wir etwas lernen.<sup>41</sup> Jede Erfahrung ist das Resultat einer Interaktion mit der Umwelt (vgl. Dewey 1986: 230), sie findet in Situationen statt, in denen der Mensch in Wechselwirkung mit seiner Umwelt steht (a.a.O.: 291). Wahrnehmen, Handeln und Erleben ergeben erst dann eine Erfahrung, wenn Reflexion hinzukommt, durch die sie verarbeitet und zu einem Abschluss im Bewusstsein kommen können.<sup>42</sup>

„Das Denken ist (...) das absichtliche Bemühen, zwischen unserem Handeln und seinen Folgen die Beziehungen im Einzelnen aufzudecken, sodass die beiden zu einem Zusammenhang verschmelzen. (...) Der Hergang wird verstanden und erklärt“ (Dewey 1986: 147)

– und kommt so zu einem Abschluss.<sup>43</sup> Erst wer denkend und verständig handelt, übernimmt Verantwortung (a.a.O.: 148).

Erfahrungen haben sowohl eine aktive, machende als auch eine passive, erleidende Seite<sup>44</sup> sowie eine kognitive und eine emotionale. „Emotion ist dabei

---

<sup>41</sup> „Jede Erfahrung (verändert) denjenigen, der sie macht, während diese Veränderung ihrerseits wieder die Qualität der folgenden Erfahrungen beeinflusst.“ (Dewey 1986: 284)

<sup>42</sup> „Das Denken ist die Auseinandersetzung der Beziehungen zwischen dem, was wir zu tun versuchen, und dem, was sich aus diesem Versuchen ergibt. Es gibt keinerlei sinnvolle Erfahrung, die nicht ein Element des Denkens enthielte.“ (Dewey 1986: 146)

<sup>43</sup> „Wo Nachdenken ist, da befindet sich etwas in der Schwebe. Das Denken hat den Zweck, einen bestimmten Abschluss erreichen zu helfen, auf der Grundlage der bereits gegebenen Tatsachen einen möglichen Ausgang zu entwerfen.“ (Dewey 1986: 150) Indem eine Erfahrung zu ihrem Schluss kommt, ist sie von anderen Erfahrungen abgesetzt und zugleich integriert, sie hat einen eigenen Anfang, eine eigene Qualität, einen eigenen Rhythmus und einen Abschluss und trägt eine „individualisierende Qualität der Selbst-Erfüllung“ in sich, sie ist schlüssig (vgl. a.a.O.: 221).

<sup>44</sup> Dewey hat eine aktive Seite (ausprobieren, versuchen Erfahrungen *machen*) und eine passive Seite (Erleiden, Hinnehmen) von Erfahrung thematisiert, beide Seiten sind miteinander verflochten (ders. 1986: 140). „Die Leistung des Lernenden im Unterschied zu der des bloß Erfahrenden liegt (...) in der reflexiven, simulativ antizipierenden In-Beziehung-Setzung von Tun und Erleiden, von aktiven und passiven Momenten der Erfahrung.“ (Gölich 2009: 32)

die bewegende und verbindende Kraft.“ (Dewey 1986: 229) Erfahrungen stellen somit einen umfassenden Prozess dar, der auch die Körperlichkeit des Menschen einbezieht.

„Die Grundlage für Deweys Erfahrungsbegriff bildet eine als Einheit verstandene Lebenswelt, die mit ihren Schwierigkeiten und Problemen den Auslöser für Erfahrungsprozesse darstellt. Ein Lernen aus Erfahrung soll dabei die Chance eröffnen, sich mit einer fortwährend wandelnden Welt auseinanderzusetzen und das Beste aus den Gegebenheiten der Gegenwart zu machen.“ (Schell-Kiehl 2007: 82)

Mit seiner Unterscheidung von primärer und sekundärer Erfahrung macht Dewey deutlich, was Erfahrung von bloßem Erlebnis abhebt. Erfahrung ist dabei als stufenweiser Prozess<sup>45</sup> mit Anfang und Ende zu verstehen. Die sinnlichen Wahrnehmungen werden durch reflektierendes Denken zu Erfahrung verarbeitet und stehen erst aufgrund dessen für weitere Praxis zur Verfügung.

Jede Erfahrung wird von der vorausgegangenen beeinflusst und modifiziert die Qualität der nach ihr folgenden (vgl. Dewey 1986: 284 f.), Erfahrungen können daher nicht voraussetzungslos gemacht werden. Dewey erkennt darin das Prinzip der Kontinuität. Das zweite Prinzip der Erfahrung ist das Wechselspiel zwischen gegenständlichen, äußeren Faktoren und inneren, subjektiven Bedingungen. Dies kann als interaktionistisches Erfahrungsverständnis und Verständnis von der Konstruktivität des Denkens und Reflektierens bei Dewey verstanden werden (vgl. Schell-Kiehl 2007: 83), wie es einem zweiseitigen Konstrukt der Biografie in der Biografieforschung entspricht, nämlich als subjektive Verarbeitung objektiver Strukturen (a.a.O.: 85 ff.). „Zwischen Außenwelt und Innenwelt entstehen biographische Konstruktionen“ (Alheit/Dausin 2000: 276) als biografisch relevante Verknüpfungen. In dieser Perspektive, dass Lernen auf vorherige Erfahrungen zurückgreift und weitere Erfahrungen nach sich zieht, sind Lernen und Erfahrung nicht voneinander zu trennen.<sup>46</sup> Biografie

---

<sup>45</sup> Stufen der denkenden Erfahrung sind: 1. Befremdung, Verwirrung, Zweifel – sie treten auf, weil man in eine unabgeschlossene, ihrem Wesen nach noch nicht völlig bestimmte Sachlage verwickelt ist; 2. eine versuchsweise Vorausberechnung – eine probeweise Deutung der gegebenen Elemente, durch die ihnen die Tendenz zu gewissen zukünftigen Folgen zugesprochen wird; 3. eine sorgfältige Erkundung (Erforschung, Feststellung, Prüfung, Zergliederung) aller erreichbaren Umstände, die der bestimmten Erfassung und Klärung des vorliegenden Problems dient; 4. eine versuchsweise Ausgestaltung der vorläufigen Annahme, durch die sie bestimmter und in sich geschlossener wird, weil sie nun einer größeren Zahl von Tatsachen Rechnung trägt; 5. Entwicklung eines Planes für das eigene Handeln auf der Grundlage der so durchgearbeiteten Annahme; 6. Anwendung dieses Planes auf die gegebene Sachlage, d. h. Handeln in der Absicht, gewisse Ergebnisse zu erzielen und dadurch die Richtigkeit der Annahme nachzuprüfen. (vgl. Dewey 1986: 152)

<sup>46</sup> Vgl. den Ansatz von Benner (2001): Konstitutiv für das Lernen sind „Bildsamkeit“ und die „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“. Die produktive Freiheit menschlicher Praxis bezieht sich auf die menschliche Möglichkeit, vergangene Erfahrungen erinnern und künftige entwerfen zu können. Die

ist somit ein Erfahrungsreservoir und Sinnhorizont für neue Erlebnisse, Erfahrungen und alltägliches Handeln (vgl. Schell-Kiehl 2007: 88 f.).

Reflexion bei Dewey entspricht dem, was in der transformativen Erwachsenenpädagogik als Validitätsprüfung verstanden wird: kritisches Durchdenken und kritischer Diskurs als konsensuelle Validierung (vgl. Mezirow 1997: 83). Für Erfahrungslernen ist darüber hinaus ein mimetisches Einlassen erforderlich, „eine für den Erfahrenden schmerzliche oder beglückende, jedenfalls immer riskante Entfremdung von der eigenen (...) (körperlichen) Identität“ (Göhlich 2009: 34).

„Im mimetischen, d.h. nicht schlicht duplizierenden, sondern in der Wiederholung nuancierenden, produktiven Umgang mit uns fremden Mustern kultureller Praxis lernen wir (wenn wir uns auf das fremde Muster einlassen) nicht nur etwas Neues, sondern werden wir uns selbst neu. Im Lernen werden wir zu Anderen.“ (Göhlich 2009: 34)

Eine Perspektive über Dewey hinaus bietet nach Göhlich die phänomenologische Lerntheorie von Buck (1967), der den Erfahrungsbegriff philosophisch aufgearbeitet hat: Hier erscheint Erfahrung weniger als Aktion und Konstruktion, sondern als ein „Verstehend-bei-den-Dingen-Sein“ (Göhlich 2009: 33). Von zentraler Bedeutung in diesem Ansatz ist, dass Erfahrung sowohl auf lebensweltliches, unmittelbar mit dem Erfahrungsgegenstand und der Erfahrungssituation verbundenes Vorwissen als auch auf wissenschaftliches, systematisches Wissen als allgemeines Vorwissen Bezug nimmt. Eine Erfahrung ist Grund des Lernens<sup>47</sup>, da in ihr das Wissen, das dem Lernen zustrebt, implizit schon enthalten ist. „Das Lernen gehört notwendig zur Erfahrung und ist in ihr enthalten wie die Folge im Grund.“ (Buck 1967: 17) Sie beinhaltet beide Arten des Vorwissens im Verhältnis einer virulenten Spannung, sorgt aber nicht für die Bearbeitung dieser Spannung, sondern dies leistet erst das Lernen. Lernen geht damit über Erfahrung hinaus, allerdings nicht in allen Fällen: Erfahrungen können zu Gewohnheiten werden, die in ihrer Rigidität Lernwege verstellen.

---

Denktätigkeit des Menschen ist durch seine „vergangene Welttätigkeit“ gebunden und seine Welttätigkeit durch die vorausgegangene Denktätigkeit. Ebenso sind seine Entwürfe durch vorausgegangene Reflexionen gebunden wie seine Reflexionen durch vorausgegangene Entwürfe. Dennoch ist das Denken offen für zukünftiges Handeln (Entwurf), Handeln ist offen für zukünftiges Denken (Reflexion), Entwürfe sind offen für zukünftige Reflexionen und Reflexionen sind offen für zukünftige Entwürfe (vgl. a.a.O.: 89 f.). Bildsamkeit erschließt sich als ein Prinzip pädagogischer Interaktion, als Relationsprinzip, das sich auf pädagogische Praxis als eine individuelle, intersubjektive Praxis bezieht (a.a.O.: 72). Dies bezieht die Mitwirkung der Lernenden an der pädagogischen Interaktion ein (vgl. Höher 2007: 92).

<sup>47</sup> „Es ist die Erfahrung, dass Lernen eine Aneignung von Neuem, noch Unbekanntem auf Grund von schon Bekanntem, von noch Ungekanntem auf Grund von schon Gekanntem ist. (...) Erfahrung erscheint als dasjenige, von woher überhaupt etwas lernbar ist, als die Voraussetzung allen Lernens.“ (Buck 1967: 14)

Lernen führt dann zwar auch weiter von Erfahrung zu Erfahrung, es kann aber nicht sichergestellt werden, dass das Letztere eine Weiterentwicklung des Ersteren ist (Göhlich 2009: 33). „Erfahrungen können auch als Lernbarrieren und Alibi für Lernvermeidung wirken.“ (Siebert 2011: 91)

Im Anschluss an Buck spricht Göhlich von der „Ungewissheit des Erfahrungslernens“. Einerseits ist Erfahrungslernen ein grundlegender Prozess zur Erleichterung des Lernens, andererseits „sind beim Lernen aus Erfahrung Kompetenzfallen, Kompetenzgrenzen und lokale Engführungen zu gewärtigen.“ (Göhlich/Weber/Wolff 2009: 9)<sup>48</sup> Diese können sich auch auf ein individualistisches Konzept von Wissen beziehen (hierzu Siebert 2011: 9).<sup>49</sup> Guellali (2009: 196 ff.) unterscheidet zwei Konzepte der Selbststeuerung von erfahrungsbasierten Lernprozessen, nämlich krisenbeladenes und entwicklungsorientiertes Lernen:

Das *krisenbeladene Lernen* findet einen theoretischen Hintergrund in der Theorie des transformativen Lernens (Mezirow 1997). Demnach verfügen Menschen über Referenzrahmen wie Vorstellungen, Konzepte, Annahmen, Gefühle, die Deutungsperspektiven begrenzen und damit Handlungsalternativen einschränken. Erst durch ihre Veränderung findet transformatives Lernen statt. Es findet in fünf Schritten statt:

- „Auslöser: Es geht um eine Krise, die durch die Anwendung bisheriger Problemlösestrategien nicht gelöst werden kann;
- Bewertung: Eine Erkenntnis über die eigene Inkompetenz in einem neuen Kontext findet statt;
- Exploration: Neue Erklärungsmöglichkeiten für die unangenehme Erfahrung werden geprüft;
- Alternativen: Es wird mit neuen Rollen, Verhaltensweisen und Problemlösemethoden experimentiert;

---

<sup>48</sup> Speziell Organisationen scheinen vielfach als „Erfahrungsverhinderer“ und „Erfahrungsvernichter“ zu fungieren, und dies scheint für ihre Funktions- und Leistungsfähigkeit wesentlich zu sein (Wolff 2009: 17 ff.).

<sup>49</sup> „Zum einen sind wir durch Kultur, Erziehung und Ausbildung darauf geeicht, Wissen als individuelles Gut zu betrachten, das den Wert einer Person stark bestimmt. Viele Menschen meinen deshalb, sie würden an Wert verlieren, wenn sie Wissen 'abgeben' oder 'teilen' (...) Der Ertrag von Wissensaustausch stellt sich in aller Regel erst mit Verzögerungen ein, die durch Vertrauen und Vorleistungen überbrückt werden müssen.“ (Siebert 2011: 9) Erfahrungen mit Mentoring widersprechen dieser Auffassung. Hier ist es vielfach gerade das Motiv, andere am eigenen Wissen und den eigenen Erfahrungen teilhaben zu lassen, welches ein Engagement als Mentorin begründet (vgl. Evaluationsergebnisse Kap. 4.2.6). Im Zeitalter des Web 2.0 gerät ein individualistisches Konzept von Wissen zunehmend ins Wanken, vgl. den Begriff „Share Economy“ (s. Wikipedia, das hierfür selbst als Beispiel steht) bzw. den Trend der CeBIT 2013: „Shareconomy“.

- Integration: Das Erprobte wird in Verhalten und Tätigkeiten des Alltags integriert.“ (Guellali 2009: 197)

Guellali bezeichnet dieses Konzept m. E. zu Recht als restriktiv, weil davon ausgegangen wird, dass Veränderungen nur aufgrund von Krisen stattfinden (ebd.; vgl. o. critical life events). Der Gedanke, dass reflexives Lernen aufgrund von Perturbation bzw. Irritation im Sinne einer Diskrepanzerfahrung durch die Erfahrung von Neuem oder Fremdem hervorgerufen wird (vgl. Schäffter 2001: 169 ff.), kann die Negativität einer solchen Erfahrung zu stark betonen.<sup>50</sup> Schäffter macht jedoch ebenfalls darauf aufmerksam, dass dadurch andere irritierende Erfahrungen, wie zum Beispiel produktive Unruhe und Neugier, ausgeblendet werden (a.a.O.: 172).

Im *entwicklungsorientierten Lernen* dagegen, das auf die Theorie der Intentionalen Veränderung (ICT: Intentional Change Theory, Boyatzis 2006; im Kontext von Mentoring ders. 2007) zurückgeht, wird die Diskrepanzerfahrung, die Lernen auslöst, positiver gefasst. Hier verläuft der Veränderungsprozess in fünf „Entdeckungen“:

- Die Entdeckung des idealen Selbst: eine Vorstellung von einer gewünschten Zielzukunft,
- Diskrepanz zwischen dem realen und idealen Selbst, Identifikation von Stärken und Grenzen durch Selbstevaluation,
- Eine entwicklungs- und zukunftsorientierte Lernagenda,
- Experimentieren mit neuen Verhaltensweisen, Gedanken, Wahrnehmungen und Gefühlen, aufbauend auf vorhandenen Erfahrungen,
- Vertrauensvolle Beziehungen als Unterstützung, Feedbackgeber, Modelle (Boyatzis 2006, dargestellt in Boyatzis 2007: 451; vgl. Guellali 2009: 199).

Erfahrungen führen, wie zuvor nachvollziehbar wurde, nicht in jedem Fall zu Lernen, sie können Lernen auch blockieren. Zur Verdeutlichung sei hier das Konzept des alltagsgebundenen Lernens (Schäffter 1999) angeführt. Es stellt sich als widersprüchliches Lernen dar, denn es ist „in seiner ‚Natürlichkeit‘ zunächst blind den Verstrickungen in seine lebensweltlichen Bedingungen ausgeliefert. Ein solches Lernen ist daher wenig ‚frei‘ oder gar ‚selbstgesteuert‘“ (ders. 1999: 93). Was sich als seine besondere Wirksamkeitschance erweist,

---

<sup>50</sup> Mit Bezug auf Gadamer stellt Schäffter die Erwartungsenttäuschung und die Negativität der Erfahrung als produktiv vor (ders. 2001: 171 f.), ebenso Buck im Anschluss an Hegel die „Geschichte der Erfahrung als Weg des Zweifels oder der Verzweigung“ (ders. 1967: 73 ff.) in einem dialektischen Verständnis von Erfahrung. Nicht immer stellen Irritationserlebnisse Lernanlässe, erst recht dann nicht, wenn sie von Angst begleitet sind.

kann zugleich eine Wirksamkeitsgrenze darstellen, nämlich die Eingebundenheit in Traditionsmuster und Konventionalisierungen des Alltags. Enttäuschungs- bzw. Irritationsfähigkeit gilt daher als eine grundlegende Lernvoraussetzung (vgl. Schäffter 2001: 172 ff.). Entscheidend ist außerdem, wie lernförderlich die Strukturierungen der alltäglichen Lebenszusammenhänge sind (Schäffter 1999: 94; ders. 2001: 173). Sie lassen sich danach beurteilen, inwieweit soziale Netzwerke „geeignete Möglichkeiten des Kontakts und der persönlichen Begegnung mit fremden Erfahrungsbereichen bieten“ (a.a.O.: 97) – was für Mentoring und insbesondere Cross-Mentoring anzunehmen ist. Dies setzt allerdings entsprechende Kompetenzen, Modi im Umgang mit Fremderfahrung und personenbezogene Unterstützung voraus. Ich beziehe hier auf die Mentorinnen, „dass diese Personen auch bereit und in der Lage sind, die gesellschaftlichen Wissensbestände bei sich als situationspezifische Kompetenz zu erkennen und sie für andere zugänglich zu machen.“ (ebd.) Schäffter nennt dieses alltagsweltliche Lehrkompetenz:

„Alltagsweltliche Lehrkompetenz zeigt sich u. a. daran, dass die Bezugspersonen zu ihrem eigenen Wissen in eine kritische Distanz gehen können und so in der Lage sind, vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse stellvertretend die Perspektive von 'Nichtwissen' einzunehmen. Begrifflich lässt sich dieses Distanzierungsvermögen als eine höhere Reflexionsstufe fassen, in der (z. B. berufliche) Erfahrungen in Wissensstrukturen übersetzt werden konnten und so zu explizierbarem 'Erfahrungswissen' transformiert wurden. (...) Komplementär zum Rollenprofil einer *alltagsgebundenen Lehrkompetenz* lässt sich aber auch beobachten, dass auf Seiten der *Lernenden* spezifische Fähigkeiten entwickelt sein müssen, damit sie ihre soziale Umwelt in Bezug auf die verfügbaren Informanten, Vorbilder oder Vermittler unzugänglichen Wissens wahrzunehmen und zu nutzen vermögen.“ (a.a.O.: 97, Hervorhebung im Original)

Ersteres gilt für die Mentorinnen in einer Rolle als „Lernbegleitende und Lernberatende“ (vgl. Arnold/Pätzold 2003: 123). Letzteres wird für die Rolle der Mentee angenommen. Dieses Verständnis korrespondiert mit einem aktuellen Verständnis der Mentee-Rolle (vgl. Kap. 2.4.3), demzufolge auch die beruflich-biografischen Erfahrungen der Mentees als wichtig und bedeutsam innerhalb der Interaktion im Rahmen des Mentoring-Prozesses aufgefasst werden (vgl. Schell-Kiehl 2007: 78; dies. 2006).

Metz-Göckel und Roloff machen auf die Bedeutung von Gender-Kompetenz für Lehrende aufmerksam – „als das Wissen, in Verhalten und Einstellungen soziale Festlegungen im (...) Alltag zu erkennen und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden.“ (dies. 2002/2003: 8) Metz-Göckel will Gender-Wissen in Lehrhandeln integriert wissen (in diesem Fall am Beispiel wissenschaftlicher Lehre; vgl. dies. 2012: 23). Eine alltagsweltliche Lehrkompetenz erweist sich im Anschluss an diese Überlegungen m. E. daher auch

daran, inwieweit sie die Aspekte sozialer Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht reflektiert. Für das untersuchte Lernen im Mentoring stellt sich dann die Frage, ob es Stereotypisierungen unterstützte oder sie ziieldienlich zu durchbrechen half.

### **1.3 Zusammenfassung und Ausblick: Dimensionen des Lernens im Mentoring**

In der Mentoring-Literatur spielt der Begriff des Erfahrungslernens eine Rolle. Hierfür bietet die sich anschließende Systematik von Schäffter (1999) für ein formelles Mentoring-Programm, wie es in dieser Arbeit untersucht wird, eine hilfreiche Orientierung zum Verständnis des Lernens in einem solchen Rahmen an.

#### *1.3.1 Mentoring als Erfahrungslernen*

Schäffter thematisiert das spannungsreiche Verhältnis von didaktisiertem und alltagsgebundenen Lernkontexten, die in einem wechselseitigen „Übersetzungsverhältnis“ stehen,

„d. h. sie können das Wissen der jeweils anderen Seite immer nur in den je eigenen Strukturen rekonstruieren, sie bleiben sich dabei jedoch dennoch fremd. 'Übersetzung' meint in diesem Zusammenhang, dass die Erfahrungs- und Wissensbestände im Aneignungsprozess jeweils eine strukturelle Transformation erfahren, die sie auch semantisch überformen. Vermittlung von systematischem Wissen in alltägliche Relevanzstrukturen, aber auch die Generalisierung alltäglicher Erfahrungen in systematisch-begriffliches Wissen verursacht Folgekosten, wie z. B. Entfremdung, Trivialisierung, Versachlichung, rationalisierende Entstellung, was wechselseitig erhebliche Wirksamkeitsgrenzen nach sich zieht. Es führt oft genug dazu, dass das jeweilige Lernen im Sinnzusammenhang der anderen Kontextierung weitgehend *irrelevant* bleibt, wenn es nicht strukturell transformiert wird. Hier stellen sich die klassischen Transformationsprobleme bei der Wissensverwendung, aber auch der Generierung gesellschaftlicher Wissensbestände.“ (Schäffter 1999: 97, Hervorhebung ebd.)

Die verschiedenen Lernkontexte und Lernformen können wie folgt aufeinander bezogen werden:

	<b>Institutionalisiertes Lernen</b>	<b>Alltagsgebundenes Lernen</b>
<b>Systematische Wissensstruktur</b>	Fachausbildung <i>Expertenkompetenz</i>	Autodidaktisches Lernen <i>Laienkompetenz</i>
<b>Alltägliche Wissensstruktur</b>	Erfahrungslernen <i>Reflexive Kompetenz</i>	Beiläufiges Lernen <i>Alltagskompetenz</i>

Schäffter 1999: 96

Nach dieser Systematik ist Mentoring in einem formellen Programm (vor allem) Erfahrungslernen. Auch die Forschungsliteratur zu Mentoring geht davon aus, „dass Mentoring den Beteiligten ermöglicht, auf das (berufs)biografische Erfahrungswissen des Gegenübers zurückzugreifen und für den eigenen Lebensweg fruchtbar zu machen bzw. (...) mit den eigenen biographischen Sinnressourcen zu verknüpfen“ (Schell-Kiehl 2007: 78). Schell-Kiehl nimmt auf den Erfahrungsbegriff von Dewey Bezug und kann an Beispielen ihrer qualitativen Untersuchung eines ebenfalls formellen Programms nachweisen, dass im Mentoring (berufs)biografische Erfahrungen (noch einmal) reflektiert werden und damit im Sinne Deweys die Art einer sekundären Erfahrung annehmen (vgl. dies. 2006).

Lernen findet im formellen Mentoring (hierfür ist das untersuchte Projekt ein Beispiel) institutionalisiert auch im Rahmen verabredeter Settings und Treffen der Tandems statt. Dennoch bezieht es sich neben professionellem Wissen auch auf berufliches Alltagswissen der Beteiligten, nicht etwa auf ein vorgegebenes Curriculum. Alltagswissen beinhaltet (nach Freire, zit. in Wittwer 2003: 47) eine Einheit von Leben und Arbeiten ebenso wie die von Lernen und Handeln. Mentoring gilt als eine informelle Form des Erwachsenenlernens (vgl. Schell-Kiehl 2006: 128). Die formelle Struktur bietet für Mentoring-Beziehungen einen Raum, in dem sich selbstorganisierte, informelle, beiläufige, emergente Lernprozesse ereignen können.

Im alltäglichen Lernen bildet sich aufgrund einer Vielzahl von Lerngelegenheiten eine Verlaufsstruktur heraus, in der sich die alltagsweltbezogenen Lernsituationen zu einer „kontinuierlichen Kette“ (Schäffter) verknüpfen, die sich über Selbstverstärkung zu einer eigenen Erfahrungsstruktur bilden.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Erfahrung soll hier mit Mezirow (1997) nicht rein kognitiv, sondern handlungsbezogen verstanden werden, denn „wir erfahren symbolische Eigenschaften und bilden uns die Welt, indem wir danach handeln. Realität wird durch Wahrnehmung mittels Erfahrung begründet. Die Struktur der Wahrnehmung ist kulturell und spiegelt sich in der Sprache wider.“ (a.a.O.: 18)

„Die Chance, durch die sich diese Lernformen als für das ganze Leben grundlegend und in hohem Maße wirksam erweisen, besteht daher durch die Möglichkeit der Verknüpfung einer heterogenen Vielzahl von Lerngelegenheiten zu einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess, über den sich Eindrücke zu Erlebnissen, Erlebnisse zu Erfahrungen und Erfahrungen zu Wissen zu steigern vermag. Diese reflexive Verknüpfungsstruktur lässt sich als 'Bildungsprozess' bezeichnen.“ (Schäffter 1999: 99)

Diese Aussage soll als Hypothese für die Fragestellung gelten, inwieweit das Erfahrungslernen im Mentoring einen Beitrag für den Bildungsprozess der ehemaligen Teilnehmerinnen aus deren subjektiver Perspektive zu leisten vermochte.

### 1.3.2 Zusammenfassung: Dimensionen konstruktiven Lernens für das untersuchte Mentoring-Projekt

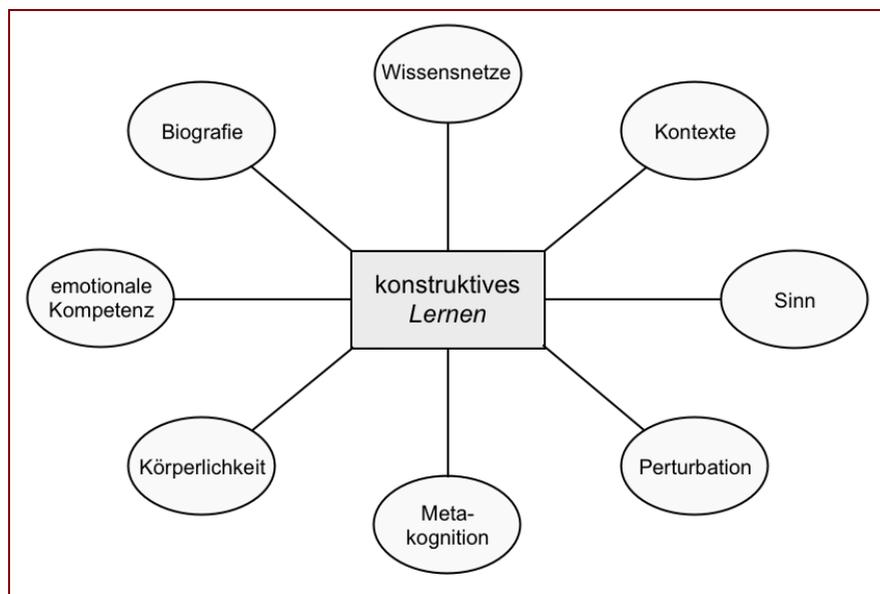


Abb. 1: Dimensionen des Lernens; Quelle: Siebert (2005): 31

Horst Siebert hat einige Faktoren für ein konstruktives, konstruktivistisch aufgeklärtes Lernen entfaltet, die nun zusammenfassend und zugleich im Aus-

blick auf den weiteren Verlauf der Argumentation über Lernen im Mentoring-Projekt, das in dieser Arbeit untersucht wird, angewendet werden sollen.

### Wissensnetze: Mentoring als Netzwerk von Beziehungen und Lernanlässen

Netzwerke als informelle Beziehungsgeflechte haben eine große Bedeutung für Lernen, dies wird weiter unten in Kap. 3 im Zusammenhang von Mentoring als Networking ausführlich thematisiert. Insbesondere für Lernprozesse in Organisationen und über sie hinaus sind sie relevant für Kompetenzentwicklung. In der Regionalentwicklung gelten Netzwerke als moderne Planungs- und Steuerungsinstanzen, was für das in dieser Arbeit thematisierte arbeitsmarktpolitische Mentoring-Projekt als Projekt zur regionalen Wirtschaftsentwicklung und Frauenförderung von Bedeutung ist und ebenfalls weiter unten aufgearbeitet wird (Kap. 3.3.3).

Inzwischen hat sich eine Sichtweise durchgesetzt, dass Mentoring bzw. eine Mentoring-Beziehung in unterschiedliche Netzwerkaktivitäten zum Beispiel als Netzwerk- oder Peer-Mentoring und als „developmental alliance“ (Higgins/Kram 2001) in einer Perspektive vernetzter Lernbeziehungen als „relational mentoring“ stattfinden kann (hierzu ausführlich Kap. 2.3.3). Lernen in einem Wissensnetzwerk, wie es die Communities of Practice (Wenger 1998; Kaiser-Belz 2008) darstellen, wird ausführlich in Kap. 3.6 thematisiert, weil auf dieses Konzept in der neueren Mentoring-Literatur (Ragins/Kram 2007) Bezug genommen wird und es m. E. einen überzeugenden Ansatz von vernetztem, selbstgesteuertem Lernen in beruflichen Kontexten beschreibt.

Das in dieser Arbeit untersuchte Mentoring-Projekt hatte laut Projektantrag den Aufbau eines Wissensnetzwerkes unter Frauen zum Anspruch. Mentoring wurde damit von vornherein in den Zusammenhang vernetzten Lernens und der Wissensnetze gestellt. Die vorliegende Untersuchung widmet sich daher u. a. explizit der Fragestellung, inwieweit die im Projekt angelegte Vernetzung zwischen Mentorinnen und Mentees – sowie die unter allen Beteiligten – über die Dauer des Projektes hinaus Bestand hat oder hatte bzw. wie sich diese vorausgesetzte Netzwerkstruktur im Laufe der Zeit verändert hat. Die komplizierte Vernetzung des Projektes mit Ebenen regionaler und europäischer Programme und mit regionalen Akteurinnen in einem Multiplikatorinnen-netzwerk ist ausführlich in Kap. 4.2.2 referiert.

Die Dimension *Wissensnetze* wird also in Bezug auf das Lernen im Mentoring noch ausführlich diskutiert. Der Wunsch, sich mit anderen in einem Netzwerk auszutauschen, so ergaben die Evaluationsergebnisse, war für viele Teilnehmerinnen, vor allem die Mentorinnen, eines der Motive zur Teilnahme.

In Ergänzung zu Sieberts o. g. Darstellung möchte ich auf die besondere Bedeutung der *Beziehung* für das Lernen im Mentoring hinweisen, die Gegenstand einer Vielzahl von Untersuchungen zum Mentoring ist. Ihr wird daher ein eigenes Kapitel (2.4) gewidmet, und sie war u. a. Gegenstand der Evaluation des Projektes. Aus der Literatur zum Lernen lässt sich ableiten, dass Lernen ein sozialer, kommunikativer Prozess und in Beziehungen, hier die Mentoring-Beziehung, eingebunden ist.

Kontexte von Mentoring: Wissensgesellschaft, organisationaler Wandel und ökonomische Situation von Frauen in der Region

Zuvor ist eine Vorstellung von Wissensgesellschaft mit der spezifischen Produktion von Wissen im Modus 2 (Gibbons e. a. 1994; Nowotny 1999) als ein Kontext für Mentoring dargestellt worden (Kap.1.1.1). Auf treibende gesellschaftliche und ökonomische Kräfte wie Digitalisierung, Akademisierung von Berufen, Verwissenschaftlichung von Arbeit, verschärftem internationalem Wettbewerb und die Notwendigkeit permanenter Innovationen usw. ist ebenfalls hingewiesen worden, sodass verstehbar werden kann, wie Mentoring als eine Organisation sozialer Beziehungen, in denen Wissenumwandlung als Folge und Aspekt von Lernen stattfindet, in diesem Kontext verortet werden kann: als lokaler Ort der Wissensproduktion außerhalb der Wissenschaft und verknüpft über Konzeption, Evaluation und Forschung mit Wissenschaft als Ort der Wissensproduktion im Modus 2.

In Kap. 2.3.3 wird Mentoring im Zusammenhang mit organisationalem Wandel und Organisations- und Personalentwicklung gedacht, wo es als ein Ansatz flankierender (Peters 2006; Peters e. a. 2006), strategischer oder integrativer Personalpolitik die Anpassungsleistungen von Organisationen und Individuen an sich rasch ändernde Umwelten und zunehmende Komplexität unterstützt.

Die ökonomische Situation von Frauen in der Region als Hintergrund des Mentoring-Projektes sowie der Hintergrund eines EU-Programms werden in Kap. 4.2.2 in der Bezugnahme auf die Ausgangslage und die Darstellung des Projektumfeldes dargestellt. Vor diesem Hintergrund kann nachvollzogen werden, inwieweit das Mentoring-Projekt ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen reflektierte und die wirtschaftliche Situation von Frauen in der Region zum Gegenstand hatte. Genau diese Situation war der Ausgangspunkt für die Beantragung und Konzeptentwicklung des Projektes.

Einige Kontexte für das Lernen im Mentoring-Projekt sind damit skizziert worden und werden im Folgenden weiter thematisiert.<sup>52</sup>

## Der Sinn des Mentorings: Empowerment

Dass Lernen als eine Operation des „sense making“ der Herstellung einer sinnhaften Ordnung dient, darauf wurde zuvor mit Willke (2002) eingegangen. Lernen ist eine sinnvolle Aneignung und Verarbeitung von Wissen (Schäffter 1999: 91). Was ist nun der Sinnhorizont, in dem sich das Mentoring-Projekt entfaltet hat und vor dessen Hintergrund das Lernen der Beteiligten Sinn machte?

Ein Anspruch des Projektes war laut Projektantrag die Förderung von Frauen in der Region. Typisch für berufliche Frauennetzwerke ist deren gemeinsame Zielsetzung vor dem Hintergrund berufsrelevanter Interessen (vgl. Kap. 3.3.2), das kann für das untersuchte Mentoring-Projekt ebenfalls in Anspruch genommen werden.

Für das Projekt insgesamt wird als implizites Ziel der Ansatz *Empowerment* angenommen (s. o. Einleitung). Betrachtet man die individuellen Ziele, so ist festzustellen, dass die Mentees konkrete Ziele als Begründung für den Eintritt in das Mentoring-Projekt nannten, die sich auf ihre berufliche oder persönliche Entwicklung oder auf Problemlösung bezogen. Die Mentorinnen nannten als Motiv zur Beteiligung sehr oft, dass sie andere Frauen unterstützen wollten, ihren eigenen Weg zu gehen und auch, dass sie über ihr eigenes Handeln zu reflektieren wünschten (s. Kap. 4.2.6.2). Dieses entspricht den Ergebnissen aus der Forschung über Mentoring (hierzu weiter unten). Allerdings geht die Sinn-dimension in meinem Verständnis über eine pragmatische und lebenspraktische Bedeutsamkeit hinaus und schließt Identitätslernen und „Weltverstehen“ ein (Siebert 2003: 19), wie zuvor an der Öffnung des Kompetenzverständnisses für ein humanistisches Bildungsverständnis angedeutet wurde.

---

<sup>52</sup> Die Arbeit verzichtet aus Kapazitätsgründen jedoch auf eine ausführliche, allgemeine Darstellung geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und Frauenarbeit und ihrer spezifischen Besonderheiten sowie auf eine Diskussion von geschlechtsspezifischen Machtverhältnissen und herrschenden Rollenbildern mit Bezug auf einen Diskurs über Weiblichkeit. Verwiesen sei stattdessen überblicksartig auf den in die Frauen- und Geschlechterforschung einführenden Sammelband von Becker/Kortendiek (2010). Entsprechende Bezüge werden bei der Auswertung der Interviews an den dafür relevanten Stellen gleichwohl literaturgestützt hergestellt.

## Perturbation als Lernanlass im Mentoring

Wie zuvor angesprochen, entstehen Perturbationen durch Differenzerfahrungen (vgl. Siebert 2003: 20). Sie können aus der Erfahrung des Unterschiedes zum Beispiel von Ist und Soll, Anforderungen und Kompetenzen, idealem und realem Selbst sowie als Erfahrung der Unterschiedlichkeit zwischen Mentorin und Mentee hervorgehen. Insbesondere entstehen Perturbationen und damit Anstöße zum Lernen in einem diversity-reichen Umfeld innerhalb heterogener sozialer Beziehungen. Auf diese Aspekte gehe ich an verschiedenen Stellen der Arbeit ein, u. a. in Kap. 2.3.3 und 2.4.5 sowie bei gegebenem Anlass in der Auswertung der Fallbeispiele (bes. Kap. 6.5).

## Metakognition als Reflexion des Lernens

Dieser Faktor bezieht sich auf die Reflexionsebenen des Lernens, die zuvor dargestellt wurden (Kap. 1.2.2.2). Sowohl für Mentoring als für Coaching (hierzu Kap. 2.3.4) gilt, dass Selbstreflexivität eine maßgebliche Voraussetzung bzw. Bedingung für Lernen ist. Eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik und Vorstellung von Erwachsenenlernen kommt, wie zuvor erklärt wurde, ohne dieses Element nicht aus. Dass Selbstreflexion bzw. die Reflexion eigener Lernstrategien, Vorgehensweisen und Handlungen ebenfalls zur (Re-)Konstruktion der eigenen (biografischen) Erfahrungen konstitutiv ist, wurde ebenfalls dargelegt (Kap. 1.2.2.1). Sie bezieht sich nicht nur auf Kognitionen, sondern mit Arnold auch auf die Wahrnehmung emotionaler Muster. Selbstreflexivität umfasst die Dimensionen Kognition (Denken), Emotion (Fühlen) und Aktion (Handeln). Die Mentoring-Beziehung stellt, so die Hypothese, einen Reflexionsraum bereit, in dem Metakognition auf all diesen Ebenen stattfinden kann.

Reflexion über das eigene Handeln als Motiv für die Teilnahme am Mentoring-Projekt und ebenso als Ergebnis des Projektes schien bereits durch die Evaluationsergebnisse zum Teil erwiesen (s. Kap. 4.2.6). Die Fähigkeit, die eigenen Erfahrungen entsprechend aufzuarbeiten und in gewisser Selbstdistanz anderen zugänglich zu machen, gilt als „alltagsweltliche Lehrkompetenz“ (Schäffter) der Teilnehmenden.

## Körperlichkeit: Implizite Körperbezogenheit des Lernens im Mentoring

Das Erlernen menschlicher Praxis vollzieht sich leiblich (Benner 2001: 90), es ist nicht nur mental-sprachlich, sondern auch „körperlich situiert“ (Holzkamp 1995:

253 ff.). Die Körperbezogenheit des Lernens wurde zuvor für implizites Wissen erwähnt. Im Mentoring geht es um Umwandlung von Wissen, um Lernen. Die erfahrungsbezogene Dimension, die implizites und damit körperliches Wissen einschließt, ist besonders im Zusammenhang mit dem Modelllernen ersichtlich. Das Lernen am Modell beinhaltet im Beobachten und Nachahmen eine auffällig körperliche Dimension. Erfahrungsbezogenes Wissen ist körperlich, Erfahrungen beinhalten eine emotionale Dimension.

Lernen aus Erfahrung gilt als relevant für Mentoring (vgl. Schell-Kiehl 2007). Dies vorausgesetzt, wie es empirisch belegt wurde (ebd.), spielt der Faktor Körperlichkeit für das Lernen im Mentoring eine implizite Rolle, denn Lernen, Erfahrungen und Emotionen sind körperlich gebunden.

### Emotionale Kompetenz für Mentoring

Rolf Arnold (2005, 2009) hat die emotionalen Dimensionen des Lernens ausgearbeitet. Emotionale Intelligenz beinhaltet nach Goleman (1998) sowohl die Fähigkeit, die eigenen Emotionen und emotionalen Muster zu erkennen als auch, Emotionen anderer empathisch wahrzunehmen sowie sie angemessen zum Ausdruck zu bringen.

Diese Dimension des Lernens ist zwar explizit nicht durch die Evaluation thematisiert worden, kommt aber dort im Zusammenhang mit Äußerungen zur Beziehung und Atmosphäre zur Sprache. Dass Gefühle wie Vertrauen und Sympathie eine Rolle im Mentoring spielen, zeigen auch Untersuchungsergebnisse über die Mentoring-Beziehung, hier insbesondere hinsichtlich ihrer psychosozialen Unterstützungsfunktion (s. Kap. 2.4.1). Der emotionalen Aspekte von Lernen ist zuvor theoretisch behandelt worden. Emotionale Intelligenz in ihrer wichtigen Bedeutung für Mentoring wurde u. a. von Cherniss (2007) auf Basis der Forschung aufgearbeitet.

### Biografie: Mentoring als biografische Ressource

Auch auf die Bedeutung der eigenen Biografie bzw. der Erfahrung für Lernen ist eingegangen worden (Kap. 1.2.2.1 und 1.2.7). Die Einzelnen haben dabei die Deutungsmacht über ihre Geschichte, in der es nicht auf eine faktisch korrekte Darstellung ankommt, sondern darauf, inwieweit die vorgefundenen biografischen Tatbestände und Erfahrungen in neue Kontexte sinnvoll eingebunden und dafür umgedeutet werden. Dabei werden auch fremde Wissensbestände, zum Beispiel die Geschichten anderer, integriert.

Auf ein solches Verständnis von Biografie vor dem Hintergrund eines „kommunikativen Gedächtnisses“ (Welzer 2002) wird bei der Interpretation der Ergebnisse aus der aktuellen Befragung ehemaliger Teilnehmerinnen wieder Bezug genommen werden müssen. Hier ist zu berücksichtigen, dass die Wirksamkeit der Erfahrungen (oder die Wirkungslosigkeit des Erlebnisses) im Mentoring im Hinblick auf die weitere Lern- und Berufsbiografie eine Konstruktionsleistung der Befragten darstellen, die dazu führen können, Mentoring als ein Glied in einer Kette von Lernerfahrungen in einem fortschreitenden Entwicklungsprozess (Schäffter 1999) subjektiv sinnvoll in die eigene Lebensgeschichte einzubinden.

Nach einem Ansatz biografischer Erfahrungen als Ressource für Lernen möchte ich die Erfahrungen im Mentoring-Projekt als biografische Ressource zur Bewältigung weiterer beruflicher Situationen sowie für anschließendes Lernen und fortschreitende Entwicklungsprozesse verstehen.

Für die Untersuchung bedeutet dies, „dass (Lernprozesse) immer in einer biographischen Perspektive betrachtet werden und vor dieser Folie analysiert werden müssen, will man sie überhaupt erklären können.“ (Schell-Kiehl 2007: 91) Mit anderen Worten, das, was die Teilnehmerinnen nach dem Mentoring-Projekt erreicht oder gelernt haben, wie sie sich entwickelt haben – oder nicht (im Sinne widerständischen bzw. defensiven Lernens) – soll vor dem Hintergrund der Erfahrungen im und durch das Mentoring-Projekt reflektiert werden.

„Diese Erfahrungen der Tandem-Partner/-innen (...) können je nach Situation extrem hilfreich sein bzw. einen 'Überschuss' herstellen helfen, der in einer späteren Lebensphase zur Anwendung kommen und Mentor/-in und/oder Mentee darin unterstützen kann, sich andere soziale Räume anzueignen und diese voll auszuschöpfen.“ (Schell-Kiehl, 2007: 94)

„Es lässt sich deshalb festhalten, dass in Mentoringssituationen die lebensgeschichtlich aufgeschichteten Erfahrungen der Teilnehmenden bestimmend dafür sind, was an Erfahrungswissensbeständen vermittelt und wie es angeeignet wird, und dass dies nicht immer zu einer Weiterentwicklung oder aber Bewusstwerdung der individuellen Erfahrungswissensbestände und damit der Deutungs- und Handlungsmuster führen muss, aber durchaus führen kann.“ (Schell-Kiehl 2007: 93)

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Lernen wie seiner Faktoren, Kontexte und Voraussetzungen ist bis hierher skizziert. Meines Erachtens ist in Ergänzung zum o. g. Modell von Siebert nochmals auf die zentrale Bedeutung der Beziehung im Mentoring aufmerksam zu machen. Sie ist Gegenstand zahlreicher Untersuchungen und gilt seit den Studien von Kram (zuerst 1885) als das Kernstück des Mentorings (hierzu s. ausführlich Kapitel 2.4).

Vor dem zuvor angerissenen theoretischen Hintergrund verorte ich Mentoring als

- Beziehungsnetz und (Zeit-)Raum, in dem neben anderen Lernformen ein reflexives und vernetztes Erfahrungslernen stattfinden kann und als
- biografische Ressource zur Bewältigung weiterer (beruflicher) Herausforderungen und für Lernen.

## 2 Übersicht über den aktuellen Forschungsstand zu Mentoring

Das folgende Kapitel liefert einen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand zum Thema Mentoring. Dabei soll die Entwicklung von Mentoring aufgezeigt werden, wie sie sich in verschiedenen Settings, in einem Wandel der Rollen und der Anforderungen an Mentor/innen und Mentees sowie in der Mentoring-Beziehung und den Funktionen von Mentoring spiegelt. Zugleich wird der Stand der empirischen Forschung reflektiert, und anschließend werden einige Konzepte dargestellt, auf die Business Mentoring<sup>53</sup> im Kontext von Frauenförderung Bezug nehmen kann. Des Weiteren wird Mentoring im Verhältnis zu anderen im Business-Kontext stattfindenden Lernangeboten wie Coaching und Training verortet.

Bereits seit Ende der 70er Jahren ist Mentoring in den USA populär, nachdem entdeckt wurde, dass informellem Mentoring bei der Entwicklung von Führungskräften und der Einführung von neuen Mitarbeitenden eine bedeutende Rolle zukommt. Viele Unternehmen haben seit dieser Zeit Mentoring-Programme als Ansatz zur Führungskräfteentwicklung installiert und nutzen es im Zusammenhang mit Personalentwicklung und Rekrutierung (vgl. Peters/Genge/Willenius 2006; Koch 2001). In den letzten 20 bis 30 Jahren jedoch haben sich Organisationen und ihre Umwelten so radikal verändert, dass gefragt werden sollte, ob das Mentoring der Anfangszeit, für das die Studien von Kram (seit 1985) maßgeblich sind, noch immer dem Mentoring, wie es heute in Organisationen und organisationsübergreifenden Programmen realisiert wird, entspricht (vgl. Bearman e. a. 2007: 377).

In Europa setzte die Entwicklung später ein. Es waren zunächst die skandinavischen Länder und England, in denen Mentoring in den achtziger Jahren an Bedeutung gewann. Angel/Cancellieri-Decroze konstatieren noch 2011 für Frankreich, dass es „pratiquement inconnu chez nous“ sei (a.a.O.: 17). Seit den

---

<sup>53</sup> Der Begriff Business Mentoring wird zur Unterscheidung der verschiedenen Kontexte von Mentoring verwendet. Mentoring findet außer im privatwirtschaftlichen (Business-)Bereich vor allem in der Wissenschaft, aber auch in der Jugendarbeit und in der Medizin eine breite Anwendung. Der Begriff ist in der deutschen Mentoring-Literatur üblich. In der angloamerikanischen Literatur spricht man von “workplace mentoring”.

neunziger Jahren hat die Mentoring-Welle auch Deutschland erfasst, sodass inzwischen zahllose Unternehmen, Verwaltungen, Behörden und Verbände Mentoring-Programme durchführen. Zunächst lag der Fokus auf der Förderung bestimmter Zielgruppen (Regner/Gonser 2001), insbesondere zur Frauenförderung wurde es eingesetzt. Innerhalb von Organisationen ist Mentoring in den meisten Fällen unabhängig vom Geschlecht eine individuelle Förderung von (Nachwuchs-)Führungskräften (vgl. Klöfkorn 2008: 9), wo es in die Personalentwicklung zunächst größerer Unternehmen und Konzerne integriert ist (vgl. Wegerich 2007: 70 ff.). Dementsprechend wird es als Instrument der Personalentwicklung in der entsprechenden Fachliteratur vorgestellt (vgl. Ryschka/Solga/Mattenklott 2008: 104 ff.; Wegerich 2007: 70 ff.; Peters 2004) und gilt hier u. a. als Maßnahme, in der wichtiges implizites Wissen weitergegeben wird und die zu organisationalem Lernen beiträgt (vgl. Thom/Zaugg 2007: 33). Selbst kleine und mittelständische Unternehmen nutzen Mentoring, da es relativ kostengünstig und schnell zu implementieren ist (Peters e. a. 2006/1 und 2), gerne auch im Rahmen öffentlich geförderter formeller Mentoring-Programme. Dementsprechend steigt die Zahl der Veröffentlichungen exponentiell (hierzu Schell-Kiehl 2007: 21 ff.), empirische Studien zum formellen Mentoring sind allerdings noch vergleichsweise selten, ebenso wie fundierte theoretische Konzepte.

Mehrere Gründe sind zunächst in den USA für den Boom von Mentoring ausschlaggebend und begründen zunehmend auch formelle Programme:

- *Frauenförderung*: Frauen, deren Karriereentwicklung an der „gläsernen Decke“ zu scheitern drohte, bildeten Netzwerke und unterstützten sich durch Mentoring als Gegenstrategie zu Männernetzwerken (vgl. u. a. Doblhofer/Küng 2008: 215; McKeen/Bujaki 2007; Giscombe 2007).
- *Integration*: Das Mentoring-Programmspektrum erweiterte sich im Managing Diversity um Programme für Minderheiten, die in Organisationen integriert werden sollten bzw. diskriminiert waren.
- *Wissensmanagement*: Aufgrund der Erfahrung, dass durch die Entlassungswellen seit den achtziger Jahren viel Insiderwissen aus den Unternehmen abwandert, entstanden Mentoring-Programme, die dem entgegenwirken sollten (vgl. Hilb 1997).
- *Personalentwicklung*: Im Rahmen einer Erweiterung des Führungsverständnisses vom Vorgesetzten zum Coach der Mitarbeitenden findet Mentoring als Personalentwicklung on the job einen Platz (insbes. Hilb 1997)<sup>54</sup>.
- *Organisationaler Wandel*: Mentoring im Sinne einer allgemein lernfördernden Beziehung, egal ob in der Rolle als Mentee oder Mentor/in,

---

<sup>54</sup> Der Ansatz von Hilb stellt innerhalb der konzeptionellen Literatur zur Personalentwicklung wegen seiner ausdrücklichen Mentoring-Orientierung eine Besonderheit dar (vgl. Gerber 2001: 101 ff.).

sollte Mitarbeitenden Unterstützung in den permanenten organisationalen Wandelprozessen geben, der Bedarf an für Mentoring trainierten Führungskräften wuchs.<sup>55</sup>

- *Employability-Förderung*: Mentoring wird seit Mitte der 80er Jahre in den Zusammenhang mit lebenslangem Lernen gestellt und gewinnt im Rahmen einer integrativen Personalentwicklung in Unternehmen zunehmend Selbstverständlichkeit (z. B. Speck 2005: 345 ff.; Stemann/Luczak 2007: 217 f.).

Die Anlässe, Hintergründe und Zielsetzungen für Mentoring sind – speziell in den USA – vielfältig. Eine Beobachtung der kontinuierlich wachsenden Anzahl von Veröffentlichungen zum Thema veranschaulicht, dass Mentoring seit Jahrzehnten eine sehr breite Anwendung in pädagogischen und sozialpädagogischen Handlungsfeldern sowie im universitären Bereich (student faculty mentoring) findet, zum Beispiel zur individuellen Lernbegleitung und Karriereunterstützung. In der entsprechenden Literatur werden die Vorteile des One-to-one-Mentoring dargestellt ebenso wie etwa der Nutzen von E-Mentoring, Peer-Mentoring und anderen Lernsettings für Student/innen, Schüler/innen und Trainees, aktuell auch im Rahmen einer Neukonzeptualisierung des Mentoring-Verständnisses mit kritisch-konstruktivistischer Perspektive (z. B. Wang/Odell 2007: 473 ff.). Es gibt des Weiteren spezielle Programme für junge Mütter, für Jugendliche (youth-mentoring), andere Zielgruppen, zum Beispiel Immigrant/innen, und auch im medizinischen Bereich ist das Konzept erstaunlich weit verbreitet, nicht nur als Maßnahme zur Integration oder Unterstützung von Führungsnachwuchs, sondern ebenso als Maßnahme für besondere Patientengruppen. Nach Schell-Kiehl machen allein die vielen Veröffentlichungen aus dem Bereich (Schul-)Pädagogik zusammen mit dem Thema Mentoring im Kontext akademischer Karrierewege sowie des Übergangs von Schule bzw. Hochschule in den Beruf und mit Artikeln über Mentoring zur Verhinderung von negativen Karrieren bei Risikogruppen mehr als ein Viertel der Veröffentlichungen aus, 20 % beziehen sich auf den Bereich Health Care und Medicine (dies. 2007: 22). Diese Veröffentlichungen bleiben in der folgenden Darstellung der relevanten Literatur weitestgehend unberücksichtigt. Auch Jugend-Mentoring (z. B. Karcher/Kuperminc e. a. 2006; Ehlers/Kruse 2007; DuBois/Karcher 2005; Keller 2007; Blinn-Pike 2007; Miller 2007) und spirituelles oder geistliches Mentoring mit christlichem Hintergrund (Faix 2000; Andersen/Reese 2000; Riewesell 2003) bzw. aus der Tradition des Taoismus (Huang/Lynch 1999) können hier nicht weiter thematisiert werden, da dieses den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde.

---

<sup>55</sup> Vgl. den Zusammenhang von transformationaler Führung und Mentoring bei Godshalk/Sosik (2007: 149 ff.)

Im Business-Kontext sind die Anwendungsbereiche ebenfalls vielfältig. In der Literatur ist der Hinweis, dass Mentoring eine der am schnellsten wachsenden Formen der Führungskräfteentwicklung bzw. Karriereförderung darstellt, und dass eine wachsende Anzahl von Unternehmen entsprechende Programme implementiert, standardmäßig verbreitet. Ebenso enden Fachartikel häufig mit einem Verweis auf die noch immer unzulängliche Forschungslage, vor allem was den Mikroprozess des Lernens innerhalb der Mentoring-Beziehung betrifft. Nach einer Analyse von Schell-Kiehl (2007) waren gerade einmal neun Prozent der Veröffentlichungen dem Bereich Management und Business zuzuordnen, während weitere 20 % der Literatur aus der psychologischen Fachdisziplin stammen.<sup>56</sup>

## **2.1 Schwerpunkt der empirischen Forschung: Mentoring in der psychologischen Literatur**

Quantitative Forschungssettings überwiegen hier absolut (vgl. Schell-Kiehl 2007: 22 ff.). Scandura/Pellegrini weisen – selbst aus dieser Richtung kommend – darauf hin, dass qualitative Studien zum vertieften Verständnis wünschenswert sind, um ein ganzheitliches Verständnis der Mentoring-Beziehung zu erhalten (dies. 2007: 83). In der psychologischen Literatur werden zum Beispiel Gruppen mit und ohne Mentoring miteinander im Hinblick auf die Effekte für Mentees verglichen (z. B. Allen/Eby e. a. 2004: 127 ff.; Eby/Allen/Evans e. a. 2007: 254 ff.), es werden Variablen für den Erfolg von Mentoring untersucht (z. B. Allen/Eby/Lentz 2006: 567 ff. – für Mentor/innen und Mentees in formellen Programmen) sowie der Erfolg von Mentoring anhand von Kriterien wie Erfolg für die Mentees, Gehalt und beruflichem Aufstieg oder Leistungssteigerung, Selbstvertrauen, Lernen und Stressreduzierung gemessen (vgl. Scandura/Pellegrini 2007: 75). Dem Mikroprozess, dem Lernen in der Mentoring-Beziehung, widmen sich u. a. Armstrong/Allison/Hayes (2002: 111 ff.) in Bezug auf die kognitiven Stile der Beteiligten, Wanberg/Welsh/Kammeyer-Mueller (2007: 398 ff.) im Hinblick auf deren Selbstwahrnehmung und Murphy/Ensher (2001: 229 ff.) im Hinblick auf die Selbstführungskompetenzen der Mentees (Setzen von Karrierezielen, positives Denken u. a.), jeweils, um deren Effekte für den Erfolg des Mentorings bzw. die Zufriedenheit der Beteiligten, überwiegend aus Mentee-Perspektive zu messen. Weitere Befunde erhellen den Zusammenhang zwischen Feedback und Häufigkeit der Treffen in den Tandems

---

<sup>56</sup> 20 % sind dem Bereich „Health Care & Medicine“ zuzurechnen, 27 % „Education“ und 24 % „others“ (vgl. a.a.O.: 22).

mit der Zufriedenheit der Mentees bzw. den Einfluss von Diversity-Dimensionen (Lyons/Oppler 2004: 215 ff.) oder abweichende Einschätzungen von Mentees und Mentor/innen bezüglich der angebotenen Mentoring-Funktionen (z. B. Waters/McCabe e. a. 2004: 107 ff. – für den Bereich Mentoring und Existenzgründung). Ein Überblick über Forschungen zum dysfunktionalen Mentoring, die insgesamt erst neuerer Art sind, findet sich u. a. bei Scandura/Pellegrini (2007: 76 f.). Diese Autoren benennen außerdem einen Mangel an theoretischen Zugängen in der Mentoring-Forschung, eine ungenügende Integration von Theorien verwandter Disziplinen, etwa der Führungsforschung (z. B. um Mentoring von paternalistischer Führung abzugrenzen), der Stressforschung oder psychologischer Bindungstheorien (a.a.O.: 80 ff.). Die Ergebnisse der Forschungen aus psychologischer Richtung sind sehr detailliert, allerdings wenig repräsentativ. Sie werden im Laufe der folgenden Kapitel an entsprechenden Stellen kurz referiert, obgleich sie sich in den seltensten Fällen auf einen dieser Untersuchung entsprechenden Kontext beziehen.

Die Variable „Gender“ ist Gegenstand vieler Untersuchungen (dargestellt u. a. bei Higgins/Chandler/Kram 2007: 358 ff.; vgl. McKeen/Bujaki 2007; z. B. Ragins/Scandura 1997: 945 ff.), hierzu s. weiter unten zum Thema „Cross-gender-Mentoring“ (Kap. 2.4.5). Die Effekte formellen und informellen Mentorings wurden mehrfach miteinander verglichen (z. B. Ragins/Cotton 1999: 529 ff.; s. weiter unten). Aktuell steht das Messen der Effekte von Mentoring im Verhältnis zu anderen karrierefördernden Ressourcen im Vordergrund (z. B. Singh/Ragins/Tharenou 2009: 56 ff.; Blickle 2003).

Typisch für den dominierenden positivistischen Forschungsansatz<sup>57</sup> ist quasi „archetypisch“, dass er anspruchsvolle und aufwendiges Testdesigns aufweist, die Ergebnisse werden mit anderen Testergebnissen verglichen, und die Begrenztheit der Studien wird erkannt. Es ergeben sich daher wenig praxisrelevante Implikationen, die Veröffentlichungen dienen primär einem wissenschaftlichen Fachdiskurs. Das (implizit) leitende Mentoring-Verständnis ist oft ein traditionelles, erst die Netzwerkforschung (SNA) hat diese Perspektive erweitert. Der Kern des Mentorings, die Mentoring-Beziehung schien über lange Zeit von geringerem Interesse zu sein als die Ergebnisse des Mentorings für Mentees – weniger für die Mentor/innen –, wobei der organisationale Kontext dabei kaum berücksichtigt wurde (vgl. Garvey/Stokes/Meggison 2009: 32 ff.). Dem entspricht, und das ist ebenfalls problematisch, dass die Schnittstelle

---

<sup>57</sup> Der unter dem Begriff „Positivismusstreit“ bekannte Diskurs in den Sozialwissenschaften, ausgehend von Popper und Adorno, kann an dieser Stelle nicht referiert werden. Hier soll nur angemerkt werden, dass es sich bei der als positivistisch bezeichneten Mentoring-Forschung um Designs handelt, die quasi naturwissenschaftliche Vorgehensweisen auf die sozialwissenschaftliche Forschung anwenden wollen.

Familie und Beruf so gut wie nirgends in den Blick kommt und weder ihre Voraussetzungen für Mentoring noch ihre Auswirkungen auf die Mentoring-Beziehung noch die Folgen des Mentorings hinsichtlich einer Work/Family Balance thematisiert werden (hierzu Greenhaus/Singh 2007). Garvey/Stokes/Megginson (2009) sehen in der Reduktion der Forschungsperspektive den Versuch, die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes zu reduzieren, und sie weisen darauf hin, dass es erst in jüngerer Zeit Fachbeiträge gibt, die der Coaching-Literatur in Form von Praxisberichten ähneln und wie folgt zu charakterisieren sind:

- Insiderberichte von Praktiker/innen: Sie beziehen sich oft auf Erfahrungen innerhalb einer Organisation.
- Berichte, die qualitative Aussagen von Mentees beinhalten: Sie geben den Blick frei auf das Erforschen der Mentoring-Beziehung und ermöglichen praktische Implikationen.
- Informelles Mentoring: Dies wird dabei vielfach als die übliche Form des Mentorings unterstellt.
- Qualitative Studien: Es gibt inzwischen Anzeichen für die Anerkennung qualitativer Studien (reflexive Interviews, Analyse von Gesprächen und Erzähltem).
- Wenig Bezug zur Forschungstradition Mentoring (vgl. Garvey/Stokes/Megginson 2009: 40).

Die m. E. umfassendste und aktuellste Übersicht über den Stand der Mentoring-Forschung findet sich bei Ragins/Kram (2007). Die Autor/innen dieses Sammelbandes grenzen sich von der bisherigen Forschungstradition mit ihrer starken Fokussierung auf career outcomes für Mentees und einer Verengung des Blicks auf eine traditionelle Mentoring-Beziehung ab. Sie sind modernen Ansätzen („relational mentoring“, Netzwerkperspektive) zuzuordnen und widmen sich dem Mentoring u. a. als helfende Beziehungen und „developmental relationships“ unter vielen Gesichtspunkten und in seiner Auswirkung auf persönliches Wachstum, skill building, wechselseitiges, individuelles und organisationales Lernen, Rolle und Funktionen von Mentor/innen und Mentees, dem Kontext Organisation wie der Work/Family-Schnittstelle. Hier ergeben sich viele Impulse für eine weitere Forschung.

## 2.2 Der Forschungsstand zum Business Mentoring

Mentoring wird im Business-Kontext beinahe emphatisch für viele Zwecke für brauchbar gehalten und daher oft überschätzt. So gilt es vielfach als Unterstützung bei der Karriereentwicklung, als Hilfe bei der Kommunikation von Werten im Unternehmen, zur Verbesserung von Recruitment und Retention-Maßnahmen, zur Entwicklung eines inklusiven Umfeldes und zur Erweiterung von Netzwerken, zum Empowerment der Beschäftigten, um Job-Zufriedenheit, Entscheidungsfindung und Leistungsfähigkeit zu verbessern und als Möglichkeit, den Wissenstransfer zu steigern (vgl. Human Resource Management International Digest 2002: 30 f.). Grundsätzlich gilt Mentoring zunächst als geeignetes Mittel zur Führungskräfteentwicklung (z. B. Kim 2007: 181 ff.) und Nachwuchsförderung, des Weiteren auch als unterstützende Beziehung auf „senior level“ für „executives and directors“, vor allem, weil es die Reflexionsfähigkeit fördert (vgl. Clutterbuck/Meggison 1999) sowie zur Integration spezieller Gruppen in die Organisation, s. Diversity-Mentoring. Inwieweit die bisher erforschten und beschriebenen Annahmen zum individuellen und organisationalen Erfolg von Mentoring auf den Public Sector übertragbar sind, ist (nach Bozeman 2009: 134 ff.) noch unzureichend erforscht, sodass ein großer Teil der Mentoring-Literatur auf dieses Feld nicht ohne weiteres anwendbar ist, zumal eine entsprechende Mentoring-Theorie für diesen Bereich fehlt.

In Deutschland zeichnet sich generell ein abweichendes Bild im Verhältnis zur angloamerikanischen Literatur ab: Es sind zum einen insgesamt deutlich weniger Untersuchungen erschienen (Schell-Kiehl 2007: 32 ff.), was sich m. E. mit der zeitlichen Verzögerung, mit der Mentoring in Deutschland Fuß fasste, erklären lässt. Der größte Teil der Untersuchungen aber befasst sich mit akademisch-universitären Mentoring-Programmen (vgl. Löther 2003). Bezogen auf den öffentlichen sowie den privaten Sektor thematisieren die Veröffentlichungen fast nur formelle Programme, die als good practices vorgestellt werden, und diese Programme wenden sich auffällig häufig an Frauen mit dem Ziel der Frauenförderung (Praxisberichte aus Unternehmen u. a. bei Rühl/Hoffmann 2001: 76 ff.; Bierach 2006: 8 ff.). Cross-gender-Mentoring ist hier bisher noch wenig erforscht.

Eine der ersten Forschungen zum (informellen) Workplace Mentoring ist die qualitative Studie von Kram (zuerst 1985), in der sie zentrale Aspekte von Mentoring vorstellte, ein Phasenmodell für die Mentoring-Beziehung entwickelte und Funktionen für Mentoring herausarbeitete (zu diesen verschiedenen Aspekten s. weiter unten). Diese Untersuchung hat die weitere Forschung geprägt.

Die folgende Darstellung von Mentoring-Konzepten und einigen wesentlichen Struktur- und Prozessdimensionen von Mentoring veranschaulichen übersichtlich und exemplarisch die Entwicklung von Mentoring und den Stand der Forschung dazu.

### **2.3 Unterschiedliche Konzepte von Mentoring**

Die breite Anwendung von Mentoring in den unterschiedlichsten Feldern hat die begriffliche und definitorische Konfusion des Untersuchungsgegenstandes eher verstärkt. Dolff/Hansen (2002) haben bereits eine Übersicht über deutsche, englische und US-amerikanische Literatur zum Thema vorgelegt. Vor diesem Hintergrund verstehen sie unter Mentoring den „gezielten Aufbau einer Beratungs- und Unterstützungsbeziehung zwischen einer (betriebs-) erfahrenen Führungskraft und einer Nachwuchskraft, der Führungs- und Entwicklungspotenzial zugeschrieben wird.“ Im Fokus steht hier der Aspekt der Förderung von Führungsnachwuchs. Heinze (2002) definiert für das Mentoring zwischen Frauen: „Mentoring ist eine Förderbeziehung zwischen zwei Personen, die sich auf unterschiedlichen Erfahrungs- und Hierarchieebenen befinden.“ ( a.a.O.: 21)

Zur Geschichte des Mentorings: Klassische Vorbilder

Nach einem traditionellen Mentoring-Verständnis „(heißt) Mentoring (...) letztlich nichts anderes als das Zusammenfügen von Menschen in den frühen Entwicklungsjahren mit Menschen in der Karrieremitte.“ (Sattelberger 1991: 165)

In der Mentoring-Literatur wird zur Einführung oder Erklärung beinahe standardmäßig die griechische Mythologie angeführt (u. a. Arhén 1992: 17; Blickle 2002: 66; Hilb 1997: 20; Segerman-Peck 1994: 22; Haasen 2001: 8; Kram 1988: 2; Stegmüller 1995: 151; Richert 2006: 6): Odysseus bat seinen Freund Mentor, sich während seiner Abwesenheit um seinen Sohn Telemach zu kümmern. Dabei findet – worauf Barzantny (2008: 88) hinweist – regelmäßig eine „Unterschlagung des weiblichen Anteils am Prinzip des Mentorings“ statt, da es eigentlich die Göttin Pallas Athene war, die in Gestalt des Mentors erschien, um Telemachos anzuleiten. Lediglich Garvey/Stokes/Megginson (2009: 12) äußern sich kritisch zur Vereinnahmung der Odyssee für die Mentoring-Literatur, auch wegen der Gewalt in der Originalgeschichte.

Sie (a.a.O: 12 ff.) liefern einen historischen Überblick über die Rezeption des Mentoring-Begriffes in Europa, ausgehend von „Les Aventures de

Télémaque“ von Fénelon (Erzbischof von Cambrai 1651–1715). Es wird deutlich, dass bereits Rousseau in seinem Werk über die Erziehung „Emile“ (1762) von dem Mentoring-Gedanken beeinflusst war, weil er den Dialog als ein wichtiges Lernelement ansah und eine Eins-zu-eins-Beziehung als ideales Lerngruppenverhältnis annahm. Ein weiteres Werk erschien 1759: „Veritable le Mentor ou l'éducation de la noblesse“ von Luis Antonine de Carracioli, das kurz darauf ins Englische übersetzt wurde. Hier wurde Mentoring aus der Mentorenperspektive dargestellt, und Carracioli interessierte sich auch für therapeutische Effekte des Mentorings. Ein weiteres historisches Werk stammt aus den Jahren 1793 bzw. 1796 (in der dritten Auflage) mit dem Titel „The Female Mentor“ von Honoria. Darin wurde die Mutter als Mentorin vorgestellt. Die Autoren arbeiten detailliert heraus, inwieweit der heutige Mentoring- und Coaching-Diskurs bereits auf diese frühen Quellen rekurrieren kann. So finden sich darin offensichtlich schon zentrale Konstrukte, die für aktuelle Mentoring-Verständnisse relevant sind, z. B.: Entwicklung von Potenzial, Allparteilichkeit<sup>58</sup> gegenüber Lerner/in und Organisation, ein in eine vertrauensvolle Beziehung eingebetteter, gelenkter Prozess (Homer): Einsatz reflexiver Fragen, self-awareness, bezogen auf die Mentorenrolle, Führung, Rollenmodell, experimentelles Lernen (Fénelon) oder Weisheit, Rapport, Selbsterkenntnis, Unterstützung bei Entscheidungen und (Selbst-)Reflexion (vgl. Garvey/Stokes/Megginson 2009: 14 ff.).

Aus diesen frühen Ideen leitet sich eine klassische Vorstellung von Mentoring als einer komplementären Beziehung innerhalb des Tandems ab, in der eine erfahrene, ältere Person eine jüngere, eine Nachwuchskraft in ihrer Entwicklung orientiert, begleitet, instruiert und unterstützt (Top-down-Mentoring) (z. B. Arhén 1992: 17; vgl. auch Sattelberger 1991: 164 f.; Haasen 2001: 15; Blickle 2002; Bröckermann 2000: 171). Als Mentor/innen kommen demnach Lehrer/innen, Kolleg/innen in höherer Position, auch Eltern, Professor/innen und Führungskräfte in Frage (vgl. Segerman-Peck 1994: 24). Im Fokus steht der Mentor mit seiner Kompetenz, Persönlichkeit und seinem Ansehen als Vermittler von Wissen und Teilen von Erfahrungen. Seine Mentoring-Aktivitäten kann er in verschiedenen Lernsettings umsetzen, zum

---

<sup>58</sup> Der Begriff der Allparteilichkeit stammt aus der systemischen Familientherapie. Er bezeichnet die Fähigkeit der beratenden Person, für alle Mitglieder des Beratungssystems gleichermaßen Partei zu ergreifen. Er ist nicht gleichzusetzen mit einer distanzierten Neutralität (vgl. von Schlippe/Schweitzer 2007: 119 ff.). In der Konfliktmoderation und Mediation wird er dagegen eher mit Neutralität gleichgesetzt und gilt hier als eine Grundhaltung und Voraussetzung für einen Beratungsprozess, in der die beratende Person keine eigenen Interessen in der Sache hat und Aufträge aller Beteiligten idealer Weise gleichwertig wahrnehmen kann (vgl. Höher/Höher 2007: 170).

Beispiel als Wissensvermittlung, Training, Shadowing<sup>59</sup>, Coaching, Reflexionsgespräche etc.

Die Rolle des/der Mentee ist komplementär dazu eher eine rezeptive und nachahmende. Mentees werden auch als Eleven, Novizen oder Protégés bezeichnet (Arhen 1992). Meggison und Clutterbeck (2008: 7) nennen sie Klienten oder Lernende. Klasen und Clutterbeck (2004: xii) folgend, ist die Bezeichnung Mentee vorzuziehen, weil dieser Begriff neutraler wirkt als die anderen für diese Rolle existierenden Bezeichnungen, die eher eine ungleiche Machtverteilung zugunsten eines Mentors/einer Mentorin unterstellen. Ich schließe mich dem an.

### Aktuellere Ansätze: Mentoring als Lernpartnerschaft

In aktuellen, respektive systemisch-konstruktivistischen Ansätzen (z. B. Ragins/Kram 2007; Wingels 2007; auch Wang/Odell 2007; Schmid/Haasen 2011) wird das wechselseitige, selbstorganisierte Lernen von Mentor/in und Mentee in den Vordergrund und in einen Zusammenhang mit individuellem und organisationalem Lernen durch Kommunikation als sozialem Konstruktionsprozess gestellt. Die Einzelnen mit ihren Wahrnehmungen, Wirklichkeitskonstruktionen und „inneren Landkarten“ sind Träger des Organisationswandels. Organisationaler Wandel muss an den Wahrnehmungen und (Selbst-)Konstruktionen der Mitglieder ansetzen, da sie soziale Wirklichkeit schaffen. In diesem Rahmen ist Mentoring ein Instrument, das die Aufmerksamkeit auf den Kommunikationsprozess im Unternehmen lenkt und dazu beiträgt, dass die Einzelnen ihr Wissen vernetzen, sodass eine innovationsfreudige Wissensbasis entstehen kann. Der Dialog (hierzu Bohm 2000; Hartkemeyer/Dhority 2001; Hartkemeyer 2003; Ellinor/Gerard 2000; Isaacs 2002; Senge/Kleiner/Smith e. a. 1996: 412 ff.) gilt dabei als die Voraussetzung gelungener Kommunikation. Für Veränderungsprozesse in Unternehmen heißt das, dass die individuellen Wahrnehmungen der Beteiligten, hier von Mentee wie Mentor/in, potenziell gleichermaßen wichtig sind, da durch ihre wechselseitige Kommunikation in der Mentoring-Beziehung und die dadurch gegebene Ermöglichung alternativer Angebote der Wirklichkeitskonstruktionen und -interpretationen Lernen stattfinden kann. Der Dialog als Instrument der Lernenden Organisation hat hier explizit eine Bedeutung

---

<sup>59</sup> Shadowing kann als mit der aus der Aktionsforschung bekannten teilnehmenden Beobachtung verglichen werden. Es ist ein Verfahren, das von zurückhaltender, unstrukturierter Beobachtung bis zur Beobachtung mit vorab getroffenen Absprachen und Zielsetzungen reichen kann, wobei der Erkenntnisprozess sich am phänomenologischen Erfassen orientiert (vgl. Lamnek 1993, Bd. 2: 307 f.). Es wird auch im Coaching eingesetzt (z. B. bei Müller 2003: 87).

(Senge 1996; Senge/Kleiner/Roberts e. a. 2000; Scharmer 2007), ebenso wie im modernen Management-Konzept des Managing Diversity, in dem die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Beteiligten eine besondere Ressource auch für Mentoring darstellt (vgl. Wingels 2007). „Mentoring is about transition, change and transformation.“ (Megginson/Clutterbuck/Garvey 2006: 28) Im Zusammenhang mit der Gleichstellungsthematik ist es dementsprechend konzeptualisiert (z. B. Doblhofer/Küng 2008: 213 ff.). Der Dialog gilt in der aktuellen Literatur als wesentlich für Mentoring (vgl. Garvey/Stokes/Megginson 2009: 102 ff.). Die Beziehungen werden als Lernpartnerschaften verstanden, die durch Dialog und Team-Lernen geprägt sind und eine neue Form des Lernens in Organisationen verkörpern (vgl. Regner/Gonser 2001). Dies resultiert auch daraus, dass Mentees z. T. besser ausgebildet sein können als ihre Mentor/innen, aber dennoch von Erfahrungen, Insiderwissen und Beziehungen der Mentor/innen profitieren können.<sup>60</sup> Gleichwohl wird von Führungskräften ein Engagement im und für Mentoring erwartet, um eine Mentoring-Lernkultur zu fördern (z. B. Marquard/Loan 2007).

Auf diese Veränderungen reagieren Garvey/Stokes/Megginson (2009) mit dem Begriff „co-mentoring“. Die Autoren wollen damit die Wechselseitigkeit des Lernens im Mentoring unterstreichen. Am deutlichsten wird ein solcher Ansatz im „reverse mentoring“ (vgl. Murphy 2012: 549 ff.; Apter/Carter 2002: 292 ff.). Dieses Konzept verdankt seine Verbreitung und seinen Ursprung der Nutzung digitaler Technologie: Ein junger Kollege/eine junge Kollegin unterstützt einen älteren/eine ältere im Umgang mit neuen Technologien. Ein Effekt dabei ist, dass der/die jüngere Einblick in die Arbeit der erfahrenen älteren Person erhält (Klöffkorn 2008: 16). Im „reverse mentoring“ sind die Rollen von Mentee und Mentor/in vertauscht oder wechselnd: Junge Nachwuchskräfte begleiten erfahrene Manager in höheren Positionen, zum Beispiel bei Nutzung des Internets (ebd.).

„Reverse mentoring is an excellent tool for senior organizational members to acquire technical knowledge, learn about current trends, gain a cross-cultural global perspective, and understand younger generations.“ (Murphy 2012: 551) „Learning from the mentor’s expertise is the main focus for mentees in a reverse mentoring relationship.“ (a.a.O.: 557)

Mentoring-Funktionen (s. u. Kap. 2.4.1) sind für diesen Kontext aber neu zu klären.

---

<sup>60</sup> Eine Fallstudie im Krankenhausbereich von Beech und Brockbank (1999: 7 ff.) verdeutlicht, dass sich der Charakter der Mentoring-Beziehung radikal verändert, sobald die Mentees sich als kompetenter und kenntnisreicher wahrnehmen.

Shea interpretiert den Wandel der Mentoring-Konzepte als Entwicklung „from a Machine-Age model to an Information-Age model“ (ders. 1994: 5).<sup>61</sup> Die aktuellsten Ansätze sehen Mentoring als *eine* Möglichkeit allseits gegebener Lernbeziehungen in einem Lernnetzwerk an, die als kommender Regelfall für Organisationen und Arbeitswelt unterstellt werden (vgl. Garvey/Stokes/Megginson 2009). Diese Autoren gehen noch weiter, indem sie eine Perspektive von den „learning communities“ in Richtung „communities of discovery“ für Mentoring aufzeigen, in denen es nicht nur um die Frage geht, wie Wissen und Erfahrung übertragen werden, sondern auch wie neues Wissen generiert wird. Sie nennen dafür als Bedingungen u. a. Diversity, Dialog, Commitments für Lernen und Anerkennung von Komplexität und Nicht-Steuerbarkeit (a.a.O.: 136 ff.). Angel/Cincelleri-Decroze zeigen diese Perspektive ebenfalls für Frankreich auf. Mentoring passt sich demnach organisationalen Bedingungen in unterschiedlichen Settings an: „Il est multiforme.“ (dies. 2011: 83)

In eine andere als in die vorab beschriebene dynamische Richtung gehen die Versuche, einen integrativen definitiven Ansatz zu entwickeln, der Youth-, Faculty- und Workplace Mentoring gleichermaßen umfasst (vgl. Eby/Rhodes/Allen 2007: 7 ff.; Bearman e. a. 2007: 375 ff.). Die Autor/innen stellen auf der Basis der reichhaltigen empirischen Forschung zentrale Charakteristika und Gemeinsamkeiten fest:

- Mentoring stellt eine einzigartige Beziehung zwischen Individuen dar.
- Mentoring ist eine Lernpartnerschaft.
- Mentoring ist ein Prozess, in dem verschiedene Unterstützungsformen von einem Mentor/einer Mentorin einem/einer Mentee angeboten werden. Es handelt sich um emotionale oder psychologische und instrumentelle bzw. Karriere bezogene Unterstützung.
- Die Mentoring-Beziehung gilt als reziprok sowie komplementär. Auch wenn Mentor/innen von der Beziehung profitieren, so ist das Ziel doch zunächst die Entwicklung der Protégés.
- Die Mentoring-Beziehung ist dynamisch, verändert sich im Laufe der Zeit, ihr Einfluss und ihre Wirkung verstärken sich über verschiedene Entwicklungspassagen hinweg (vgl. Eby/Rhodes/Allen 2007: 10 f.).

---

<sup>61</sup> Bürokratische und tayloristische Organisationsmodelle des Maschinenzeitalters gehören zu den ältesten, gleichwohl noch immer wirkmächtigen Organisationskonzepten. Die Maschinenmetapher (Morgan 2008) verführt zur Illusion der Kontrollierbarkeit und Steuerbarkeit von Organisationen, deren Unmöglichkeit in systemtheoretisch fundierten Management-Theorien erwiesen ist (z. B. Baecker 2003) und deren Rationalität in Frage steht (Weick 1995). Der Wandel der Mentoring-Konzepte ist vor diesem Hintergrund zu reflektieren. Dies geschieht in der wissenschaftlichen Mentoring-Literatur z. B. in Auseinandersetzung mit den Begriffen Risikogesellschaft (Beck 1986) und Wissensgesellschaft (Willke 1998, 2001; Stehr 1994) z. B. bei Schell-Kiehl (2007).

Diese Charakteristika können als kleinster gemeinsamer Nenner in der Literatur über Mentoring in den verschiedenen Kontexten verstanden werden, zu denen es in anderen Konzepten (Hay 1995; 1997; Higgins/Kram 2001; Law e. a. 2007) in Richtung eines darüber hinausgehenden lernfördernden Beziehungsnetzwerks Alternativen geben kann, dazu s. unten.

### *2.3.1 Standarddefinitionen für Business-Mentoring*

Im Folgenden werden gängige Begriffe im Kontext des Business Mentorings erläutert und vor dem Hintergrund der Forschung und der Darstellungen in der Literatur reflektiert.

#### Internes Mentoring

In dieser Mentoring-Form sind Mentor/Mentorin und Mentee beide bei demselben Arbeitgeber beschäftigt.

„Internes Mentoring dient der Entfaltung, Erhaltung und Bindung von Fach- und Führungspotenzial in einer Organisation, wobei die Führungskompetenz im Vordergrund steht. Insofern ist Mentoring auf eine gewisse Elite gerichtet, in sich aber unmissverständlich nicht elitär, sondern auf Unterstützung und Dialog ausgerichtet.“ (Dolff/Hansen 2002: 8)

In der Literatur finden sich immer wieder viele Argumente für internes Mentoring (z. B. Haasen 2001: 212, 41 f.; Dolff/Hansen 2002: 15): Mentor/innen können den Mentees die besonderen Spielregeln der Organisation und die Organisationskultur erläutern, sie können u. U. direkt Einfluss auf die Karriere des/der Mentee ausüben. Der Einblick, den Mentees in andere Unternehmenskontexte bekommen, kann einen Wechsel der Aufgaben erleichtern und learning on the job kann schnell umgesetzt werden. Außerdem werden Verbesserung der Kommunikation über Hierarchieebenen hinweg und eine Steigerung der Motivation für beide Seiten postuliert. Als Nachteile gelten, dass das Vertrauensverhältnis durch den Unternehmenskontext eingeschränkt sein kann, direkte Vorgesetzte den Mentor/die Mentorin als Konkurrenz erleben können (Haasen 2001: 21) und sich Wertvorstellungen und Betrachtungsweisen eher zementieren.

Internes Mentoring kann situativ, spontan, informell oder organisiert sein.

## Spontanes Mentoring

Spontanes Mentoring kann über situatives hinausgehen, es besteht solange beide Partner/innen es für ergiebig halten. Es stellt nach Prinz (2006: 72) vermutlich eine der am häufigsten vorkommenden Form des Mentorings dar.

Arhén unterscheidet spontanes internes und spontanes externes Mentoring. Sie hält spontane, selbstgesteuerte Mentorenschaft in der Beziehung Führungskraft und Mitarbeiter/in seit dem vorigen Jahrhundert für üblich, auch wenn der Begriff dafür von den Praktizierenden selbst nicht verwendet wird, und sie macht darauf aufmerksam, „dass Mentoren dazu tendieren, Personen zu unterstützen, die so ähnlich sind, wie die Mentoren in ihrer Jugend waren.“ (Arhén 1992: 26) Im spontanen Mentoring ist der ältere Mensch, hier häufig der Chef, bestimmend (vgl. Arhén 1992: 33).

## Situatives Mentoring

Hierbei handelt es sich um eine Unterstützungsleistung, die sich aus der Anforderung einer Situation ergibt, zum Beispiel wenn jemand erkennt, dass eine andere Person Hilfe zur Lösung einer Aufgabe oder zur Verbesserung ihrer Leistung braucht. Situatives Mentoring ist kurz, auf isolierte Episoden begrenzt und spontan und geht in der Regel von der Initiative eines Mentors/einer Mentorin aus. Die Verantwortung der Mentee besteht darin, den angebotenen Lerninhalt zu würdigen und, wenn sinnvoll zu nutzen sowie die Ergebnisse der Anwendung später reflektierend zu bewerten (vgl. Shea 1994: 37). Situatives Mentoring wird damit als eine Form des Lernens „on the job“ vorgestellt.

## Informelles Mentoring

Diese Mentoring-Form ist freiwillig, sehr persönlich, lose strukturiert und flexibel und hängt ausschließlich vom Engagement und der Initiative der Beteiligten ab. Es ist nach Shea (1994: 37) „mentor-driven by his or her caring, sharing, and helping“, durch wechselseitige Akzeptanz gekennzeichnet und kann einen Schritt zu tiefem gegenseitigen Respekt und zur Freundschaft darstellen.

Vorteile dieser Mentoring-Form sieht Haasen (2001: 20) in der darin liegenden Chance zu einem vertrauensvolleren Verhältnis zwischen Mentor/in und Mentee, wenn die beiden außerhalb innerorganisatorischer hierarchischer Bezüge stehen, und in der dadurch gegebenen größeren Unvoreingenommenheit der Mentor/innen (a.a.O.: 27 f.).

Nach Shea trainieren einige Organisationen alle Beschäftigten zu potenziellen Mentor/innen, damit sich informelles Mentoring entfalten kann. Seine Forschungsergebnisse belegen, dass in diesen Organisationen sowohl informelles wie auch situatives Mentoring deutlich zugenommen haben und dass es eine höhere Aufmerksamkeit gegenüber den Möglichkeiten des Mentorings sowie den expliziten und implizit vermuteten Bedürfnissen von Menschen, die Unterstützung brauchen, gibt (a.a.O.: 40). Doch Stegmüller weist darauf hin, dass die genannten Aspekte sich auf diesem Wege (ebenso wie in formalen Mentoring-Programmen) nur begrenzt realisieren lassen, „da Vertrauen, Offenheit und Intimität nicht verordnet werden können.“ (ders. 1995: 1514) Außerdem scheint sich bei reiner Freiwilligkeit die Tandembildung eher entlang des Kriteriums Ähnlichkeit zu gestalten (vgl. Finkelstein/Poteet 2007: 347 ff.).

## Formelles Mentoring und Mentoring-Programme

Eine allgemeine Definition für formelles Mentoring, die auf Literaturanalysen basiert, bieten Finkelstein/Poteet an:

„A formal mentoring program occurs when an organization officially supports and sanctions mentoring relationships. In these programs, organizations play a role in facilitating mentoring relationships by providing some level of structure, guidelines, policies, and assistance for starting, maintaining, and ending mentor-protégé relationships.“ (ders. 2007: 345)

Inzwischen haben sich formelle Mentoring-Programme zunehmend auch in den USA etabliert. Der Begriff wird bei Kram (1988) zunächst nur auf das Einführen neuer Mitglieder in die Organisation bezogen,<sup>62</sup> organisationsübergreifende Programme sind dabei nicht im Blick.

Shea (1994: 38) charakterisiert formelle Mentoring-Programme als eher traditionell, andauernd und institutionalisiert: Sie sind durch organisationale Anforderungen verursacht und angetrieben und zielen auf das Erreichen organisationaler Ziele.<sup>63</sup> Formelles Mentoring ist nicht zwingend in eine

---

<sup>62</sup> „A formal mentoring program consists of an explicit goal and set of practices for pairing junior and senior organizational members in order to welcome newcomers and to help them prepare for career advancement (...). Generally, such a program establishes a set of required or optional activities that should occur in these relationships. The purpose of these activities is to encourage mentoring by arranging relationships between juniors that will provide a range of developmental functions for both individuals. (...) The primary objective is to effectively incorporate newcomers (and in some instances, particular groups of newcomers, such as women, minorities, and/or high potential candidates).“ (Kram 1988: 183)

<sup>63</sup> Diese Mentoring-Programme können sich nach seiner Einschätzung zu belastenden und schwer zu managenden Aktivitäten auswachsen (Shea 1994: 41). Kritisch äußert sich ebenfalls u. a. Kram

systematische Personalentwicklung eingebunden, sondern kann auch ein flankierendes Instrument der Personalentwicklung sein (vgl. Segerman-Peck 1994: 167; Peters 2006). Überwiegend sind es multinationale Unternehmen, die damit arbeiten (Hilb 1997: 23). Der Begriff und dieser Ansatz sind jedoch nicht nur auf diesen Kontext beschränkt, beide beziehen sich ebenso auch auf Mitglieder von Berufsverbänden, Gewerkschaften und Parteien, wobei sich die meisten Programme dabei mehrheitlich an Frauen richten, sowie in organisierten Programmen an Universitäten an Student/innen und Studenten.

Bausteine formeller Mentoring-Programme sind in Anlehnung an die Evaluationsergebnisse von Schönfeld/Tschirmer (2000; vgl. Baugh/Fagenson-Eland 2007: 260 ff.):

- Auswahl der Teilnehmenden durch die Programmorganisation bzw. eine Programmsteuerungsgruppe,
- Die Mentoring-Beziehung,
- Matching: Vermittlung der Mentoring-Tandems,<sup>64</sup>
- Begleitende Workshops und Programme,
- Interne und externe Öffentlichkeitsarbeit,
- Beratung und Unterstützung der Tandems (z. B. Supervision) (vgl. Schönfeld/Tschirmer 2000: 331),
- Evaluation.

Die Mentoring-Beziehung und die Interaktion in dieser Beziehung sind nach Untersuchungen formeller Programme wichtiger für den Erfolg der Programme als andere Programmbestandteile (vgl. Allen/Eby 2007: 399 f.). Die Beziehung ist in eine Programmstruktur eingebunden, die das Handlungsfeld bestimmt. Eine Projektkoordination bringt die Beteiligten zusammen, liefert im Idealfall ein Begleitprogramm und evaluiert das Programm. Dabei ist eine vertragliche Grundlage eine häufig genutzte Möglichkeit, um der Mentoring-Beziehung einen formellen Rahmen zu geben und Verbindlichkeit herzustellen.

---

(1988: 182 ff.), die unter bestimmten Voraussetzungen destruktive Konsequenzen befürchtet, und zwar vor allem wegen der eingeschränkten Freiwilligkeit, wenn die Tandems durch die Organisatoren gebildet werden. Die negativen Einschätzungen werden durch die empirische Forschung z. T. bestätigt (Ragins/Cotton 1999; für Europa vgl. Hofmann-Lun/Schönfeld/Tschirmer 1999; Blickle/Boujataoui 2005), die im Vergleich zum informellen Mentoring weniger positive Effekte herausarbeitet, hierzu s. weiter unten.

<sup>64</sup> Dabei ist zu berücksichtigen, dass in östlichen Kulturen eine Mittelsperson im Paarbildungsprozess eine große Rolle spielt. Doch genau die Rolle dieser Mittelsperson für Mentoring ist bisher kaum erforscht (vgl. Law e. a. 2007: 207).

Eine Reihe von Autor/innen (Law e. a. 2003; Giscombe 2007) sehen im Matching einen wesentlichen Erfolgsfaktor für Mentoring, vielfach wird hier auf Basis einer Matrix agiert, einige Kriterien sind zum Beispiel:

- Geografische Lage des Wohnorts der Mentoring-Partner/innen,
- Berücksichtigung der Hierarchieebene,
- Verbindlichkeit,
- Interesse aneinander,
- Diversity,
- Interkulturelle Kompetenzen insbes. des Mentors/der Mentorin,
- Aktive Einbindung in den Matching- Prozess,
- Wahlmöglichkeit von mindestens zwei möglichen Matchings (vgl. Law e. a. 2007: 207).

Die Literatur liefert inzwischen viele Anregungen und Beispiele für die erfolgreiche Implementierung und Evaluierung entsprechender Programme (z. B. Finkelstein/Poteet, 2007: 346 ff.; Klasen/Clutterbuck 2001; Hofmann-Lun/Schönfeld/Tschirner 1999: 127 ff.;). Die folgende Zusammenstellung basiert auf Practitioner Literatur und empirischen Untersuchungen aus dem anglo-amerikanischen Raum:

- *Unterstützung durch die Organisation*, z. B. Kommunikation und Sichtbarmachen des Programms und seiner Ziele, entsprechende Organisationsstrukturen, Anerkennungssysteme, ergänzende PE-Maßnahmen (z. B. performance appraisal), und die Teilnehmenden verstehen dieses auch als Unterstützung.
- *Festlegen von Programmzielen* vor Programmstart und Definieren der Zielgruppe vor dem Hintergrund organisationaler Anforderungen und Notwendigkeiten; Ziele können u. a. Nachfolgeplanung, Retention, Leistungsverbesserung oder Förderung und Integration von Frauen und Minderheiten sein.
- *Auswahl der Teilnehmenden*: Hierzu liefert die Literatur verschiedene Anregungen, die Freiwilligkeit der Beteiligten, insbesondere der Mentor/innen scheint dabei eine Rolle zu spielen und ist allgemein akzeptiert, auch wenn z. T. an sie besondere Anforderungen gestellt werden (z. B. Erfahrung, eine bestimmte Hierarchiestufe, Empathiefähigkeit, Rollenmodell, Kommunikationsfähigkeit, Glaubwürdigkeit etc.); empirische Untersuchungen allerdings unterstreichen die Notwendigkeit der Freiwilligkeit nicht generell. Die meisten Organisationen orientieren sich an formalen Kriterien (Status, Abteilung, Ort).

- *Matching*: Die meisten Organisationen nutzen einen strukturierten Matching-Prozess, andere setzen allein auf das Interesse der Beteiligten aneinander. Welche Variante die günstigere ist, lässt sich empirisch nicht eindeutig belegen, der Partizipationsgrad der Beteiligten ist aus der Forschung nicht ableitbar.
- *Kriterien zur Bildung der Tandems*: z. B. Gender, geografische Bedingungen, Status in der Organisation, Hierarchie, Motivation, Fähigkeit, Persönlichkeit etc. Vorgesprochen wird, dass Mentor/innen wenigstens ein bis zwei hierarchische Stufen über den Mentees und möglichst nicht in direkter Linie zu ihnen stehen sollten. Es scheint, dass bei reiner Freiwilligkeit die Tandembildung sich eher entlang des Kriteriums Ähnlichkeit gestaltet.
- Von der *Notwendigkeit orientierender, begleitender Maßnahmen* (über Ziele des Programms, Erwartungen aneinander, Struktur, Vorgehen bei Problemen etc.) und Trainings (auf die Mentor/innenrolle, Kommunikationstrainings, Coaching etc.) wird allgemein ausgegangen. Wissenschaftlich untermauert ist davon bisher nur wenig. Vereinzelt lässt sich ein Zusammenhang zwischen entsprechenden Angeboten und dem Verständnis des Programms sowie der Verbindlichkeit herstellen.
- *Zielsetzung, Rollen- und Erwartungskklärung in der Beziehung*: Nach einigen Autor/innen ist dies zu Anfang der Beziehung erforderlich – Vertraulichkeit ist allgemeine Voraussetzung. Die empirische Forschung hat dieses Vorgehen mehrfach als notwendig bestätigt.
- *Die Häufigkeit der Treffen* variiert, in der Regel finden nach Untersuchungen mehrheitlich Face-to-face-Treffen, mehrheitlich einmal monatlich statt, ergänzt um Telefonkontakte und E-Mails, aus der empirischen Literatur lässt sich aber nicht eindeutig ableiten, welche Frequenz die optimale wäre.<sup>65</sup>
- *Dauer*: In der Regel dauern die Programme zwischen sechs Monaten und zwei Jahren.
- *Monitoring und Evaluation* wird in den meisten Programmen strukturiert und systematisch durchgeführt und empfohlen, um seitens der Organisation und vom Top Management Unterstützung zu erhalten. Während Monitoring sich auf auftretende Probleme und Problemlösen innerhalb des Programms bezieht, bewertet die Evaluation die Zielerreichung (vgl. Finkelstein/Poteet 2007: 346 ff.).

---

<sup>65</sup> Alle positiv evaluierten formellen organisationsinternen Programme zur Frauenförderung in einer Untersuchung von Giscombe (2007) boten Unterstützung für regelmäßige Treffen zwischen Mentor/innen und Mentees (a.a.O.: 564).

Empirische Untersuchungen zu dieser Thematik im angloamerikanischen Raum sind jüngeren Datums (vgl. Allen 2007: 124). Seit den Anfängen der Mentoring-Forschung überwog das Verständnis von Mentoring als informelles Unterstützungssystem. Die Forschungslage wird daher noch als unzureichend eingeschätzt (Baugh/Fareson-Eland 2007; vgl. Kim 2007: 181 ff.).

## Formelles und informelles Mentoring im Vergleich

Seit der wachsenden Bedeutung und Zahl formeller Mentoring-Programme auch in den USA, wo im Gegensatz zu Deutschland zunächst informelles Mentoring das Leitbild für Mentoring darstellte, haben Untersuchungen zugenommen, die beide Mentoring-Formen miteinander vergleichen und jeweils ihre Vor- und Nachteile herausarbeiten. Die Ergebnisse sind widersprüchlich (vgl. ausführlich Baugh/Fageson-Eland 2007: 255 ff.)<sup>66</sup>. So weisen zum Beispiel einige Studien darauf hin, dass es keine Unterschiede zwischen formellem und informellem Mentoring für die Mentoring-Funktionen gibt (career vs. psychosocial; hierzu ausführlich Kap. 2.4.1; vgl. Allen 2007: 131), andere finden im Gegensatz dazu bemerkenswerte Unterschiede bei den angebotenen bzw. wahrgenommenen Funktionen heraus. Demnach berichten Teilnehmende in formellen Programmen eher von psychosozialer Unterstützung (Belege bei Baugh/Fageson-Eland 2007: 255). Im Gegensatz dazu berichten Mentor/innen eines formellen Programms über geringere Beziehungsqualität als diejenigen eines informellen Programms (Allen/Eby 2003). Informelles Mentoring steht mehr im Zusammenhang mit dem Erzielen eines höheren Gehaltes (Chao e. a. 1992 zit. in Ragins/Kram 2007: 257). Für formelles Mentoring zeigt sich außerdem, dass seine wahrgenommene Qualität im Zusammenhang mit Design und Input in direktem Zusammenhang mit den Outcome-Variablen steht (Allen/Eby/Lentz 2006: 567 ff.). Beim Vergleich von informellem mit formellem Mentoring überwiegen letztlich mehrheitlich Forschungsergebnisse, in denen die informelle Variante bevorzugt wird (z. B. Ragins/Cotton 1999: 529 ff.; Armstrong/Allison/Hayes 2002: 1111 ff.; Allen e. a. 2004; Beech/Brockband 1999: 20 ff.):

„Workplace mentoring research generally shows that formal mentoring is less effective than is naturally occurring mentoring, but better than no mentoring.“ (Allen/Eby 2007: 405)

---

<sup>66</sup> Baugh/Fageson-Eland führen das u. a. auf die Verschiedenheit der Forschungsdesigns und der verwendeten Messmethoden sowie auf die Tatsache zurück, dass die empirische Forschung für formelles Mentoring sich von den Anfängen der Mentoring-Forschung her am informellen Mentoring orientiert (vgl. dies. 2007: 255 f.).

Ragins/Cotton (1999: 546 f.) ziehen den Schluss, dass formelle Programme an informelle Mentoring-Beziehungen qualitativ nicht heranreichen können<sup>67</sup> (ebenso Eby/Rhodes/Allen 2007: 147). Insbesondere Frauen seien mit den formellen Programmen unzufrieden und profitierten so gut wie gar nicht davon, obwohl diese häufig mit dem Ziel der Frauenförderung implementiert seien. McKeen/Bujaki (2007: 208) gehen nach Rezeption der angloamerikanischen Literatur davon aus, dass Mentoring männlichen Mentees eher nützt als weiblichen. Dieses sind alarmierende Ergebnisse, denn in Deutschland überwiegen formelle Mentoring-Programme, folgt man den vorliegenden Veröffentlichungen. Der skeptischen Einschätzung schließt sich Blickle für Mentoring im Rahmen von Personalentwicklung an: „Der Nutzen formeller Mentorenprogramme für die Organisation scheint eher begrenzt zu sein.“ (ders. 2002: 71) Und er ist auch „aus der Perspektive der Karrierechancen für Frauen (...) als dysfunktional zu bewerten“. (Blickle/Boujataoui 2005: 9) Im Gegensatz dazu kommen Finkelstein/Poteet auf Basis der Forschungslage zu einer differenzierteren Einschätzung:

„So, although it appears that formal programs may be at a potential disadvantage, not all formal mentoring programs or mentorships are created equally, and it is possible there are many formal relationships that have been far more successful than informal ones.“ (dies. 2007: 346)

Die Autoren plädieren für weitere, differenzierte Forschung, ebenso wie z. B. Eby/Rhodes/Allen (2007: 14 f.), die verschiedene Formalisierungsgrade und -aspekte berücksichtigt sehen wollen, etwa bei der Initiierung der Beziehung. Von Interesse ist dabei zum Beispiel, ob eine dritte vermittelnde Partei involviert ist, und im Hinblick auf die Struktur der Beziehung: inwieweit Richtlinien für beide oder nur eine Partei existieren, ob es vorab Trainings für die verschiedenen Rollen gibt, Häufigkeit, Ort und Dauer der Treffen festgelegt sind usw. Einige Autoren nehmen eine besondere Bedeutung formeller Programme für Lernen an (Langkau/Scandura 2002), gerade weil sich darin Tandems bilden, die ansonsten kaum zusammen gefunden hätten, da im informellen Mentoring eine Tendenz zur Ähnlichkeit die Wahl der Tandempartner/innen steuert (s. u.). Wanberg e. a. (2003) nehmen an, dass eine freiwillige Teilnahme mit einer größeren Häufigkeit der Treffen zusammenhängt.

Ebenfalls differenzierter ist die Einschätzung von Schönfeld/Tschirner auf Basis ihrer Evaluationsstudie verschiedener Mentoring-Programme für Frauen in Europa:

---

<sup>67</sup> Entsprechende Ergebnisse liegen auch für Jugend-Mentoring vor (s. Ehlers/Kruse 2007: 24 mit Bezug auf Colley 2003).

„So lässt sich abschließend sagen, dass Mentoring-Programme keinen kurzfristigen beruflichen Aufstieg garantieren, dass sie langfristig aber dazu beitragen, die Aufstiegschancen der Mentees zu verbessern.“ (dies. 2000: 334)<sup>68</sup>

## Externes Mentoring und Cross-Mentoring

„Bei externen Mentoring-Programmen steht vor allem die individuelle Entfaltung des Potenzials der Mentees im Vordergrund.“ (Dolff/Hansen 2002: 8)

Mentees und Mentor/innen kommen nicht aus demselben Unternehmen. Das Kontaktnetz ist bei organisierten Programmen dieser Art breiter als bei internen und bringt daher mehr neue Impulse, andererseits ist hier besonders darauf zu achten, dass Mentee und Mentor/in sich regelmäßig treffen, dass ein Zusammenhalt in der Gruppe entsteht und dass, wenn die Mentees von Firmen entsandt werden, ihr Lernfortschritt dort auch nachvollzogen wird. Das geschieht in der Regel durch die Personalentwicklung, die den Lernfortschritt evaluiert und an die Projektleitung zurückmeldet (vgl. Arhén 1992: 89 ff.). Externe Programme fußen meist nicht nur auf den Treffen zwischen Mentor/innen und Mentees, sondern umfassen außerdem Seminare, Unternehmensbesuche, Netzwerktreffen u. a. (vgl. Arhén 1992: 66 ff.). Die Ziele sind nicht nur auf die Förderung des Führungsnachwuchses bzw. seine Bindung an das Unternehmen beschränkt, sondern können zum Beispiel folgende weitere Zwecke verfolgen:

- den Wert informeller Strukturen und Kontakte im Wirtschaftsleben erläutern,
- dazu beitragen, den Teilnehmer/innen einen besseren Überblick über Industrie und Gesellschaft zu verschaffen,
- die Möglichkeit bieten, mit Unternehmensleitern aus verschiedenen Branchen zusammenzutreffen,
- ein breites Kontaktnetz weiblicher und männlicher Führungskräfte schaffen,
- in Seminarform Wissen über Rolle und Tätigkeit von Führungskräften vermitteln (dies. 1992: 67).

---

<sup>68</sup> In der angloamerikanischen Literatur werden “proximal outcomes” (more immediate) und “distal outcomes” (longer term) wie folgt unterschieden: Noe e. a. (2002) definieren “proximal outcome” “as including the various mentoring functions received by protégés, including psychosocial, career-related, and role-modeling functions” und “*distal outcomes* for protégés such as promotions, compensation, work alienation, job involvement, and perceived career success.” (Dougherty/Dreher 2007: 52; vgl. McKeen/Bujaki 2007: 197)

Externes Mentoring ist vor allem für kleine und mittelständische Unternehmen geeignet, die keine eigenen internen Mentoring-Programme aufsetzen können oder wollen. In den USA wird es seit vielen Jahren als Unterstützungsmaßnahme bei Unternehmensgründungen praktiziert (vgl. Dolff/Hansen 2002: 9).

Cross-Mentoring als eine Form des externen Mentorings basiert auf dem Zusammenschluss verschiedener Unternehmen, die gemeinsam ein Mentoring-Programm organisieren. Ein/e Mentee erhält dabei immer einen Mentor/eine Mentorin aus einem anderen Unternehmen (vgl. Peters/Schmicker/Weinert 2004: 151). Es gelten ähnliche Vorteile wie für externe Mentoring-Programme und außerdem: Mentoring kann zunächst auf seine Wirksamkeit und Akzeptanz getestet werden, bevor es in internen Programmen umgesetzt wird. Unternehmen können internationalen Austausch im Cross-Mentoring mit ausländischen Unternehmen oder Tochtergesellschaften eingehen und Bedenken gegen Gleichstellungsprogramme für Frauen, in deren Kontext internes Mentoring oft angesiedelt ist, können eher umgangen werden.

Cross-Mentoring bietet besondere Lernmöglichkeiten, da die jeweils andere Beteiligte aus den verschiedenen unternehmerischen bzw. unternehmenskulturellen Kontexten Verunsicherung und zugleich Sicherheit in der Beziehung generiert und dadurch Problemlösestrategien, Kompetenz im Umgang mit Diversity, Kreativität, das Entdecken neuer Sichtweisen durch Perspektivenwechsel stimuliert. Bewährtes Vorgehen wird aus der Perspektive anderer (unternehmens)kultureller Zusammenhänge geprüft, sodass das Modelllernen eine andere Qualität erhält (vgl. Hansen/von Papstein 2005: 106 ff.).

Insbesondere zu organisationsübergreifendem Mentoring sind anglo-amerikanische empirische Studien kaum vorhanden (vgl. Schell-Kiehl 2007: 19 f.), sodass hier ein erheblicher Forschungsbedarf besteht.

## Interkulturelles Mentoring und Cross-cultural-Mentoring

In Ansätzen des interkulturellen Mentorings sind die Konstrukte Ethnie und Internationalität explizit integriert. Ein Beispiel ist das Mentoring-Angebot MEDUSE an der Universität Bochum, das durch gezielte Ansprache von Student/innen und Absolventinnen mit Migrationshintergrund die Ziele verfolgt, interkulturelle Kompetenz durch interkulturelle Begegnung und interkulturelles Lernen im Mentoring und den Begleitprogrammen zu unterstützen (vgl. Klees-Möller/Scharlibbe 2007: 295 ff.). Cross-cultural-Mentoring spielt im Business-Mentoring international agierender Unternehmen eine Rolle. Wenn aber kompetente Mentor/innen in einem Land nicht gefunden werden können, ist es

eher eine Notlösung als ein Programm strategischer Personalentwicklung (vgl. Heinze 2002: 39).

Die Forschung in diesem Feld steht erst am Anfang, sie bezieht sich mehrheitlich auf einen westlichen Kontext. Es ist zu erwarten, dass die Art, wie Mentees auf die typischen Mentoring-Funktionen reagieren, kulturell signifikant unterschiedlich ist (Scandura/Pellegrini 2007: 81).

### 2.3.2 Vernetzte Formen des Mentorings

Im *Netzwerk- oder Peer-Mentoring* (McManus/Russel 2007) übernehmen gleichrangige Kolleg/innen (Kolleg/innen-Mentoring) in mehr oder weniger strukturierter Form Mentoring-Funktionen füreinander (Segerman-Peck 1994: 183). Nach Kram sind die Kolleg/innen nicht unbedingt gleichaltrig. Wenn „level peers“ sich nach Alter unterscheiden, so kann in den Beziehungen die Qualität einer klassischen Mentoring-Beziehung entstehen (vgl. Kram 1988: 134). Higgins/Kram (2001) haben Alternativen zum klassischen Mentoring vorgestellt, die sich inner- oder extraorganisational auf denselben oder unterschiedlichen hierarchischen Ebenen und als Quelle unterschiedlicher Unterstützungen als Netzwerk ereignen können (vgl. McManus/Russels 2007: 275). Der Schwerpunkt liegt (nach Popoff 2005: 46) auf der Selbstorganisation der Beteiligten, die sich wechselseitig in Gruppen zusammenschließen. So können sich immer neue Mentoring-Beziehungen bilden, bei denen die Rolle der Mentee oder Mentorin in unterschiedlichen Konstellationen von allen Mitgliedern eingenommen werden können.<sup>69</sup>

Im *Gruppen-Mentoring* (auch „circles mentoring“ bei Klases/Clutterbuck 2001: 22 oder „Team-Mentoring“ bei Heyse/Ortmann 2008: 100) berät ein Mentor/eine Mentorin eine Gruppe von Mentees.<sup>70</sup> Dadurch werden Austausch und Vernetzung in der Gruppe gefördert, und der Koordinationsaufwand kann

---

<sup>69</sup> Peer Mentoring reicht vom informellen Austausch von berufsbezogenen Informationen („informational peer“) über eine vertrauliche Beziehung, die Unterstützung durch Feedback und Offenheit ermöglicht („collegial peer“) bis hin zu einem „guten Freund“, der breite Unterstützung in beruflichen und familiären Angelegenheiten anbietet („spezial peer“) (vgl. Kram 1988: 138 ff.). Peer Mentoring erfüllt im Modell von Kram tendenziell andere Funktionen als klassisches Mentoring: stärker psychosoziale und emotionale Unterstützung, Bestätigung, Feedback sowie das Teilen von Informationen im Gegensatz zu Beratung, Coaching, beruflicher Förderung, Sichtbarmachung und Rollenmodellierung (vgl. a.a.O.: 135).

<sup>70</sup> Arhén verwendete für ein ähnliches Arrangement die Bezeichnung „Patensystem“(dies. 1992: 19 f.). Nach Haasen (2001: 41) ist ein Pate eher „ein Ansprechpartner für neue Mitarbeiter, mit dem sie Fragen zur Einarbeitung klären und der ihnen Kontakte im Unternehmen herstellen kann.“ Längere Beziehungen und persönliche Entwicklung sind nicht beabsichtigt.

verringert werden. Allerdings ist hier die Individualität und Exklusivität der Mentoring-Beziehung im Vergleich zur klassischen One-to-one-Beziehung reduziert, welche im Verhältnis zu dieser modernen Mentoring-Form als elitär gilt (vgl. Popoff 2005: 45 f.). Team-Mentoring erfordert ein starkes Verantwortungsbewusstsein aller Team-Mitglieder füreinander (Scandura/Pellegrini 2007: 78). Gruppen-Mentoring gilt ebenso wie Peer-Mentoring unter Berücksichtigung des demografischen Wandels bei Beschäftigten als eine adäquate Form des Mentorings für die sogenannten Milleniums-Jahrgänge, die „digital natives“, die gut ausgebildet, technisch versiert, mobil und leistungsstark seit der Jahrtausendwende ins Erwerbsleben eintreten (vgl. Meister/Willyerd 2010: 39 ff.).

In einer anderen vernetzten Form des Mentorings arbeitet ein/e Mentee mit mehreren Mentor/innen eines Mentoring-Pools zu jeweils eigenen Themen und zu speziellen Bedürfnissen zusammen (vgl. Heinze 2002: 44 ff.). Von Vorteil ist hier die Wahlmöglichkeit, jeweils zu einem spezifischen Anliegen den/die passenden Mentor/in zu finden (vgl. Löther 2003: 21). Klases/Clutterbuck (2001: 22) nennen es daher „need based mentoring“. Umgekehrt gibt es die Form, dass ein „Pate“ (Arhén 1992: 19 f.) für mehrere Mentees im selben Programm zuständig sein kann.

Zu den vernetzten Formen des Mentorings liegen bisher noch kaum Untersuchungen vor (u. a. Higgins/Thomas 2001). Blickle e. a. (2003) konnten bisher die Bedeutung von „laufbahnunterstützenden Netzwerken“ in einer Studie nachweisen, wobei sie die Wirksamkeit einzelner Mentor-Protégé-Beziehungen<sup>71</sup> ebenso wie die von unterstützenden Netzwerken beachteten. Sie vermuten, dass für den Aufstieg innerhalb einer Organisation Mentor-Mentee-Beziehungen hilfreicher sind, vorausgesetzt, der Mentor bzw. die Mentorin hat eine mächtige Position inne. Für die berufliche Entwicklung insgesamt dürften dagegen Mentoring-Netzwerke hilfreicher sein (a.a.O.: 127). „Mentoring und Networking sind ein perfektes Duo“, weiß die Beratungsliteratur (Ruck 2007: 34). Die Forschung liefert bisher noch kaum Antworten auf die Frage, welche Bedingungen für die Entwicklung von Mentoring-Netzwerken günstig sind.

### *2.3.3 Mentoring-Begriffe im Kontext organisationalen Wandels*

Mentoring als Lernen in „developmental alliances“ (Higgins/Kram 2001) wird in einem speziellen organisationalen Kontext verortet, der sich folgenden Heraus-

---

<sup>71</sup> Das Mentoring-Verständnis ist hier ein sehr traditionelles und keineswegs am Dialog orientiert. „Der Protégé verehrt den Mentor. Er unterstützt ihn bei der fachlichen Aufgabenunterstützung“ usw. (a.a.O.: 118).

forderungen zu stellen hat: a) dem Aufbau einer Lernenden Organisation und den permanenten Veränderungsprozessen in Organisationen, b) der Entwicklung von Leadership und c) Managing Diversity (vgl. Lankau/Scandura 2007: 107 f.). Mentoring wird inzwischen als Ansatz einer (flankierenden) Personalpolitik verstanden, die auf den raschen wirtschaftlichen Wandel, der permanent neue Orientierungen und Anpassungsleistungen von Organisationen und Individuen verlangt,<sup>72</sup> angemessen reagieren kann, da es „flexible Facetten des Suchens nach unkonventionellen Lösungen für Personal- und Organisationsentwicklung (bietet), die schnell, effizient, temporär, vorbereitend und auch einweisend eingesetzt werden können.“ (Peters e. a. 2004: 8) Mentor/innen fungieren dabei quasi als Personalentwickler/innen vor Ort (F. H.) sowie in „unkonventionell beratender Funktion für die Personalentwicklung“ (ebd.). Als flankierende Personalstrategie lässt sich Mentoring erproben, ohne dass gleich feste Strukturen und Programme geschaffen werden müssen. So ermöglicht Mentoring die Entwicklung von losen, vorläufigen, nicht statischen und daher rasch veränderbaren Personalentwicklungsmaßnahmen.

Der Begriff „transformationales Mentoring“ stammt von Hay (1995), um zu betonen, dass der permanente Wandel, der in Organisationen stattfindet, zu einem Paradigmenwechsel des Mentoring-Verständnisses in Richtung vielfältiger Lernbeziehungen führen muss, weil

- „zu wenig gute und erfahrene Mentorinnen und Mentoren zur Verfügung stehen,
- Organisationen zu verflachenden Hierarchien tendieren,
- alte Rollenmodelle auslaufen,
- der Wandel sich beschleunigt, auch Beschäftigte, die nicht zu den High Potentials gehören, Entwicklungsangebote brauchen,
- 'Klone' existierender Personen und Modelle die Vielfalt vorhandener Potenziale nicht verstärken und diese Potenziale nicht erhöhen, wodurch neue, kreative Ansätze unterbunden werden,
- Netzwerke immer wichtiger werden und Hierarchien teilweise ablösen.“ (Dolff/Hansen 2002: 16)

Die Perspektive liegt in „developmental alliances“ (Hay 1997) oder „developmental network perspectives“ (Higgins/Kram 2001: 264 ff.), Entwicklungsbeziehungen, in denen alle Beteiligten lernen (vgl. Law e. a. 2007: 72 ff.). Hay will mit diesem Ansatz das klassische Mentoring-Verständnis von einer komplementären Beziehung zwischen einer erfahrenen, älteren Führungskraft

---

<sup>72</sup> Transformationsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft werden als Kontext für Mentoring u. a. bei Schell-Kiehl (2007) ausführlich thematisiert.

und einem jüngeren Menschen auf dem Wege zu persönlichem oder beruflichem Erfolg ablösen und den Kreis möglicher Mentoring-Formen erweitern, eine Auffassung, die sich in der Mentoring-Literatur durchgesetzt hat (vgl. Ragins/Kram 2007). Blickle e. a. (s. o. 2003) sprechen zum Beispiel von laufbahnfördernden Unterstützungsnetzwerken. In diesem Rahmen ist auch ein „reverse mentoring“ (Apter/Carter 2002), in dem die Mentees den Mentor/innen bestimmte Mentoring-Funktionen anbieten, denkbar.

Im Zentrum des Interesses stehen aktuell sog. „high-quality relationships“, die frei von einer Reziprozitätsnorm wechselseitigen Nutzens ökonomischer oder symbolischer Art realisiert werden und eine hohe Bedeutung für wechselseitiges Lernen, Führungskräfteentwicklung und Organisationslernen haben (vgl. Dutton/Heaphy 2003).<sup>73</sup> Sie werden unter dem Begriff „relational mentoring“ (Ragins/Verbos 2005)<sup>74</sup> diskutiert. Nur in derartigen (two-directional) Beziehungen sind signifikante Wirkungen für Mentor/innen zu erwarten (und weiter zu erforschen), während in traditionellen Mentoring-Beziehungen lediglich der outcome für Mentees thematisiert wurde. High-quality mentoring relationships sind als episodische Ereignisse auch außerhalb einer Mentoring-Beziehung möglich (vgl. Fletcher/Ragins 2007: 381 f.).

„The concept of relational mentoring makes visible the reciprocal and mutual nature of high-quality relationships and highlights areas of mentoring research that call for more exploration, such as specific *outcomes* that accrue to the mentor, the *functions* provided by the protégé, and the relational *microprocesses* that can generate growth, learning, and development for both mentors and protégés.“ (Fletcher/Ragins 2007: 375, Hervorhebung im Original)

Ensher/Murphey (2005) kreierten einen neuen Begriff, um sich bewusst von traditionellen Mentoring-Konzepten abzugrenzen: „power mentoring“ – und charakterisieren es wie folgt:

- „self-directed,
- transcends organizational boundaries,
- multiple mentors and networks,
- nontraditional mentoring forms,
- high quality relationships,
- facilitates leadership, succession planning,

---

<sup>73</sup> Hier liegt eine Erweiterung der sog. *Social Exchange Theory* zugrunde: „When traditional mentoring relationships move from exchange to communal norms, they are classified as relational mentoring relationships, which enable mutual learning, and development.“ (Murphy 2012: 552)

<sup>74</sup> „*Relational mentoring* represents the relationship of high-quality mentoring (...) and is defined as an independent and generative developmental relationship that promotes mutual growth, learning and development within the career context.“ (Fletcher/Ragins 2007: 374, Hervorhebungen im Original)

- difficult tests and challenges,
- high level reciprocity.“ (vgl. dies. 2005: 20)

Dieses Konzept integriert Diversity als wesentliches Element (vgl. a.a.O.: 41 f.). Das traditionelle Mentoring ist darin als *eine* Möglichkeit enthalten, ebenso wie alle anderen Formen des Mentorings: reverse, Peer- und E-Mentoring (vgl. a.a.O.: 30).

## Diversity Mentoring

Hier steht Mentoring im Zusammenhang von Diversity Management<sup>75</sup> nach einem Verständnis als Change Management, nämlich als Versuch, zielführende Unterschiede zwischen Menschen wahrzunehmen, sie zum Gegenstand von Kommunikation machen zu können und sie „gezielt für eine Effektivitätssteigerung des Unternehmens zu nutzen.“ (Wingels 2007: 516; vgl. Garvey/Stokes/Megginson 2009: 107 ff.)

„Diversified mentoring relationships are defined as relationships comprising mentors and protégés who differ on the basis of race, ethnicity, gender, sexual orientation, disability, religion, socio-economic class, or other group memberships associated with power in organizations.“ (Ragins 2007: 282)<sup>76</sup>

Vielfalt wird als Ressource bewusst genutzt, es geht also nicht um das Hineinsozialisieren in eine gegebene Unternehmenskultur, sondern im Mentoring als kommunikativer Prozess der Wirklichkeitskonstruktion<sup>77</sup> sollen subjektive und

---

<sup>75</sup> „Managing Diversity (MD) ist ein ursprünglich US-amerikanisches Management-Konzept zur Bewältigung von Diskriminierung, das (...) die ökonomische Nutzung sozialer Differenzen in Organisationen und Gesellschaft anstrebt.“ (Bruchhagen/Koall 2010: 939), weiter dazu: u. a. Krell (2000); Belinszki e. a.(2003); Sepheri (2002); Wächter e. a. (2003) und in kritischer Darstellung Koall e. a. (2007).

<sup>76</sup> Das Kriterium Gruppenzugehörigkeit ist hier von Bedeutung, weil der Diskriminierungsbegriff sich darauf bezieht: „Discrimination (is) the process by which a member, or members, of a socially-defined group is, or are, treated differently (especially unfairly) because of his/her/their membership of a group. To be selected for less favourable treatment, a social group may be constructed by reference so to such features as race, ethnicity, gender or religion.“ (Jary/Jary 1991: 166)

<sup>77</sup> Die systemische Beratungsliteratur bezieht sich auf konstruktivistische bzw. konstruktionsistische Theorien (vgl. Backhausen/Thommen 2003 bzw. v. Schlippe/Schweitzer 2007; König/Vollmer 1994). Beide gehen von der prinzipiellen Unerfassbarkeit einer objektiven Realität aus. Menschen konstruieren ihre Wirklichkeit. Während der Konstruktivismus (v. Glasersfeld 1996) eher kognitions- und erkenntnistheoretische Aspekte thematisiert, betont der soziale Konstruktivismus (Gergen 2002) die Bedeutung der Sprache. Wirklichkeit entsteht im Dialog. Die Mentoring-Beziehung ist nach diesem Verständnis eine dialogische Beziehung, in der die Beteiligten gemeinsame

organisationale Wirklichkeiten integriert und individuelle Kompetenzen in organisationale Prozesse eingebunden werden (Wingels 2007: 521; vgl. Bruchhagen 2007).

Hier ist allerdings eine interessante Frage: Wer definiert eigentlich Diversity? Sind es die Mentoring-Beteiligten selbst, oder ist es eine dritte „matchende“ Stelle? Beziehungen in formellen Programmen sind typischerweise von Dritten zusammengeführt. Ausgehend von einer systemischen Grundannahme, dass Menschen verschiedene soziale Identitäten konstruieren, stellt sich die Frage, welche dieser bzw. welche Diversity-Dimension die dritte Partei überhaupt wahrnimmt und welche in möglicher Abweichung davon in der Beziehung auf welche Weise relevant wird, zum Beispiel als einschränkende Stereotypisierung oder wahrgenommener Differenz, die Lernen anregt (hierzu Ragins 2002: 33 ff.). Insbesondere auch organisationskulturelle Faktoren spielen hierbei eine Rolle. Im Diversity Mentoring wird eine Chance gesehen, die Organisationskultur zu verändern (vgl. Clutterbuck 2002: 285 f.).

Dieser Hoffnung widersprechen die Ergebnisse einer qualitativen Studie von Kaiser-Belz über Mentoring im Spannungsfeld von Personalentwicklung und Frauenförderung (2008). Sie zeigen, dass Diversity, wenn die beruflichen Perspektiven zwischen Mentee und Mentor/in allzu sehr divergieren, die Lernfähigkeit in den Beziehungen sogar einschränkt. Nur in gleichgeschlechtlichen Tandems waren lernfördernde, am Modelllernen orientierte Lernarrangements anzutreffen (vgl. a.a.O.: 224 f.: 243). Andere Untersuchungen ergeben, dass homogene, informelle Beziehungen die psychosozialen Funktionen am besten erfüllen (dargestellt bei Hansen/von Papstein 2005: 104). Ein entsprechender Hinweis findet sich auch in der Literatur zum Hochschulmentoring (vgl. Haghanipour/Zimmermann 2010: 370 f.). Allen/Eby (2003) fanden heraus, dass Lernen bei Mentor/innen umso stärker war, je mehr sie ihren Mentees ähnlich waren (in Lankau/Scandura 2007: 106).

Empirische Forschungen, wie bei O’Neill (2002: 2 ff.) dargelegt, widmen sich auffällig häufig der Gender-Dimension (hierzu s. u. Kap. 2.4.5). Die Autorin stellt allerdings fest, dass die meisten Forschungsergebnisse sich auf informelles Mentoring beziehen, obwohl zunehmend mehr, meist große Organisationen, formelle Programme zur Integration und Unterstützung von Frauen und Minoritäten etablieren. Noch wenig sei über die Auswirkungen von „gender and race“ in formellen Programmen bekannt, und die zukünftige Forschung solle weitere Diversity-Dimensionen wie zum Beispiel „social class, sexual orientation, religion, age and physical ability“ einbeziehen. (a.a.O.: 15 f.)

---

Bedeutungen schaffen und soziale Wirklichkeit mittels Sprache, Bildern, Erinnerungen und Geschichten konstruieren.

Zu den Diversity-Dimensionen geben u. a. die „Four Layers of Diversity“ von Gardenswartz/Rowe (2007) Aufschluss (vgl. Ragins 2007), in denen neben den o. g. auch Persönlichkeitsdimensionen und Denkstile, „äußere Diversity“ wie Einkommen, Familienstand, Bildungsniveau und organisationale Dimensionen wie zum Beispiel hierarchischer Status, Zugehörigkeit zu einer Abteilung, Gewerkschaftszugehörigkeit u. a. gefasst werden. Unter allen diesen und weiteren genannten Dimensionen Mentoring zu erforschen, stellt eine Herausforderung für die weitere Forschung dar. Nach Ragins konzentriert sich die Forschung bisher stark auf die Nachteile von Diversity Mentoring. Ihr Anliegen ist es, „the unique chance for learning, growth, and enrichment that may emerge from diverse mentoring relationships“ herauszuarbeiten (vgl. dies. 2007: 282 ff.).

### E-Mentoring, Tele-Mentoring und virtuelles Mentoring

Im Mentoring werden modernen Kommunikationsmedien genutzt, die Mentoring-Beteiligten kommunizieren via E-Mail und Internet-Diskussionsforen. Dadurch können Hindernisse des klassischen Mentorings wie knappe Zeitressourcen und räumliche Distanz aufgefangen werden (vgl. Klöfkorn 2008: 16; Heinze 2002: 41; Prinz 2006: 71), und es ist möglich, die Anzahl der Teilnehmenden zu erhöhen (Emelo 2009: 207 ff.). Diese Vorteile überwiegen umso mehr, je mehr bestimmte Regeln hinsichtlich einer klaren, eindeutigen E-Mail-Kommunikation eingehalten werden (vgl. Heinze 2002: 43). Vielfach hat sich ein Mix der verschiedenen Mentoring-Settings etabliert (Kruse 2007: 157).

E-Mentoring im Business-Kontext ist z. Z. einer der noch relativ wenig erforschten Mentoring-Bereiche. Im Allgemeinen werden hier E-Mentoring mit Face-to-face-Settings verglichen. Eine vergleichende Studie im Rahmen eines Pilot-Projektes für Frauen hat zum Beispiel ergeben, dass auch hier – wie im Face-to-face-Mentoring – die Qualität der Beziehung ausschlaggebend für den Erfolg ist (Headlam-Wells 2004). Law e. a. gehen auf widersprüchliche Forschungsergebnisse ein: So haben Studien ergeben, dass sich Vertrauen langsamer in Online-Beziehungen aufbaut als in direktem zwischenmenschlichen Kontakt, aber auch „that online relationships were moderately interdependent, deep and committed“. Insbesondere eher schüchterne Menschen fänden es leichter, sich auf diesem Wege zu öffnen (dies. 2007: 15). Die größere Sympathie zwischen Menschen, die im Internet kommunizieren, wird von diesen Autor/innen theoretisch begründet: Die Erwartung, dass die zunächst spärlichen persönlichen Online-Informationen um weitere, zum Beispiel ein Foto oder zusätzliche Informationen ergänzt werden, steigert das Interesse aneinander (Inflated Expectation Theory v. Walther). Scandura/Pellegrini (2007: 79 f.)

schlagen vor, klassische Mentoring-Funktionen (Karriere bezogen, psychosozial und Rollenmodell) als auch im E-Mentoring wirksame anzusehen, obgleich in dieser Hinsicht noch weitere Forschung nötig sei.

### *2.3.4 Mentoring, Coaching und Training im Vergleich*

Nach Auffassung vieler Autor/innen weisen Mentoring und Coaching Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede auf (u. a. Dolff/Hansen 2002: 9; Klöfkorn 2008: 11, Richert 2006: 7). Es ist auf Basis der Fachliteratur zum Thema schwierig, Coaching und Mentoring deutlich voneinander abzugrenzen, die Begriffe scheinen sogar z. T. synonym verwendet zu werden (z. B. bei Vogler 2004), und es heißt (bei Weber 2004: 43), dass prinzipiell all das, was im Coaching thematisch bearbeitet wird, auch im Mentoring bearbeitet werden kann. In methodischer Hinsicht gleichen sich beide Verfahren stark, sie greifen auf die gleichen Interventionen und Grundüberzeugungen zurück, beide gelten als „learning relationships at the heart of change“ (Connor/Pokora 2007: 7 ff.), als „learner centered and driven“ (Law e. a. 2007: 3). Dementsprechend werden Techniken und Empfehlungen für Mentoring und Coaching gleichermaßen und zusammenhängend angeboten (z. B. Megginson/Clutterbuck 2008; Connor/Pokora 2007; Law e. a. 2007; Harvard Business Essentials 2004). Aufgrund der Tatsache, dass zwischen den Begriffen eine große Überschneidung besteht, verwendet Foster-Turner sogar den Begriff „coach-mentoring“ (ders. 2005: 15), um damit eine lernunterstützende Beziehung zu bezeichnen. Die Auffassung, dass sich Mentoring und Coaching klar voneinander unterscheiden lassen, findet man nur selten (z. B. Huber 2007: 35). Wenn Unterscheidungen vorgenommen werden, „it seems as though each writer positions their own particular understanding of either coaching or mentoring as distinctive and different, often by making a disparaging and inaccurate remark about the other.“ (Garvey/Stokes/Megginson 2009: 10)

Gleichwohl, so fordert Richert (2006: 7), ist eine exakte Abgrenzung zwischen Mentoring und Coaching (wie auch zwischen Mentoring und Shadowing und Patenschaften) zwingend notwendig, denn die Begriffe ähneln sich zwar, haben aber dennoch eine grundlegend andere Bedeutung (vgl. Hansen/von Papstein 2005: 100 f.). Clutterbuck/Megginson (1999: 13) machen darauf aufmerksam, dass dieses nicht nur von akademischem Interesse ist, da eine Klärung der Rollen zwischen den Beteiligten nach dem Stand der gegenwärtigen Forschung in signifikantem Zusammenhang mit dem Erfolg des Mentorings steht. Mentoring hat demnach als „skill set“ sehr viel mit den Rollen als „Coach“ und „Counsellor“ gemeinsam. Sie gelten ebenso wie die Rollen

„Manager“, „Trainer“ und „Tutor“ (Klasen/Clutterbuck 2001: 13 ff.) als Bestandteile der Mentorenrolle.

Shea (1994: 27) grenzt Mentoring und Coaching voneinander ab, versteht dabei allerdings Coaching vor allem als Fachcoaching. Dies entspricht nicht mehr der neueren Auffassung von Coaching, vor allem im deutschsprachigen Raum. Fachcoaching gilt hier als nur *ein* Bestandteil der Coach-Rolle, Coaching gilt als Intervention zur Unterstützung von Lernprozessen und Selbstreflexion (DBVC 2010). Neueren Datums ist dieses Verständnis von Coaching insofern, als die Coaching-Szene in Deutschland, anders als in den USA, zunächst stark von therapeutisch und psychologisch ausgebildeten Berufsgruppen dominiert war, weshalb ein wesentlicher Teil von Coaching-Interventionen sich bis heute auf diesen Kontext bezieht. Das Verständnis von Coaching als Intervention zur Unterstützung von Lernen und Organisationslernen wurde erst in jüngerer Zeit entwickelt (vgl. a.a.O.), während Mentoring schon viel eher in diesen Kontext gestellt war, das beweisen nicht nur die zahllosen Veröffentlichungen zu Mentoring in der pädagogischen Fachliteratur.

Mentoring gilt als integrativer Ansatz, der das o. g. Rollenspektrum umfasst, das jeweils passgenau und den individuellen Lernbedürfnissen der Mentees entsprechend zum Einsatz kommt (Klasen/Clutterbuck 2001: 17 f.; Rousseau 2008: 7 ff.). Coaching wird davon abweichend dann eher als überwiegend der Leistungssteigerung dienend abgegrenzt (Rousseau 2008: 8; Connor/Pokora 2007: 13). Blickle konzeptualisiert es im Kontext eines entwicklungsorientierten Führens.<sup>78</sup> Mentoring unterscheidet sich nach Auffassung verschiedener Autor/innen demzufolge aufgrund der folgenden Charakteristika grundlegend von allen anderen Interventionen: Mentoring bezieht sich nicht ausschließlich auf den Business-Kontext, sondern sowohl auf den Beruf wie auch auf das Privatleben, zum Beispiel an der Schnittstelle von Privatem mit Beruf (vgl. Hansen/von Papstein 2005: 100), wobei seine Auswirkungen auf diesen Kontext noch kaum erforscht sind (hierzu Greenhaus/Singh 2007: 519 ff.). Es thematisiert die Entwicklung der ganzen Person (vgl. Boyatzis 2007; Lankau/Scandura 2007), unterstützt kontinuierliche und auch von der Organisation unabhängige Lernprozesse (Klasen/Clutterbuck 2001: 18; vgl. Megginson/Clutterbuck 2008: 4 f.; vgl. Blickle 2002: 67), transferiert implizites und explizites Wissen und ermöglicht es dem/der Mentee, ein eigenes Wissensnetzwerk aufzubauen. Coaching zielt auf die Befähigung zur Übernahme einzelner Aufgaben ab und soll dem Wohl der Organisation dienen (nach Blickle 2002: 67).

---

<sup>78</sup> Das Verhältnis zu Führung ist in der deutschsprachigen Coaching-Literatur umstritten. Aktuell hat sich ein Verständnis von Coaching als Dimension von Führung und sogar als Führungstechnik durchgesetzt (vgl. Dehner/Dehner 2004; Radatz 2009).

Dem Verständnis von Mentoring als übergeordnetem Ansatz sind viele Autor/innen zuzurechnen (u. a. Dolff/Hansen 2002: 9; Löther 2003, 10; Rousseau 2008: 7 ff.; Sattelberger 1991: 35; Weber 2004: 25 ff.). Viele begreifen Coaching in der Regel als kurzfristigeren Prozess als Mentoring (u. a. Dolff/Hansen a.a.O; Löther ebd.).

	<b>Mentoring</b>	<b>Coaching</b>
<b>Purpose</b>	Transfer competencies (knowledge, skills, attitudes); develop knowledge networks	Develop overt, measurable behaviors and skills
<b>Control</b>	Collaborative; shared responsibility	Top-down; coach directed (auf Basis eines klaren Auftrags, F. H.)
<b>Focus</b>	Holistic; develop the person in totality	Focused on a specific skill or set of skills
<b>Duration</b>	Long term	Shorter in duration

Gegenüberstellung Mentoring und Coaching (vgl. Rousseau 2008, 8)

Eine weitere Unterscheidung bezieht sich auf die Unterstützung einer Person beim Übergang zwischen verschiedenen beruflichen Positionen. Demnach ist Mentoring als „transition between stages“ zu verstehen und Coaching als „development within stages“ (Stock-Homburg 2008: 196).

Haasen (2001: 240) fokussiert bei ihrer Unterscheidung von Mentoring und Coaching vor allem die persönliche Beziehung, die nach dieser Auffassung im Mentoring stärker im Mittelpunkt steht und ein persönliches Engagement des Mentors/der Mentorin beinhaltet, etwa das Mitteilen von Erfahrungen und Vermitteln von Kontakten – im Unterschied zur neutralen Rolle des Coaches (vgl. auch Angel/Cancellieri-Decroze 2011: 81 ff.). Dieser jedoch verfüge über eine fundierte psychologische Ausbildung und sei daher professioneller und qualifizierter als ein Mentor/eine Mentorin. Den Autoren zufolge ist ein wesentlicher Unterschied, dass Mentoring im Gegensatz zu von Unternehmen in Personalentwicklung eingebundenes Coaching „non reporting“ ist und seine Ziele weniger messbar sind (vgl. dies. 2011: 81, 119).

Rauen (2003) unterscheidet Coaching und Mentoring mit der Überlegung, dass ein Mentor bewusst seine Erfahrungen in den Prozess einbringt, worin er das Spezifische im Mentoring sieht. In der Coaching-Literatur dominiert ein Verständnis von Mentoring, das den traditionellen Konzepten einer komplementären Beziehung zwischen einem älteren, erfahrenen Mentor und

einem Novizen/einer Novizin, der/die in einen gegebenen und relativ stabilen Kontext hineinsozialisiert werden soll, anhaftet (vgl. Backhausen/Thommen 2003: 112; Loos 2002: 152 ff.). Demgegenüber erscheint dann Coaching als passendere Intervention in sich rasch ändernden Umwelten, weil es als kurzfristiger Prozess gestaltet, zielorientiert und an aktuellen Anliegen ausgerichtet ist.

Mentoring als integrativer Ansatz kann neben Coaching auch Elemente von Trainings beinhalten (vgl. Rousseau 2008: 12 f.), Unterschiede zwischen beiden Lernformen werden jedoch anhand folgender Kriterien festgemacht:

	Mentoring	Kompetenzbasiertes Training
Zweck	Umfangreiche Entwicklung von Einstellungen, Beziehungen, Wissensnetzwerken; das vermittelte Wissen ist komplexer	Entwickeln von Wissen und Fähigkeiten
Steuerung	Lernprozess wird von den Beteiligten eigenverantwortlich gesteuert	Instruierendes Lernen, Lerner/innen haben wenig Einfluss auf die Wahl der Themen und Methoden
Fokus	Holistisch, entwicklungsorientiert	Fokussiert Business-relevante Kompetenzen
Dauer	Langfristig	Kurze Intervention
Ort	Im Kontext der Arbeit	Außerhalb des Arbeitsplatzes in Trainingsräumen

Gegenüberstellung Mentoring und Training in Anlehnung an Rousseau (2008: 11 ff.)

Mentoring gilt als die individuellere, persönlichere Lernform. Es sei an dieser Stelle nur kurz darauf verwiesen, dass das hier zitierte Trainingsverständnis aktuelle Entwicklungen nicht reflektiert, welche sich im deutschsprachigen Raum auf eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik und Didaktik (Arnold 2009; Arnold 2005; Arnold/Siebert 2003; Siebert 2003) beziehen können, in denen eine Abkehr von instruktionistischen Methoden zugunsten von vernetztem Denken (Vester 2003), Selbstreflexivität und Beobachten zweiter Ordnung vollzogen wird. Beratung kann demnach als Interventionsform einer systemischen Pädagogik verstanden werden (Hartmann 2004), Trainings integrieren Beratung in Form von One-to-one-Settings wie Coaching oder als kollegiale

Beratung und Gruppen-Coaching. Stock-Homburg nennt Coaching und Mentoring als Feedback basierte Methoden der Personalentwicklung und grenzt sie von erfahrungsbasierten Methoden wie Training und learning near the job sowie edukationsbasierten (Vortrag, Konferenzen, Rollenübungen, Planspielen, E-Learning) ab (dies. 2008: 170).

Beim Überblick über die Literatur wird deutlich, dass Coaching und Mentoring viele Gemeinsamkeiten haben und sich Mentoring besser von Trainings und Teaching abgrenzen lässt als von Coaching, wobei auch diese Lernformate Bestandteil von Mentoring sein können.

Die Forschungen zum Mentoring berücksichtigen bisher kaum dessen Einbettung in verschiedene Lernsettings im Rahmen einer lernenden bzw. sich an permanenten Wandel anpassenden Organisation, sondern fokussieren entweder die erzielten Erfolge für die Mentees und erst seit einiger Zeit auch die für Mentor/innen sowie die Mentoring-Beziehung in ihrer Funktionalität oder, auch das erst seit einiger Zeit, Dysfunktionalität. Zwar werden negative Kontextbedingungen benannt (z. B. Beech/Brockband 1999), aber eine Vernetzung des Mentorings mit anderen lernfördernden Beziehungen inner- oder außerhalb von Organisationen im Sinne eines vernetzten Lernens ist bisher noch kaum Thema, obgleich sich solches als Notwendigkeit gerade für die Veränderung von Geschlechterverhältnissen in Organisationen darstellt.<sup>79</sup> Dieses in Form von Langzeitstudien und biografischen Zugängen zu thematisieren, ist eine für das Verständnis organisationalen bzw. vernetzten Lernens und für Mentoring wichtige Perspektive.

Zusammenfassung: Mentoring als „high-quality relationship“

Mentoring erfährt in der Literatur eine sehr breite Auslegung, ohne dass der Begriff präzise von anderen Konzepten und den entsprechenden Aktivitäten abgegrenzt wird (Bsp. Paten, Sponsoren, Peers, Guides etc., vgl. Stegmüller 1995: 1511). Konzepte des Mentorings haben sich im Kontext der Veränderung von Organisationen und den Lernanforderungen an ihre Mitglieder im Laufe der Jahre verändert. Die Übergänge zu Coaching sind fließend.

Die erweiterten Formen des Mentorings im Verständnis lernfördernder Beziehungen und als Lernpartnerschaften stellen die Netzworkebildung in den Vordergrund, wodurch mögliche Abhängigkeiten von einem Mentor/einer

---

<sup>79</sup> Kaiser-Belz rät vor dem Hintergrund ihrer Studie über Mentoring im Spannungsverhältnis zwischen Personalentwicklung und Frauenförderung dazu, Mentoring durch andere Maßnahmen der Reflexion und Sensibilisierung für Geschlechterverhältnisse und ihrer Herstellung zu begleiten (vgl. dies. 2008: 256).

Mentorin reduziert, Vielfalt als Ressource genutzt und selbstorganisiertes Lernen ermöglicht werden sollen. Neben Mentoring im klassischen Sinne, das in den meisten Mentoring-Ansätzen vorherrscht, erscheinen zunehmend flexiblere und hybride Formen, zum Beispiel Mentoring als Begleitung von Training, als persönliche und freundschaftliche Beziehung, oder „zur Überbrückung zeitweiliger Defizite“ (Dolff/Hansen 2002: 17) als kurzfristige, unterstützende Beziehung. Letztlich ist das, was konkret unter Mentoring verstanden wird, sehr abhängig vom Kontext, in dem es eingesetzt wird, und den dort geltenden Bedingungen (vgl. Dolff/Hansen 2002: 44). Mentoring gilt sogar „als eine der höchsten und komplexesten Stufen in der Hierarchie der personenbezogenen Fähigkeiten“ (Stegmüller 1995: 1511).

„Relational mentoring“, das in vielfältige Entwicklungs- und Lernbeziehungen eingebettet ist, erfordert als „high-quality relationship“ entsprechende Kompetenzen von beiden Seiten, Mentor/in und Mentee: „active listening; demonstrating empathy; self-disclosure; collaboration; guiding, teaching, and explaining; willingness to switch roles from expert to learner; giving an receiving feedback; thanking others for assistance; an offering to help others“.  
(Lankau/Scandura 2007: 114; vgl. Higgins e. a. 2007)

## 2.4 Die Mentoring-Beziehung im Wandel

Die Mentoring-Beziehung gilt nach genereller Auffassung als Kernstück des Mentorings, und ihrem Gelingen soll besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, weil der Erfolg von Mentoring-Programmen zu einem erheblichen Teil von der Stimmigkeit der Beziehung, der „Chemie“ zwischen Mentor und Mentee abhängt (vgl. Haasen 2001: 57). Zwei neuere, theoretisch fundierte, qualitative Untersuchungen widmen sich ihr unter der Fragestellung, inwieweit Lernen mit welchem Ergebnis tatsächlich darin stattfindet und wodurch es ermöglicht wird: Kaiser-Belz (2008) findet Parallelen zu „Communities of Practice“ und Schell-Kiehl (2007) begründet es mit einem theoretischen Modell zum Lernen aus Erfahrung. Wegen der zentralen Bedeutung der Mentoring-Beziehung sollen – exemplarisch – einige ihrer Aspekte vorgestellt werden, die wiederum darauf hinweisen, wie sich Mentoring im Laufe der Zeit konzeptionell verändert hat.

Ausgehend von einem klassischen Mentoring-Verständnis wird die Mentoring-Beziehung überwiegend als hierarchisch-komplementäre beschrieben, in der sich eine „positive Einstellung zu Lernen und Entwicklung“ zeigt (Haasen 2001:15).<sup>80</sup> Die neuen Mentoring-Ansätze formulieren andere Anforderungen:

---

<sup>80</sup> Zum Beispiel: „(...) Mentorenschaft in weitgefaßtem Sinne ist eine Beziehung zwischen einem jüngeren und einem älteren Mitarbeiter, welcher häufig eine Führungsfunktion bekleidet: eine

- „There must be a truly punishment-free environment (mistakes are expected as part of the growth process).
- Some expectations may go unmet.
- The goals must be mutual.
- The relationship must be based on a sense of mutual comfort and equality.
- The mentee typically takes some risks and shows initiative.
- The mentor’s role is to help and to support.
- People who are significantly different from one another may be matched, so as to increase the potential for learning and skills development.
- Mentoring inherently involves personal change and growth, and as such changes occur, friendship may also grow.“ (Shea 1994: 68)

Weitergehend gefasst ist das Verständnis der Mentoring-Beziehung als eine beiderseitige Lernpartnerschaft, in der Mentee und Mentor/in wechselseitig voneinander lernen (z. B. Regner/Gonser 2001: 27). Auch Hilb setzt voraus: „Die Beziehung zwischen Mentor und Begleiteten muß partnerschaftlich gestaltet sein“ (Hilb 1997: 35), obwohl seine eigenen Beschreibungen von Mentoring-Beziehungen das nicht hergeben (a.a.O.: 33 f.).

Empirische Befunde machen verschiedentlich deutlich, wie wichtig Feedback und die Häufigkeit der Treffen im Hinblick auf Erfolg und Zufriedenheit der Teilnehmenden sind, und dass dieser Aspekt andere Charakteristika, etwa Diversity-Dimensionen überragt (z. B. Lyons/Oppler 2004: 215 ff.). Selbst im E-Mentoring ist die Beziehung die entscheidende Größe (vgl. Headlam-Wells 2004). Im Widerspruch dazu steht allerdings, dass die empirische Forschung diese wesentliche Komponente des Mentorings lange Zeit vergleichsweise wenig erforscht hat, sodass einige Autor/innen darin einen Mangel sehen (z. B. Garvey/Stokes/Megginson 2009).

In einer nicht repräsentativen Studie aus dem Wissenschaftsbereich konnte Fellenberg nachweisen, dass zu hohe Erwartungen seitens der Mentees der Entwicklung einer tragfähigen Beziehung im Wege stehen, während eine geringe geografische Distanz sie unterstützt (dies. 2008: 66 f.). Offensichtlich spielt auch die Gleichgeschlechtlichkeit in der Tandembeziehung eine große Rolle für die Tragfähigkeit einer auf Modelllernen basierenden Lernbeziehung (vgl. Kaiser-Belz 2008: 224f, 243).

---

Beziehung, die von dem 'Junior' als positiver Beitrag zur eigenen Entwicklung betrachtet wird.“ (Sattelberger 1991: 164; vgl. Arhén 1992: 18)

### 2.4.1 Zentrale Mentoring-Funktionen in kritischer Darstellung

Die empirische Forschung begann im Verhältnis zur bereits existierenden Mentoring-Praxis mit erheblicher zeitlicher Verzögerung in den USA erst Mitte der achtziger Jahre mit der Veröffentlichung der qualitativen Studie von Kathy Kram zur Mentoring-Beziehung (Kram 1985 bzw. 1988), auf die fast alle Autor/innen bei der Bestimmung von Mentoring-Funktionen zurückgreifen (vgl. Barzantny 2008: 94). Kram charakterisiert Mentoring anhand spezifischer Funktionen,<sup>81</sup> dies sind karrierespezifische („sponsorship“, „exposure-and-visibility“, „coaching“, „protection“, „challenging assignment“) und psychosoziale. Unter den karrierebezogenen Funktionen gilt Sponsorship (berufliche Förderung) als die am meisten beachtete. Karrierefunktionen sind abhängig von der Position und dem Einfluss des Mentors/der Mentorin, während psychosoziale Funktionen von der Qualität der Beziehung abhängen. Die Auffassung von diesen beiden Hauptfunktionen hat sich in der Literatur weiter fortgesetzt (z. B. Klöfkorn 2008: 17 ff.), sie wurde von Scandura (1992; Scandura/Ragins 1993) um eine weitere ergänzt: „role modeling“. Inzwischen wurde Lernen ebenfalls als eine Funktion im Mentoring thematisiert (u. a. Ragins/Verbos 2007).

Die Wahrnehmung der Mentoring-Funktionen, insbesondere Protektion, Vorbildfunktion und Freundschaft<sup>82</sup> hält Kram in Cross-gender-Beziehungen für eingeschränkt. Empirische Untersuchungen geben Hinweise, dass Mentoren eher Karriere bezogene Funktionen bereitstellen als Mentorinnen, welche eher psychosoziale anbieten (vgl. Allen/Eby 2004: 129 ff.). Andere Studien fanden keine diesbezüglichen Unterschiede (vgl. Allen 2007: 130).

Zunächst einmal sind hier bisher überwiegend nur wichtige Funktionen für die Mentees angesprochen, Funktionen des Mentorings für Mentor/innen sind dabei ebenso wenig im Blick wie der organisationale Kontext.<sup>83</sup> Die klassische

---

<sup>81</sup> „Mentoring functions are those aspects of a developmental relationship that enhance both individuals' growth and advancement. These functions are essential characteristics that differentiate developmental relationships from other work relationships.“ (Kram 1988: 22)

Die psychosozialen Funktionen (vgl. Kram 1988: 32 ff.) sind eher von der Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung als von der Position, dem Ansehen und dem Einfluss des Mentors/der Mentorin in der Organisation bestimmt. Karrierefunktionen betreffen die Beziehung der Person zur Organisation, während die psychosozialen Funktionen deren Beziehung zu sich selbst und zu signifikanten Anderen innerhalb wie außerhalb der Organisation thematisieren. Hierzu zählen: Vorbildfunktion (Identifikationsobjekt), Akzeptanz und Vertrauen, Beratung (als Inhalts- und Prozessberatung) und Freundschaft.

<sup>82</sup> Nach Kram kann sich aus Mentoring Freundschaft entwickeln. Nach Hansen/von Papstein entspricht dies jedoch nicht dem eigentlichen Sinn von Mentoring, sodass man sich von dieser Funktion gedanklich trennen solle: „Mentoring wahrt bewusst Distanz.“ (dies. 2005: 101)

<sup>83</sup> Eine Ausnahme ist die Untersuchung von Fowler/O'Gorman (2005) mit einer heterogenen Gruppe von Mentor/innen und Mentees. Sie fanden folgende Mentoring-Funktionen: „personal and

Mentoring-Rolle bezieht sich nach Kram auf alle genannten Funktionen, allerdings ist es nicht in jeder Beziehung möglich, dass dieses breite Spektrum zur Anwendung kommt, sodass andere Beziehungen eine Ersatzfunktion haben können, insbesondere bei informellem Mentoring: „relationships with superiors, peers, subordinates, friends, and family members“ – „essential sources of support both during periods of major transition and throughout the ongoing process of career development“ (Kram 1988: 1 f.).<sup>84</sup> Higgins und Kram (2001: 264 ff.) erweitern ihren Ansatz später um die „developmental network perspective“ (a.a.O.: 268), da heute weitere und andere Perspektiven und Beziehungen als nur eine Senior-Perspektive gebraucht werden. Damit rücken weitere und auch organisationsübergreifende Beziehungen und die Funktion des Netzwerkens in den Blick, die maßgeblich in deutschen Projekten einen hohen Stellenwert haben.<sup>85</sup> Haasen nennt zum Beispiel folgende Funktionen des Mentorings: Wissensvermittlung, Entwicklung der Persönlichkeit, Erfahrungsaustausch, Selbstreflexion, Einblick in den beruflichen Alltag einer anderen Person und Kontaktvermittlung (dies. 2001: 8).

Mentoring-Funktionen sind verschiedentlich weiterentwickelt, überprüft und empirisch erforscht worden, hier einige Beispiele:

So wurden die von Kram herausgearbeiteten Funktionen konzeptionell überprüft. Hier ist die Arbeit von Friday/Friday/Green (2004: 628 ff.) zu nennen, die Sponsoring und Mentoring als grundsätzlich verschiedene, z. T. sogar konkurrierende Phänomene betrachten. Ebenso konzeptualisieren Megginson/Clutterbuck/Garvey „sponsorship versus developmental mentoring“, wobei Sponsorship stärker auf ein traditionelles Konzept von Mentoring rekurriert, in dem der Mentor hierarchisch höher steht und einflussreicher ist, während Mentoring mehr in Richtung einer wechselseitigen Lernbeziehung gedacht wird, worin der/die Mentor/in Hilfe zur Selbsthilfe anbietet, Selbststeuerungsfähigkeit und Selbsterkenntnis des/der Mentee fördert (vgl. dies. 2006: 17). Ritchie/Genoni (2002: 68 ff.) ergänzen auf Basis ihrer evaluativen Studie zum Gruppen-Mentoring eine weitere wichtige Funktion für die Mentoring-Beziehung: Professionalität. Blickle bezieht sich in seinen Untersuchungen auf drei Mentoring-Funktionen: Rollenmodell, psychosoziale Unterstützung und Karrierefunktionen, wobei die Beschreibungen dieser Funktionen sich zunächst

---

emotional guidance, coaching, advocacy, career development facilitation, role-modeling, strategies and systems advice, learning facilitation, and friendship.” (Allen 2007: 142)

<sup>84</sup> „First, they allow individuals to address concerns about self, career, and family by providing opportunities to gain knowledge, skills, and competence, and to address personal and professional dilemmas. Second, they benefit both individuals; (...) Third, they occur in an organizational context that greatly influences when and how they unfold. Finally, these kinds of relationship are not readily available to most people in organizations.“ (Kram 1988: 1 f.)

<sup>85</sup> Vereinzelt wird Mentoring sogar als Sonderform des Netzwerkens verstanden (Fey 2005: 141).

sehr traditionell am älteren Konzept von Mentoring orientieren (ders. 2000, 2002; ähnlich Hasen/von Papstein 2005: 101). Einen Überblick über weitere von Kram abweichende Konzeptualisierungen der Mentoring-Funktionen finden sich u. a. bei Scandura/Pellegrini (2007: 72).

Garvey/Stokes/Megginson fordern für die Forschung „(to) break out of the productive but increasingly restricted ghetto of Kram’s functions and pay attention to other formulations of goals and purposes for mentoring“ (dies. 2009: 51).

Eine wichtige Studie, die Bedingungen für das Gelingen der Mentoring-Funktionen und damit auch den organisationalen Kontext als Einflussgröße untersucht, stammt von Beech/Brockbank (1999, rezipiert von Schell-Kiehl 2007: 25 ff.). Sie haben für ihre qualitative Studie Datenmaterial aus Interviews, Gruppendiskussionen und teilnehmender Beobachtung gewählt. Sie untersuchten Junior Manager/innen und deren Mentor/innen in einem formellen, organisationsinternen Programm. Dabei knüpften sie an die Studien von Kram an und legten die von ihr beschriebenen Mentoring-Funktionen zugrunde, lenkten jedoch den Blick darauf, wie Machtbeziehungen und Hierarchie in Mentoring-Beziehungen wirksam werden können. Die von Kram herausgearbeiteten Unterstützungsfunktionen können sich demnach nur in auf Weiterentwicklung, Autonomie und Unabhängigkeit gründenden partnerschaftlichen Beziehungen entwickeln, während hierarchische Beziehungen für Mentees keine Unterstützung beinhalten können. Beech und Brockbank gehen davon aus, dass Mentoring eine dezentrale Form des Lernens darstellen sollte, die individuell gestaltet wird und den Fokus auf die Weiterentwicklung der/des jeweiligen Mentees richtet. Zu dieser Auffassung gelangen sie aufgrund der ernüchternden Ergebnisse ihrer Untersuchung: Die Mehrheit der Mentees hat keine Vorteile im Hinblick auf psychosoziale und karriereorientierte Unterstützung durch das Mentoring erfahren, keines der Tandems konnte eine entwicklungsorientierte Beziehung aufbauen. Die Mehrheit verblieb in „superficial relations“, die meisten Mentor/innen hielten ein Machtgefälle in der Mentoring-Beziehung für normal und im Interesse der Mentees und zeigten dementsprechend wenig Verständnis für Abwehr- und Rückzugstendenzen seitens der Mentees (Beech/Brockband 1999: 20 ff.; vgl. Schell-Kiehl 2007: 25 ff.). Aus einer Perspektive des „relational mentoring“ sollte die Frage nach der Bedeutung von Macht in Mentoring-Beziehungen noch einmal ganz neu gestellt werden, indem auch die Mentees als Quelle organisationalen Einflusses berücksichtigt werden (vgl. Fletscher/Ragins 2007: 375).

Mit Schell-Kiehl schließt sich hier die Frage an, inwieweit ein negatives Machtgefälle nur in formellen, organisationsinternen Programmen schädlich sein kann, oder ob ein solches Ungleichgewicht nicht auch in anderen Mentoring-

Formen und Settings auftaucht. Zwar leisten ihrer Meinung nach Beech/Brockbank einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis von Schwierigkeiten in einer Mentoring-Beziehung, führen dies aber nur auf die hierarchische Abhängigkeit zwischen Mentor/in und Mentee zurück (dies. 2007: 26 f.). Sie selbst weist in ihrer qualitativen Untersuchung eines formellen, organisationsübergreifenden Mentoring-Programms für Frauen im Business-Kontext erstmals nach, inwieweit die (berufs-)biografischen Erfahrungsbestände und die daraus entstandenen Deutungs- und Verarbeitungsmuster beider Beteiligten den Mentoring-Prozess beeinflussen und zum Gelingen oder zu Schwierigkeiten führen können (Schell-Kiehl 2007).<sup>86</sup> Entscheidend ist dabei, dass Mentorinnen und Mentees bereit sind, ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren, ihre Deutungsmuster zu verändern, um die Ergebnisse in zukünftige Handlungen einfließen zu lassen, damit ein wechselseitiges Lernen entstehen kann. Andererseits können sich beide in ihren dysfunktionalen Deutungsmustern wechselseitig bestätigen, sie stabilisieren oder darin verharren. Reflexives Lernen kann auch nur bei einer der Tandempartnerinnen stattfinden, während die andere festgefahrene Gewohnheiten aufrecht erhält (a.a.O.: 222 ff.).

Die Ergebnisse weiterer Untersuchungen weisen auf divergierende Einschätzungen von Mentees und Mentor/innen bezüglich der angebotenen Mentoring-Funktionen (z. B. Waters/McCabe e. a. 2004: 107 ff.) für Mentoring und Existenzgründung hin. Hier betrachteten sich die Mentor/innen in viel höherem Maße als psychologisch unterstützend, als es die Mentees wahrnahmen. Diese wiederum machten den beruflichen Erfolg auch viel stärker von karrierebezogenen Funktionen und der Häufigkeit der Treffen abhängig. Auf unterschiedliche Einschätzungen des Mentorings und divergierende Rollenerwartungen machten Cunningham und Eberle (1993: 54 ff.) im Rahmen informellen Mentorings auf Basis von teilstandardisierten Interviews aufmerksam, die sie in Anlehnung an die Grounded Theory (Glaser/Strauss 1968) ausgewertet haben: Die Einschätzungen, wodurch die Mentees am meisten profitierten, wichen stark voneinander ab: Die Mentees erhofften sich die meisten Effekte durch die Unterstützung der Mentor/innen, damit sie ihre Fähigkeiten entwickeln konnten; die Mentorinnen glaubten, der größte Nutzen läge neben dem Unterstützen und Rückhaltgeben u. a. in Karriereberatung. Daher ist es erforderlich, die Erwartungen während des Matchings und vor Beginn der Beziehung zu klären. Die Ergebnisse können neben ihren praktischen Implikationen dazu beitragen, die von Kram herausgearbeiteten Mentoring-Funktionen kontextbezogen zu interpretieren und auszugestalten.

---

<sup>86</sup> Ähnlich Kaiser-Belz für Lernen (2008) in Bezug auf die Bedeutung von Logiken, Regeln und „Illusio“ (Bourdieu) im sozialen Feld, in dem Mentoring stattfindet.

## 2.4.2 *Der Wandel des Rollenspektrums für Mentor/innen*

Der weitaus größte Teil der empirischen Forschung hat Mentoring zunächst aus der Perspektive der Mentees untersucht (Ragins/Kram 2007: 7), und zwar unter dem Gesichtspunkt, welche Effekte es für die Karriereentwicklung oder die Einkommenssituation der Mentees hervorbringt, obwohl die konzeptionelle Literatur die Vorteile, die für die Mentor/innen entstehen, immer wieder herausstellt (z. B. Arhén 1992, Segermann-Peck 1994; Haasen 2001). „Empirische Untersuchungen zu den Auswirkungen von Mentor-Protégé-Beziehungen auf Mentoren liegen nicht vor“, stellte Blickle noch 2000 (173) fest – im Gegensatz zu Untersuchungen über Voraussetzungen hinsichtlich Position, zeitlicher Verfügbarkeit und Kompetenzen der Mentor/innen und Erwartungen, wie sie die Mentees an sie formulieren (Segerman-Peck 1994). Einige Autor/innen weisen allerdings auf diesen Mangel hin und formulieren entsprechenden Forschungsbedarf (z. B. Ragins/Scandura 1999: 493; Garvey/Stokes/Megginson 2009: 51), dem inzwischen auch verstärkt nachgegangen wird (z. B. Eby/Durley/Evens e. a. 2008: 358 ff.), zum Beispiel indem Mentor/innen befragt werden, welche Mentoring-Funktionen sie anbieten (vgl. Allen/Eby 2004: 129 ff.) oder welche Voraussetzungen sie mitbringen, wie sie sich zum Beispiel in „praktischer Weisheit“ von Mentees unterscheiden (Moberg 2008: 835 ff.).<sup>87</sup>

Es war die Absicht von Allen/Poteet/Burroughs (1997, zit. in Schell-Kiehl 2007: 27 f.) in einer der früheren Untersuchungen im Zusammenhang mit informellem Mentoring, die Perspektive von Mentor/innen stärker in den Mittelpunkt zu stellen. Sie untersuchten die Motive und Gründe, die Mentor/innen zur Übernahme dieser Rolle bewegten. Es war in erster Linie die Wunsch, anderen zu helfen (Altruismusmotiv) und der Wunsch, selber hinzuzulernen. Hilfsbereitschaft als Motiv wurde in anderen Untersuchungen bestätigt (vgl. Allen 2007: 126).<sup>88</sup> Dahingegen konnten organisationale Bedingungen wie zum Beispiel Zeitdruck, flache Hierarchien, organisationaler Wandel und Stellenunsicherheit es erschweren, eine klassische Mentoring-Beziehung aufzubauen (Allen/Poteet/Burroughs 1997: 82 ff.; vgl. Schell-Kiehl

---

<sup>87</sup> Diese Fragestellung ist relevant, sofern in der Praxis noch häufig von einer komplementären Beziehung zwischen einem älteren, lebenserfahrenen Mentor/einer Mentorin und einem/einer weniger erfahrenen Mentee ausgegangen wird. Moberg kommt zu dem Schluss, dass es hinsichtlich praktischer Weisheit keine Unterschiede zwischen Mentor/innen und Mentees gibt, allerdings verfügen Mentor/innen über mehr politisches Geschick.

<sup>88</sup> Eine Operationalisierung s. Allen (2007: 133): benefiting others, self-enhancement (eher extrinsisch motiviert) und self-gratification (eher intrinsisch motiviert) als Motive mit unterschiedlichen Auswirkungen auf die Mentoring-Funktionen: Intrinsische Motive unterstützen psychosoziales Mentoring eher, extrinsische die Karrierefunktionen.

2007: 27 f.). Letztlich kamen die Autor/innen zu dem Schluss, dass Mentor/innen mehr Vor- als Nachteile von einem Engagement im Mentoring haben. Diese Vorteile bezogen sich auf eine Erweiterung unterstützender Netzwerke, die Steigerung der eigenen Zufriedenheit und Anerkennung und mündeten in der Einschätzung, als Mentor/innen genauso viel von ihren Mentees zu lernen wie umgekehrt die Mentees von ihnen (ebd.). Auch andere Untersuchungen bestätigen positive Effekte für die Mentor/innen (angeführt bei Allen 2007: 134). Sie berichten zum Beispiel von „improved job performance, career success and revitalization, recognition by others, a loyal base of support by the protégé, a sense of personal fulfilment, and satisfaction“ bzw. „increased job satisfaction and organizational commitment“ (zitiert bei Ragins/Kram 2007: 8) oder ebenfalls „learning, a supportive network, and personal satisfaction and gratification“ (Allen/Eby 2003; vgl. Ragins/Scandura 1999; vgl. Turban/Lee 2007: 23). Ein interessantes neues Forschungsgebiet ist der Zusammenhang zwischen Mentoring und Gesundheit, es liegen nach Allen (2007: 143) einige Hinweise vor, dass freiwilliges Engagement bzw. Mentoring die Gesundheit fördern kann, und dem sollte weiter nachgegangen werden. Der Einfluss der Motive (Allen 2003)<sup>89</sup> sowie von Persönlichkeitsfaktoren (Bozionelos 2004)<sup>90</sup> der Mentor/innen auf die angebotenen Mentoring-Funktionen ist ebenfalls erforscht. Auf Basis einer Zusammenstellung von Forschungsbefunden zu den Voraussetzungen für die Aufnahme einer Mentoring-Beziehung vonseiten der Mentor/innen nennt Blickle (2000) die folgenden Faktoren:

- Ausbildungsniveau des/der Mentor/in (je höher das Ausbildungsniveau, desto größer die Bereitschaft zum Mentoring);
- Wahrgenommenes Leistungsniveau der Mentees (je höher das wahrgenommene Leistungsniveau, desto größer die Bereitschaft);
- Situationspezifische Bedingungen (z. B. gute Beziehungen zum eigenen Vorgesetzten und eine als wenig belastend erlebte Arbeitssituation);
- Biografie (wer selbst Mentee war, zeigt mehr Bereitschaft);
- Persönlichkeitsmerkmale (positive Einstellung zu Aufstieg und Karriere, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Altruismusmotiv und positive Affektivität);

---

<sup>89</sup> “(...) mentors provide more career-related mentoring when they had higher self-enhancement motives and 'benefit other' motives, and more psychosocial mentoring, when they had higher benefit-other motives and intrinsic satisfaction.” (Turban/Lee 2007: 32)

<sup>90</sup> “Individuals reported providing more mentoring when they were high in openness to experience and low in agreeableness.” (Turban/Lee 2007: 33)

- Negativ wirkt sich die Antizipation negativer Folgen aus (z. B. Zeitaufwand, Befürchtung der Illoyalität des/der Mentee und Neid anderer) (vgl. Blickle 2000: 172).

Nach älterer Auffassung vom Top-down-Mentoring mit Erfahrungsweitergabe vom Senior zum Junior waren nach Shea (1994: 43 ff.) Verhaltensweisen, wie Ratschläge zu geben, zu kritisieren und zu unterstützen, vonseiten der Mentor/innen zielführend, die nach neuem Verständnis zu den eher zu vermeidenden Verhaltensweisen zählen. Dem älteren Verständnis liegt ein Defizitansatz zugrunde: Die Mentorin soll Defizite ausgleichen, indem sie Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die in Erziehung und Ausbildung der Mentee vernachlässigt wurden (Segermann-Peck 1994: 24).

Der Mentor tritt in der Literatur in folgenden Rollen in Erscheinung: Vaterfigur, Vertrauter, Lehrer und Berater (Hilb 1997: 20), als Ratgeber, Freund, Ausbilder und Vorbild (Arhén 1992: 19), als Wissensvermittler, Geburtshelfer, Sparring-Partner und Karriereberater (Haasen 2001: 235 ff.), als „Trainer, Beichtvater, Strippenzieher, Pate und Freund“ (Blickle 2002: 66), als Coach, Talentförderer, Türöffner, Beschützer und Sponsor (vgl. Sattelberger 1991: 35).

Als Kompetenzen der Mentor/innen werden vor allem Aspekte sozialer Kompetenz genannt, insbesondere die Fähigkeit, Lernprozesse zu fördern: „alltagsweltliche Lehrkompetenz“ (Schäffter 1999: 97). Ebenso werden emotionale Intelligenz (als „Umgang mit sich selbst“) und soziale Intelligenz (als „Umgang mit anderen“) sowie Integrität („Vermeidung von Interessenkonflikten“) erwähnt (Hilb 1997: 45). Neben diesen Kompetenzen ist es bedeutsam, dass Mentor/innen gut angesehen sind, gerade auch in berufsrelevanten Feldern.

Ihr organisatorischer Status ist nicht eindeutig festgelegt, jedoch soll er im klassischen Verständnis über dem der Mentees angesiedelt sein. Genannt werden Vorgesetzte anderer Abteilungen, Führungskräfte, die zwei bis drei Hierarchiestufen über der Mentee angesiedelt sind, auch der eigene Vorgesetzte in der Mentorenrolle und ältere, erfahrene Arbeitskollegen (vgl. Stegmüller 1995: 1511). Die Mentorenschaft des/der eigenen Vorgesetzten ist allerdings umstritten und gilt in der Praxis als nicht empfehlenswert (vgl. Flake 2006). Nach herkömmlicher Auffassung ist ein Mentor/eine Mentorin eine Führungskraft (vgl. Arhén 1992: 77 ff.), und besonders wertvoll sind diejenigen, die bereits Change-Prozesse erfahren bzw. gestaltet haben (a.a.O.: 93). Sie sollten Lebenserfahrung und Erfahrung in Krisensituationen haben (a.a.O.: 17), da es um die Weitergabe von Erfahrungen gehen soll. Dies gilt allerdings dann weniger, wenn Mentoring als offene Lernbeziehung charakterisiert wird (vgl. Klasen/Clutterbuck 2001).

Nach neuerem Verständnis mit Bezügen zum Konzept der „Lernenden Organisation“ ist Mentoring eher eine Lebenshaltung, welche die Mentor/innen verinnerlicht haben und die in ihrer Bereitschaft zur Unterstützung und Freude an der Entwicklung anderer zum Ausdruck kommt. Diese Einstellung mündet in einen Dialog zwischen Mentee und Mentor/innen, der wechselseitiges Lernen ermöglicht und Rollenenumkehrungen zulässt. „If both partners are growing, any concern about who is mentoring and who is being mentored may not be important.“ (vgl. Shea 1994)

Mentor/innen sollen sich nicht bedroht fühlen, wenn die Mentees sich an ihnen vorbei weiterentwickeln (Arhén 1992, 82; vgl. Haasen 2001: 231 f.). Sie selbst „profitieren“ auch durch das Mentoring, denn Lernchancen für Mentor/innen sind – exemplarisch – im Folgenden begründet:

- Selbstreflexion, Anregung, den eigenen beruflichen Werdegang bewusst zu reflektieren,
- Feedback aus der Perspektive der Mentee,
- Stärkung der Beraterkompetenz,
- Zugang zu informellen Informationen,
- Erweiterung der eigenen Netzwerke,
- Persönliche Bindung (vgl. Haasen 2001: 229).

Segerman-Peck (1994: 70 f.) hat Frauen nach den idealen Kompetenzen von Mentor/innen befragt. Als wünschenswert nennen diese (nach Rangfolge):

- „1. Die Fähigkeit, Wissen zu vermitteln,
2. Ein großes Kontaktnetz,
3. Bereitschaft, Erfahrungen weiter zu geben,
4. Berufliche/wissenschaftliche Qualifikation,
5. Scharfer Intellekt,
6. Entscheidungsfreude,
7. Fähigkeit, Ratschläge zu geben und sich dann im Hintergrund zu halten,
8. Organisationstalent,
9. Gesunder Menschenverstand,
10. Erfolg,
11. Einfluß,
12. Verschwiegenheit,
13. Wahrnehmungsgabe,
14. Motivation, an der Entwicklung von Nachwuchskräften mitzuwirken“

sowie

- „Gute ZuhörerIn,
- Bereitschaft, sich Zeit zu nehmen,
- Fähigkeit, das Selbstvertrauen der Mentees zu stärken,
- Begeisterungsfähigkeit,
- Geduld,
- Starkes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten,
- Rollenmodelle,
- Eigenständiges Handeln,
- Direktheit,
- Ehrlichkeit,
- Anspruchsvoll, aber fair,
- An einer partnerschaftlichen Beziehung interessiert“  
(a.a.O.: 70).

Vor allem (selbst-)reflektorische Fähigkeiten von Mentor/innen sind erforderlich, sie werden durch das Mentoring nach Auffassung verschiedener Autor/innen auch besonders weiterentwickelt. Auf Basis einer Untersuchung von Allen/Poteet (1999) sind zuhören und andere verstehen zu können, kommunikative Fähigkeiten, Geduld und organisationales Wissen Charakteristika eines effektiven Mentors bzw. einer effektiven Mentorin.

Die o. g. Untersuchung von Cunningham/Eberle (1993: 54 ff. zit. in Schell-Kiehl 2007: 24f.) hat gezeigt, wie die Rollenerwartungen von Mentees und Mentor/innen deutlich divergieren können, diese sollten daher während des Matchings und vor Beginn der Beziehung geklärt werden. Dies ist m. E. umso mehr erforderlich, je mehr das Mentoring-Verständnis, sich verändernd und flexibler werdend, immer weitere Kombinationen mit anderen Lernformen annimmt bzw. diese integriert, sodass auch andere Beziehungsdefinitionen als die traditionell komplementäre möglich sind.

### *2.4.3 Die aktive Mentee-Rolle*

Dolff/Hansen (2002: 39) haben darauf aufmerksam gemacht, dass die aktive Rolle der Mentee in der Literatur weit weniger beachtet wurde als die Mentorenrolle. Auch das ist auf das ältere Konzept des Top-down-Mentoring zurückzuführen, wo der Mentor die weit aktivere und gestaltende Rolle innehat. Dies hat z. T. zu Ineffektivität geführt, weil die Mentees ihre Mentor/innen mit Ehrfurcht betrachtet haben und aus Angst, einen Fehler zu begehen, in Passivität verfallen sind. Doch das hat sich geändert, manche Mentees sind besser ausgebildet, welterfahrener und technisch kompetenter als ihre Mentor/innen.

„Today mentoring is increasingly seen as a *partnership*, meaning that mentees are expected to play an active role in their own development by identifying their own needs (to as extent as possible), making those needs specific, soliciting mentor assistance, and making effective use of that help to benefit both the organization and themselves.“ (Shea 1994: 58, Hervorh. ebd.)

Verschiedene Untersuchungen im Kontext des informellen Mentorings haben neben demografischen Charakteristika die Eigeninitiative und Persönlichkeitseigenschaften der Mentees bei der Aufnahme einer Beziehung thematisiert (dargestellt bei Turban/Lee 2007: 21 ff.). Dabei spielen u. a. offenbar Selbstvertrauen, soziale Kompetenzen und Anziehungskraft eine entscheidende Rolle, allerdings wird eingeräumt, dass der Kontext einen wichtigen Moderator darstellt (a.a.O.: 45).

Als Voraussetzungen für die Aufnahme einer Mentoring-Beziehung gelten auf Seiten der Mentee: ein hohes Macht- und Leistungsmotiv, emotionale Stabilität, Überzeugung, selbst aktiver Mitgestalter der eigenen beruflichen Entwicklung zu sein (Blickle/Witzki/Schneider 2010) und ausgeprägte soziale Kompetenzen. Die soziale Herkunft ist von Bedeutung: So wirkt sich die Herkunft aus der Oberschicht günstig darauf aus, einen hochrangigen Mentor zu finden (Whitely/Dougherty/Dreher: 1991, in Blickle 2000: 173). Für die Aufnahme einer Mentoring-Beziehung spielen die Position und das Verhalten der Mentees offensichtlich eine entscheidende Rolle („rising star effect“ s. Ragins 1999). Dies lässt die Forschungen zu Mentoring in einem anderen Licht erscheinen, denn es sind demnach nicht nur bestimmte Mentoring-Funktionen und -Bedingungen wie die Beziehung, das Setting etc., die ein positives Ergebnis hervorbringen, sondern die Voraussetzungen auf Seiten der Mentees stellen eine entscheidende Größe dar – „a provocative area for new research“ (Ragins/Kram 2007: 7). In der lernenden Beziehung des Mentorings haben die Mentees inzwischen eine wichtige Funktion für die Mentor/innen – wie umgekehrt. Insbesondere stärken sie die (Selbst-)reflexion und Sensibilität der Mentor/innen – eine Notwendigkeit in Zeiten des ständigen Wandels (Segerman-Peck 1994: 143, 148). Eine Studie von Hirschfeld e. a. (2006) stellt heraus, dass die Leistungsmotivation der Mentees von entscheidender Bedeutung für das Lernen beider Parteien, der Mentee wie der Mentor/in ist (vgl. Lankau/Scandura 2007: 106).

Segerman-Peck (1994) betont den Nutzen der Mentees für die Mentor/innen, was sich z. T. als Funktionalisierung des Mentorings für deren eigene Karrierezwecke liest.<sup>91</sup> Vergleichbares findet man bei Hilb (1997: 33 ff.),

---

<sup>91</sup> Mentees stärken die Machtbasis der Mentor/innen. Die Zusammenarbeit mit leistungsstarken Nachwuchskräften nützt der Abteilung der Mentor/innen und damit deren eigenen Fortkommen. Die Mentor/innen erweitern ihr eigenes Netzwerk durch die Kontakte zu den Mentees. Sie erhalten Zugang zu weiteren Ressourcen, z. B. wichtigen Informationen oder finanziellen Mitteln (vgl.

es wird allerdings als Vorgehen zugunsten eines politischen Reifungsprozesses des Mentees dargestellt.<sup>92</sup> Die Beschreibungen gleichen z. T. einem Initiationsritus in ein System mikropolitischer Macht und haben nichts mit partnerschaftlichen Lernbeziehungen zu tun. Ähnlich kritisch stellt Fellenberg die Beziehungen zwischen Nachwuchswissenschaftler/innen und Professor/innen dar (dies. 2008: 56 ff.).

#### 2.4.4 Kritische Darstellung der Prozessphasen in der Mentoring-Beziehung

Zu Beginn der Zusammenarbeit, darin ist sich die Mentoring-Literatur einig, sollen die wechselseitigen Erwartungen zwischen Mentor/in und Mentee geklärt<sup>93</sup> und Ziele vereinbart werden. Die daraus entstehende Vereinbarung kann in einen Mentoring-Vertrag (z. B. Haasen 2001: 246) münden, was Segerman-Peck insbesondere für formelle Mentoring-Programme für sinnvoll hält (vgl. dies. 1994: 141). Auch Hilb hält eine Klarlegung der gegenseitigen Erwartungen vor Beginn der Zusammenarbeit und sogar den Abschluss eines Partnerschaftsabkommens für erforderlich (vgl. Hilb 1997: 41 f.).

Im Anschluss, so wird allgemein angenommen, entwickelt sich die Mentoring-Beziehung in Phasen, worauf zunächst Kram auf Basis ihrer Forschungen zum informellen Mentoring hingewiesen hat. Die Beziehung beginnt demnach mit dem Erleben von Erstaunen und starker wechselseitiger

---

Segerman-Peck 1994: 158). Mentor/innen können Ideen antesten, indem sie die Unerfahrenheit der Mentees ausnutzen und sie diese Ideen kommunizieren lassen (vgl. dies. 154). Durch Delegation von Aufgaben an die Mentees können sich Mentor/innen gezielt entlasten (dies. 155). Auf die Gefahr der Funktionalisierung der Mentees weist Haasen (2001: 221 f.) kritisch hin.

<sup>92</sup> „Der ‚Junge‘ schafft Zahlen herbei, Graphiken für die Präsentation, Argumente, und er verfasst ab und zu unter dem Namen des ‚Alten‘, und ein anfänglicher Karrierebonus ist ihm dafür ebenso sicher wie besondere Freiräume, die zu besitzen durch Exzentrizität auch vorgeführt wird. In dieser *Symbiose* macht der junge Fachmann oder die junge Fachfrau eine besondere Erfahrung: Sie verlieren die Urheberschaft an Werken ihrer eigenen Kreativität, ihren Ideen, Aufsätzen und Argumenten. Nicht etwa sie können ihre Kreationen und Konstruktionen selbst und direkt in die große Firma einbringen, ihr Boss eignet sich die Urheberrechte persönlich an und brilliert mit fremdem Gedankengut. Für manchen jungen Fachmann und manche Fachfrau ist diese Erfahrung schmerzlich. Mehr noch, nimmt die Urheberschaft gerade jemand in Anspruch, der fachlich inkompetent ist.(...) Diese Erfahrung wandelt den jungen Menschen und macht ihn *sensibel für die politische Dimension*: Eine Idee, Kreation oder Konstruktion wird in der Organisation nicht schon deshalb verwirklicht, weil sie in ihrer Qualität vielleicht überlegen wäre und überzeugen könnte. Hinzu muß machtpolitisch fundiertes Durchsetzungsvermögen kommen. *Nur dort ist die Realisierung von Neuerungen möglich, wo sich Fachkompetenz und innerpolitische Macht symbolisch verbinden.*“ (Hilb 1997: 33 ff., Hervorhebung ebd.)

<sup>93</sup> Nach Shea (1994: 64) ist es üblich, dass beide Parteien ihre Erwartungen an das Mentoring aufschreiben.

Faszination und endet nicht selten nach einigen Jahren in einer destruktiven Beziehung mit ambivalenten Gefühlen, Ärger und Zurückweisung (vgl. Kram 1988, 49). Kram definiert vier jeweils längere Phasen:<sup>94</sup> 1) Initiation, 2) Cultivation, 3) Separation, 4) Redefinition, die in der Literatur vielfach übernommen wurden (z. B. Bröckermann 2000: 171 f.; Kruse 2007: 162). Allgemein wird davon ausgegangen, dass eine Mentoring-Beziehung erst aufgrund einer äußerlichen Trennung endet (Ragins/Scandura 1997), jedoch Beziehungen, die starke psychosoziale Funktionen bieten, können weiter existieren, indem sie als Peer-Mentoring oder Freundschaft redefiniert werden, sodass in dieser Phase episodisches und zufälliges Coaching möglich ist (Ragins/Kram 2007: 6).

Es ist zu fragen, inwieweit diese Phasen auf Mentoring-Beziehungen heute, insbesondere auf formelles Mentoring und Mentoring-Programme über zwanzig Jahre später noch allgemein zutreffen, bilden sie sich hier doch vor dem Hintergrund einer sehr langfristigen, sehr intensiven und klassisch komplementären Mentoring-Beziehung zwischen Senior- und Juniorführungskraft in einem relativ stabilen Umfeld ab. Klassische Karrieremuster als langfristig gültiger und zuverlässiger Orientierungs- und Deutungsrahmen für berufliche Entwicklung verblassen zunehmend (vgl. Loos/Stadelmann 1997: 139 ff.). Der von Kram beschriebene Zeitrahmen, der sich über verschiedene Karrierephasen der Mentees und auch der Mentoren erstreckt, passt keinesfalls in die Struktur vieler deutscher Mentoring-Projekte (vgl. das hier untersuchte), in denen zum Beispiel eine Beziehung für ein Jahr konzipiert wird (vgl. auch Stegmüller 1995: 1514). Es ist zudem fraglich, inwieweit eine solche Beziehung in der heutigen, schnelllebigen Zeit und unter dem Diktat schneller Gewinne stehender beruflicher Kontakte in sehr turbulenten Umwelten überhaupt in formellen Mentoring-Programmen realisierbar ist. Und des Weiteren stellt sich die Frage, inwieweit konkrete Zielvorgaben und Rahmenbedingungen für formelles Mentoring im Rahmen von Personalentwicklungsmaßnahmen den oben beschriebenen Prozess verändern bzw. gezielt in eine mit Coaching vergleichbare, kürzere Intervention mit Dreiecks- oder Viereckvertrag umgestalten können oder sollten. Im Rahmen von Programmen sind Mentoring-Beziehungen als „funktionale Partnerschaften auf Zeit“ angelegt, in der Regel dauern sie zwischen neun und fünfzehn Monaten (Schönfeld/Tschirner 2000: 329). Blake-Beard/O’Neil/McGowan machen deutlich, dass sich die Mentoring-Phasen im formellen Mentoring grundsätzlich anders darstellen: Formelles Mentoring

---

<sup>94</sup> Andere Autor/innen definieren auf der Basis von Interviews ausschließlich mit weiblichen Führungskräften im Unterschied zu Kram, die weibliche und männliche Manager befragt hat, andere Phasen, z. B. „initiation, development, and termination“ (Missirian) oder „mutual admiration, development, disillusionment, parting, and transformation“ (Phillips) (beide zit. in Kram 1988: 48).

beginne nicht mit der von Kram (1988) definierten „initiating phase“, sondern mit „orientation“ (dies. 2007: 617 ff.) und sei ziemlich oft mit Ängstlichkeit und Verlegenheit verbunden (a.a.O.: 620).

Verschiedene Autor/innen konzeptualisieren die Phasen anders: Klöfkorn (2008: 21 ff. in Anlehnung an Zachary 2000) legt zur Entwicklung eines organisationsinternen Mentorings als PE-Maßnahme folgende vier Phasen zugrunde: „preparing“ (Vorbereitungsphase), „negotiating“ (Verhandlungsphase), „enabling“ (Unterstützungs-/Entwicklungsphase) und „closing“ (Abschlussphase). Da dieses Modell aktuell im Rahmen von Personalentwicklung eines Unternehmens konzipiert wurde, ist anzunehmen, dass es sich hier um ein instrumentelles und für Business-Mentoring passendes Modell handeln könnte.

Megginson/Clutterbuck/Garvey strukturieren den Mentoring-Prozess auf der Mikroebene wie folgt:

- Building rapport,
- Setting direction/goal setting,
- Progression (ein Prozess des Lernfortschritts, in dem der /die Mentee zunehmend die Führung übernimmt),
- Winding up, wenn die Ziele zum großen Teil erreicht sind; Rückblick und Resümee,
- Moving on (Neudefinieren der Beziehung, typischerweise als Freundschaft oder Netzwerkkontakt) (vgl. dies. 2006: 20 f.).

Welches Modell auch zugrunde gelegt wird, es wird allgemein von einem phasenartigen Verlauf der Beziehung ausgegangen. Wie lange Mentoring als hilfreiche Beziehung auch nach Abschluss formeller Mentoring-Programme besteht, ist eine Anfrage an die Evaluationsforschung, die bisher kaum beantwortet ist. Garvey/Stokes/Megginson (2009: 51) sehen deshalb in Langzeitstudien eine Notwendigkeit für die weitere Forschung, ebenso Scandura/Pellegrini „to better understand how the process unfolds over time“ (dies. 2007: 85).

#### *2.4.5 Cross- oder Same-gender-Mentoring*

Welchen Einfluss die Geschlechtszugehörigkeit auf die Mentoring-Beziehung hat, ist in der Literatur umstritten, die empirischen Ergebnisse sind widersprüchlich (vgl. Allen 2007: 124; Blickle/Boujataoui 2005; ausführlich McKeen/Bujaki 2007: 197 ff.). Zunächst stellt sich die Frage, ob zum Beispiel Frauen

größere Schwierigkeiten haben, Mentor/innen zu finden, Forschungen finden diesbezüglich mehrheitlich keinen signifikanten Zusammenhang:

„While scholars have expected that workplace discrimination may have limited the likelihood of women and people of colour to obtain mentors, the empirical evidence has generally shown few differences in the presence of a mentor for women and men for whites and non-whites.“ (O’Neill 2002: 4)

Ragins und Cotton (1999: 547) stellen für formelle Programme fest, dass Beziehungen weiblicher Mentees zu Mentoren in jedem Fall vorzuziehen seien. Andere Autor/innen halten das Geschlecht der Beteiligten für den Erfolg des Projektes für nicht relevant (Segermann-Peck 1994: 76; Arhén 1992: 153, 193 ff.; Haasen 2001: 217). Ragins/Scandura (1997: 945 ff.) stellten in ihrer Untersuchung zum Beispiel keinen Einfluss auf die Dauer von Mentoring-Beziehungen fest. O’Neill differenziert hier jedoch deutlich, je nachdem ob das Geschlecht der Mentor/innen oder Mentees betrachtet wird:

„While the *protégé’s* gender and race does not seem to influence the career outcomes associated with mentoring, the *mentor’s* gender and race has been found to exert very powerful effect outcomes.“ (dies. 2002: 9; vgl. Raggins/Cotton 1999)

Männer mit männlichen Mentoren erzielen demnach die besten Erfolge, Männer mit weiblichen Mentorinnen sind am unzufriedensten mit der Beziehung.

Dagegen lassen Befunde für den öffentlichen Sektor von Fowler/Gudmundsson/O’Gorman (2007: 666 ff.) Schlüsse zu, dass Mentorinnen eher persönliche und emotionale Unterstützung und Karriereunterstützung bieten und die weiblichen Mentees auch eher Entwicklungsunterstützung erhalten. Dagegen gab es bezogen auf die verschiedenen angebotenen Funktionen vonseiten männlicher Mentoren keine signifikanten Unterschiede. Andere Forschungen weisen darauf hin, dass Mentorinnen eher psychosoziale Funktionen bereitstellen, Mentoren eher Karriere bezogene (vgl. Allen/Eby 2004: 129 ff.). Auch nach Armstrong/Allison/Hayes (2002: 111 ff.) sind Tandems von Mentorinnen mit männlichen Mentees die ungünstigsten. Aus anderen Ergebnissen geht hervor, dass Feedback und Häufigkeit der Treffen in den Tandems offenbar einen höheren Einfluss auf die Zufriedenheit der Mentees haben als Diversity-Dimensionen wie Gender (Lyons/Oppler 2004: 215 ff.).

Morgan und Davidson (2008: 120 ff.) weisen auf Basis einer Literaturanalyse darauf hin, dass dem Thema Sexualität in Organisationen bisher viel zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Rastetter/Cornils (2012) thematisieren die Gefahr der Sexualisierung von Netzwerkbeziehungen für weibliche Führungskräfte am Arbeitsplatz. Segerman-Peck berichtet von Fällen, in denen es zu sexuellen Beziehungen im Mentoring gekommen ist, und von der

Anstrengung weiblicher Mentees, sich gegen derartige Entwicklungen in der Beziehung abzugrenzen (dies. 1994: 115 ff.). Den Mentoren fällt es z. T. schwer, sich in die Situation von Frauen hineinzuversetzen und die Schwierigkeiten zu verstehen, denen sich Frauen im Beruf ausgesetzt sehen. Arhén sieht darin einen Trainingsansatz für Mentoren (dies. 1992: 218). Kram (1988: 105) hat herausgefunden, dass es für weibliche Mentees häufig schwierig ist, Autonomie und Unabhängigkeit in der Beziehung zu einem Mentor herzustellen und aufrecht zu erhalten. Dolff/Hansen vermuten:

„Frauen bevorzugen möglicherweise Beziehungen zu Gleichberechtigten ('Peer Relationships'), die dem Mentoring zwar ähneln, aber den Nachteil der fehlenden Machtposition haben. Bei einer Beziehung zwischen Gleichberechtigten kann nicht die Macht und Einflussmöglichkeit des Mentors/der Mentorin für das Vorantreiben der Karriere der Mentee genutzt werden. Man nimmt an, dass stattdessen mehr die soziale Unterstützung zählt.“ (dies. 2002: 23)

Ein besonderes Problem im Zusammenhang mit Cross-gender-Mentoring ist nach Kram (1988: 106) das soziale Umfeld, da eine geschlechterheterogene Beziehung von Außenstehenden besonders kritisch beobachtet werden könnte, weil sie in Organisationen im Vergleich zu fördernden Beziehungen unter Männern noch immer eher selten anzutreffen seien. Unter diesem Druck können sich dann stereotype Muster in der Beziehung durchsetzen. Es kommt zu Kollusionen (Willi 1975): „Both men and women contribute to the collusive behavior that limits the range of available behavioral options.“ (Kram 1988: 109)

Empirisch ist durch Kaiser-Belz in einer aktuellen qualitativen Studie im Kontext formeller Programme belegt, dass lernfördernde, weil am Modelllernen orientierte Lernarrangements nur in Tandems von Frauen anzutreffen waren (vgl. a.a.O.: 224 f., 243). Auch Heinze (2002: 38) sieht einen Vorteil im Mentoring „von Frau zu Frau“, weil Mentees in ihrer Mentorin ein Vorbild haben, mit dem sie sich identifizieren können. Die höhere Akzeptanz von Mentorinnen als Rollenmodell für weibliche Mentees auf Basis wahrgenommener größerer Ähnlichkeiten wird auch in einer Studie von Blickle/Boujataoui (2005) bestätigt, die Autoren kommen jedoch zum gegenteiligen Schluss: Sie haben in einer nicht repräsentativen Untersuchung mit Führungskräften aus dem Personalbereich festgestellt, dass Frauen zwar genauso häufig Mentor/innen hatten wie Männer, dass ihre Mentor/innen aber weniger mächtig waren: Sie hatten häufiger Kolleg/innen als Unterstützer/innen. In formellen Programmen wurden sie überproportional häufig Kolleg/innen zugeordnet. Aus der Perspektive der Karrierechancen für Frauen ist dies negativ zu bewerten, da Männer eher karrierebezogene Unterstützung anboten.

Für Cross-gender-Mentoring sprechen daher die folgenden Einschätzungen: So ist zu erwarten, dass sich – wenn die Tandembildung selbstbestimmt verläuft, geschlechtsspezifische Stereotypisierungen und Homogenitätstendenzen durchsetzen, nach denen Männer eher männliche Mentees bzw. Mentoren wählen (Arhén 1992: 215), und dieses ist im Zusammenhang mit organisationalem Wandel und Kulturveränderungen in Organisationen, in der die Ressource Diversity genutzt werden soll, nicht adäquat. Vieles spricht, bei aller Vorsicht, für Cross-gender-Tandems, besonders

- wenn Mentees „die Spielregeln der Macht erlernen möchten“ (Haasen 2001: 217),
- um „zusätzliche Hinweise für den Umgang mit männlicher Denkweise zu gewinnen,
- Zugang zu männlichen oder gemischten Netzwerken oder
- einen potenziell machtwirksameren Einfluss auf Karrierechancen zu erhalten.“ (Dolff/Hansen 2002: 14)

In Erfahrungsberichten mit Cross-gender-Programmen werden positive Effekte hervorgehoben, beispielsweise im Projekt StepUpNow:

„Durch das Programm wurden die – überwiegend männlichen – Führungskräfte für die konkrete berufliche Situation von Frauen in den jeweiligen Organisationen sensibilisiert. Insbesondere in dem Bereich der beruflichen Entwicklung und dem Aufstieg in Führungsverantwortung wurden Vorurteile abgebaut und die Potentiale der qualifizierten Frauen für Personalentscheider/innen sichtbar gemacht. Es ist (...) gelungen, Führungskräfte – insbesondere männliche – als Bündnispartner zu gewinnen.“ (Regner/Gonser 2001: 3; vgl. 27)

Damit dies gelingen kann, sind einige Bedingungen erforderlich: Selbstbewusstsein ebenso wie Selbstreflexion und Gespräche mit anderen als gegenseitiges Peer-Coaching, durch das die eigenen Verhaltensweisen und wechselseitigen Beziehungsmuster infrage gestellt und Alternativen aufgezeigt werden können. Wichtig ist also die Einbettung von Cross-gender-Mentoring-Beziehungen in den Kontext anderer Lernbeziehungen.

Die Frage, ob Cross- oder Same-gender-Beziehungen wirksamer sind, relativiert sich möglicherweise vor dem Hintergrund neuerer Forschungsergebnisse, die auf die Vielfalt möglicher Unterstützungsbeziehungen Bezug nehmen.

## 2.5 Zusammenfassung: Einige Eckpunkte für weitere empirische Forschung

Die Forschungslage über Mentoring ist in vieler Hinsicht seit Jahrzehnten weit entwickelt, die Zahl der Studien und Veröffentlichungen steigt seit den letzten dreißig Jahren beständig an. Dennoch ist die Situation auffällig einseitig, sodass einige Autor/innen Mängel aufzeigen.

Schell-Kiehl (2007: 30 f.) zum Beispiel stellt fest, dass es für Klein- und Mittelbetriebe so gut wie keine empirischen Arbeiten zu einem organisationsübergreifenden Mentoring gibt.<sup>95</sup> Ebenfalls besteht ein Mangel an qualitativen Studien. Zwar wird die Zufriedenheit der Beteiligten mit dem Mentoring auf Basis von Befragungen gemessen, ebenso beruflicher Aufstieg der Mentees, Gehaltsentwicklung u. Ä., aber es gibt erst wenige Studien, die den Prozess des Mentorings und darin insbesondere den Lernprozess der Beteiligten thematisieren. Biografische Entwicklungen werden, abgesehen von Schell-Kiehl (2007), bisher weitestgehend aus der Forschung ausgeblendet, obwohl bis in die jüngste Zeit die generelle Meinung vorherrscht, dass es sich beim Mentoring um Erfahrungslernen handelt.

Insgesamt wird der Lernprozess, der in und durch Mentoring stattfinden kann, zu wenig bzw. gar nicht untersucht, sodass hier von vielen Autor/innen ein Forschungsbedarf formuliert wird (u. a. Garvey/Stokes/Megginson 2009: 51). Diese Autor/innen registrieren in ihrer Auswertung der aktuellen wissenschaftlichen Mentoring-Literatur – durchaus von einem positivistischen Standpunkt aus – die folgenden 12 Mängel in der Forschung:

- Definitionsmängel: Welches Mentoring-Verständnis wird überhaupt zugrunde gelegt? (vgl. auch Dougherty/Dreher 2007: 76 f.)
- Kontext der Mentoring-Beziehung: Es ist nicht genügend spezifiziert, ob es sich um internes/externes, formelles /informelles in-line/off-line Mentoring handelt.
- Effekte des Mentorings: Zu wenig erforscht ist, wer welchen Nutzen hat, Mentees und/oder Mentor/innen und ob es um Sponsorship oder Karrierefunktionen o. a. geht. Die Funktionen sind begrifflich nicht präzise (Beispiel: Kram, auf die fast alle Forschungen zurückgehen).
- Individuelle demografische Variablen (Alter, Gender, Bildungsniveau) werden nicht ausreichend berücksichtigt.

---

<sup>95</sup> In diesem Zusammenhang erwähnt sie auch das hier untersuchte Projekt.

- Qualität der Beziehung: Art der Gespräche, Training der Teilnehmenden, Machteinflüsse auf die Beziehung, Partizipationszwang etc. werden zu wenig beforcht.
- Formale Struktur und Prozess: Zu wenig erforscht sind z. B. die Anzahl und Dauer der Treffen.
- Triangulationen: Es gibt keine Untersuchungen dazu, sondern nur über Mentor/in und Mentee. Die Perspektive des/der jeweiligen Vorgesetzten fehlt ebenso wie die Berücksichtigung des organisationalen Kontextes.
- Zu hoher Verlass auf retrospektive Angaben.
- Fehlen von Langzeitstudien über die Entwicklung der Beziehung.
- Eingeschränkter Forschungsansatz: Es gilt nur das, was messbar ist.
- Mögliche Verzerrungen der Ergebnisse: Der Einfluss der Rolle der Forscher/innen wird nicht berücksichtigt.
- Größe der untersuchten Gruppen: Auf Repräsentativität wird zu wenig geachtet. (vgl. Garvey/Stokes/Megginson 2009: 31)

Zu ergänzen ist, dass zu wenig zwischen informellem und formellem Mentoring unterschieden wird und implizite Theorien nicht transparent gemacht werden (vgl. Dougherty/Dreher 2007).

Perspektiven für die Forschung bestehen nach den o. g. Autor/innen u. a. in

- „including more longitudinal studies and quasi-experiments,
- examing the effects on other stakeholders (mentors and sponsors) (...),
- looking inside the „black box“ and exploring the mentoring interaction,
- paying attention to the development of good practice as well as elegant theory“ (Garvey/Stokes/Megginson 2009: 31).

Auch Ramaswami/Dreher erkennen die Notwendigkeit zu weiteren Forschungen, die „mentoring-benefits“ für Mentees, Mentor/innen und die Organisation thematisieren (dies. 2007: 227; ebenso Ragins/Kram 2007). Nach Allen/Eby widmet sich die Mehrheit der Mentoring-Forschung und -Theorie zu einseitig der individuellen Ebene, vor allem bezogen auf die Mentees. Eine Einseitigkeit der Forschung liegt ebenfalls vor, weil sie meist Führungskräfte aus bestimmten beruflichen Kontexten fokussiert, Arbeiter („blue collar type“) aber ausblendet. Inwieweit der organisationale oder der kulturelle Kontext das Mentoring beeinflussen, ist kaum erforscht (vgl. dies. 2007: 411 ff.).<sup>96</sup> Law e. a. verweisen darauf, dass Wirksamkeitsstudien im Interesse aller Akteure, Koordinatoren und

---

<sup>96</sup> Eine besondere Ausnahme ist die qualitative Studie von Kaiser-Belz (2008), die den Einfluss des sozialen Feldes mit seinen Spielregeln und Dynamiken über den Habitus der Beteiligten (Bourdieu) auf Mentoring nachweist.

Sponsoren bzw. Träger entsprechender Programme sein müssten. Solange im Konkreten jedoch hierfür keine Strategien vorlägen, sei es nützlich, case studies zu veröffentlichen, um zu verstehen, wie Mentoring zur Leistungssteigerung in Organisationen beitrage (vgl. dies. 2007: 211).

Nach meiner Einschätzung stellt sich die Forschungssituation aufgrund der bisherigen Darstellung wie folgt dar:

- Vergleichsweise wenige Untersuchungen von Mentoring stammen aus wirtschaftswissenschaftlichen Fachdisziplinen, es überwiegt eine empirische Forschung aus Psychologie, Gesundheitswissenschaften und Pädagogik.
- In der psychologischen Literatur wurden zunächst die Effekte des Mentorings für die Mentees untersucht, und zwar als Outcome-Variablen. Weniger im Fokus stand die aktive Rolle der Mentee in der Gestaltung der Beziehung und deren Nutzen auch für Mentor/innen.<sup>97</sup>
- Darauf folgende Untersuchungen thematisierten dann zunehmend den Nutzen des Mentorings für die Mentorinnen, während frühere sich auf deren Voraussetzungen für ein erfolgreiches Mentoring für die Mentees beschränkten.
- Die bisherigen Forschungen orientieren sich überwiegend am Paradigma einer objektiv messbaren Realität, qualitative Forschung auf Basis eines interpretativen Paradigmas gibt es noch immer wenig.
- Es mangelt an theoretischen Konzepten und vor diesem Hintergrund an Reflexionen, die organisationale Kontexte und Lernen in Organisationen berücksichtigen. Hier wären systemische Konzepte zur Lernenden Organisation bzw. Change Management ein weiterführender Ansatz, wie er z. T. für Coaching schon entwickelt wurde.
- Lange Zeit orientierte sich die angloamerikanische Literatur mehr oder weniger explizit am Konzept des informellen Mentorings. Untersuchungen zu formellen Programmen sind erst jüngerer Datums. Das trifft in noch stärkerem Maße auf organisationsübergreifendes Mentoring zu.
- Die Forschungen zu interkulturellem Mentoring oder im Kontext von Diversity Management sind rudimentär, und sie orientieren sich an Konzepten von Lernbeziehungen in westlichen Kulturen. In Deutschland bezieht sich die Forschung fast ausschließlich auf die Dimension Gender.
- Neuere vernetzte Formen des Mentorings und E-Mentoring sind kaum erforscht.

---

<sup>97</sup> "... in fact, we are not even clear on the functions or behaviors that protégés provide in the relationship. In addition, we have used a narrow lens to assess the effectiveness of mentoring relationships. Historically, most research has focused on instrumental outcomes relating to career outcomes that are central to effective relationships, learning, and growth." (Ragins/Kram 2007: 8)

- Es mangelt an Langzeitstudien, die Aufschluss über die Dauer der Lernbeziehungen geben können.
- Klein- und Mittelbetriebe sind in den seltensten Fällen ein Kontext, auf den sich die Forschung bezieht.

Inzwischen hat die empirische Forschung jedoch begonnen, neuere Wege zu gehen. Untersuchungen zeigen, dass Mentoring-Beziehungen in einem Kontinuum verschiedener Formen und in verschiedener Qualität existieren, die eine Vielfalt positiver und negativer Erfahrungen, Prozesse und Ergebnisse reflektieren. Beide Seiten der Beziehung werden erforscht, und es wird anerkannt, dass Mentoring-Beziehungen in einem Kontext von „developmental networks“ (Higgins/Kram 2001) existieren. Einen Überblick über diese zukunftsweisenden Ansätze bietet der Sammelband von Ragins/Kram (2007).

### 3 Mentoring als Netzwerk

Mentoring hat, wie zuvor gezeigt wurde, nach vielen gängigen Konzepten einen starken Bezug zu Networking. Es geht dabei um den Aufbau von bzw. Eintritt der Mentees in Netzwerke, die der Karriereförderung dienen (erforscht z. B. bei Blickle e. a. 2003). Mentoring gilt zum Beispiel als Gegenstrategie zu Männernetzwerken (u. a. Doblhofer/Küng 2008: 215). „Mentoring und Networking sind ein perfektes Duo,“ heißt es bei Ruck (2007: 34), und zum Teil wird Mentoring als eine Sonderform des Netzwerkens verstanden (Fey 2005: 141). Allerdings werden auch Unterschiede postuliert. So grenzt Denison beides voneinander ab, da Networking nach ihrem Verständnis weiter gefasst und unverbindlicher ist als Mentoring und die beteiligten Personen im Networking mehr Autonomie behalten als im Mentoring (dies. 2006: 44). Sie verweist aber zugleich darauf, dass in der neueren Mentoring-Literatur diese Unterschiede verblassen. Hier ist Mentoring in unterschiedliche Netzwerkaktivitäten, zum Beispiel als Netzwerk- oder Peer-Mentoring und in „developmental network perspectives“ (Higgins/Kram 2001: 261 ff.), eingebunden. Diese Sichtweise hat sich durchgesetzt (vgl. Seibert/Kraimer/Liden 2001; Palgi 2004; van Emmerik 2006a; Feeney/Bozeman 2008; Blickle/Witzki/Schneider 2010). So sieht zum Beispiel Peters (2004) im Mentoring eine Förderung personaler und organisationaler Netzwerke mit der Tendenz, über Organisationsgrenzen hinaus zu expandieren (a.a.O.: 34 ff.).

Ein Anspruch des in dieser Arbeit untersuchten Mentoring-Projektes war u. a. der Aufbau eines Wissensnetzwerkes unter Frauen in der Region. Vor diesem Hintergrund ist das Anliegen dieses Kapitels herauszufinden, wie ein mögliches, während der Projektlaufzeit existierendes Mentoring-Netzwerk beschrieben werden kann. Damit soll statt einer vorschnellen Gleichsetzung von Mentoring und Networking erstmals der Versuch unternommen werden, ein regionales Mentoring-Projekt vor dem Hintergrund der folgenden Typologien zu interpretieren:

- Soziale Frauennetzwerke (nach Mayr-Kleffel 1991),
- berufliche Frauennetzwerke (nach Goy 2004),
- regionale Frauennetzwerke (nach Bock 2002; 2004),
- berufliche Kompetenzentwicklungs- bzw. Lernnetzwerke (nach Sydow e. a. 2003; Denison 2006),

- Communities of Practice als informelle Netzwerke (Wenger 1998; Wenger/Snyder 2000).

### 3.1 Netzwerktheoretische Ansätze für Mentoring: System- und strukturationstheoretische Überlegungen

Zunächst ist festzustellen, dass in der sozialwissenschaftlichen Literatur kein einheitliches Verständnis von Netzwerken existiert, sondern „ein Chaos massenhaft produzierter empirischer Ergebnisse, unzählige und nicht aufeinander abgestimmte typologische Einordnungen ohne Mehrwert und Fallstudien ohne Generalisierungsoption“ (Aderhold e. a. 2005: 5). Vielfach wird die Theorielosigkeit der Netzwerkforschung kritisiert (u. a. Hennig 2006: 19; Hollstein/Straus: 13). Das Konzept des sozialen Netzwerks wird bis heute überwiegend metaphorisch gebraucht. Die SNA (Soziale Netzwerkanalyse) ist weniger durch eine ausgearbeitete Theorie als durch Kriterien methodischer Beherrschbarkeit bestimmt (Holzer/Schmidt 2009: 228). Viele Ansätze bringen nur eine „reduktionistische Individualisierung“ und Psychologisierung des Netzwerkkonzeptes (Röhrle 1994: 25 f.).<sup>98</sup> An den ökonomischen Theorieansätzen wird eine unkritische Rezeption des mikroökonomischen Effizienz- und Nutzenkonzeptes, Ungeschichtlichkeit und Abstraktion von gesellschaftlichen Verhältnissen kritisiert, ausführlich dargestellt bei Sydow (2005: 127 ff.). Mit anderen Worten: Eine soziologische Netzwerktheorie ist erst im Entstehen, es mehren sich Versuche einer Theoretisierung der Netzwerkforschung (Holzer/ Schmidt 2009: 235 ff.).<sup>99</sup>

Zwischen Netzwerktheoretiker/innen und Systemtheoretiker/innen besteht ein Spannungsverhältnis. Es berührt die Fragestellung, ob eine Netzwerktheorie als Alternative oder in Ergänzung zu bestehenden soziologischen Theorien aufgefasst werden kann oder ob Netzwerke nur als partikularer Gegenstand soziologischer Forschung betrachtet werden. Nach der letztgenannten Lesart gibt es Versuche einer systemtheoretischen Interpretation des Netzwerkbegriffes (z. B. Erpenbeck 2002; Rometsch 2008; Bommers/Tacke 2006<sup>100</sup>). Doch es stößt auf einige Schwierigkeiten, den Netzwerkbegriff mit der Systemtheorie zu

<sup>98</sup> Röhrles Kritik bezieht sich auf die Rezeption des Netzwerkkonzeptes in der Psychologie.

<sup>99</sup> Hier ist zu allererst der Entwurf von White (1992) zu erwähnen, eine über Netzwerke hinausgehende konstruktivistische Sozialtheorie zu erarbeiten. White berücksichtigt ebenso kulturelle wie symbolische Aspekte und nähert sich mit seinem Konzept an Positionen der Systemtheorie an.

<sup>100</sup> Sie verstehen unter Netzwerken eine primär partikularistisch orientierte Form der Kommunikation, die mit Strukturprinzipien der modernen Gesellschaft nur schlecht abgestimmt zu sein scheint. Insbesondere zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft stehen Netzwerke „quer“.

vermitteln (dargestellt bei Tacke 2009): Die Systemtheorie gilt wegen ihrer vorausgesetzten Annahme operational geschlossener Systeme vielfach als ungeeignet zur Beschreibung prinzipiell unbegrenzter Zusammenhänge, wie Netzwerke sie darstellen.<sup>101</sup> Sie geht von einem Primat sinnhaft ausdifferenzierter Problemstellungen und Strukturen der Kommunikation aus.<sup>102</sup> Für die Thematisierung von Netzwerken hat dies zur Folge, sie im Kontext moderner, funktional differenzierter Gesellschaften zu klären. Folgt man einer These vom Primat gesellschaftlicher Differenzierungsformen, so liegt es nahe, Netzwerke als sekundäre Form der Ordnungsbildung zu verstehen (vgl. Bommers/Tacke 2006: 40).<sup>103</sup> Die SNA ermöglicht es dann, den emergenten, systemischen Eigenschaften von Sozialsystemen auf die Spur zu kommen (Jansen 2003: 11). Von primären Systemen unterscheiden sich Netzwerke dadurch, dass sie Heterogenes, nämlich in unterschiedlichen Sinnkontexten einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft erzeugte Möglichkeiten partikular aufeinander beziehen (Bommers/Tacke 2006: 45).

Demgegenüber beschreiben Netzwerkansätze Sozialität exklusiv anhand relationaler Merkmale von Knoten und Bindungen (Tacke 2009: 248 ff.). Nach allgemeinem Verständnis bestehen Netzwerke aus Akteuren, etwa einzelnen Individuen, Gruppen oder Organisationen sowie aus Verbindungen zwischen diesen Akteuren und Interaktion in Form des Austausches von Informationen oder Gütern (vgl. Denison 2006: 9) bzw. sind durch Beziehungen<sup>104</sup> miteinander verbunden (Koolwijk/Wieken-Mayser 1987: 13). Unter morphologischen Gesichtspunkten wird ihre Struktur beobachtet, u. a.: Größe, Dichte, Clusterbildungen, Stärke der Beziehungen. Im Fokus dieser Untersuchungen stehen vor allem egozentrierte Netzwerke (hierzu Koolwijk/Wieken-Mayser 1987).

---

<sup>101</sup> Es ist unter Netzwerkforscher/innen noch keine Einigkeit erzielt, in welcher Weise Netzwerk-grenzen bestehen, was sie bedeuten und wie interne Kontrollstrukturen an ihrer Stelle Identität bilden. Zur aktuellen Diskussion: Häußling (2009).

<sup>102</sup> Symbolisch-interaktionistische Verständnisse sozialer Netzwerke verstehen diese als kollektiv bedeutsame und kollektiv hergestellte soziale Realität. Sie sind demnach sozial ausgehandelte, dynamische Gebilde, die sich durch Zuweisung neuer Bedeutungen auch strukturell ändern können (dargelegt bei Röhrle 1994: 15).

<sup>103</sup> Der Netzwerkbegriff weist (abgeleitet von Luhmann) lediglich auf eine Eigenschaft von Systemen zu autopoetischer Selbsterzeugung hin.

<sup>104</sup> Um zu veranschaulichen, wie differenziert und reichhaltig Netzwerkbeziehungen dargestellt werden: Folgende Beziehungsarten sind u. a. untersucht worden: 1) Tauschbeziehungen oder Transaktionen, 2) Kommunikationsbeziehungen, 3) Grenzüberschneidungen von Organisationen z. B. über Personalverflechtungen, 4) instrumentelle Beziehungen als Aufbau von Kontakten zur Erreichung eines bestimmten Zwecks, 5) Gefühlsbeziehungen (soziometrische Wahl), 6) Autoritäts- oder Machtbeziehungen und 7) Verwandtschafts- und Abstammungsbeziehungen (Koolwijk/Wieken-Mayser 1987: 16).

Ein weiterer Ansatz der soziologischen Theoriebildung nimmt Bezug auf die Strukturierungstheorie<sup>105</sup> (Giddens, aufgearbeitet u. a. in Sydow e. a. 2003; Dehnbostel 2004; Gilbert 2003; Hennig 2006). Demnach beziehen sich Akteure in Netzwerken auf bestimmte strukturelle Merkmale, die ihnen die sozialen Systeme als raum-zeitlich (re-)produzierte Handlungszusammenhänge verfügbar machen.<sup>106</sup> Akteure handeln reflexiv und intentional und sie verfügen über praktisches Wissen (meist als „tacit knowledge“), durch das sie sich innerhalb von Routinen zurechtfinden können.<sup>107</sup> Dieses praktische Wissen ist nur in Ausnahmefällen diskursiv und versetzt dann die Akteure in die Lage, Strukturen zu benennen. Dabei gelten zwei Arten von Ressourcen: Herrschaft über Objekte und über Akteure.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Die SNA versteht sich im soziologischen Diskurs als Versuch, in Reaktion auf den Strukturfunctionalismus (Parsons) das Verhältnis von Handeln und Struktur zu erklären und Handlungstheorien mit Theorien über Institutionen, Strukturen und Systeme zu vermitteln. Kritisiert wurde dabei zu Recht an den handlungstheoretischen Ansätzen, dass sie soziale Handlungen einseitig auf opportunistische ökonomische Kalküle reduzieren (z. B. Weyer 2011: 62). Netzwerkansätze dienen einer Integration von Mikro- und Makroansätzen in den Sozialwissenschaften (vgl. Jansen 2003: 11 ff.) bzw. in modernisierungstheoretischen Diskursen einer Aufarbeitung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft (hierzu Dinter 2001).<sup>108</sup> Soziale

---

<sup>105</sup> „Unter dem Begriff Strukturierung versteht Giddens die Art und Weise, wie durch die Akteure ein soziales System in Anwendung allgemeiner Regeln und Ressourcen in sozialen Interaktionen produziert und reproduziert wird. Die Struktur stellt dabei Regeln und Ressourcen dar, die in rekursiver Weise in die Reproduktion sozialer Systeme einbezogen sind. Die Struktur ist also im Handeln der Akteure internalisiert und hat eine virtuelle Existenz, die nur im konkreten Handeln zur Wirklichkeit wird. Die Strukturen beschränken nicht nur die Akteure in ihrem Handeln, sondern sie sind ebenso Grundlage ihres Handelns. Die Strukturen binden Raum und Zeit und überwinden dadurch die Flüchtigkeit und Beliebigkeit von Handlungen/Interaktionen. Diese werden dadurch auf Dauer gestellt und universalisiert. Mit dem Begriff der rekursiven Handlung wird zum Ausdruck gebracht, dass sie in ihrem Vollzug – ohne dass dies die Akteure bewusst intendieren – jene Bindungen reproduzieren, die sie ermöglichen.“ (Hennig 2006: 93 f.)

<sup>106</sup> „Struktur ist für Giddens kein stabiler Zustand, sondern ein Prozess der Produktion und Reproduktion. Weiter wird sie als Regel, die als handlungspraktisches Wissen, welches den subjektiven Akteur beeinflusst, und als Ressource, welche das Handlungsvermögen der Akteure begründet, verstanden.“ (Hennig 2006: 92)

<sup>107</sup> Vgl. den strukturierungstheoretisch abgeleiteten Kompetenzbegriff von Sydow (2003: 11): Kompetenzen stellen demnach ein Mehrebenenphänomen zwischen und auf den Ebenen individueller Akteure und sozialer Systeme dar. Der Ansatz von Sydow e. a. verbindet somit individuelles Lernen, organisationales Lernen und Lernen in (interorganisationalen) Netzwerken, letzteres ist der Bezugsrahmen ihrer Untersuchung.

<sup>108</sup> Mit Weyer (2011) können wir fragen, „wie gesellschaftliche Strukturen, etwa in Form institutionalisierter Verhaltenssysteme, den Möglichkeitsraum fixieren, der den Akteuren offen steht – im positiven Sinne als Eröffnung von Chancen, im negativen als Beschränkung von Möglichkeiten

Netzwerke werden in diesen Diskursen in einem Kontinuum, ausgehend vom Individuum über soziale Netzwerke, Gruppen, Vereine und Organisationen bis zum anderen Pol, der gesamten Gesellschaft, verortet. Die Diskussion stand dabei im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft<sup>109</sup> (zum historischen Überblick s. u. Kap. 3.2). Aktuell ist nach wie vor die Frage nach dem Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und sozialen Netzwerken bzw. von sozialen Netzwerken im Rahmen funktionaler Differenzierung (vgl. Bommers/Tacke 2011).

In modernen Gesellschaften gilt Networking als Gestaltungsleistung der Einzelnen, um ihre sozialen Beziehungen zu schaffen und aufrecht zu erhalten, da ihre Mitgliedschaft in vorgegebenen Gemeinschaften unwahrscheinlicher geworden ist. Bei Manuel Castells „Netzwerkgesellschaft“ (2001) haben sich Netzwerke als gesamtgesellschaftliches Phänomen Kultur bildend und Identität verändernd<sup>110</sup> in der informationellen<sup>111</sup> Gesellschaft durchgesetzt und üben einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung des sozialen Raums und der Zeit aus.<sup>112</sup>

---

(Makro-Mikro-Beziehung). Wie strategisch handelnde Akteure auf Grundlage der jeweils gegebenen Randbedingungen ihre Handlungsoptionen bewerten (...) (Mikro-Prozess) und wie schließlich durch die Interaktion wiederum Strukturen entstehen, die sich im Laufe der Zeit verfestigen und ihrerseits zu Institutionen werden (Mikro-Makro-Beziehung) (a.a.O.: 62).

<sup>109</sup> Die Diskussion bewegt sich dabei zwischen Polen, die nicht frei von ideologischer Überfrachtung sind: einem kulturpessimistischen Denken über den Zerfall der Gemeinschaft vs. einer These von einem aus bevormundenden, traditionellen Gemeinschaften befreiten Individuum, das frei seine sozialen Beziehungen auswählt (vgl. Mayr-Kleffel 1991: 139). Zur Verortung des sozialen Netzwerkansatzes im Diskurs um Gemeinschaft und Gesellschaft s. Hennig (2006). Dieser Theoriediskurs kann an dieser Stelle nicht weiter vertieft und historisch hergeleitet werden.

<sup>110</sup> Gemeint ist das Paradox, „dass Informationssysteme und Netzwerke zwar die menschliche Fähigkeit zu Organisation und Integration erhöhen, jedoch zugleich die traditionelle westliche Vorstellung vom abgegrenzten, unabhängigen Subjekt untergraben.“ (Castells 2001: 24)

<sup>111</sup> Castells unterscheidet zwischen „Informationsgesellschaft“ und „informationeller Gesellschaft“ (vgl. Industriegesellschaft und industrielle Gesellschaft). Der erste Terminus betont die Rolle der Information in der Gesellschaft, jedoch war Information im Sinne von Kommunikation und Wissen für alle Gesellschaften von Relevanz. Dagegen bezieht sich der Terminus „informationell“ auf eine spezifische soziale Organisation, „in der die Schaffung, die Verarbeitung und die Weitergabe von Information unter den neuen technologischen Bedingungen dieser Periode zu grundlegenden Quellen von Produktivität und Macht werden.“ (Castells 2001: 22) So ist eines der Schlüsselmerkmale der informationellen Gesellschaft die Vernetzungslogik ihrer Grundstruktur, wenngleich sie nicht die gesamte Bedeutung der informationellen Gesellschaft erschöpft.

<sup>112</sup> Die Netzwerkgesellschaft ist durch den Zusammenbruch der biologischen ebenso wie der gesellschaftlichen Rhythmen, die meist mit der Vorstellung von einem Lebenszyklus verbunden sind, gekennzeichnet (vgl. Castells 2001: 502, 506). Diese Transformation erfolgt durch Gleichzeitigkeit und Zeitlosigkeit: „Die Eliminierung von Abfolge schafft undifferenzierte Zeit, was dasselbe bedeutet wie Ewigkeit.“ (a.a.O.: 520)

„Netzwerke sind offene Strukturen und in der Lage grenzenlos zu expandieren und dabei neue Knoten zu integrieren, solange diese innerhalb des Netzwerkes zu kommunizieren vermögen, also solange sie dieselben Kommunikationscodes besitzen – etwa Werte oder Leistungsziele. Eine auf Netzwerken aufbauende Gesellschaftsstruktur ist ein hochgradig dynamisches, offenes System, das erneuert werden kann, ohne dass das Gleichgewicht in Gefahr geriete. Netzwerke sind angemessene Instrumente für eine kapitalistische Wirtschaft, die auf Innovation, Globalisierung und dezentralisierter Kommunikation beruht; für Arbeit, Arbeitskräfte und Unternehmen, deren Grundlage Flexibilität und Anpassungsfähigkeit sind, (...) aber auch eine Quelle drastischer Neuorganisation von Machtbeziehungen.“ (Castells 2001: 529)

Dies mag die Attraktivität des Netzwerkkonzeptes in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen erklären. Für den Kontext der vorliegenden Arbeit ist von Interesse, dass Netzwerke als informelles Beziehungsgeflecht im Zusammenhang mit neuen Organisationstheorien und Organisationsentwicklung Beachtung finden, insbesondere für Lernprozesse in und über Organisationen hinaus (vgl. Sydow 2006), z. B. bei Ziegenhorn (2005) als unverzichtbares Erfolgskriterium der Organisation.<sup>113</sup> Netzwerke dienen nach Erpenbeck (2002: 202) der Bewältigung zunehmender Komplexität und beschleunigten Komplexitätswandels. Eine ihrer wesentlichen Eigenschaften ist die Selbstorganisation, sie haben eine besondere Bedeutung für Kompetenzentwicklung und Lernen. In der Regionalentwicklung gelten Netzwerke als eine Verknüpfungsmöglichkeit von Top-down- und Bottom-up-Ansätzen der Planung und Steuerung, die geeignet scheinen, mit Unterschiedlichkeit umzugehen und sich neuen Herausforderungen kreativ stellen zu können (vgl. Wöllert/Jutzi 2005: 55).

Netzwerke können auf der individuellen Ebene, den Beziehungen der einzelnen Personen (Mikroebene) oder der Ebene von Geschäftseinheiten, Organisationen (Mesoebene) oder Branchen<sup>114</sup> bzw. der Gesellschaft (Makroebene) betrachtet werden. Forschungen zum Mentoring untersuchen bisher meistens die Mikroperspektive<sup>115</sup> und entsprechen damit der Rezeption des Netzwerkkonzeptes in der Psychologie (hierzu Röhrle 1994).

---

<sup>113</sup> „Informelle Netzwerke bilden quasi eine unsichtbare Plattform für formelle Arbeitsformen. Beachtet man sie nicht, läuft man Gefahr, wichtige Teile des organisatorischen Arbeitsfeldes (bzw. die Organisation) nicht oder nicht vollständig zu erkennen.“ (Ziegenhorn 2001: 38)

<sup>114</sup> Vgl. „koevolutionäre Kooperationsverbünde (...) als unternehmensübergreifende Netzwerke zur gemeinsamen Bewältigung betrieblicher Innovations- und Reorganisationsprozesse unter Beteiligung von Akteuren aus Wissenschaft, Beratung und Politik“ (Howaldt/Kopp/Flocken 2001: 5).

<sup>115</sup> Jansen kritisiert, dass die auf der Mikroebene üblicherweise zur Geltung kommenden verhaltens-theoretische Ansätze kaum über die Betrachtung von Gruppenphänomenen hinaus kommen. Problematisch sind ihr auch Ansätze aus dem Bereich des symbolischen Interaktionismus, „die mehr oder weniger freie Aushandelbarkeit und Definierbarkeit der Interaktionssituation – unabhängig von sozialen Zwängen/Tatsachen – in den Vordergrund stellen.“ (dies. 2003: 14)

### 3.2 Soziale Netzwerke: Historischer Überblick über die Forschung

Vor einer Einschätzung des Mentoring-Projektes als soziales Frauennetzwerk soll zunächst ein Blick auf die Forschung zu sozialen Netzwerken<sup>116</sup> geworfen werden. Röhrle (1994) liefert hierzu einen Überblick, der die historischen Entwicklungslinien nachzeichnet (ebenso Jansen 2003; Hennig 2006) sowie Merkmale sozialer Netzwerke und ihre Funktionen zusammenstellt.<sup>117</sup> Ich gehe in diesem Rahmen nicht auf virtuelle Netzwerke ein, die ein neues Untersuchungsfeld für soziale Netzwerkforschung (SNA) darstellen. Funktionale Merkmale kennzeichnen Netzwerke als sich selbst erhaltende Systeme. „Kommunikative Prozesse und soziale Handlungen im Sinne von sozialen Unterstützungen und sozialen Kontrollen gelten dabei als die wichtigsten regulativen Merkmale von sozialen Netzwerken.“ (Röhrle 1994: 18; auch Erpenbeck 2002)

Eine der Quellen der Erforschung sozialer Netzwerke ist die britische Sozialanthropologie. Sozialpsychologische Vorarbeiten finden sich in der Soziometrie Morenos<sup>118</sup> und der Feldtheorie von Kurt Lewin sowie in der Entwicklung der Graphentheorie durch Cartwright und Haray. Im Mittelpunkt des Interesses der Beobachtung und Befragung standen zunächst eher kleinere Gruppierungen. Die amerikanische Gemeinde- und Industriesoziologie lieferte einen weiteren Beitrag.

Im Gegensatz zur Sozialpsychologie betrachtet die Sozialanthropologie größere Einheiten wie Gemeinden, Organisationen, Dörfer und Gesamtgesellschaft. Erste amerikanische, dem Strukturfunktionalismus (Parsons) folgende Arbeiten sind von Malinowski (1922) und Radcliffe-Brown (1940), dem die metaphorische Verwendung des Netzwerkbegriffes zugeschrieben wird (Hennig 2006: 62; Koolwijk/Wieken-Mayser: 1987: 13). Die britische Sozialanthropo-

---

<sup>116</sup> Nicht zu verwechseln ist das Netzwerkkonstrukt mit dem der Gruppe. Das Gruppenkonstrukt bezieht sich auf die Erfassung nur einer sozialen Umwelt. „Soziale Netzwerke unterscheiden sich von der sozialen Gruppe durch die Berücksichtigung der innersystemischen Dynamik, die aufgrund der indirekten und direkten Beziehungen das Netz permanent erweitern, durch das Vorhandensein homogener und heterogener Beziehungen sowie die Fähigkeit, unterschiedliche Bedürfnisse zu befriedigen.“ (Hennig 2006: 59; vgl. Röhrle 1994: 20 f.)

<sup>117</sup> Relationale Merkmale sozialer Netzwerke, die meist aus einer egozentrierten Perspektive beschrieben werden, sind: starke vs. schwache Bindung, Kontakthäufigkeit, latent vs. aktualisierte Beziehungen, Dauer, multiplexe vs. uniplexe Beziehungen, Egozentriertheit, Reziprozität, Homogenität; funktionale Merkmale: soziale Unterstützung, soziale Kontrolle; morphologische Merkmale: Größe, Dichte, Erreichbarkeit, Zentralität, Cluster/Cliquen, Sektoren/Zonen (vgl. Röhrle 1994: 16).

<sup>118</sup> Durch die Konfiguration von Beliebtheitswahlen wollte Moreno die Position einzelner Personen in einem sozialen System rekonstruieren (Röhrle 1994: 12). Er nannte seine Methode Soziometrie: Messung von sozialen Beziehungen (Jansen 2003: 40).

logie der fünfziger und sechziger Jahre reflektierte diese Ansätze und lieferte eigene Beiträge. Hier sind die Arbeiten von Max Gluckman, John Barnes (1972) und Elizabeth Bott (1957) zu erwähnen. Letztere begründete mit ihrer Untersuchung von Familiennetzwerken von 20 Londoner Ehepaaren die egozentrierte Netzwerkanalyse (vgl. Jansen 2003: 43).<sup>119</sup> In diesen ersten Studien spielen indirekte Beziehungen noch keine Rolle (Hennig 2006: 63). Nadel (1957) betrachtete die wechselseitige Abhängigkeit zwischen den Beziehungen und deren Struktur und konnte somit auch indirekte Beziehungen erfassen. Der Einzelne gilt als eingebettet in miteinander verkettete Beziehungen (vgl. Hennig 2006: 65).

Die sozialpsychologische Entwicklungslinie geht von der Feldtheorie (Kurt Lewin)<sup>120</sup> und Balancetheorie<sup>121</sup> aus. Jacob Moreno führte das Soziogramm als Darstellung der Beziehungen in Gruppen ein. Die Soziometrie trug wesentlich zur Entstehung des Netzwerkkonzeptes bei, erwies sich jedoch für die Analyse großer Netzwerke als unzureichend (Hennig 2006: 68 f.). Auf Basis der Balancetheorie (z. B. Theodor Newcomb) konnte die Forschung eine systematische und wechselseitige Abhängigkeit zwischen den Einstellungen von Individuen innerhalb einer Gruppe nachzeichnen. Cartwright und Harary übertrugen die mathematische Graphentheorie auf den Balanceansatz. Die Graphentheorie zählt bis heute zum „Standardrepertoire der Netzwerkanalyse“ (Hennig 2006: 69).

Der Beitrag der amerikanischen Gemeinde- und Industriesoziologie (z. B. Lloyd Warner und Elton Mayo) machte auf die Bedeutung informeller Strukturen aufmerksam. Mayo und seinem Team gelang es in den zwanziger Jahren in den bekannten Hawthorne-Studien nachzuweisen, dass soziale Beziehungen einen wesentlichen Einfluss auf die Leistungserbringung haben.

Seitdem sind Netzwerke zum Verständnis informeller Beziehungen in der Organisationsforschung von Interesse. Vorteile von Netzwerken als *Organisationsform* liegen in ihrer Flexibilität und Lernfähigkeit, daher wird innerbetriebliche Vernetzung von Akteuren unter dem Gesichtspunkt des organisationalen Lernens diskutiert (vgl. Wilkesmann 1999). Ansätze sind zum

---

<sup>119</sup> Egozentrierte Netzwerke sind Netzwerke aus der Perspektive von ego betrachtet bzw. aus der Perspektive einer Person (persönliches Netzwerk) (Koolwik/Wieken-Mayser 1987: 13). Elizabeth Bott untersuchte die Arbeitsteilung unter Ehepartnern im Zusammenhang mit der Existenz bzw. dem Eingebundensein in soziale und verwandtschaftliche Netzwerke in Arbeiterfamilien; kritische Darstellung dieser Untersuchung wie der Nachfolgestudien (s. Mayr-Kleffel 1991: 42 ff.).

<sup>120</sup> Kurt Lewin: Menschliches Verhalten findet in „Feldern“ statt und ist von diesen geprägt.

<sup>121</sup> Sie geht von einem Dreipersonenmodell aus, in dem diese Personen in einer Beziehung zueinander stehen. Zentral ist die Annahme, dass die Einstellung dieser Personen eine Tendenz zur Balance besitzen. Ausgangspunkt dieser Theorie ist das von Heider (1958, 1979) entwickelte, gestaltpsychologisch geprägte Balancemodell (vgl. Röhrle 1994: 12).

Beispiel Wissens-Netzwerke (z. B. Hanft 1997), Qualitätszirkel (Miller 1996), kollegiale Beratung (Rimmach 2003) und die Communities of Practice (Wenger 1998).

Die frühen Netzwerkstudien stellten die „starken“ Bindungen in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Demgegenüber entdeckte Granovetter (1973) „die Stärke schwacher Bindungen“. Es sind gerade die weniger intensiven, schwachen Beziehungen, die zum Beispiel für die eigene Karriere von Nutzen sind. Sie können durch ihre Brückenfunktion die Teilung von Netzwerken in Cliques aufheben. Informationen, die über starke Beziehungen ausgetauscht werden, unterliegen einer gewissen Redundanz, während schwache Beziehungen als Brücken einen Informationsfluss zwischen ansonsten isolierten Gruppen ermöglichen. Nach Burt (1992) ist nicht unbedingt die Stärke der Beziehung ausschlaggebend, sondern die Verbindung mit anderen Netzwerken und Akteuren, die man über das Netzwerk auch indirekt über „strukturelle Löcher“ erreicht. Strukturelle Löcher sind Lücken in einem Netzwerk, die durch nicht redundante, schwache Beziehungen geschlossen werden.<sup>122</sup> Granovetters und Burts Arbeiten machen deutlich, dass die schwerpunktmäßige Betrachtung starker Beziehungen, wie es noch in den ersten Netzwerkstudien gegeben war, für die Erklärung des Handelns der Akteure nicht ausreicht. Insbesondere Burt erforschte die strukturelle Dimension von Netzwerken. Die Bedeutung der Kognition der Akteure kommt in den späten Arbeiten von White (1992) in Überwindung der rein strukturellen Betrachtungsebene zum Tragen. Zentrale Begriffe sind bei ihm nun Identität und Kontrolle: Im Prozess der Sinngebung eines chaotischen und unberechenbaren sozialen Lebens, deren Teil sie sind, brauchen und reproduzieren Identitäten Kontrolle. Kontrolle schafft, definiert und interpretiert Identität. White hebt hervor, dass Netzwerke eine fluide Form aufweisen. Zugehörigkeiten und Positionen im Netzwerk können sich ändern. Grundsätzlich sind multiple Vernetzungen vorauszusetzen, und dies ist der Grund dafür, dass keine eindeutig voneinander abgrenzbaren Netzwerke zu identifizieren sind (vgl. Hennig 2006: 83). Statt von objektiven Verbindungen unter festen Entitäten zu sprechen, wie es ältere Versionen sozialer Netzwerktheorien getan haben, konstatiert White, dass Geschichten oder Schilderungen Kontrollsituationen miteinander verbinden und somit Identität erzeugen, Kontrolle mit Identitäten und Identitäten mit anderen Identitäten verbinden. „Geschichten sind dann die Beziehungen von Netzen, die den sozialen Raum und die soziale Zeit unter Identitäten bilden.“ (Hennig 2006: 84) Dies mag die Bedeutung des Story-Tellings für (organisationales) Lernen theoretisch erklären (hierzu u. a. Schütt 2003; Schnalzer/Thier 2002; Kleiner/Roth 1998).

---

<sup>122</sup> Granovetters „Brückenbeziehungen“ entsprechen den nicht redundanten Beziehungen bei Burt (vgl. Hennig 2006: 78).

Die Kritik an diesem Ansatz von Emirbayer und Goodwin (1994) bezieht sich auf die Ahistorität bei White und die Vernachlässigung der Struktur der kulturellen Bedeutungssysteme. Emirbayer/Goodwin stellen fest, dass sich eine Netzwerkstruktur auf subjektive und objektive Dimensionen bezieht und dass sie sich nur durch das Erkennen der Wechselwirkungen beider Strukturen erfassen lässt. Die subjektive Dimension wird den Autoren zufolge in der Netzwerkforschung zu stark auf die Nutzenmaximierung beschränkt, wodurch gegebene historische Rahmenbedingungen als stabile vorausgesetzt und theoretisch nicht genügend erklärt werden.<sup>123</sup> Sie selbst halten es für erforderlich, den gegebenen kulturellen Bedeutungen dasselbe Gewicht einzuräumen wie strukturellen Aspekten von Netzwerken. Mit anderen Worten: Die Gefühls- und Denkwelt sozialer Akteure kann ihr Denken und Handeln ebenso beeinflussen und einschränken wie die Netzwerkstruktur.<sup>124</sup>

Soziale Netzwerke werden als sich im Laufe der Zeit verändernd charakterisiert, Dietrich/Gillen (2004) unterscheiden beispielsweise die Phasen der Planung, Durchführung und Stabilisierung, bevor es zur Auflösung eines Netzwerks kommt. Dass dieser Aspekt in der Forschung häufig vernachlässigt wird, erwähnt Denison (2006: 15). Mit Erpenbeck (2002) können wir annehmen, dass Netzwerke nur überleben, solange der Neuigkeitsgrad des beigesteuerten bzw. generierten Wissens hoch ist. Dies ist empirisch von Denison (2006) bestätigt.

### **3.3 Soziale und instrumentelle Frauennetzwerke als Bezugsrahmen für Mentoring**

Soziale Netzwerke können nach ihren Funktionen betrachtet werden: ob sie der sozialen Unterstützung dienen (z. B. Nachbarschaftsnetzwerke) oder ob es instrumentelle Netzwerke sind, zum Beispiel für den beruflichen Kontext. In der

---

<sup>123</sup> Diese Kritik kann ebenso auf Austauschtheorien angewendet werden, welche die Entwicklung der Netzwerkforschung stark beeinflusst haben. Sie gehen davon aus, dass sich der Aufbau sozialer Netzwerke darüber erfassen lässt, welchen Nutzen bzw. welche Kosten soziale Interaktionen oder Beziehungen erbringen (vgl. Röhrle 1994: 14).

<sup>124</sup> So konstatiert Gilbert (2003) sogar für strategische Unternehmensnetzwerke: „Insbesondere Netzwerke zeichnen sich dadurch aus, dass neben ökonomischen auch enge soziale Beziehungen die Zusammenarbeit der Akteure prägen. Obwohl die Aktivitäten zwischen – zumindest im rechtlichen Sinne – selbstständigen Akteuren stattfinden, sind die Beziehungen immer (auch) sozial organisiert. Der soziale Kontext, in welchen Unternehmen eingebettet sind, beeinflusst ihr Verhalten und ihren ökonomischen Erfolg. Die soziale Dimension der Beziehungen beruht dabei mehr auf impliziten Verpflichtungen, die z. B. aus geteilten Normen und Werten, einer gemeinsamen Geschichte der Beziehungen und Vertrauen resultieren, als auf Koordination über Preise und formale Verträge.“ (a.a.O.: 34 f.)

Praxis überschneiden sich diese Funktionen, darauf verweisen die Untersuchungen von Denison (2006). Nach Hennig bergen soziale Netzwerke sowohl kulturelle als auch strukturelle und funktionale Aspekte: Kulturelle Aspekte begründen durch das Gefühl der Zugehörigkeit soziale Identität, strukturelle und funktionale Aspekte gewähren Unterstützung bei der Befriedigung physischer, symbolischer und materieller Bedürfnisse (Hennig 2003: 58). In der Unterstützungsforschung (vgl. Laireiter 1993) wurden individuumszentrierte Netzwerke unter dem Gesichtspunkt erforscht, inwieweit sie eine Ressource für das (Über-)Leben im Alltag darstellen und damit auch für das physische und psychische Wohlbefinden. Netzwerke gelten als wichtige Quelle sozialer Unterstützung. Dabei leisten Frauen nach einer älteren Untersuchung von Mayr-Kleffel (1991: 208 ff.) den Hauptanteil, obgleich, so ihre Kritik, die Forschung ihre daraus resultierenden Belastungen kaum reflektiert.

Die Autorin versteht soziale Netzwerke von Frauen vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Arbeitsteilung als Teil der Reproduktionsarbeit und begründet dies theoretisch wie empirisch. Während viele Netzwerkstudien soziale Beziehungen als Interaktion konzipieren, konzipiert sie „Networking als spezielle weibliche Arbeitsform“ im Rahmen privater Reproduktionsarbeit (vgl. Mayr-Kleffel 1991: 67), also zunächst als Aktivität von Haus- und Familienfrauen. Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung wirkt dabei als Strukturkategorie: „Frauen wählen ihre Netzwerkpartner/innen im Rahmen der geschlechtsspezifischen und -hierarchischen Arbeitsteilung.“ (a.a.O.: 71) Vorherrschend in diesem Kontext sind Beziehungen zu Verwandten und Nachbarinnen in Form starker Bindungen, die soziale Unterstützung gewähren, was sich durch Erwerbstätigkeit mindern kann: Die starken Bindungen von Frauen und Müttern stellen eine vormoderne Bürde für erwerbstätige Frauen dar – „die eigentlichen Protagonistinnen der weiblichen Individualisierung“, die sie nicht einfach abschütteln können (Mayr-Kleffel 1991: 143). Die Beziehungen der Frauen untereinander sind dabei – wie Freundschaftsbeziehungen von Frauen generell – überwiegend von Ähnlichkeit geprägt. Freundschaften als starke Bindungen können angeblich eher bei Frauen vermutet werden (dies. 2010: 354). Für moderne Gesellschaften ist der Wechsel von herkunfts- und verwandtschaftsgeleiteten zu mehr beruflichen und von Interessen geleiteten Beziehungen kennzeichnend und der von starken zu schwachen, funktional spezifischen, distanzierten Beziehungen beruflich relevant.

Diese Einschätzung entspricht der These von der Bedeutung sogenannter schwacher Beziehungen (Granovetter) in differenzierten Gesellschaften. Denn die Zahl der „strong ties“, die eine Akteurin jeweils aufrechterhalten kann, ist begrenzt, weil ihre Beziehungskapazitäten, hier unter der Doppelbelastung als Familienfrau und Berufstätige, eingeschränkt sind (vgl. Jansen 2003: 106).

### 3.3.1 *Karrierenetzwerke von Frauen: Ausgewählte Forschungsergebnisse*

Die Karriere fördernden Funktionen von Netzwerken bzw. Networking sind vielfach erforscht worden (Überblick und im Folgenden vgl. Denison 2006: 52 ff.). Studien konstatieren bereits seit den 70er Jahren einen schlechteren Zugang von Frauen zu Männernetzwerken als Karrierehindernisse (dargestellt bei Rastetter/Cornils 2012: 49 f.). So wird angenommen, dass Frauen einen schlechteren Zugang zu wichtigen Kontaktpersonen haben und weniger Networking betreiben (z. B. Burke 1984; Gould/Penley 1984). Brass (1985) konnte nachweisen, dass Frauen in den von ihm untersuchten Unternehmen zwar als weniger einflussreich eingeschätzt wurden, aber dennoch in informelle Netzwerke eingebunden waren. Networking von Frauen bezieht sich allerdings besonders auf gleichgeschlechtliche Netzwerke. Campbell (1988) fand heraus, dass die Netzwerke von Frauen ein geringeres Spektrum von Berufen enthalten als die von Männern, Claes/Ruiz-Quintanilla (1998), dass sie gerade zu Beginn ihrer Karriere weniger Networking betreiben als Männer und Ibarra (1992), dass sie ihre Beziehungen weniger instrumentell nutzen und weniger von ihnen profitieren. Ebenso vermuten Forret/Dougherty (2004), dass Frauen ineffizientere Netzwerke haben als Männer. Denison (2006: 58 f.) kommt zu dem Schluss, dass die Datenlage bezüglich eines eindeutigen Geschlechtereffektes jedoch uneinheitlich ist, empirische Effekte können oft nicht nachgewiesen werden, wenngleich einige Untersuchungen auf eine unterschiedliche Zusammensetzung von Netzwerken von Frauen und Männern hinweisen. Im Gegenzug zu dieser eher problematischen Datenlage gelten strategische Netzwerke in der Wahrnehmung von Frauen wie als Maßnahme der Frauenförderung in Organisationen als Erfolg versprechende Strategien. Als informelles Mentoring konstatieren männliche und weibliche Führungskräfte Networkingaktivitäten als extrem wichtig für die Karriereentwicklung (vgl. Rastetter/Cornils 2012: 51 ff.).

Dass sowohl karrierebezogene als auch psychosoziale Funktionen in Mentoring-Beziehungen wirksam sind, wurde zuvor (Kap. 2.4.1) ausführlich hergeleitet und durch die Selbstevaluation des Mentoring-Projektes bestätigt. Wie nachhaltig wirksam karrierebezogene Funktionen sich in der Rückschau der Beteiligten darstellen und ob sie Effekte bzw. Funktionen eines überdauernden Frauennetzwerks sind, lässt sich erst durch die Folgeuntersuchung überprüfen.

### 3.3.2 Zur Funktion beruflicher Frauennetzwerke

Nach Goy ist

„ein berufliches Frauennetzwerk (...) ein Geflecht aus relativ dauerhaften, aktuellen und aktualisierbaren Beziehungen, mit einem Minimum an zentraler Organisation und überwiegend horizontalen Beziehungen. Es besteht aus Frauen, die ihre individuellen oder institutionellen, in der Regel gleichen oder ähnlichen Interessen, vertreten. Die Interaktionsstrukturen beruhen auf dem Wechselverhältnis von Independenz und Interdependenz. Auf der Grundlage von Vertrauen, Reziprozität und einer gemeinsamen Zielsetzung, die Logik des Tauschs mit der Logik der Kooperation verknüpfend, wird der Zweck verfolgt, beruflichen Nutzen zu generieren, gemeinsame, berufsrelevante Interessen zu formulieren und individuelle sowie gemeinschaftliche Ziele mittels Zusammenführung und Austausch von Ressourcen, also Synergieeffekte zu erreichen.“ (Goy 2004: 129)

Die quantitative Verbreitung dieser Zusammenschlüsse geht mit einer thematischen Spezialisierung und einer größeren Bandbreite der Organisationsformen und –beziehungen einher. Nach Goys Untersuchung stellten der Wunsch nach Gedankenaustausch, Kennenlernen von Frauen in ähnlichen Situationen, Knüpfen beruflicher Kontakte und Seilschaften die hauptsächlichen Motive für die Partizipation der Frauen dar. Weitere wichtige Aspekte der Netzwerkarbeit waren die Vermittlung berufsspezifischer Fach- und Strategiekennntnisse und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Die wechselseitige Förderung und der Austausch von Informationen war für alle das zentrale Anliegen. „Zwei Elemente wurden übereinstimmend als wesentlich für das gemeinsame Wirken im Netzwerk beschrieben: ein gleichberechtigter Umgang miteinander und die Möglichkeit, mit jeder Frau in Kontakt treten zu können.“ (Goy 2004: 129)

Wendet man diese Überlegungen auf Mentoring in einem Verständnis als berufliches Frauennetzwerk an, so ist Mentoring als Netzwerk gleichberechtigter Beziehungen anzusehen, das über die exklusive Mentorin-Mentee-Beziehung hinausgeht, sodass alle Beteiligten miteinander in Kontakt treten können. Die Beziehungen sind letztlich eher schwach und basieren überwiegend auf Ähnlichkeit.

Das Kriterium „Ähnlichkeit“, verstanden als ähnliche soziale Herkunft, geringe formelle Schranken und gemeinsame Arbeitserfahrung sowie grundlegende gemeinsame Interessen, ist für den Aufbau von Netzwerken scheinbar relevant (vgl. Koolwijk/Wieken-Mayser 1987: 23; Ziegenhorn 2005: 51). In kritischer Wendung eines in diesem Sinne normativen Verständnisses von hierarchiefreien Beziehungen in Frauennetzwerken macht Bock darauf aufmerksam, dass der Anspruch der Ähnlichkeit Differenz und Machtverhältnisse in ideologischer Funktion zwischen den Akteurinnen von beruflichen Frauennetzwerken verschleiern kann (dies. 2002: 38) und bezogen auf politische

Frauennetzwerke, dass es einer besonderen Anstrengung bedarf, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten trotz realer Differenzen immer wieder herzustellen (dies. 2004: 60 ff.).

### 3.3.3 Regionale Frauennetzwerke als strategische Bündnisse

Derzeitige Diskussionen auf dem Gebiet der Regionalentwicklung verweisen immer stärker auf regionale Netzwerke als Planungs- und Steuerungsinstanzen. Immer mehr Programme regionaler Förderung, so auch das EU-Programm, in welches das untersuchte Mentoring-Projekt eingebunden war, verlangen, dass sich Akteure in Netzwerken verbinden. Das Ziel eines regionalen Netzwerks kann nach Wöllert/Jutzi in der Umsetzung von Teilnehmerinteressen liegen, wodurch sich ein Nutzen der Region erst sekundär ergibt (dies. 2005: 57). Der Regionalisierungsansatz ist prinzipiell auf alle Politikfelder anwendbar. Eine Vorreiterrolle im Bildungsbereich hat die Weiterbildung, wo er seit etwa 15 Jahren verstärkt im Kontext regionaler Wirtschaftsförderung verfolgt wird (vgl. Gnahs 2004: 135 ff.).

Nach Bock (2010) haben regionale Frauennetzwerke zunächst Ähnlichkeit mit beruflichen Frauennetzwerken und auch mit Mentoring, denn es handelt sich dabei um einen „persönlich unterstützenden und motivierenden Unterstützungszusammenhang“, durch den Kontakt- und Informationsmöglichkeiten, gegenseitige Unterstützung und Weiterbildung erwartet werden (vgl. Bock 2002: 36). In diesem Verständnis bilden sich die in Kap. 2.4.1 dargestellten psychosozialen Mentoring-Funktionen sowie Kompetenzentwicklung bzw. Lernen als Funktion bzw. als Zielsetzung ab. Regionale Frauennetzwerke sind „freiwillige Kooperationen frauen- und geschlechterpolitischer Akteurinnen, die sich aus unterschiedlichen Gründen, beruflich oder privat motiviert, regionalpolitisch engagieren“ (a.a.O.: 9):

„Netzwerke sind eine mögliche Antwort auf die Frage nach den geeigneten Kooperations- und Politikformen eines gemeinsamen politischen Handelns auf der Grundlage einer Anerkennung von Differenzen unter Frauen.“ (a.a.O.: 11)

Sie stehen im Spannungsfeld zwischen traditioneller Ehrenamtlichkeit und neuen politischen Initiativen.<sup>125</sup> (a.a.O.:10)

---

<sup>125</sup> „Regionale Frauennetzwerke sind eine spezifische Ausprägung von Politiknetzwerken (...). Dabei handelt es sich um freiwillige Kooperationen frauen- und geschlechterpolitischer Akteurinnen, die auf lockeren und dennoch miteinander verbundenen Kooperationsstrukturen basieren. Die beteiligten Akteurinnen engagieren sich entweder beruflich oder privat, bezahlt oder unbezahlt, professionell oder als Laiinnen regionalpolitisch.“ (Bock 2002: 30)

Bock unterscheidet in ihrer Analyse zwei innerhalb der Vernetzung wirkende Beziehungsebenen: a) „das zwischen den Akteurinnen aufgebaute soziale Beziehungsnetz, das auch als informelles Netzwerk wirkt“ und b) „das strategische Netzwerk, mit dem als politisches Bündnis über die Einzelinteressen hinausgehende Ziele verfolgt werden können“. (a.a.O.: 12)<sup>126</sup> Demnach sind regionale Frauennetzwerke als Netzwerke zu definieren, die sowohl innerhalb der Vernetzung, d. h. als soziales Netz, als auch außerhalb, d. h. strategisch als politisches Bündnis in die Region wirken (vgl. a.a.O.:13). Unter dem Gesichtspunkt ihrer Funktion als politisch-strategisches Netzwerk können sie unter Bezugnahme auf Forschungen zu Policy-Netzwerken als „problem solving“ interpretiert werden, als Netzwerke, „die durch Rekurs auf die Potenziale ihrer Mitglieder Lösungen für kollektive, netzwerkspezifische Problemlagen erarbeiten wollen“ (a.a.O.: 29). Da sich Vertrauen, freundschaftliche Kooperation und ein differenzierter Konsens als wichtige Grundlage für ein „problem solving“ Netzwerk erweisen, erlangen die persönlichen Beziehungen sowie dichte personale Interaktions- und Lernprozesse einen hohen Stellenwert (vgl. a.a.O.: 32), in der Definition von Bock:

„Regionale Frauenbündnisse stellen politische und soziale Bündnisse unterschiedlicher frauen- und geschlechterpolitischer Akteurinnen dar, die 'innen' aus zahlreichen 'schwachen' Bindungen bestehen und als informelles Netzwerk sozial, unterstützend, als Informationsquelle und Kontaktnetz wirken. Nach 'außen' mischen sich regionale Frauennetzwerke aktiv auf der Grundlage eines feministischen Politikverständnisses in die regionalen Entwicklungs- und Politikprozesse ein. Dazu dient ihnen als 'starke' Beziehung ihre gemeinsame frauenpolitische Orientierung. Dabei zielen sie einerseits auf eine Stärkung der öffentlichen Präsenz von Frauen in der Region sowie andererseits auf die Umsetzung geschlechterpolitischer Inhalte in regionalpolitische Handlungsfelder.“ (a.a.O.: 30)<sup>127</sup>

Für das untersuchte Mentoring-Netzwerk trifft dies nur eingeschränkt zu: Das frauenpolitische Interesse stand bei den Mentoring-Teilnehmerinnen, anders als bei den Organisatorinnen, nicht explizit im Vordergrund, hierzu s. die

---

<sup>126</sup> Dieser Ansatz geht über die bisherige politikwissenschaftliche Netzwerkforschung, in der die sozialen Beziehung der Beteiligten weitgehend ausgeblendet sind, hinaus. Unter politikwissenschaftlichen Gesichtspunkten gelten regionale Frauennetzwerke „als eine kollektive Strategie zur Gestaltung regionalpolitischer Handlungsfelder“ und stehen damit als informelles Bündnis in Beziehung zu anderen regionalen Politik- und Steuerungsnetzwerken (vgl. Bock 2002: 13). Im Ansatz von Bock, die regionale Frauennetzwerke sowohl als soziales Beziehungsnetzwerk als auch als politisch-strategisches Bündnis versteht, werden sozial- und politikwissenschaftliche Netzwerkansätze aufeinander bezogen.

<sup>127</sup> Vgl. die Beschreibung von Altvater für Netzwerke von NGOs: parteipolitische Unabhängigkeit, fehlendes Interesse an wirtschaftlichem Gewinn, Orientierung an Eigeninteressen der Mitglieder oder der Zielgruppe, fehlende Exklusivität sowie den inhaltlichen Bezug zu Problemen, die von alten und neuen sozialen Bewegungen thematisiert werden (1997, zit. in Bock 2002: 30).

Evaluationsergebnisse in Beantwortung der Fragen zur Motivation für die Teilnahme. Es handelte sich also um kein regionales Frauennetzwerk nach o. g. Definition. Konzipiert wurde es allerdings innerhalb eines Arbeitskreises Frau und Beruf, der seinerseits alle o. g. Kriterien eines regionalen Frauennetzwerkes erfüllte.

### 3.4 Berufliche Kompetenzentwicklungsnetzwerke als Weiterbildung

Ziel des Mentoring-Projektes war laut Projektantrag auch der Aufbau eines regionalen Wissensnetzwerkes. Wissen ist (u. a. bei Sydow e. a. 2003) Teil von Kompetenz, sodass es angemessen erscheint, das Ziel des Mentoring-Projektes als Aufbau eines regionalen Lern- bzw. Kompetenznetzwerkes zu interpretieren und dieses Netzwerk als eine Form der Weiterbildung zu verstehen (vgl. Denison 2006). Grundsätzlich enthält jede (Netzwerk-) Beziehung ein Lernpotenzial, weil ein Austausch von Wissen und Erfahrungen erfolgt, jedoch passiert das oft eher zufällig, informell (vgl. Hanft 1997: 286). Sydow e. a. (2003) thematisieren Netzwerke, „deren *wesentlicher Gegenstand* der Zusammenarbeit – intentional oder aber emergent – die Kompetenzgenerierung, -erweiterung und/oder -vertiefung – mit anderen Worten das Lernen ist“ (a.a.O.: 45). Diese Netzwerke werden als Qualifizierungs-, Lern- bzw. Kompetenznetzwerk (vgl. Elsholz/ Dehnbostel 2004) bezeichnet. Sie sind für Weiterbildung relevant, und zwar einerseits als interorganisationale Kooperation von Bildungsträgern und andererseits als Zusammenschluss von Individuen, um sich auszutauschen und zu lernen. Dehnbostel e. a. (2002) ordnen letztere – und nur diese sind für die vorliegende Arbeit von Interesse, den sozialen Netzwerken zu. Ihre besonderen Merkmale sind folgende:

- Ziel des Netzwerkes ist der Austausch von Lernen, Wissen und Können der Teilnehmenden.
- Es existiert ein Mindestmaß von Zusammenarbeit, die Teilnehmenden agieren autonom.
- Vertrauen ist eine konstituierende Variable.<sup>128</sup>

---

<sup>128</sup> Insbesondere Gilbert arbeitet Vertrauen als Koordinationsmodus und Reduktion von Komplexität – im Kontext strategischer Unternehmensnetzwerke – heraus: „Durch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit werden riskante Handlungsalternativen kalkulierbar und die Komplexität in Netzwerken auf ein für die Akteure erträgliches Maß reduziert.“ (ders. 2003: 5) Für Jansen ist die zentrale Frage bei der Analyse von Netzwerken, unter welchen Bedingungen netzwerkartige Kooperationen möglich sind, wie Vertrauen aufgebaut und stabilisiert werden kann (vgl. dies. 2003: 12).

- Ein Mindestmaß an Kontinuität der Zusammenarbeit ist vorhanden. (vgl. Denison 2006: 39)

Nach Dehnbostel (2004) dienen Berufsbildungsnetzwerke<sup>129</sup> dem Zweck der Qualifizierung und der Kompetenzentwicklung. In Ergänzung zu den o. g. Merkmalen kann die Organisation über ein Netzwerkmanagement erfolgen, das Kooperationsbeziehungen optimiert und qualitätssichernde und evaluative Maßnahmen durchführt (vgl. a.a.O.: 8).

Networking gilt als „Form informellen Lernens“ (Denison 2006: 41). Unter Networking sollen alle Verhaltensweisen verstanden werden, die dem Aufbau und der Aufrechterhaltung von informellen Beziehungen dienen, deren (potentieller) Effekt es ist, arbeitsbezogene Handlungen der beteiligten Personen durch freiwilliges Zur-Verfügung-Stellen von Ressourcen zu erleichtern und gemeinsame Vorteile zu optimieren. „Networking (ist) ein aktives Verhalten, das dazu dient, seine karrierebezogenen sozialen Netzwerke aufrechtzuerhalten oder zu vergrößern. Dies führt zu (...) positiven Effekten auf die berufliche Karriere wie auf Kompetenzentwicklung und Lernen.“ (Denison 2006: 42 f.)<sup>130</sup>

Denison stellt unter Bezugnahme auf weitere Literatur die lernfördernden Effekte durch Netzwerke vor. Aus diesem Grunde wird das Lernen in Netzwerken für die betriebliche Bildung relevant, und zwar umso mehr, je differenzierter und komplexer das Know-how ist, über das ein Unternehmen verfügt, und je mehr es in ein System organisationsübergreifenden organisierten Wissenstransfers eingebunden ist. Im Fokus betrieblicher Bildung stehen daher der Auf- und Ausbau von (Lern-)Netzwerken zwischen betrieblichen und außerbetrieblichen Akteuren (vgl. Hanft 1997: 289; auch Sydow 2003: 11; Erpenbeck 2002: 202):

„Selbstorganisierte Netzwerke – ob im Unternehmens-, Organisations- oder im regionalen Rahmen oder als intendierte Netzwerke im Weiterbildungsprozess – sind gleichsam das 'natürliche' Milieu von Kompetenzerlern und Kompetenzentwicklung.“ (ders. 219)

Für den Erhalt dieser Netzwerke sind der Neuigkeitsgrad des Wissens bzw. die Wissensintensität im Netzwerk sowie die Verankerung personaler und sozial-kommunikativer Werte (z. B. als Kooperativität) maßgeblich (ebd.).

---

<sup>129</sup> Berufsbildungsnetzwerke „stellen eine Organisations- und Lernform dar, in der Interaktionen und Kooperationen zwischen unterschiedlichen Beteiligten wie Personen, Betrieben, Bildungsträgern und berufsbildenden Schulen mit dem Ziel der Qualifizierung von Individuen und Gruppen stattfindet. Bei Berufsbildungsnetzwerken geht es um die Förderung von Kompetenzentwicklungsprozessen (...).“ (Dehnbostel 2004: 7) Diese Netzwerke zielen auf Aus- und Weiterbildung.

<sup>130</sup> Networking-Aktivitäten umfassen u. a. Pflege von Kontakten durch das Verteilen von Visitenkarten, Schreiben von E-Mails und kurze Telefonate, um den Kontakt zu halten (ebd.).

Wichtige Einflussgrößen für den Erfolg sind nach Denison zum Beispiel eine starke Employability-Orientierung, Vertrauen, Reziprozität zwischen den Mitgliedern, Homogenität, Commitment zum Netzwerk und gegenseitige Unterstützung sowie eine gewisse Stabilität des Mitgliederkreises (dies. 2006: 68 ff.). In ihrer eigenen empirischen Untersuchung von 20 Netzwerken<sup>131</sup> konnte sie die Kompetenzentwicklung der Akteure in Netzwerken bestätigen und belegen, dass soziale Unterstützung dabei von Bedeutung war. Insbesondere die Fluktuation im Netzwerk hing mit dem Grad der sozialen Unterstützung zusammen: Bei hoher Unterstützung gab es weniger Fluktuation. Die Homogenität der Teilnehmenden wirkte sich positiv auf Lernen und Umsetzung des Gelernten aus, spielte ansonsten jedoch keine Rolle. Die Daten lassen den Schluss zu, dass Reziprozität weniger relevant war. Vertrauen korrelierte stark mit dem Erfolg der Netzwerktreffen, die Wirkung ist allerdings noch unklar. Die Fähigkeit zum aktiven Networking der Mitglieder war von Bedeutung, um von den Netzwerktreffen zu profitieren und für die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden. Männer und Frauen unterschieden sich zwar in der Erfolgsbewertung der Netzwerktreffen, die von den Frauen negativer bewertet wurden,<sup>132</sup> aber bei anderen Erfolgsvariablen der Kompetenzentwicklung zeigten sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. „Daher kann man davon ausgehen, dass Frauen in gleichem Maße wie Männer von den Netzwerken profitieren, Neues lernen und sich vernetzen.“ (Denison 2006: 176)

Lernen und Kompetenzentwicklung finden auf und zwischen verschiedenen Ebenen, Organisationen und Institutionen und eingebettet in gesellschaftliche Strukturen statt. Über den organisationalen Kontext hinausgehend sind dies: individuelles Lernen, Lernen in Gruppen, Lernen in Organisationen und Regionen sowie das Lernen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Ein solches Verständnis geht über die in der Mentoring-Literatur vorherrschende Betrachtung der Mikroebene hinaus und liefert einen geeigneten theoretischen Rahmen für die Erforschung des Lernens im Kontext eines regionalen Projektes.<sup>133</sup> Jedoch ist eine empirische Überprüfung bzw. Evaluierung des Lernens auf regionaler oder gesellschaftlicher Ebene im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit nicht möglich. Für die Untersuchung ist der oben vorgestellte Ansatz insofern relevant, als er den Blick über das Lernen innerhalb des Mentoring-Projektes

---

<sup>131</sup> Elf sind Human-Resources-Netzwerken zuzuordnen, vier sind aus dem Bereich Existenzgründung, zwei Frauennetzwerke und drei „sonstige“ (Denison 2006: 89).

<sup>132</sup> Denison bringt dies mit der Tatsache in Zusammenhang, dass die beteiligten Frauen seltener in Leitungspositionen waren als Männer, weniger Berufserfahrung hatten und ihnen Entscheidungsbefugnisse fehlten (dies. 2006: 175).

<sup>133</sup> Zur Kritik an der Fokussierung dyadischer Interaktionsmuster s. Gilbert (2003: 10).

bzw. der hier etablierten Beziehungen hinaus in Richtung der Verknüpfung mit anderen Strukturebenen und anderen Netzwerken weitet.

### **3.5 Versuch einer Kategorisierung: Das Mentoring-Netzwerk als Kompetenzentwicklungsnetzwerk zwischen sozialem und regionalem Frauennetzwerk**

Es stellt sich nun die Frage, wie sich das untersuchte Mentoring-Netzwerk zum Typus beruflicher Kompetenznetzwerke verhält. Nach einer Zusammenstellung von über 100 (!) Netzwerktypologien<sup>134</sup> arbeiten Sydow e. a. (2003) zur Beschreibung von Kompetenzentwicklungsnetzwerken folgende aus der Literatur zur Charakterisierung von Netzwerken bzw. aus dem organisationalen Innovations- und Lerndiskurs abgeleitete Dimensionen heraus:

- explorativ – exploitativ: Wissen generierend vs. Wissen speichernd (a.a.O.: 73 ff.),
- hierarchisch – heterarchisch (a.a.O.:79 ff.),<sup>135</sup>
- stabil – dynamisch,<sup>136</sup>
- latent – manifest (aktivierte oder deaktiverte Beziehungen) (a.a.O.: 61).

Vor diesem Hintergrund ist die Hypothese möglich, das hier untersuchte Mentoring-Netzwerk während der Projektphase als ein stabiles, hierarchisches Kompetenz- oder Lernnetzwerk anzusehen, wobei die Initiative von den Organisatorinnen als steuernder Instanz ausging. Dies entspricht dem Verständnis von Gilbert (2003) von Projektnetzwerken, die durch die Laufzeit des Projektes zeitlich befristet sind: Sie werden in der Regel von einem fokalen Akteur geführt. Die Beziehungszusammenhänge bleiben anschließend (latent) bestehen und können bei einem neuen Projekt revitalisiert werden. Aufgrund der Notwendigkeit einer expliziten Netzwerkführerschaft haben Projektnetzwerke

---

<sup>134</sup> Die meisten beziehen sich auf organisationale bzw. interorganisationale Netzwerke (s. Sydow e. a. 2003: 54 ff.).

<sup>135</sup> Die Initiative zur Kompetenzentwicklung wird in hierarchischen Netzwerken tendenziell von einem Zentrum ausgehen und in letzter Konsequenz auf anweisungsorientierte Steuerung zurückzuführen sein. Es ist zu vermuten, dass die Kompetenzentwicklung weniger vielfältig ist als in heterarchischen, doch findet sie selbstredend auch hier statt, und zwar sowohl geplant als auch emergent (vgl. a.a.O.: 81 f.).

<sup>136</sup> Beurteilung primär anhand der Dauer und Intensität der Bindungen und der Anzahl der bereitstehenden Akteure (Variabilität): „Beim stabilen Netzwerk gibt es dauerhafte Beziehungen (...) mit ausgewählten Partnern. Im dynamischen Netzwerk hingegen bilden sich aus einer größeren Anzahl möglicher Partner immer wieder zeitlich begrenzte Allianzen.“ (a.a.O.: 86)

einen hierarchischen Charakter (vgl. a.a.O.: 45). Sollte über die Projektphase des untersuchten Mentorings hinaus ein Wissens- und Kompetenznetzwerk in der Region bestehen, so ist dies vermutlich ein dynamisches, heterarchisches, es sei denn, ein Netzwerkmitglied oder eine andere Instanz hätte die Steuerung übernommen. Oder es bestehen weiterhin latente Beziehungen als soziale Ressource, die zu anderen Zeiten reaktiviert werden können.

Das Mentoring-Netzwerk, verstanden als berufliches Kompetenzentwicklungsnetzwerk, kann aufgrund der vorangestellten Charakterisierungen verschiedener Netzwerke in seiner spezifischen Ausrichtung zwischen sozialem und regionalem Netzwerk insofern angesiedelt werden,

- als es im Kontext von regionaler Frauenpolitik konzipiert und angesiedelt war;
- sich als solches in der Öffentlichkeit einheitlich darstellte – ein Charakteristikum strategischer Frauenbündnisse nach Bock (2002: 42);
- Impulse zu seinem Aufbau von Akteurinnen institutionalisierter Frauenpolitik, insbesondere von Gleichstellungsbeauftragten ausgingen (hierzu vgl. Bock 2002: 22);
- Interessen, die über die ausschließlich individuellen Interessen der Beteiligten hinausgingen, zum Ziel hatte (Aufbau eines Wissensnetzwerks für Frauen in der Region, arbeitsmarktpolitischer Ansatz, Förderung der Frauenerwerbstätigkeit – nach Vorstellungen der Organisatorinnen);
- entsprechend der in Kap. 2.4.1 dargestellten Mentoring-Funktionen sowohl soziale als auch strategische (in diesem Fall auf individuelle Karriereentwicklung und regionale Frauenförderung bezogene) Funktionen wahrnahm.

Unterschiede zu regionalen Netzwerken sind,

- dass der Fokus trotz des Kontextes regionaler Frauenpolitik auf individuellen beruflichen Interessen und Lernen liegt;
- dass regionale Frauennetzwerke i. d. R. „weitestgehend nicht institutionalisierte Formen darstellen, d. h. die meisten Netzwerke verfügen über keine formale Organisationsstruktur“ (Bock 2002: 68); dasselbe gilt nach Goy (2004: 129) für berufliche Frauennetzwerke und ist anders als bei dem hier untersuchten, in ein Programm eingebundenen und institutionell moderierten Mentoring-Netzwerk;
- dass die Mentoring-Teilnehmerinnen keine politischen Akteurinnen waren, also kein gemeinsames politisches Programm verfolgten.

Ich möchte diese Überlegungen in Erinnerung einiger in Kap. 2.4.1 erwähnter Mentoring-Funktionen in Ergänzung der Systematik von Bock (2002: 33) als eigenen Ansatz exemplarisch für regionale Mentoring-Projekte abbilden: Mentoring als ein berufliches Kompetenzentwicklungsnetzwerk an der Schnittstelle von sozialen und regionalen Netzwerken:

	<b>Soziales Netzwerk</b>	<b>Mentoring-Netzwerk als berufliches Kompetenzentwicklungsnetzwerk</b>	<b>Regionales Netzwerk</b>	<b>Politisches Netzwerk</b>
<b>Reichweite</b>	Lokal, regional	(Organisationsintern), interorganisational, regional	Regional	Kommunal, regional, national, international
<b>Interessen</b>	Individuelle Unterstützung	Kompetenzentwicklung, Lernen, soziale Unterstützung, Frauenförderung	Individuelle Unterstützung und gesellschaftspolitische Ziele	Gesellschaftspolitische Ziele
<b>Zielsetzung</b>	Verbesserung der persönlichen Situation	Verbesserung der beruflichen Situation	Verbesserung der persönlichen und der gesellschaftlichen Situation von Frauen	Verbesserung der gesellschaftlichen Situation von Frauen
<b>Beziehung</b>	Persönlich-emotionales Beziehungsnetz	Persönlich emotionale sowie karrierebezogene Beziehung (s. psychosoziale und karrierebezogene Mentoring-Funktionen)	Persönlich-emotionales und strategisches Beziehungsnetz	Strategisches Beziehungsnetz
<b>Zielrichtung</b>	Innenwirkung	Innenwirkung und Wirkung in die Region	Innen- und Außenwirkung	Außenwirkung
<b>Themen</b>	Persönliche Themen	Berufliche und persönliche Themen	Berufs- und politikorientiert	Politikorientiert
<b>Zeitraumen</b>	Zeitlich unbefristet	Abhängig von Projektlaufzeit (Mentoring-Programm) oder zeitlich offen (informelles Mentoring)	Zeitlich unbefristet	Zeitlich befristet

Vgl. Bock (2002: 33), eigene Ergänzungen

### 3.6 Mentoring als Community of Practice

Kaiser-Belz (2008: 86 ff.) nimmt für Mentoring in einer Perspektive vernetzter Lernbeziehungen explizit Bezug auf den Ansatz der Communities of Practice (CoP), in dem sie, trotz gewisser Einschränkungen, Anknüpfungspunkte an Mentoring-Programme sieht. Im Ansatz von Wenger (1998) sind Communities of Practice in ein Konzept informellen Lernens – verstanden als integraler Bestandteil von Praxis<sup>137</sup> als soziale Partizipation eingebunden: „Yet in our experience, learning is an integral part of our everyday lives. It is part of our participation in our communities and organizations.“ (a.a.O.: 8) CoPs sind nicht auf den beruflichen Kontext beschränkt,<sup>138</sup> sondern „an integral part of our daily lives“. (a.a.O.: 7) Das Konzept beinhaltet beides, „the explicit and the tacit“. Es umfasst ganzheitlich Handeln und Wissen, Gegenständliches und Geistiges, Konkretes und Abstraktes (vgl. a.a.O.: 48 f.).

Diese Praxis ist ein Prozess, durch den die Welt bzw. das Agieren darin als sinnvoll (meaningful) erfahren wird. Dies geschieht durch das Aushandeln von Sinn (negotiation of meaning: a process that entails both interpretation and action) und durch Partizipation und Vergegenständlichung (reification) als fundamentale Dualität menschlicher Praxis (vgl. a.a.O.: 51-54).

„Participation refers to a process of taking part and also to the relations with others that reflect this process. It suggests both action and connection (...) personal and social. It is a complex process that combines doing, talking, thinking, feeling and belonging.“ (55 f.)

Vergegenständlichung als Teil dieser Praxis bzw. Sinnfindung bedeutet „to cover a wide range of processes that include making, designing, representing, naming, encoding, and describing, as well as perceiving, interpreting, using, reusing, decoding, and recasting. (...) Reification shapes our experience.“ (a.a.O.: 59) Durch Vergegenständlichung (reification) projizieren wir uns in die Welt.

„A community of practice produces abstractions, tools, symbols, stories, terms, and concepts that reify something of that practice in a congealed form.“ (a.a.O.: 59)

Vergegenständlichung in diesem Sinne umfasst sowohl den Prozess als auch das Produkt (a.a.O.: 60). Als eine Quelle von Bedeutung und Sinn ist sie immer „incomplete, ongoing, potentially enriching, and potentially misleading.“ (a.a.O.: 62) Vergegenständlichung basiert auf partizipativer Praxis:

---

<sup>137</sup> „Learning as a characteristic of practice“ (Wenger 1998: 86); „practice as a shared history of learning“ (a.a.O.: 93, vgl. 227 f.).

<sup>138</sup> Zu Communities of Practice in Unternehmen s. Wenger/Snyder (2000: 55 ff.).

„What is said, represented, or otherwise brought into focus always assumes a history of participation as a context for its interpretation. In turn, participation always organizes itself around reification because it always involves artifacts, words, and concepts that allow it to proceed.“ (a.a.O.: 67)

Communities of Practice (Wenger 1998) sind in der Darstellung von Franke (2004) „informelle Netzwerke, die ungeachtet formeller Strukturen entstehen“ (a.a.O.: 20). Eine Gleichsetzung von CoPs mit Netzwerken ist jedoch strittig, so schon bei Wenger (1998: 74).<sup>139</sup> Allenfalls bestehen Bezüge zur Idee der „strong ties“ in der Netzwerktheorie, jedoch mit einem Fokus auf Praxis und weniger auf Beziehungen (vgl. a.a.O.: 287 Fußn. 1). Auch Zucker/Schmitz (2000) unterscheiden für ihren Kontext von Unternehmensbeispielen Netzwerke und CoPs: Netzwerke gelten als losere Gebilde, die leichter zerfallen, während die Leistung von CoPs nicht nur in der wechselseitigen Beratung und im Informationsaustausch bestehen, sondern darin, „dass sie gemeinsam Projekte entwerfen und umsetzen“. Die Mitglieder erarbeiten sich durch aktive Teilnahmen ihre Mitgliedschaft und Position<sup>140</sup> (a.a.O.: 157). CoPs gelten als „ideale Orte gemeinschaftlicher Wissenskonstruktion“, als „Kontext für Einsteiger/innen“, die helfen, neue Einsichten zu fördern und Wissen zu transformieren (a.a.O.: 22). Konstitutiv ist eine gemeinsame und für alle Mitglieder bedeutungsvolle Praxis, die folgende drei Dimensionen umfasst (vgl. Wenger 1998: 126):

1. joint enterprise – ein gemeinsames Unterfangen, das kontinuierlich unter den Mitgliedern ausgehandelt wird;
2. Mutual engagement als kollektiver Prozess, eingebunden in einen historischen, sozialen und institutionellen Kontext, gegenseitige Verantwortlichkeit der Beteiligten;
3. shared repertoire – gemeinsam geteilte und über die Zeit geschaffene Routinen und Artefakte (gemeinsamer Fundus von Vokabeln, Eigenarten, Symbolen, Geschichten etc.).

Die Praxis in einer „learning community“ (vgl. Wenger 1998: 214 ff.) ist reflexive Praxis:

„Such a practice combines the ability both to engage and to distance – to identify with an enterprise as well as to view it in context, with the eyes of an outsider. Imagination enables us to adopt other perspectives across boundaries and time, to visit ‘otherness’ and let it speak its own language. It also allows us to include history in our sense of the present and to explore

---

<sup>139</sup> „A community of practice is not defined merely by who knows whom or who talks with whom in a network of interpersonal relations through which information flows.“ (Wenger 1998: 74)

<sup>140</sup> Eine Community of Practice ist eine Gruppierung, die sich durch gemeinsame Arbeit sowie eine gemeinsame Sichtweise, wie man die Dinge tut, auszeichnet. Sie wird durch konkrete Aktivitäten sichtbar. Charakteristika sind: produzierend, d. h. es kann nur jemand mit dabei sein, der mitarbeitet, und nur dadurch erschließt sich die gemeinsam geteilte Art und Weise zu arbeiten; nicht zentral steuer- oder kontrollierbar, nur ermöglichbar (vgl. Zucker/Schmitz 2000: 165).

possible futures. It can produce representations and models that trigger new interpretations.“ (a.a.O.: 217)

Die Kombination von wechselseitigem Engagement für eine gemeinsame Sache und Abgleich von Konzepten, Handlungen, Wissen und Erfahrungen bringt in einer lernenden Community verschiedene Perspektiven zueinander, sodass die Möglichkeiten zu lernen und Identität zu entwickeln für alle Beteiligten und an der Grenze von In- und Outsiders auch für diese erweitert werden (vgl. a.a.O.: 218). Learning Communities sind fundamental in soziale Konstruktionsprozesse eingebunden.

CoPs haben eine emergente Struktur. Sie unterliegen einem Lebenszyklusmodell.<sup>141</sup> Ihre Existenz hängt nicht von einer festen Mitgliedschaft ab, vielmehr nehmen die Beteiligten auf verschiedene Weise teil, als mehr oder weniger zentrale oder periphere Mitglieder, sie nehmen teil und verlassen die CoP wieder. Von besonderer Bedeutung ist die Beteiligung neuer Generationen (vgl. a.a.O.: 99).

CoPs entwickeln sich ausgehend von einem Problem, einer Fragestellung oder einem Phänomen „um Dinge herum“. Menschen suchen und finden sich, indem sie ihr gemeinsames Potenzial erkennen. Auf dem Höhepunkt der Entwicklung einer CoP bringen sich alle aktiv ein und arbeiten an der Problemlösung. Danach lässt die Intensität des Engagements nach, die CoP existiert aber weiterhin als „center of knowledge“ (Wenger): Die Gruppe trifft sich gelegentlich, und die Mitglieder holen sich Rat voneinander. Am Ende der Entwicklung einer CoP hat diese keine zentrale Bedeutung mehr für die Mitglieder, aber sie wird „als wichtiger Teil der Identität erinnert“ (Franke 2004: 20 f.). CoP-Netzwerke lösen sich in andere Formen auf und verändern sich. CoPs verkörpern Wissen in der Praxis, sie kombinieren explizites und implizites Wissen und sind daher von besonderer Bedeutung für das Lernen in Organisationen.

Im Wesentlichen sind CoPs informell, was aber nicht bedeutet, dass sie niemals einen formalen Status haben können. Allerdings leben sie durch das wechselseitige Engagement ihrer Mitglieder und nicht aufgrund von formalen Vorgaben (vgl. Wenger 1998: 118).

CoPs existieren in einem Netzwerk verschiedener Communities (=„landscape of practice“), also selten isoliert, sondern miteinander verschachtelt und vernetzt. „Communities of practice can connect with the rest of the world by providing peripheral experiences.“ (a.a.O.: 117) Die Tatsache, dass verschiedene

---

<sup>141</sup> “They come together, they develop, they evolve, they disperse, according to the timing, the logic, the rhythms, and the social energy of their learning. Thus unlike more formal types or organizational structures, it is not so clear where they begin and end.“ (Wenger 1998: 96)

Formen der Partizipation und des Eingebundenseins für die Teilnehmenden möglich sind (peripher, zentral), vervielfacht die Lernchancen für die Teilnehmenden und die Grenzgänger/innen.

Es gibt verschiedene Formen, in denen sich CoPs manifestieren können, so erwähnt Wenger auch die „one-on-one conversation between two members of two communities“, was für Mentoring als Tandemlernen zutreffen kann. Die Mitglieder müssen jeweils ihre Zugehörigkeit zu einer anderen Community als Hintergrund mitreflektieren. Outsider und Insider können in der Praxis Bedeutungen aus beiden Organisationswelten aushandeln. „This process allows each side to get sense of how the negotiation of meaning takes place in the other community.“ (a.a.O.: 113)

Aufgrund ihrer emergenten Struktur und ihres wesentlich informellen Charakters lassen sich CoPs letztlich nicht vorgeben bzw. designen. „Practice is not the result of design but rather a response to it.“ (a.a.O.: 233) Die Konsequenz ist demnach, Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Entstehen von CoPs ermöglichen bzw. ein minimalistisches Design (Wenger 1998: 233). Das Design schafft einen Fokus für Identifikation und ein Angebot für Dazugehörigkeit und Bedeutung: „Design creates fields of identification and negotiability that orient the practices and identities of those involved to various forms of participation and non-participation.“ (dies. 235)

Wechselseitiges Engagement kann durch folgende Rahmenbedingungen ermöglicht werden:

### Gegenseitigkeit

- Gelegenheiten zur Interaktion, direkt und virtuell,
- Geteilte Aufgaben, Erreichbarkeit für gegenseitige Hilfe,
- Peripherität: verschiedene Möglichkeiten der Zugehörigkeit, verschiedene Zugangsmöglichkeiten;

### Kompetenz

- Initiative und Klugheit: Aktivitäten, die Klugheit hervorbringen, Gelegenheiten, um Fertigkeiten und Fähigkeiten wie Problemlöse- und Entscheidungskompetenz und Kreativität hervorzubringen,
- Verantwortlichkeit: Gelegenheiten, um Beurteilung und Evaluation einzusetzen, Erwartungen an einen verantwortungsvollen Stil, Aushandeln geteilter Erfahrungen,
- Werkzeuge: Artefakte, die Kompetenz fördern, Diskurse, Begriffe, Konzepte, Möglichkeiten zur Delegation;

## Kontinuität

- Erinnerung der Vergegenständlichungen: Ablage von Informationen, Dokumentation,
- Erinnerung der Partizipation: Generalisierung der Begegnungsmöglichkeiten, Anlernsysteme, Geschichten (storytelling) (vgl. Wenger 1998: 237 f.).

Hier fällt auf, dass im Konzept der Communities of Practice von den psychosozialen Funktionen, die sowohl für Mentoring als auch für soziale Netzwerke thematisiert worden sind, nicht die Rede ist. Es geht überwiegend um den Austausch bzw. das Generieren von Wissen in einer gemeinsam geteilten Praxis des Problemlösens.

Das Konzept der CoPs weist im Verhältnis zu Mentoring sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf. Eine Gemeinsamkeit ist, dass aktive Mitarbeit eine Voraussetzung zur Teilnahme im Mentoring-Netzwerk war und, wie die Evaluationsergebnisse verdeutlichen, ebenso wie Lernen stattfand. Auch die Bedeutung des Dialogs (bei Zucker/Schmitz 2000: 153 ff. verschiedentlich erwähnt) ist eine Entsprechung. Im Unterschied zu CoPs war das Mentoring-Netzwerk jedoch während der Projektphase zentral initiiert und gesteuert.<sup>142</sup> In der Darstellung von Zucker/Schmitz haben psychosoziale Funktionen keine Bedeutung, CoPs werden ausschließlich auf ihren Gegenstands- und Problemlösungsbezug hin wahrgenommen. Ein solches Verständnis greift für Mentoring zu kurz.

Für die hier vorliegende Arbeit liefert die Rezeption des Ansatzes der CoPs dennoch einige Anregungen. Bestätigt wird, den Phasenverlauf zu überprüfen und zu fragen, welchen Stellenwert das Mentoring-Netzwerk noch heute für Problemlösensituationen hat: Wie oft treffen sich die Mitglieder noch? Welche Bedeutung hat das Mentoring-Netzwerk für ihre berufliche Identität? In welche anderen Netzwerke oder CoPs sind die Mentoring-Beziehungen aufgegangen? Gibt es noch Beziehungen, die CoPs gleichen?

### 3.7 Mentoring als soziales Kapital: Linking Capital

Zuletzt in der Darstellung soziologischer Theorien soll nun der Sozialkapitalansatz als eine für Mentoring nutzbare Theorie herangezogen werden. Dieser

---

<sup>142</sup> „Communities of Practice sind eine emergente Erscheinung. Sie bedürfen nicht der formalen Autorisierung, um auf die Welt zu kommen.“ (Zucker/Schmitz 2000: 159; vgl. Wenger 1998: 96)

Ansatz ist von großer Attraktivität für verschiedene Fachdisziplinen und Anwendungsfelder, u. a.: Politikwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Gesundheitswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften<sup>143</sup> (hier in Weiterentwicklung der verbreiteten Rational Choice Ansätze) und Bildungssoziologie, soziale Arbeit, Erwachsenenbildung<sup>144</sup> und vieles mehr. Es stellt sich deshalb die Frage, inwieweit ein Konstrukt, das zur Erklärung der unterschiedlichsten sozialen Phänomene auf den verschiedensten Ebenen der Sozialstruktur einer Gesellschaft herangezogen wird, tatsächlich noch aussagefähig ist. Soziales Kapital gilt – in der Folge der bahnbrechenden Arbeiten von Putnam (2000, 2001) vielfach als „Allheilmittel“, das es in Fällen der Armutsbekämpfung ebenso zu verabreichen gelte wie zur Mobilisierung einer nachhaltigen ökonomischen Entwicklung (vgl. Kessel/Otto 2004: 8). Auch die Weltbank hat den Begriff für sich entdeckt. Die Stärkung zivilgesellschaftlicher Strukturen gilt in Deutschland als Schlüssel zur Reorganisation staatlicher Leistungen, sodass die Thematisierung von Sozialkapital von sozialpolitischem Belang ist.<sup>145</sup> Ein Begriff jedoch, der ebenso für individuelle Karrierechancen (z. B. Seibert/Kraimer/Liden 2001), Mentoring (Peters 2004), schulischen Erfolg (z. B. Fuß 2006), Wohlbefinden und Gesundheit der Einzelnen (u. a. Badura/Schröder/Vetter 2009)<sup>146</sup>, wirtschaftlichen Erfolg einer Gesellschaft, Zivilgesellschaft und

---

<sup>143</sup> In den Wirtschaftswissenschaften kommt verstärkt in den Blick, dass immaterielle Werte zu einem erheblichen Teil den Wert eines Unternehmens ausmachen, sodass sie in die strategische Unternehmensentwicklung Eingang gefunden haben (z. B. Kaplan/Norton 2004). Sie stoßen mittlerweile auch bei Banken und Ratingagenturen auf Interesse. Ebenfalls gelten zwischenbetriebliche Kooperationen als Wettbewerbsvorteil, im Verständnis von Riemer handelt es sich dabei um externes soziales Kapital, das wie andere Kapitalarten auch, „gemanaged“ werden muss (ders. 2005: 58).

<sup>144</sup> Hier bietet der Ansatz die Möglichkeit, die Wichtigkeit sozialer Netzwerke und des Miteinanders beim Lernen in Überwindung einer häufig individualistisch gehaltenen Theorie über Lernvorgänge und deren Nutzen „auf irritierende und provozierende Weise“ in den Diskurs über Lebenslanges Lernen zu bringen (vgl. Vater/Kellner/Jütte 2011). Thematisiert wird, inwieweit soziale Netzwerke Lernen fördern bzw. Lernen das Sozialkapital fördert, indem es dazu beiträgt, soziale Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Field 2011: 36).

<sup>145</sup> Seit den neunziger Jahren werden Forderungen nach einer Stärkung bürgerschaftlichen Engagements und Gemeinsinn erhoben. Diese politische Diskussion kann hier nicht weiter dargestellt werden, ein kurzer Überblick s. Koob (2007: 30). Ergänzend zu dem im Weiten verbreiteten positiven Verständnis von Sozialkapital und dem normativen Gebrauch dieses Begriffes sei hier auch seine „dunkle Seite“ in Erinnerung gebracht, die Levi (1996) mit dem Begriff „unsocial capital“ in die Diskussion brachte (vgl. als Beispiel die Studie von Scheuch/Scheuch 1992). Erinnert sei auch daran, dass Bourdieu den Sozialkapitalbegriff erarbeitete, um die Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen zu erklären.

<sup>146</sup> Die Autoren entwickeln ein eigenes Verständnis von Sozialkapital für Unternehmen, das sog. Bielefelder Sozialkapital-Modell, bestehend aus: Netzwerkkapital (Qualität der horizontalen sozialen Beziehungen zu Kolleg/innen); Führungskapital (Qualität der vertikalen Beziehungen zu Vorgesetzten); Wertekapital (gemeinsam geteilte Überzeugungen, Wertvorstellungen, normative Verhal-

Leistungsfähigkeit einer Demokratie erhalten muss, darf grundsätzlich skeptisch stimmen (zur Kritik s. auch Franzen/Freitag 2007: 66; Koob 2007: 25 ff.). Koob (2007: 18) unterstellt dem Begriff wegen seiner Unabgeschlossenheit und Vagheit, sich noch in einer vorparadigmatischen Phase zu befinden. Gleichwohl hat der Begriff in den letzten Jahren und vermutlich gerade aufgrund seiner Interdisziplinarität, Vagheit, fehlenden Trennschärfe und dadurch hohen Anschlussfähigkeit vielfältige Auslegung und Anreicherungen und große Beliebtheit erfahren und die Fachdiskurse vieler Disziplinen befruchtet.

Auch in die Mentoring-Literatur wird der Begriff des sozialen Kapitals von verschiedenen Autor/innen programmatisch, zum Beispiel im Kontext von Personalentwicklung (Peters 2004) eingebracht, das Konzept wurde empirisch erforscht (Seibert/Kraimer/Liden 2001; Palgi 2004; van Emmerik 2006a; Feeney/Bozeman 2008; Blicke/Witzki/Schneider 2010).

Einer der bekanntesten Vertreter des Sozialkapitalansatzes ist der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1983), der soziales Kapital neben ökonomischem und kulturellem Kapital als eine von drei Kapitalformen, welche die Reproduktion der gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen herstellen, konzipierte. Handlungs- und Netzwerktheoretiker/innen haben den Begriff des sozialen Kapitals weiter ausformuliert. Diese soziologische Diskussion richtet sich auf die unterschiedlichen Grundlagen und Aspekte sozialen Kapitals, das Ausmaß des in einer Gesellschaft zirkulierenden sozialen Kapitals, seine differentielle Verteilung und die Brauchbarkeit der verschiedenen Kapitalformen in unterschiedlichen Kontexten und für unterschiedliche Probleme.

Nach Bourdieu handelt es sich beim Sozialkapital um „die Gesamtheit der aktuellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind.“<sup>147</sup> (ders. 1983: 190) Sie existieren auf Grundlage von materiellen und symbolischen Tauschbeziehungen, und die Investition in sie über eine andauernde Beziehungsarbeit<sup>148</sup> erfolgt kollektiv oder individuell mehr oder weniger bewusst mit dem Ziel, Nutzen versprechende Sozialbeziehungen zu schaffen und zu erhalten. Die sich daraus ergebenden Verpflichtungen können subjektiver Art sein und auf Gefühlen wie Anerkennung, Respekt und

---

tenserwartungen, Güte des sozialen Zusammenhalts im Unternehmen, Wertschätzung etc.) (vgl. Rixgens 2009: 32 ff.; Badura/Greiner/Rixgens e. a. 2008: 11 f.).

<sup>147</sup> Institutionalisation erfolgt z. B. durch Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen, Familien oder Klassen, aber auch über Manieren, Benehmen und Sprechweisen, die die Zugehörigkeit zu diesen bestimmten Gruppen markieren (vgl. Bourdieu 1983: 192).

<sup>148</sup> „Für die Reproduktion von Sozialkapital ist eine unaufhörliche *Beziehungsarbeit* in Form von ständigen Austauschakten erforderlich, durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt. Bei der Beziehungsarbeit wird Zeit und Geld und damit, direkt oder indirekt, auch ökonomisches Kapital verausgabt.“ (Bourdieu 1983: 193, Hervorhebung ebd.)

Freundschaft beruhen oder soziale Unterstützung beinhalten, oder sie können auf institutionelle Garantien, zum Beispiel Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe zurückgehen. Der Umfang des Sozialkapitals, das dem Einzelnen zur Verfügung steht, hängt einerseits von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er/sie mobilisieren kann, andererseits auch vom Umfang des ökonomischen, kulturellen bzw. symbolischen Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er/sie in Beziehung steht.

Das Wesentliche an Bourdieus Ansatz ist die Umwandelbarkeit der Kapitalarten: Das ökonomische Kapital ist zwar ein Schlüssel für alle anderen Kapitalarten, da sie mit seiner Hilfe erworben werden können, es liegt den anderen Kapitalarten zugrunde. Seine transformierten Erscheinungsformen in den anderen Kapitalarten sind jedoch niemals ganz auf dieses zurückzuführen, weil sie ihre Wirkungen nur hervorbringen, indem sie verbergen, dass ihnen ökonomisches Kapital zugrunde liegt. Es gibt Güter und Dienstleistungen, die nur aufgrund eines sozialen Beziehungs- und Verpflichtungskapitals zugänglich sind, in kulturelles oder ökonomisches Kapital transferiert werden können. Sozialkapital ist also unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar, wie umgekehrt dieses in die anderen Kapitalformen – soziales und kulturelles – übertragbar ist.

Dieser Ansatz der Übertragbarkeit der Kapitalarten ist von Interesse. Gehen wir davon aus, dass Mentoring dem Aufbau sozialen Kapitals dient, so kann gefragt werden, ob sich eine Umwandlung dieses sozialen Kapitals in ökonomisches in Form erzielter Gehalts- oder Einkommenssteigerungen als Folge von Mentoring-Beziehungen feststellen lässt. Die Hypothese, die hier einen positiven Zusammenhang unterstellt, ist gerechtfertigt, da Studien die Bedeutung sozialen Kapitals für den beruflichen Erfolg empirisch belegen (z. B. Seibert/Kraimer/Liden 2001).

*Netzwerktheoretiker/innen* haben den Sozialkapitalansatz fundiert und mithilfe netzwerkanalytischer Verfahren zu fassen versucht (vgl. Jungbauer-Gans 2011: 20 f.). Soziales Kapital kann sich demnach sowohl in strong ties als auch in weak ties manifestieren (vgl. Jansen 2003: 107). Es hat im Vergleich zu ökonomischem und Humankapital die Eigenart, nicht völlig im Besitz eines einzelnen Akteurs zu sein, denn es ist abhängig von direkten und indirekten Beziehungen, die ein Akteur zu anderen Akteuren in einem Netzwerk unterhält. Diese anderen Akteure, die gar nicht mit dem Akteur direkt verbunden sein müssen, haben ebenfalls Einfluss auf dessen soziales Kapital. Nichtsdestotrotz können Akteure versuchen, strategisch ihr soziales Kapital zu optimieren (vgl. Jansen 2003: 26 f.).

Als Aspekt der Sozialstruktur vermittelt soziales Kapital Ressourcen materieller oder immaterieller Art, welche selbst wiederum andere Kapitalarten –

ökonomisches Kapital, Humankapital, Information, Macht, gesellschaftliche Werte wie Solidarität und Vertrauen in die Geltung einer Tauschmoral – darstellen.<sup>149</sup> Der Sozialkapitalansatz gilt Netzwerktheoretiker/innen als Perspektive, zwischen Mikro- und Makroebene zu vermitteln, wenngleich sie selbst Sozialkapital überwiegend auf der mikrosoziologischen Ebene ansiedeln.<sup>150</sup> Sozialkapital bezieht sich bei ihnen auf die in Beziehungsrelationen eingebetteten Ressourcen, mit denen Individuen ihre Ziele verwirklichen. Es ist ein aus interpersonalen Beziehungen erwachsenes Gut (vgl. Koob 2007: 16). Sozialkapital wird somit dezidiert *nicht* auf der Makroebene der Gesellschaft verortet, sodass die netzwerktheoretische Konzeption von Sozialkapital, insbesondere mit der starken Fokussierung auf egozentrierte Netzwerke, in der politischen Diskussion keine nennenswerte Rolle spielt, anders als der weiter unten skizzierte Ansatz von Putnam (vgl. Koob 2007: 269).

Ein weiterer prominenter Ansatz stammt von dem US-amerikanischen Soziologen James S. Coleman (1988). Er resultiert aus dem Versuch, Ökonomie und Soziologie zu verbinden (vgl. Koob 2007: 227). Sozialkapital lässt sich bei Coleman (nach Koob 2007: 231) auf der soziologischen Mikro-, Meso- und Makroebene ansiedeln.

Coleman betont in seinem Ansatz von Sozialkapital den Zugang zu Ressourcen, der Akteur/innen durch soziale Kontakte möglich ist, die er/sie nicht unmittelbar selbst besitzt. Sozialkapital ist somit als „soziostrukturelle Handlungsressource“ und funktional (Koob 2007: 228) konzeptualisiert. Dieses Verständnis wird als netzwerkbasierte Dimension von Sozialkapital bezeichnet (Franzen/Freitag 2007: 67). Coleman entfaltet darüber hinaus weitere Dimensionen sozialen Kapitals: Normen (insbesondere Reziprozitätsnorm), Verpflichtungen und Erwartungen, Herrschaftsbeziehungen, Vertrauen u. a. (vgl. Koob 2007: 228).

Sozialkapital ist kein rein privates Gut, das veräußert werden könnte, aber es ist auch kein öffentliches Gut. Franzen/Freitag (2007: 68) bezeichnen es daher in der Darstellung Colemans als semi-privates Gut (vgl. ausführlich und ähnlich Koob 2007: 231 ff.).

Der Sozialkapitalbegriff umfasst sowohl kulturelle als auch strukturelle Aspekte, und er verquickt normative wie verhaltensbezogene, wie das Beispiel Vertrauen zeigt: Vertrauen ist eine Vorleistung, die – entsprechend der Reziprozitätsnorm – mit der Erwartung verbunden ist, dass zu einem späteren Zeitpunkt eine Gegenleistung erfolgt. Koob kritisiert an Colemans Sozialkapital-

---

<sup>149</sup> Jansen unterscheidet folgende Ressourcen oder Werte: 1) Familien- oder Gruppensolidarität auf der Basis von strong ties, 2) Vertrauen in die Geltung universalistischer Normen z. B. die des „ehrbaren Kaufmanns“, 3) Information, 4) Macht durch strukturelle Autonomie, 5) Selbstorganisationsfähigkeit und 6) Macht durch sozialen Einfluss (dies. 2003: 30 f.).

<sup>150</sup> Eine Darstellung mikrosoziologischer Ansätze s. Koob (2007: 269 ff.).

begriff, dass sich die von ihm benannten Formen von Sozialkapital kaum trennscharf oder gar unabhängig voneinander bestimmen lassen, was zu einer „gewissen Diffusität des gesamten Konzeptes“ führt (ders. 2007: 230, vgl. 239).<sup>151</sup>

Der für die Politikwissenschaften prominenteste Sozialkapitalansatz ist der des US-amerikanischen Politologen Robert Putnam (2000). Sozialkapital ist hier ein Zusammenspiel von Merkmalen wie Vertrauen, Normen und Netzwerken, das die demokratischen und wirtschaftlichen Erfolge einer Gesellschaft verbessert. In seinen Untersuchungen über die Leistungsfähigkeit verschiedener italienischer Regionalregierungen kommt er zu dem Schluss, dass es vor allem die zunächst auf der Mikroebene anzufindende Ausprägung kooperativer und ziviler Einstellungen ist, welche die Qualität gesellschaftlicher Lebenszusammenhänge mitbestimmt, also für Meso- und Makroebene von hoher Relevanz ist. Das soziale Kapital einer Region ist von „historisch entstandenen Assoziationspotenzialen und Traditionen abhängig“, also eine Voraussetzung effektiver demokratischer Politik (Haus 2002: 14) und wirtschaftlichen Erfolgs eines Landes. Der Ansatz von Putnam verbindet die soziologische Mikro-, Meso- und Makroebene.

Putnams Sozialkapitalverständnis beschreibt das Potenzial einer Zivilgesellschaft (hier in der Darstellung von Klein/Kern/Geißel 2004: 9): Zivilgesellschaftliches Engagement führt zu Sozialkapital, welches wiederum die soziale und politische Integration verbessert. Dagegen ist allerdings mit Bourdieu einzuwenden, dass Sozialkapital gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen reproduziert. Ebenfalls kommt bei Putnam zunächst nicht die „dunkle Seite“ von Sozialkapital in den Blick, zum Beispiel in Mafiastrukturen. Dieser Aspekt ist durch Levi (1996) in die Diskussion eingeführt worden. Koob kritisiert daher den normativen Impetus des Sozialkapitalbegriffs von Putnam (Koob 2007: 261), ebenso wie die mangelnde Trennschärfe seiner Begrifflichkeit.<sup>152</sup>

Putnam unterscheidet verschiedene Typen sozialen Kapitals (vgl. Koob 2007: 249): formelles und informelles Sozialkapital, innen- und außenorientiertes sowie *bonding capital* (Kohäsion in mehr oder weniger geschlossenen Gemeinschaften), das Prozesse sozialer Schließung, von Inklusion und

---

<sup>151</sup> „Sozialkapital scheint Sozialkapital zu bedingen und zugleich auch erst wieder im gemeinsamen Auftreten seiner Formen erst tatsächlich vorhanden zu sein (...).“ (Koob 2007: 230)

<sup>152</sup> „Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich wohl bei keinem anderen Autor eine umfangreichere, aufwendigere, zugleich aber auch ungenauere, bunt durcheinander gehende Begriffsbestimmung findet. Das, was die Gesundheit des Individuums begünstigt, kann wohl nur unter Aufbringung eines großen exegetischen Engagements als das Gleiche gelten wie das, was sich positiv auf die Ökonomie oder das Regierungshandeln eines Landes auswirkt. Dennoch wird eben dies suggeriert, wenn man in allen diesen Zusammenhängen von 'Sozialkapital' spricht.“ (Koob 2007: 261)

Exklusion betrifft (Beispiel: Migrantennetzwerke). Des Weiteren nennt er *bridging capital* (diese Gemeinschaften übergreifenden, verbindenden sozialen Beziehungen) von jeweils hoher oder geringer Dichte.<sup>153</sup> In Weiterentwicklung dieses Ansatzes thematisiert Woolcock (1998) das *linking capital*: Beziehungsstrukturen, die Akteur/innen innerhalb und außerhalb von Institutionen institutionenübergreifend miteinander verbinden. Zum Verständnis politischer Prozesse in modernen Gesellschaften und ihrer Zivilgesellschaften, die durch die Verflechtung von Bürger/innen und Institutionen gekennzeichnet sind, und des Verständnisses der Verbindung der Mikro- und Mesoebene einer Gesellschaft oder Region ist diese Weiterentwicklung des Sozialkapitalbegriffes wertvoll (vgl. hierzu Karstedt 2004)<sup>154</sup>.

Diese in den Blick zu nehmen, ist gerade für ein Cross-Mentoring-Projekt ein brauchbarer Ansatz, ging es doch hier nicht nur um eine Beziehungsstruktur innerhalb einer geschlossenen sozialen Gruppe von berufstätigen Frauen in der Region im Sinne des bonding capitals, sondern auch um die Vernetzung von Institutionen und Unternehmen durch die Akteurinnen im Sinne von linking capital, welches insbesondere im Arbeitskreis der Organisatorinnen des Projektes dasjenige soziale Kapital darstellte, aus dessen Nutzung das Mentoring-Projekt erst entstehen konnte.

### **3.8 Einige empirische Ergebnisse von geschlechtsspezifischer Bedeutung**

Bereits im zweiten Kapitel dieser Arbeit wurde Mentoring auf Basis empirischer Forschungen in Richtung von entwicklungsfördernden Beziehungen und Netzwerken konzipiert. Diese Perspektive führte konsequent weiter in Richtung einer Verbindung der Mentoring-Forschung mit Netzwerkanalysen, Forschungen zu sozialen Netzwerken in und zwischen Organisationen und Erforschung von

---

<sup>153</sup> In Ergänzung: Lin (2001) hebt zwei Aspekte sozialen Kapitals hervor, die Vorteile bringen: a) potenzielle Zugriffsmöglichkeiten, die den Einzelnen nicht zur Verfügung stehen (instrumenteller Aspekt von Sozialkapital und b) die Identität stiftende Funktion der Zugehörigkeit, die an sich schon mit Vorteilen assoziiert wird und Wohlbefinden stiftet (expressiver Aspekt von Sozialkapital).

<sup>154</sup> „Tatsächlich versuchen die von Putnam (...) oder auch Coleman vorgeschlagenen Definitionen und Indikatoren diese Beziehungen (zwischen Bürger/innen und Institutionen, F. H.) einzufangen, wenn sie Sozialkapital über die im sozialen Nahraum bestehenden Austauschbeziehungen hinaus ausdehnen.“ (Karstedt 2004: 49) Riemer thematisiert zwischenbetriebliche Kooperationen in Netzwerken. Auch in diesem Kontext passt ein Institutionen weitgehend nicht berücksichtigendes Verständnis von Sozialkapital nicht. Riemer stellt daher interne, d. h. die Binnenstruktur eines Systems betreffende Sozialkapitaldimensionen den externen, die Beziehungen außerhalb des Systems betreffenden, entgegen und stellt im Anschluss beide Aspekte integrierende Ansätze für die Wirtschaftswissenschaften vor (a.a.O.: 92 ff.).

durch Mentoring erzeugtem Sozialkapital bzw. zu der Frage, ob und wie genau Mentoring zur Bildung von Sozialkapital beiträgt.

Die Integration dieser Perspektiven, die Mentoring aus einer exklusiven Beziehung zwischen einem erfahrenen Mentor und einem/einer unerfahrenen Mentee als Nachwuchskraft löst, hat das Verständnis von Mentoring und seine Bedeutung für subjektiven und objektiven Karriereerfolg bereichert. So konstatieren u. a. Blickle e. a. in Rekurs auf Higgins/Kram (2001) (vgl. auch Seibert/Kraimer/Liden 2001: 25; van Emmerik 2004: 2006a: 35):

„Für den Karriereerfolg ist nicht so sehr die eine einzige Beziehung mit einem Mentor ausschlaggebend, sondern ein breites Netz von Unterstützungsbeziehungen zu Personen innerhalb und außerhalb der eigenen Organisation, die auf unterschiedlichen hierarchischen Positionen angesiedelt sind.“ (Blickle/Witzki/Schneider 2010: 94)

Dass soziales Kapital für die Karriereentwicklung von großer Bedeutung ist (Beispiele bei Feeney/Bozeman 2008), insbesondere für Manager (Beispiele bei Riemer 2005: 60) und ab dem mittleren Management aufwärts (Scheidegger 2008)<sup>155</sup>, ist in einer Vielzahl von Untersuchungen festgestellt worden (u. a. Lin 1999; Seibert/Kraimer/Liden 2001). Geschlechtsspezifische Differenzierungen liegen vor (eine Übersicht bei Littmann-Wernli/Scheidegger 2004: 58 ff.): Frauen sind in männlichen Netzwerken weniger zentral positioniert, dies gilt umgekehrt auch für Männer in weiblichen Netzwerken (ebd.). Lin (2001) kam zu dem Ergebnis, dass sich der Zugang von Frauen und Männern zu hierarchisch höheren Positionen und zu einer größeren Bandbreite von beruflichen Positionen unterscheidet. Die Höhe der Einkommensunterschiede und des Prestiges von Frauen und Männern erklärt sich somit aufgrund der geschlechtsspezifischen Struktur egozentrierter Netzwerke. Feeney/Bozeman (2008) kommen dagegen zu dem Schluss, dass das Geschlecht die Zahl der Netzwerkverbindungen nicht berührt. Es macht dabei keinen Unterschied, ob es sich um ein formelles oder informelles Mentoring handelt. Das Geschlecht spielt allerdings eine gewisse Rolle im Hinblick auf Netzwerkkontakte innerhalb oder außerhalb der Organisation: Gleichgeschlechtliches Mentoring führt mit höherer Wahrscheinlichkeit zu Netzwerkkontakten außerhalb der Organisation. Die Autoren

---

<sup>155</sup> Scheidegger (2008) konnte in einer differenzierenden Untersuchung nachweisen, wie Netzwerkbeziehungen karriererelevant sind: So differenzierte sie zwischen sechs Typen von Netzwerkbeziehungen: a) fachliche Kommunikation und Ratschlagbeziehungen; b) Strategie-Netzwerke; c) Netzwerke zur Vermittlung der Organisationskultur; d) Netzwerke zur Förderung der beruflichen Entwicklung; e) persönliche Unterstützungsnetzwerke; f) „Buy-in“-Netzwerke zur Sicherstellung des Einverständnisses mit und der Unterstützung bei Entscheidungen (dies. 6 f.). Den Buy-in-Netzwerken kommt ein entscheidende Rolle zu. In diesem Netzwerk wirken sich strukturelle Lächer positiv aus, mit weniger eindeutiger Wirkung gilt dies auch für das Netzwerk a) (a.a.O.: 16).

interpretieren das so, dass Cross-gender-Mentoring stärker berufliche Ziele fokussiert und innerhalb einer Organisation von größerer Bedeutung ist.

Von entscheidender Bedeutung scheint im Gegensatz zur Variablen „Geschlecht“ die Netzwerkaktivität der Mentees zu sein: Sie führt zu einer erhöhten Anzahl von Netzwerkverbindungen, sofern bei ihnen eine höhere Aufstiegsmotivation und eine geringere Sicherheitsmotivation vorliegen (Feeney/Bozeman 2008). In einer aktuellen Längsschnittstudie fanden Blickle e. a. in den Aktivitäten der Mentees den „eigentlichen Treiber“ zur Generierung von Sozialkapital, „was wiederum mit höherem Einkommen und einer höheren hierarchischen Position in Beziehung stand“ (dies. 2010: 101), unabhängig vom Geschlecht. Jenseits der Networkingaktivitäten der untersuchten Nachwuchskräfte war es jedoch ebenfalls die Machtposition des Mentors, die Karriereeffekte positiv beeinflusste (a.a.O.: 103), und auf diese Weise müssten die ungleichen Machtverhältnisse in Organisationen in den Blick treten: Die ungleiche Präsenz der Geschlechter auf hierarchischer Ebene wirkt sich für die Struktur von Netzwerken für Frauen negativ auf Karriereerfolg aus. Die Betrachtung des sozialen Kapitals unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten zeigt nämlich, dass die Beförderungswahrscheinlichkeit steigt, wenn Frauen über ein strategisches Netzwerk mit „strong ties“ zu strategisch wichtigen Personen verfügen.

„Das soziale Netzwerk von Frauen weist aber nicht nur weniger *strong ties* auf, sondern ist typischer Weise aufgeteilt in eher instrumentelle Beziehungen zu Männern und eher expressive Beziehungen zu Frauen. Dies hat zur Folge, dass die Zahl multiplexer Beziehungen tendenziell kleiner ist als in sozialen Netzwerken von Männern, die sowohl instrumentelle als auch expressive Beziehungen vor allem mit männlichen Kollegen aufweisen.“ (Littmann-Wernli/Scheidegger 2004: 60)

Eine Einflussgröße für das Bilden von Sozialkapital ist, ob der/die Mentor/in innerhalb oder außerhalb der Organisation der Mentees agiert. Je nachdem ergeben sich so entweder mehr Netzwerkkontakte innerhalb oder außerhalb der Organisation (Feeney/Bozeman 2008). Eine länger andauernde Netzwerkbeziehung führt zu mehr Netzwerkkontakten (ebd.). Van Emmerik (2006a) belegt in einer Studie im akademischen Feld, dass Männer effektiver darin sind, „hartes soziales Kapital“ für sich zu schaffen und emotional engere Verbindungen sowie Teambeziehungen dafür nutzen, um sowohl „hartes“ wie „weiches“ soziales Kapital<sup>156</sup> zu generieren. Im Umkehrschluss allerdings

---

<sup>156</sup> „Hard social capital refers to accumulated task-orientated resources (...). Hard social capital develops from instrumental ties that arise in the course of work role performance and involve the exchange of job-related resources (...) hard social capital may provide employees with advice, contacts, coaching and protection (...). Soft social capital refers to emotional support resources that

werden Frauen nicht als die emotionalen Spezialistinnen bestätigt. Bezüglich der Erzeugung „weichen sozialen Kapitals“ sind Männer wie Frauen gleichermaßen effektiv (a.a.O.: 26 ff.). Hinsichtlich der Dimension „career satisfaction“ zeigte sich, dass Männer wie Frauen durch die Teilnahme an formellen wie informellem Mentoring mehr Zufriedenheit zeigten, für Männer durch Teilnahme an formellen Programmen allerdings mehr als für Frauen, obwohl Frauen mehr in beiden Formen des Mentorings engagiert waren (van Emmerik 2006b). Die Autorin interpretiert das dahingehend, dass Männer ihre Netzwerkaktivitäten effektiver nutzen und stärker für Karriereziele instrumentalisieren (a.a.O.: 59: 62).

Seibert/Kraimer/Liden (2001) unternehmen den Versuch einer Integration der Forschung zur Struktur sozialer Netzwerke mit der Literatur über Mentoring und Karriereeffekte. Sie beziehen sich dabei auf die drei Theorieansätze von Granovetter (Stärke der Beziehungen), Burt (strukturelle Lücken) und Lin (soziale Ressourcen) (a.a.O.: 5 ff.).<sup>157</sup> In Anlehnung an die in der Forschung etablierte Unterscheidung differenzieren sie zwischen extrinsischen und intrinsischen Karriereeffekte (vgl. auch van Emmerik 2004: 580): Die extrinsischen Effekte entsprechen den objektiv messbaren und beobachtbaren Karriereerfolgen, etwa durch beruflichen Aufstieg, die intrinsischen dem subjektiv erlebten Erfolg (a.a.O.: 4). Schwache Netzwerkbeziehungen haben den stärksten Effekt für den Zugang zu sozialen Ressourcen, sind jedoch negativ korreliert mit Zugang zu Informationen und Karriereunterstützung. Für die Praxis ergibt sich daraus, „that it may be best for a person to invest in the development of weak ties to increase the level of social resources embedded within his or her network, but then to involve (perhaps selectively) in strengthening those ties to increase the benefits actually mobilized on his or her behalf.“ (dies. 2001: 25)

Van Emmeriks Studie im universitären Feld konnte zeigen, dass Mentoring positiv mit intrinsischem (subjektivem) Karriereerfolg verbunden war. Insbesondere „developmental network diversity“ im Sinne multiplexer Netzwerke, die Größe des Netzwerkes, die Stärke und Dauer der Beziehung und die Häufigkeit der Kontakte wirkten sich verstärkend aus (dies. 2004: 588). Da in dieser Studie Mentoring und „developmental networking“ getrennt untersucht

---

can be used to achieve socio-emotional support. It refers to expressive ties that involve the exchange of friendship and social support and is characterized by high levels of closeness and trust.“ (van Emmerik 2006a in Bezug auf Ibarra 1993)

<sup>157</sup> „Weak tie theory focuses on the nature of the tie, structural holes theory focuses on the patterns of ties among alters, and social resource theory focuses on the characteristics of the alters contacted.“ (Seibert/Kraimer/Liden 2001: 7)

wurden, konnte gezeigt werden, dass entwicklungsfördernde Netzwerkbeziehungen nicht als Ersatz für Mentoring gelten können (ebd.).

Nach diesem Überblick über den derzeitigen Stand der Wissenschaft zu Mentoring in erweiterter Netzwerk- und Sozialkapitalperspektive soll nun das eigene regionale Mentoring-Projekt näher betrachtet werden, um anschließend weitergehende Forschungsfragen daraus abzuleiten. Die Grundlage der folgenden Darstellung ist die eigene Selbstevaluation des Projektes (Höher/IKG 2007), die einer kritischen Reflexion mit Bezug auf einige grundlegende Überlegungen zur Evaluationsforschung unterzogen wird, bevor die Ergebnisse im Einzelnen vorgestellt werden.

# 4 Evaluation von Mentoring-Projekten: Exemplarische Analyse der Evaluation eines regionalen Mentoring-Programmes zur Förderung von Frauen

Im Folgenden sollen zunächst einige allgemeine Kennzeichen von Evaluation dargelegt und kritisch reflektiert werden, um im Anschluss auf dieser Grundlage die Evaluation des eigenen regionalen Mentoring-Projektes im Kontext der Evaluationsforschung zu verorten und zu beurteilen sowie Aussagen über die Effekte von Mentoring zu formulieren.

## 4.1 Evaluationsverständnisse und Anwendungsbereiche: Der kaum einlösbare Anspruch von Evaluationen

Eine einheitliche Definition von Evaluation gibt es nicht (vgl. Wottawa/Thierau 1990: 9; Stamm 2003: 33 ff.). Es gibt ebenfalls keine einheitliche Theorie, sondern eine Vielfalt von Ansätzen, die in der Praxis sogar z. T. ganz ohne Bezugnahme auf theoretische Modelle auskommen<sup>158</sup> (vgl. Stockmann 2007: 40). So stehen sich eher politikwissenschaftlich-objektivistische Modelle und qualitativ orientierte gegenüber (Stamm 2003: 24) und werden heute von Qualitäts- und Effizienzansprüchen überformt (Stichwort: Qualitätsmanagement). Diese Situation führt zur Verwirrung, sodass die Anwender/innen sich damit behelfen, eigene Ansätze zu konstruieren, was die Unübersichtlichkeit und

---

<sup>158</sup> Hinzu kommen verschiedene bereichsspezifische Ansätze z. B. für soziale Arbeit, Politikberatung und Verwaltungsmodernisierung, Psychotherapie, Gesundheitswesen und Entwicklungszusammenarbeit (dargestellt u. a. in Widmer e. a. 2009). Nach Patton (1988, dargestellt in Stamm 2003: 33 ff.) werden sechs Definitionsklassen unterschieden: zielorientierte Evaluation (beschreibt das Ausmaß der Zielerreichung), methodenbasierte (als systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden), vergleichende (Vergleich von mindestens zwei Programmen oder Projekten), wertorientierte (systematischer Beurteilungsprozess), entscheidungsorientierte (zu Unterstützung von Verbesserungen für die Adressaten) und informationsorientierte (als Datensammlung).

Komplexität nochmals erhöht. „Es entsteht der Eindruck, dass das Rad der Evaluation immer wieder neu erfunden wird.“ (Stockmann 2007: 40)

Von verschiedenen Disziplinen als Teilbereich angewandter Sozialforschung verstanden (vgl. Stockmann 2007; 28; Rossi e. a. 1988; Wottawa/Thierau 1990; Böttcher e. a. 2006: 9), will Evaluationsforschung<sup>159</sup> zur Lösung praktischer und gesellschaftspolitischer Probleme beitragen. Sie ist anwendungs-, ziel- und zweckorientiert und beinhaltet Bewertungen zum Beispiel über Erfolg oder Misserfolg eines Programms oder einer Maßnahme. Die Tatsache, dass Evaluation zur Bewertungen von Maßnahmen führt und Entscheidungshilfen gibt, berührt die ethisch-moralische Verantwortung der evaluierenden Wissenschaftler/innen, denn sie berührt Wertmaßstäbe (vgl. Bauer 2004: 163; Wottawa/Thierau 1990: 10 ff.).

Von „Alltagevaluation“ unterscheidet sich wissenschaftliche Evaluation dadurch, dass Bewertungen nicht willkürlich, sondern anhand explizit auf den zu evaluierenden Sachverhalt bezogener Zielformulierungen und anhand präzise festgelegter Kriterien vorgenommen und methodisch kontrolliert werden. Der Theorie nach sollen Zustände vor Beginn und nach Beendigung einer Maßnahme empirisch erfasst werden, um Veränderungen, die durch das Programm und seine Bestandteile erzielt wurden, festzustellen und den Erfolg der Maßnahme zu bewerten (vgl. Stockmann 2006: 16). In dieser am Modell der Programmforschung orientierten Evaluation werden Ziele vorab genau festgelegt und systematisch in Operationen übertragen. „Dieses Modell ist einleuchtend, logisch und wissenschaftstheoretisch einwandfrei. Leider ist es empirisch kaum einlösbar.“ (Bauer 2004: 176 f.; vgl. Kromrey 2001: 119 ff.) Stockmann weist darauf hin, dass eine am Ist-Soll-Vergleich orientierte Evaluation dazu verleitet, die Ziele möglichst schwammig und wenig anspruchsvoll zu formulieren, sofern der Erfolg des Programms von der Zielerreichung abhängt (ders. 2007: 64 f.). Eine „unsystematische“ Evaluation, die „je nach situativen Bedürfnissen spontan stattfindet und (...) (deren) Ergebnisse ebenso spontan genutzt und kommuniziert werden“, sollte gegenüber einer geschlossenen bevorzugt werden, „wenn die Evaluation auch eine Zielevaluation der Maßnahme unter Einbezug der individuellen Ziele ihrer Teilnehmer beinhalten soll“ (Harteis/Heid/Kraft 2002: 277) und sich in ihrem Verlauf offen entwickelt.<sup>160</sup> Die im Feld sozialer Arbeit entwickelte „experimentierende Evaluation“ (Heiner 1998) lässt sich bewusst auf

---

<sup>159</sup> Zur Unterscheidung von Evaluation und Evaluationsforschung: Evaluation als Bewertungsprozess erfordert nicht unbedingt ein wissenschaftlich gestütztes Vorgehen (Harteis/Heid/Kraft 2002: 273), sollte es jedoch unbedingt (vgl. Wottawa/Thierau 1990: 9 und 33). Wegen der Einbindung von Evaluation in politische Prozesse verbietet sich lt. Stamm eine Gleichsetzung von Evaluation und Forschung (dies. 2003: 47).

<sup>160</sup> Für diese Fälle schlagen Wottawa/Thierau ideografische methodische Ansätze vor: Interviews mit anschließender einzelfallbezogener Darstellung oder Fallbeispiele (vgl. dies. 1990: 86).

wechselseitige Lernprozesse mit der Praxis ein und verändert sich selbst „im Experiment des Evaluierens“ (a.a.O.: 31).

Vor allem in den Anfangsjahren der Evaluationsforschung herrschte ein „methodischer Rigorismus“ (Stockmann 2006: 22) vor, experimentellen Designs wurde der Vorzug gegeben, und „interne Validität“ galt als das Gütekriterium schlechthin (vgl. Campbell 1969). Demgegenüber und als Reaktion auf die Erfolglosigkeit der Versuche, kausale Zusammenhänge eindeutig zu bestimmen<sup>161</sup>, trat die instrumentelle Funktion der Evaluationsforschung für die politische Entscheidungsfindung in der folgenden Diskussion in den Vordergrund (z. B. Cronbach 1982). Die Handlungsforschung<sup>162</sup> (Moser 1975; ders. 1977; Moser/Ornauer 1978) stellte die politische, die lösungsorientierte und sogar die legitimatorische Funktion noch stärker heraus und leitete daraus einige wesentliche Implikationen für den Forschungsprozess ab, u. a.: die Aufhebung der Trennung zwischen Forschungssubjekt und -objekt, die Bevorzugung des Informationsinteresses der Zielgruppe gegenüber dem Forschungsinteresse und Kommunikation, Intervention, Transparenz und Relevanz als wichtigere Gütekriterien im Vergleich zu Validität, Reliabilität und Objektivität (vgl. Stockmann 2006: 23; Kevenhörster 2006: 40). Evaluation verkörpert demnach „einen Demokratisierungsprozess innerhalb von Demokratien“, indem sie selbst Mittel der Partizipation nutzt (Schwarz 2006: 76). Die „experimentierende Evaluation“ ist des Weiteren explizit mit Organisationslernen verbunden, denn sie versteht sich als „Beitrag zur Förderung der lernenden Organisation“ (Heiner 1998: 7). Das konstruktivistische Paradigma<sup>163</sup> in den Sozialwissenschaften stellt die Vorgehensweise einer analytisch-nomologisch<sup>164</sup> orientierten empirischen Wissenschaft von anderer Seite in Frage. „Sinnorientiert handelnde Menschen, die durch Symbole miteinander kommunizieren und auf der Grundlage eigener subjektiver Theorien Handlungsimpulse entwickeln, lassen sich schwer mit quasi-physikalischen kausalen Modellvorstellungen vereinbaren.“ (Bauer 2004: 181) Inzwischen herrscht weitgehend Konsens darüber, „dass Evaluationen die Perspektiven und Bedürfnisse der Stakeholder zu berücksichtigen haben und

---

<sup>161</sup> Hierzu u. a. Bauer: Es hat sich gezeigt, dass Kausalitätsbeziehungen im Bereich der Bildungsforschung kaum nachweisbar sind. Die für Kausalität notwendige Voraussetzung der unmittelbaren Aufeinanderfolge von Maßnahmen und Effekten lässt sich im Feld kaum beobachten (vgl. ders. 2004: 181; vgl. für die soziale Arbeit ebenso von Spiegel 1993: 64 ff.).

<sup>162</sup> Nach Stamm auch alternatives, qualitatives oder antipositivistisches Paradigma genannt (dies. 2001: 47).

<sup>163</sup> Grundannahme, dass Subjekte, Handlungen und Realität im Wesentlichen durch Kommunikation erzeugt werden (Berger/Luckmann 1969; vgl. auch Gabriel 2004).

<sup>164</sup> Untersuchungsgegenstände analytisch in einzelne Bestandteile zerlegen und mit dem Ziel untersuchen, allgemeine Gesetzmäßigkeiten zu formulieren; eine geistige Wurzel ist der Rationalismus (Descartes), starke Bezüge auch zum Behaviorismus (Skinner).

quantitative und qualitative Methoden sich gut kombinieren lassen“ (Stockmann 2006: 23 f.; vgl. Schwarz 2006: 73; Kuckartz e. a. 2007: 13 f.), die sich letztlich gegenstandsadäquat zu legitimieren haben. Stamm gibt mit Blick auf den Anspruch methodischer Qualität zu bedenken, dass „methodische Perfektion die Abnehmerbedürfnisse nur schwer befriedigen, Lernen nicht garantieren und so zu einer der hauptsächlichen Quellen des Nutzendefizits werden (kann)“ (dies. 2003: 26) – und Bauer:

„Je praxisnäher Evaluationen sind, desto mehr methodologische Voraussetzungen werden verletzt; je mehr sich Evaluationen an ein methodologisch sauberes Experimentaldesign unter Laborbedingungen anlehnen, umso 'gültiger' sind die Ergebnisse auf der Theorieebene, zugleich aber umso unbrauchbarer.“ (ders. 2004: 176)

Über alle theoretischen und methodischen Fragen hinweg besteht zwar Einigkeit über das Kriterium der Nützlichkeit der Evaluationsergebnisse (vgl. Standards der DeGEval bzw. ähnlich die Standards des Joint Committee for Educational Evaluation/Sanders 2006)<sup>165</sup>, aber am Kriterium der Nützlichkeit entzündet sich bereits berechtigte Kritik, sofern nicht theoretisch geklärt ist, was unter Nutzen zu verstehen ist (vgl. Stamm 2003: 38 ff.).<sup>166</sup> Darüber hinaus stehen die Standards in einer grundsätzlichen Kritik, indem das Paradigma „bessere Qualität der Evaluation = höhere Wirksamkeit“ in Frage gestellt wird. Es ist daher die berechtigte Frage zu stellen, ob nicht das Setzen von Standards und das Unterstellen von Kausalzusammenhängen sogar eine Delegitimierung von Evaluation fördern kann, indem sie sich durch Umsetzung von Standards und Normen von einer kritischen Selbstreflexion entlastet (Stamm 2003: 329). Zugleich gibt es nach wie vor kritische Anfragen nach dem Nutzen von Evaluation und „ihrem Hang zur Wirkungslosigkeit“ (a.a.O.: 21 ff.). So ist für Schwarz fraglich, ob trotz des Evaluationsbooms überhaupt Leistungstransparenz und Qualitätssicherung erreicht worden sind, und da über ihren Nutzen wenig bekannt ist, unterstellt sie der Evaluation einen „Ritualcharakter“

---

<sup>165</sup> DeGEval: Deutsche Gesellschaft für Evaluation, die Standards sind: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit. Seit den 70er Jahren haben Standards im Zuge der Professionalisierung der Evaluation in den USA Bedeutung gewonnen. Das „Joint Committee on Standard of Educational Evaluation“ publizierte 1981 entsprechende Standards. Diese zunächst für den Bildungssektor verfassten Standards sind 1994 für andere Bereiche verallgemeinert worden. Es handelt sich um 30 Standards, die Maximalansprüche an eine gute Evaluation formulieren (Joint Committee/Sanders 2006, in Deutsch erstmals 1999) und eine „Arbeitsphilosophie für Evaluation“ (a.a.O.: 25) begründen.

<sup>166</sup> Stamm arbeitet verschiedene Facetten eines erweiterten Nutzenbegriffs heraus, sodass deutlich wird, dass Nutzung mehr ist als das Feedback der Evaluationsergebnisse an Auftraggeber, Entscheidungsträger und Betroffene u. a.: Anwendung, Verwendung, Verarbeitung, Weiterbearbeitung, Gebrauch von Informationen, Umsetzung, Implementierung, Rückmeldung, Rezeption, Gestaltung der Evaluationsinformationen u. a. (vgl. Stamm 2003: 38 ff.).

(dies. 2006: 8). Weitere kritische Einschätzungen beziehen sich auf Evaluation als „Wissens- und Machtform“ (Höhne 2005), als „sinnentleerte Scheinaktivität“ (Schwermer 1999) oder „geronnenes Wissen auf amtlichem Papier“ (Schwarz 20, alle Zitate ebd.). Brüsemeister/Eubel widmen sich gar der Frage nach einer „dunklen Rückseite“ des Nichtwissens, welches durch Evaluation produziert wird, weil die jedem Evaluationsvorhaben zugrunde liegenden impliziten Annahme, dass sich auf Basis des durch Evaluation gewonnenen Mehrwissens Systeme besser steuern ließen, die Illusion der Steuerbarkeit suggeriere (dies. 2008: 7 f.). Autor/innen, die einen Nutzen in Evaluation sehen, zielen dabei weniger auf die Nützlichkeit der erhobenen Ergebnisse ab, sondern auf den durch Lernprozesse entstehenden Prozessnutzen, evaluativ denken zu lernen (Patton 1998: 55 ff.) und damit Selbstreflexions- und Selbstbeobachtungsfähigkeiten zu erhöhen (vgl. Heiner 1998: 41).

Neben der Frage nach dem Nutzen von Evaluation wird ihre Funktion kritisch reflektiert. In der Wiedergabe von Stockmann (2006: 20 und 2007: 37) sind es Erkenntnis-, Kontroll-, Dialog- und Lernfunktion sowie Legitimierungsfunktion (ebenso Kevenhörster 2006: 35), auch andere Autoren nennen vier Funktionen.<sup>167</sup> Die Funktion von Evaluation ist also ambivalent: Evaluation kann „sowohl als Teil bürokratischer Herrschaft gelesen werden als auch als Aufklärungsversuch“ (Schwarz 2006: 22 f.). Zugleich verkörpert sie die Ausdehnung von zweckrationalem und Management-Denken, Nutzenbewertung und Leistungstransparenz auf Bereiche, die zuvor anderen Logiken zu folgen schienen: Vertrauen und Orientierung an sozialen Werten. Die Tatsache, dass Evaluation als Auftragsforschung und angewandte Forschung, angesiedelt zwischen Politikberatung und Wissenschaft, unmittelbar nützlich zu sein hat, dass sie wissenschaftliche Bewertungen liefern soll, die von anderen genutzt werden, führt in das Dilemma zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis einerseits und Politik andererseits und die Forschenden damit in einen Rollenkonflikt (vgl. Schwarz 2006; Wottawa/Thierau 1990 u. a.).<sup>168</sup>

Im Zusammenhang mit sozialpolitischen Programmen sind größere Evaluationsprojekte bereits seit den 50er Jahren bekannt. Immer häufiger erhielten Programme zunächst in den USA, dann in Europa und in der Entwicklungspolitik eine evaluatorische Komponente. In den 60er Jahren wuchs zudem die Zahl der Veröffentlichungen zur Evaluationsforschung stark an,

---

<sup>167</sup> Widmer (2006: 89) nennt die Funktionen: Verantwortlichkeit, Verbesserung, Wissenserweiterung und Strategie, Stamm (2003: 55): Legitimation, Kontrolle, Überprüfung und Entwicklung.

<sup>168</sup> Rollen von Evaluator/innen sind nach Wottawa/Thierau (1990: 254 ff.): Faktensammler (entsprechend einem empirisch-analytischen Ansatz), Begutachter (Bewertung der empirischen Sachverhalte), Entwicklungshelfer (im Sinne adressatenorientierter Steuerung und Optimierung der Maßnahme), Moderatoren (Beratung und Unterstützung).

sodass sie als „Wachstumsindustrie“ bezeichnet werden konnte (Rossi/Freeman/Hofmann 1988: 5; vgl. Schwarz 2006: 72 ff.). Dieser Wachstumstrend der Evaluation setzte sich zunächst im Anschluss an den „War on Poverty“ unter den Präsidenten Kennedy und Johnson in den 70er Jahren fort, doch zugleich wuchs auch die kritische Auseinandersetzung mit Evaluation in der Thematisierung eines Nutzendefizits. In Deutschland setzte die Entwicklung mit etwa zehnjähriger Verspätung ein, entwickelte sich dann aber kontinuierlich. Ausgangspunkt ist auch hier zunächst im Wesentlichen die Reformpolitik seit dem Ende der 60er Jahre. Staatliche Behörden als Trägerinnen der Reformprogramme bedienten sich der Evaluation als Steuerungs- und Kontrollinstrument. Seit den 70er Jahren fanden Erfolgskontrollen für Maßnahmen ausdrücklich Eingang in Verwaltungsvorschriften. Mit dem Ende der großen Reformprogramme stellte sich dann eine Ernüchterung ein, die nicht nur fiskalischen Gründen und Haushaltskonsolidierungsprogrammen zuzuordnen ist, sondern auch der Tatsache, dass Evaluationen nicht immer die in sie bzw. in die evaluierten Programme gesetzten Erwartungen erfüllten (vgl. Stockmann 2006: 31).

Seit 1989 hat der Bundesrechnungshof mehrfach kritisiert, dass der Erfolg von Maßnahmen nicht systematisch und nicht ausreichend kontrolliert wird. Inzwischen sind die Regierungen und staatliche Akteure in zunehmendem Maße mit gravierenden Budgetproblemen konfrontiert, sodass es umso notwendiger wird, Maßnahmen zu priorisieren und auszuwählen. In diesem Kontext wird ein weiterer Bedeutungszuwachs der Evaluationsforschung erwartet (Stockmann 2006: 33 ff.). Zugleich haben sich im Bereich der Evaluationsforschung Professionalisierungsprozesse vollzogen (vgl. Brandt 2009), die sich u. a. in der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation 1997 und in der Gründung des Zentrums für Evaluation und Methoden (ZEM) 1999 sowie der Durchführung eines Master Studiengangs Evaluation an der Universität Bonn seit 2008 (Rudinger e. a. 2009: 11 ff.) zeigen.

Heute bezieht sich Evaluationsforschung maßgeblich auf die Bereiche Soziale Arbeit und Sozialpolitik (z. B. Haubrich 2009; Müller 1998; Heiner 1998; Meinhold 1996), Arbeitsmarktpolitik (u. a. Bangel e. a. 2006: 311 ff.), Gesundheitswesen (z. B. Mayring 2009), Entwicklungszusammenarbeit (u. a. Stockmann 2006: 378 ff.; Zintl 2009; Caspari 2004), Verwaltungshandeln (z. B. Wollmann 2003) und Bildungswesen (z. B. Merckens 2004). Evaluationsforschung im Schulsystem ist mit der Diskussion um Autonomie und Qualität von Schule sowie Schulentwicklung originär verbunden.<sup>169</sup> Für Maßnahmen-

---

<sup>169</sup> Hierzu s. u. a.: Bueler (2006: 260 ff.) sowie Böttcher/Holtappels/Brohm (2006); Phillips/Rolff (2004: 110 ff.); Kempfert/Rolff (2005); Bauer (2007); Bauer (2004); Kotthoff (2003); Fend (2000); Terhart (2000); Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1996). Seit mehr als zehn Jahren vollzieht sich eine Wende von der Makroebene der Bildungspolitik zur Mikropolitik, „da

programme der Arbeitsmarktpolitik gelten im Kontext des Luxemburg-Prozesses der Europäischen Union und des Benchmarkings europäischer Beschäftigungspolitik besondere Vorgaben.<sup>170</sup> Letztlich bleibt kein Feld mehr von Evaluation ausgenommen, denn in der Ausweitung der Evaluationsforschung zeigt sich ein Prozess zunehmender Rationalisierungs- und Steuerungsversuche sowie der Ökonomisierung aller Teilbereiche der Gesellschaft.

Da das hier aufgearbeitete Mentoring-Projekt in die arbeitsmarktpolitischen Programme des Europäischen Sozialfonds eingebunden war und in diesem Kontext auch evaluiert wurde, seien hier einige Spezifika der Programmevaluation und der von ESF-Programmen kurz dargestellt.

#### *4.1.1 Programmevaluation als Teil der Politikfeldanalyse*

Die systematische Evaluierung von Aktionsprogrammen als Ex-ante-, Zwischen-evaluation und Ex-post-Evaluation ist heute Standard (vgl. Bangel e. a. 2006). Sie soll die rationale Entscheidungsfindung von Individuen bzw. Gruppen mit ausreichendem Handlungsspielraum unterstützen, um die Ergebnisse entsprechend zu verwerten. Dementsprechend wird sie der „rationalen Politikentwicklung“, der „wissenschaftlichen Entscheidungsfindung“ oder „Programmplanung und -implementation“ zugerechnet (Rossi/Freeman/Hofmann 1988: 20; vgl. Stamm 2003: 47). Als Teil der Politikwissenschaft erfüllt sie die folgenden Aufgaben: Wissen über Politik mit wissenschaftlichen Methoden zu generieren und Reflexion über Ursache-Wirkungszusammenhänge der Politik sowie politisch-administratives Lernen zu ermöglichen (Kevenhörster 2006: 34). Als Teil der Politikfeldanalyse (Kevenhörster 2006: 32) (Policy Forschung) ist die Programmevaluation auf den Policy Cycle<sup>171</sup> bezogen: Ihr Ziel ist es, die

---

systembezogene Strategien, die auf das System als ganzes bzw. auf Teile zielten, die intendierten Ziele teilweise verfehlten.“ (Böttcher e. a. 2006: 9) Der Unterricht gilt als ein wesentlicher Ansatzpunkt für Qualität, Angebote sind ebenso wichtig wie Ergebnisse (vgl. Phillips/Rolff 2001: 111). Bergmüller/Stadelmann-Altman stellen jedoch fest, dass die Handlungsdimensionen der einzelnen Lehrkraft bisher weniger im Fokus der Evaluationsforschung stehen (dies. 2009: 154). Die Diskussion kann an dieser Stelle nicht vertieft werden.

<sup>170</sup> Auf Bundesebene in Deutschland gelten die gesetzlichen Vorgaben des Sozialgesetzbuches (§ 280 SGB III), das die Bundesagentur für Arbeit zu Wirksamkeitsanalysen über Maßnahmen zur aktiven Arbeitsmarktpolitik verpflichtet (vgl. Bangel e. a. 2006: 311 f.).

<sup>171</sup> Policy Cycle: Problem(Re)definition – Agenda Setting – Politikformulierung – Implementierung – Politikevaluierung – und anschließender Weiterführung des Politiksetzungskreislaufes (bei Blum/Schubert 2009: 102 ff.; vgl. Jann/Wegerich 2003: 71 ff.). Mit Evaluation wird zum einen eine Phase des politischen Prozesses bezeichnet, zum anderen ein Teilbereich der Policy-Forschung, der im Sinne der sog. Lebenslaufperspektive (Stockmann 2007: 33 f.) alle Phasen des politischen Prozesses thematisiert (vgl. Schubert/Bandelow 2003: 92; s. u. Rossi /Freeman/Hofmann 1988: 11).

Wirkung, Treffsicherheit, Zielerreichung und den Problemlösungsbeitrag politischer Programme zu erfassen und zu beurteilen (vgl. Blum/Schubert 2009: 126; Kevenhörster 2006: 32 f.). Sie dient der Beurteilung des Nutzens von laufenden Programmen und ihrer Wirksamkeit bzw. von Verbesserungsmaßnahmen ebenso wie der Abschätzung des Nutzens neuer Programm-initiativen, der Steigerung der Effektivität von Management und Verwaltung und/oder der Erstellung von Rechenschaftsberichten (vgl. Rossi/Freeman/Hofmann 1988). Sie prüft Effizienz, Effektivität und Wirkungsbedingungen der Programme und Maßnahmen, bei Stockmann (2007: 57) explizit auch deren Nachhaltigkeit<sup>172</sup>, verstanden als Überdauern eines Projektes bzw. einer Innovation über den Projektzeitraum hinaus. Sowohl die Leistungserbringung („output“) als auch die Wirkungen eines Programms bei den Adressaten („outcome“) und auf die Gesellschaft („impact“) werden thematisiert (vgl. Widmer 2006: 86 f.).

Wegen ihrer Einbindung in komplexe politische Entscheidungsprozesse ist Programmevaluation nicht auf das systematische Anwenden von sozialwissenschaftlichen Methoden<sup>173</sup> begrenzt, denn sie beinhaltet auch politische Tätigkeit und Management. Rossi/Freeman/Hofmann bezeichnen daher Evaluationsforschung als „dynamische Kraft in der Sozialpolitik und der öffentlichen Verwaltung.“ (dies. 1988: 8) Wie viele Autoren betont auch Stockmann die Ambivalenz der Evaluationsforschung, die einerseits Teil der empirischen Sozialforschung und andererseits Teil des politischen Prozesses ist (Stockmann 2006: 20 f.; vgl. Stamm 2003: 47). Auf die z. T. kontroversen Positionen um den Stellenwert kontinuierlicher und systematischer empirischer Untersuchungen sei an dieser Stelle verwiesen (Rossi/Freeman/Hofmann 1988: 8 ff.).<sup>174</sup> Für die hier vorliegende Arbeit war ein pragmatischer Ansatz der Evaluationsforschung als

---

<sup>172</sup> „Nachhaltigkeit ist dann gegeben, wenn die neuen organisatorischen Strukturen und Verhaltensänderungen das Förderende der Maßnahme überdauern.“ (Stockmann 2007: 57 f.) Stockmann unterscheidet vier Dimensionen der Nachhaltigkeit: *projekt- und programmorientierte*, wenn Zielgruppe und Trägerorganisation die Innovation in eigenem Interesse weiterführt; *output- und leistungsorientierte*, wenn andere Gruppen oder Organisationen die Innovation übernommen haben; *systemorientierte*: Die Innovationen führen zu einer Leistungssteigerung des gesamten Systems; *innovationsorientierte*: Zielgruppe/Trägerorganisation verfügen über ein Innovationspotenzial, dass ihnen ermöglicht, zukünftig besser auf Umweltbedingungen zu reagieren (vgl. a.a.O.: 58).

<sup>173</sup> Wie in den Sozialwissenschaften allgemein, so hat sich in der Policy-Forschung nach dem Methodenstreit der 60er Jahre ein offener Methodenpluralismus, d. h. die Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden durchgesetzt (Blum/Schubert 2009: 46 ff.).

<sup>174</sup> Demnach stehen die Positionen von Campbell (1969) bzw. in Deutschland Eickel (1978), welche eine Verbesserung der Methoden der Sozialforschung als Grundlage für jegliche Entscheidung und Planung von Programmen propagieren, kontrovers zur Position von Cronbach (1982), der einen pragmatischeren Ansatz verfolgt. Evaluationsforschung sollte sich demnach primär an den Interessen und Entscheidungsproblemen von Auftraggebern und Interessengruppen orientieren (alle zit. in Rossi/Freeman/Hofmann 1988: 9).

einer „Kunst des Möglichen“, wie er zum Beispiel von Cronbach (1982) vertreten wurde, angemessen.

Umfassende Programmevaluationen beziehen sich auf den gesamten „Lebenslauf“ eines Programms in den drei Phasen des politischen Prozesses (nach Stockmann 2006: 17 f.):

- „Analysen zur Programmentwicklung einschließlich der Konzeptualisierung und Ausarbeitung einer geplanten Intervention,
- ‚Begleitforschung‘ im Sinne einer laufenden Überwachung der Umsetzung und Ausführung des Programms und
- die Abschätzung von Programmwirkungen und -nutzen.“ (Rossi/Freeman/Hofmann 1988: 11; vgl. auch Kevenhörster 2006: 42)

Als Einflussgrößen auf Programme gelten die Rahmenbedingungen wie zum Beispiel Struktur und Inhalt der Programme, die jeweilige Konstellation der Verwaltung und ihrer Ressourcen, Verhaltensweisen der Adressaten und ihr Verhältnis zum Programm, kulturelle Präferenzen (nach Kevenhörster 2006: 40 f.), die im Sinne einer umfassenden Evaluation berücksichtigt werden sollten. Hinzu kommen Einflussgrößen aus dem Kontext der Evaluationsforschung selbst sowie interne Störvariablen.<sup>175</sup> Widmer konzeptualisiert Evaluation, den komplexen Zusammenhängen entsprechend, als interaktionistisches Modell (vgl. ders. 2006: 90 ff.).<sup>176</sup>

Geeignete Kriterien für eine politische Evaluation von Programmen sind (exemplarisch nach Kevenhörster 2006: 47 f.):

- Interne Konsistenz (im Sinne einer Rangordnung von Zielen),
- Aggregation der Kriterien,
- Eingeständnis eines Entscheidungszwanges,

---

<sup>175</sup> Nach Rossi/Freeman/Hofmann soll sich die Wirkungsmessung auf die Bestimmung von Nettowirkungen konzentrieren, also mögliche Störvariablen ausschließen (dies. 1988: 96 ff.). Wegen der Komplexität sozialer Phänomene kann sich dies allenfalls auf interne Störvariablen durch ein entsprechendes Forschungsdesign beziehen. Eine Trennung der Programmwirkung und des Einflusses externer Störvariablen ist nicht möglich.

<sup>176</sup> Evaluation als Prozess sozialer Interaktion in folgenden Spannungsfeldern:

- Evaluation – Politik und Verwaltung; dies berührt Rollenkonflikte der Evaluator/innen, da sie ein Interesse daran haben, die Erwartungen der Auftraggeber zu erfüllen, um in Zukunft weitere Aufträge zu erhalten;
- Evaluation – Forschung; dieses betrifft das Selbstverständnis der forschenden Person, den Einsatz von Methoden;
- Evaluation – Öffentlichkeit als ein ethisch bestimmtes, da die Beteiligten nicht erst abschließend als Adressaten der Berichterstattung berücksichtigt werden, sondern ihre Anliegen bereits während des Evaluationsprozesses (ebd.).

- Eingeständnis von Risiko und Ungewissheit,
- Zeitdimension: „Die Folgen politischer Entscheidungen treten nicht unmittelbar auf, sondern lassen sich (...) nur über einen längeren Zeitraum ermitteln.“ (a.a.O.)
- Relevanz der Evaluationsmaßstäbe für die einzelnen Bürger.

Mit diesem Kriterienkatalog wird – im Unterschied zu z. B. Stockmann (2007: 27)<sup>177</sup> – der Tatsache Rechnung getragen, dass die Erfolge von Programmen von vielen unkalkulierbaren Bedingungen abhängig sind und sich daher nur schwerlich messen lassen. Dementsprechend wird von vielen Autoren (u. a. Stockmann 2007: 64 f.) auch die Möglichkeit einer Orientierung an sauber formulierten Programmzielen zugleich kritisch eingeschätzt, u. a. weil eine genaue Zieldefinition die Möglichkeit des Scheiterns birgt, was nicht im Interesse von Auftraggebern und Regierungen sein dürfte (vgl. Schubert/Badelow 2003: 93). Zudem erfordert (nach Rossi/Freeman/Hofmann 1988: 13) die Formulierung von Programmzielen eine sehr fundierte Analyse der empirischen Ausgangslage, ohne welche die Wirkungen eines Programms nicht erfasst werden können. Das Wirkungsmodell dieser Autoren enthält „Aussagen über die erwarteten Beziehungen zwischen dem Programm und den Zielen. Es legt die Strategie dar, mit der die Kluft zwischen den in der Planungsphase festgesetzten Zielen und den gegenwärtigen Verhaltensweisen oder Bedingungen überbrückt werden soll. Es muß (1) eine Kausalhypothese enthalten, (2) eine Hypothese über die Intervention und (3) eine Aktionshypothese.“ (Rossi/Freeman/Hofmann 1988: 25) Hypothesen lassen sich u. a. aus vergleichbaren Interventionen im gleichen Programmsektor gewinnen (a.a.O.: 27). Einem solchen Vorgehen entspricht idealerweise ein experimentelles bzw. quasi experimentelles Design, in dem Versuchs- und Kontrollgruppen gebildet werden, um zu gewährleisten, dass die Erfolge eines Programms auch wirklich diesem zugeschrieben werden und die Ergebnisse dem Anspruch der Reproduzierbarkeit und Generalisierbarkeit (a.a.O.: 122 ff.) standhalten können. Doch zugleich merken dieselben Autoren kritisch an: Die soziale Welt ist komplex, sodass sich kein eindeutiger kausaler Zusammenhang zwischen Intervention und Wirkung bestimmen lässt; soziale Phänomene haben viele Ursachen. Und von den einzelnen Programmen kann man nur eine geringe Veränderung der gesellschaftlichen Wirklichkeit erwarten (vgl. a.a.O.: 91 ff.).

Dies gilt umso mehr, je komplexer die Verflechtungen eines politischen Systems und dessen inhärente Wirkungszusammenhänge sind, wie nun im

---

<sup>177</sup> Kriterien professionell durchgeführter Evaluation sind: klar definierter Evaluationsgegenstand, befähigte Personen, explizite Kriterien, objektive empirische Datenerhebung und für die Bewertung: Heranziehen systematischer, vergleichender Methoden (vgl. Stockmann 2007: 27).

Folgenden am System des Europäischen Sozialfonds (ESF) verdeutlicht werden soll, durch den das Mentoring-Projekt kofinanziert wurde.

Das System des ESF ist ein kompliziertes und schwer zu durchschauendes Mehrebenensystem, in das eine Vielzahl von Akteuren eingebunden ist. Auf vertikaler Ebene sind es: EU, Mitgliedsstaat, Region und auf horizontaler staatliche Akteure der verschiedenen Ebenen, Sozialpartner und Nicht-regierungsorganisationen. Dieses Feld verursacht Transparenz- und Politikverflechtungsprobleme (vgl. Blum/Schubert 2009: 75 f.). Um dem gegen-zusteuern, aber auch wegen erheblicher Mängel des bis dato existierenden Evaluationssystem<sup>178</sup> (hierzu Bangel e. a. 2006: 333 f.) galt ab 2000 ein neues System zur Programmsteuerung. Das Vorläufersystem, ein an Überwachung orientiertes Regulierungsmodell, sollte durch ein zielsteuerndes, strategisches Managementsystem überwunden werden. Dabei wurden Entscheidungen über konkrete Programme und deren Umsetzung dezentral auf die Ebene der Mitgliedsstaaten verschoben. Zielcontrolling erfolgte nun systematisch durch Monitoring, Evaluation und Finanzkontrolle als ein miteinander verbundenes Feedbacksystem. Dies wurde für alle ESF-Projekte ab 2000 verbindlich (Europäische Kommission 1999, in Bangel e. a. 2006: 331 ff.). Das Monitoring war nun Aufgabe der für die Programmumsetzung zuständigen Verwaltungsbehörde, im hier vorliegenden Fall das Landesministerium (Icking/Schumann 2008). Für die Evaluation waren die ESF-Begleitausschüsse zuständig, denen unabhängige Evaluatoren zuarbeiten sollten. Im Zuge der Programmplanung waren eine Ex-ante-Evaluation vorgesehen, eine Zwischenevaluation und eine Ex-post-Evaluation am Ende der Strukturfondsphase.<sup>179</sup>

An diesem Ansatz wird kritisiert, dass es sich letztlich ebenfalls wieder um ein sehr bürokratisches System handelt. Zur Stärkung der Funktion von Evaluation als Instrument der Qualitätsbewertung, -sicherung und -verbesserung sollten nach Auffassung von Bangel e. a. (2006: 336 f.) die an der Programmgestaltung und -umsetzung beteiligten Akteure stärker eingebunden

---

<sup>178</sup> Wirkungsanalysen zur Ermittlung von Nettoerträgen lagen nicht vor, eine einheitliche Erfassungsmethode der Bundesländer existierte nicht, und Vergleiche konnten nur auf kurzfristige Bruttoeffekte beschränkt werden.

<sup>179</sup> Evaluationen mit dem Ziel des Rechenschaftsnachweises beinhalten nach Rossi/Free-man/Hofmann (1988: 38 ff.): Wirkungsnachweis; Effizienznachweis; Erfassungsnachweis (der Zielgruppe und ihrer Mitwirkung); Versorgungsnachweis (darüber, wie der tatsächliche Betrieb mit der Programmplanung übereinstimmt) und Verwendungsnachweis über die finanziellen Mittel. In Anlehnung an die SGB III-Systematik und als Konkretisierung der Arbeitsvorgaben der EU-Kommission sind folgende Indikatoren für Evaluation und Monitoring entwickelt worden: „Inputindikatoren (quantifizierte Ziele zum finanziellen und materiellen Verlauf), Verlaufsindikatoren (finanziell und materiell), Ergebnisindikatoren (u. a. Verbleib im ersten und sechsten Monat nach dem Austritt), Wirkungsindikatoren (u. a. Nettoeffekte individueller Förderung) und Effizienzindikatoren (Verhältnis Nettoeffekte zu eingesetzten Mitteln).“ (Bangel e. a. 2006: 334)

werden statt einer auf wenige Maßnahmen reduzierten Erfolgskontrolle. Dies berührt in einem interaktionistischen Evaluationsansatz (nach Widmer 2006: 92) eine ethisch-moralische Dimension: Die Anliegen der Betroffenen sollen schon im Evaluationsprozess berücksichtigt werden und nicht erst in einer abschließenden Berichterstattung gegenüber der Öffentlichkeit.

#### *4.1.2 Evaluation als Teil des Qualitätsmanagements im Weiterbildungsbereich*

Das hier aufgearbeitete Mentoring-Projekt wurde in Trägerschaft eines öffentlichen Weiterbildungsanbieters durchgeführt und zusätzlich zur Programmevaluation bzw. dem Monitoring durch eine Einrichtung des Landesministeriums nach dessen Qualitätssystem evaluiert. Daher soll hier ein kurzer Überblick zum Stand der Qualitätsdiskussion im Weiterbildungsbereich erfolgen, zumal das an Qualitätsprozessen und -messung orientierte Denken die Fragestellung der eigenen Evaluation beeinflusst hat, wodurch sie sich von der Mehrzahl der Feldstudien nicht unterscheidet.

Seit den 90er Jahren wird die Qualitätsdiskussion im Bildungs- und Weiterbildungsbereich intensiv betrieben (z. B. Sammelband der GEW 1996). Hintergrund sind eine Bilanzierung der bildungsreformerischen Entwürfe aus den 60er und 70er Jahren, dann die knapper werdenden öffentlichen Mittel seit den 80er Jahren, insbesondere die Verringerung der Mittel für Fortbildung und Umschulung durch die Bundesanstalt für Arbeit sowie ein Wandel der Steuerungsstrategien in Richtung Exzellenz, Qualität, Markt und Evaluation. Trotz Kritik und Vorbehalten greifen die Ansätze zur Qualitätssicherung, insbesondere im Weiterbildungsbereich, auf Managementkonzepte aus der Privatwirtschaft zurück und orientieren sich an einem in betriebswirtschaftlichen Kontexten entwickelten Qualitätsverständnis<sup>180</sup>, was zum Teil sehr kontrovers

---

<sup>180</sup> Zur Übersicht über in dieser Diskussion gebräuchliche Qualitätsbegriffe (z. B. Input-, Durchführungs-, Output-Qualität, vgl. u. a. Bülow-Schramm 2006: 14 ff.). Greve/Pfeiffer (2002) unterscheiden produktbezogene Qualität (als Eigenschaften eines Produktes), kundenbezogene (im Maßstab subjektiver Kundenurteile), absolute (Abbildung von Qualität nach best. Kriterien auf einer Skala), herstellerorientierte (Einhaltung interner Qualitätsstandards) und werteorientierte (Entscheidung über den Wert eines Produktes über den Markt) (vgl. Bülow-Schramm 2006, 15). Die Management-Konzepte, an denen sich die Diskussion orientiert, sind z. B.: DIN ISO 9000 ff. und 2000, TQM, EFQM, Balanced Scorecard (vgl. a.a.O.: 22 ff. und Thombansen e. a. 1994).

Zur Herausarbeitung und Diskussion eines explizit pädagogischen Verständnisses von Qualität s. Galiläer (2005); in Anlehnung an Harvey/Green (2000) wird pädagogische Qualität verstanden als: a) Ausnahme (Standards, die übertroffen werden), b) Perfektion (Fehlerfreiheit in Bezug auf die Prozesse zur Erreichung von Qualität), c) Zweckmäßigkeit, d) adäquater Gegenwert (Preis-Leistungs-Verhältnis), e) Transformation. Letztere zielt auf die Wirkungen von Prozessen auf die Adressaten von Erziehung und Bildung ab, z. B. bezüglich eines messbaren Erfolgs (Qualifikations-

diskutiert wird. Hierzu trug zunächst die Einführung entsprechender QM-Systeme (DIN ISO 9000 ff. TQM) im produzierenden Gewerbe bei, welches sich unmittelbar auf die betriebliche Weiterbildung auswirkte. Qualitätssicherung gilt von nun an als Wettbewerbsvorteil und ist inzwischen Standard.<sup>181</sup> Für die öffentlich geförderte Weiterbildung sollte sie Effektivität und Passgenauigkeit von Maßnahmen (der Bundesanstalt für Arbeit) erhöhen, Verbraucherschutz gewährleisten (hierzu Richter 1993: 78 ff.) und unlautere Methoden ausschließen. Weitere Argumente sind die gestärkte Teilnehmersouveränität sowie der Boom des Weiterbildungsmarktes nach der deutschen Wiedervereinigung, welcher Undurchschaubarkeit hervorbrachte (vgl. Sauter 1995: 25 f.).

Angelehnt an die für den Produktionsbereich entwickelten DIN ISO Normen<sup>182</sup> wird Qualität als das Vorhandensein von bestimmten Merkmalen sowie in Bezug auf die Erfüllung von Kundenwünschen aufgefasst (vgl. Köhler 1995: 8). Im Total Quality Management (TQM) ist die Kundenorientierung der alleinige Maßstab für Qualität, und die ständige Verbesserung des Kundennutzens gilt als das Hauptziel. Der Kundenbegriff umfasst externe und interne Kunden, bezieht also auch die Mitarbeitenden ein und integriert Arbeitszufriedenheit, Weiterbildung und Partizipation der Mitarbeitenden in das Qualitätskonzept (bes. im EFQM). Auf die intersubjektiven und interessen-geleiteten Aspekte von Qualitätsstandards und -zuschreibungen verweisen u. a. Terhart (2000: 814 f.)<sup>183</sup> und Galiläer (2005: 27) in Anlehnung an Heid (2000). Die Versuche, Qualität zu definieren, zu normen und Beurteilungsobjekte anhand eines identischen Maßstabs miteinander zu vergleichen und danach zu bewerten, sollten daher immer kritisch reflektiert und die Standards argumentativ

---

zuwachs), aber auch für Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Galiläer 2005: 21; Bülow-Schramm 2006: 15). Die Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung ist von der Vorstellung von Weiterbildung als einer marktfähigen Dienstleistung geprägt, wobei Qualität als Verkaufsargument von Anbietern gilt, und sie wird von betriebswirtschaftlicher und administrativer Perspektive dominiert. Stamm (2003) u. a. fordert daher, dass die Erziehungswissenschaften sich stärker in die Weiterentwicklung von Evaluationstheorie einmischen sollten. Die Certqua (Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherung in der Beruflichen Bildung) zertifiziert Einrichtungen der Weiterbildung auf der Basis von Management-Systemen, die sich an den DIN ISO Normen und den o. g. Ansätzen orientieren. Entsprechende Qualitätsstandards setzen der „Wuppertaler Kreis“ und andere Gütegemeinschaften als Interessenvertretung der Weiterbildungseinrichtungen der Wirtschaft.

<sup>181</sup> „Qualitätspolitik zu verfolgen, QM zu dokumentieren und gegebenenfalls zertifizieren zu lassen, ist zum Standard geworden, der von Förderern, Finanziers, individuellen wie institutionellen Nachfragern und von Förder- und Vergaberichtlinien gefordert wird.“ (Galiläer 2005: 156 f.)

<sup>182</sup> Zur Adaption der DIN ISO Normen für den Weiterbildungsbereich s. Köhler 1995; Faulstich 1995: S. 114 ff.; Gnahs 1995: 127 ff.

<sup>183</sup> „Qualität ist nie eine stabile, dem Objekt 'an sich' zukommende, sondern auf einer impliziten oder expliziten Beurteilung beruhende zugeschriebene Eigenschaft oder Eigenschaftskombination und insofern immer beobachter- bzw. beurteilungsrelativ.“ (Terhart 2000: 814 f.)

ausgehandelt werden. Eine widerspruchsfreie Definition von Qualität ist im pädagogischen Bereich kaum zu erwarten (Galiläer 2005: 29).

Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die Weiterbildungsteilnehmenden als „Kunden“ an der Qualität der Weiterbildung und ihrer Wirkung maßgeblich beteiligt sind. Wenn aber, wie es ein zuvor (Kap. 1.2) dargestelltes systemisches Konzept von Lernen nahe legt, Qualität erst im Prozess des Lernens kokreiert wird, ist es problematisch, einen kausalen Zusammenhang zwischen objektiven Merkmalen einer Maßnahme und subjektiven Lernerfolgen nachzuweisen. Die Wirkung und der Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme messen sich daher kaum am unmittelbaren Lernerfolg. Vielmehr geht es ebenfalls um die Frage, „ob der Sinn der Weiterbildung bei der Zielgruppe und ihrem Wirkfeld sozial verankert werden konnte und ob die vermittelten Bildungsinhalte eine nachhaltige Wirkung auf persönliche Kompetenzen, Entwicklungsziele und Berufschancen der Teilnehmenden haben.“ (Schüßler 2012: 37) Damit kommen die Eigenperspektive der Beteiligten und die prozessuale Dimension von Bildung in den Blick: Gerade der weiter oben eingeführte Gedanke der Nachhaltigkeit des Lernens (Kap. 1.2.5) thematisiert Lernen als Entwicklungsprozess, der nicht am Anfang einer Maßnahme beginnt und an deren Ende aufhört. Schüßler folgert, dass es daher erforderlich ist, Lernprozesse im Verbund und jenseits organisierter und zeitlich begrenzter Maßnahmen zu thematisieren (a.a.O.: 40), was im Zuge der Qualitätsmessung und Erfolgskontrolle von Weiterbildung kaum erfolgt. Es ist bisher wenig bekannt, welche Wirkungen Weiterbildung auf das persönliche Leistungs- und Innovationsverhalten hat. Es gibt in Deutschland so gut wie keine groß angelegte repräsentative Studie, in der Weiterbildungseffekte ein zentrales Thema sind (Schüßler 2012: 35).

Wegen der Heterogenität und strukturellen Vielfalt in der Weiterbildungslandschaft gibt es keine allgemeine Lösung für die Qualitätssicherung, und es existiert eine Vielzahl von unterschiedlichen Ansätzen mit verschiedenen Schwerpunkten und Ausrichtungen: eher produkt- oder eher prozessorientiert, regional oder überregional, Träger spezifisch oder übergreifend, relevant für einen Teilbereich oder das gesamte System etc.<sup>184</sup>

Die Anforderungen an ein QM-System beziehen sich im Wesentlichen auf folgende Dimensionen:

- Anforderungen an Träger: Geschäftsgebaren, Ausstattung, Qualität und Einbeziehung des Personals, Leistungsfähigkeit, Verhalten gegenüber Teilnehmenden,

---

<sup>184</sup> Überblick bei Gnahs (1996: 19 ff.); aktuell gebräuchliche Systeme sind evaluiert von Rabe (2007: 20 ff.): Gütesiegel Weiterbildung, LQW, EFQM, TQM

- Anforderungen an die pädagogische Maßnahme: Durchführungsqualität, Teilnehmerorientierung, Teilnehmervoraussetzungen und Zugangsbedingungen, Curriculum, Gruppengröße, Methoden,
- Anforderungen an Erfolgsbeobachtung: Evaluation, Erfolgskontrolle und -bewertung (vgl. Galiläer 2005: 169).

Evaluation spielt in allen Qualitätssystemen des Weiterbildungsbereiches eine maßgebliche Rolle: Selbstevaluationen werden zur Überprüfung der Prozesse regelmäßig durchgeführt, in der Regel mittels interner Audits. Evaluation beinhaltet, in Anlehnung an DIN ISO, auch immer die Evaluation des QM-Systems selbst (Management-Review). Die Evaluation von Bildungsveranstaltungen und Beratungsangeboten im Einzelnen durch Teilnehmende, das pädagogische Personal und Honorarkräfte auf Basis von Fragebögen und/oder Interviews sowie deren Auswertung und systematische Übertragung der Ergebnisse in einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP) sind zentrale Bestandteile der QM-Schlüsselprozesse, so auch in der Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen des in dieser Arbeit dargestellten Mentoring-Projektes.

Der Anspruch der Wissenschaftlichkeit existiert hierbei kaum, vielmehr stehen Nützlichkeit für individuelles Lernen der Teilnehmenden, organisationales Lernen und kontinuierliche Verbesserung im Vordergrund einer pädagogisch orientierten Evaluation,<sup>185</sup> wobei Methodenpluralität und die Kombination von Methoden befürwortet werden. Experimentelle und quasi-experimentelle Designs sind so gut wie gar nicht realisierbar, zur Erfassung affektiv-motivationaler Wirkungen eignen sich (nach Harteis/Heid/Kraft 2002: 278 ff.) qualitative Einzelinterviews am ehesten.

Ziele der Evaluation in der Weiterbildung sind (exemplarisch nach Häring 2003: 18 ff.):

- Bewertung des Nutzens einer Weiterbildungsmaßnahme,
- Optimierung und Qualitätsverbesserung,
- Lernmotivationsanreiz,<sup>186</sup>

---

<sup>185</sup> Das ökonomische Bildungscontrolling ist häufig vorherrschender Bestandteil von QM-Systemen und Evaluation im Weiterbildungsbereich, z. B. bei Häring (2003: 15), die Evaluation als Teilbereich des Bildungscontrollings versteht. Pädagogische und ökonomische Evaluation sind jedoch in der Regel kaum aufeinander bezogen (Harteis/Heid/Kraft 2002: 276).

<sup>186</sup> Evaluation beeinflusst den Untersuchungsgegenstand immer auch: „Wofür wir uns entscheiden, es zu messen, hat einen Einfluss darauf, wie die Leute sich verhalten. (...) Was gemessen wird, wird getan.“ (Patton 1998: 63) Im Sinne des in den dreißiger Jahren von Mayo e. a. untersuchten Hawthorne-Effektes fühlen sich die Beobachteten dadurch, dass man ihnen Beachtung schenkt,

- Kontrolle,
- Entscheidungshilfe,
- Imageverbesserung (der Personalentwicklung),
- Dokumentation.

Die Evaluation beginnt mit der Bedarfsanalyse und umfasst des Weiteren die Phasen der Planung, Durchführung, Teilnehmendenzufriedenheit, den Lern-, Transfer- und Organisationserfolg. Bezogen auf Führungskräfte (einer im evaluierten Mentoring-Projekt avisierten Zielgruppe) lässt sich Lernerfolg nicht als per Tests überprüfbarer Wissenszuwachs evaluieren. Durch die Evaluation des Lerntransfers wird überprüft, wie das Gelernte in den Berufsalltag übertragen wird und sich zum Beispiel in verändertem Verhalten oder einem besseren Arbeitsergebnis ausdrückt (a.a.O.: 34).

Trotz der Bedeutung von Evaluation in der Qualitätssicherung und -entwicklung im (Weiter-) Bildungsbereich sind Evaluationsforschung einerseits und Evaluationen im Rahmen von QM andererseits grundsätzlich zu unterscheiden (nach Galiläer 2005: 28 ff.): Evaluation setzt das Vorhandensein von Beurteilungskriterien voraus, die explizit auf den zu beurteilenden Sachverhalt bezogen und deren Herleitung transparent ist, sodass nachvollziehbar bleibt, inwieweit sie die verschiedenen Perspektiven und Interessen abbilden, zum Beispiel die der Auftraggeber, der Betroffenen oder der Professionellen. Die Bezugspunkte der Bewertung fokussieren – korrespondierend mit den verschiedenen Funktionen von Evaluation – auf Eignung und Effizienz von Programmen und Maßnahmen, Legitimierbarkeit, Wirkungen und Nebenwirkungen. Qualitätsurteile basieren im Gegensatz dazu auf von einzelnen (z. B. Teilnehmenden oder Durchführenden) oder gesellschaftlichen Gruppen vorgenommenen Vergleichen der Beschaffenheit eines Produktes bzw. Dienstleistungsangebotes mit subjektiven oder kollektiven Maßstäben. Dafür ist eine systematische Ableitung von Bewertungskriterien aus einer klar definierten Perspektive nicht charakteristisch (vgl. Galiläer 2005: 28).

„Der wesentliche Unterschied zwischen der Beurteilung von Qualität und Evaluation liegt (...) in der Art und Weise der Bewertung: Einmal subjektiv und interessiert, das andere Mal systematisch, in einem methodisch kontrollierten Procedere erfolgend.“ (ebd.)

Ein weiterer Unterschied berührt das Erkenntnisinteresse: Qualitätssicherungsverfahren dienen in aller Regel der Erfolgskontrolle (output), während Evaluationen darüber hinausgehend mindestens zwei weitere Funktionen haben:

---

aufgewertet und besser motiviert. Neben den objektiven Arbeitsbedingungen waren informelle Beziehungen von Bedeutung für die Leistungserbringung.

„Das Erfassen von Wirkungen und die prozessbegleitende Entwicklung einer bestimmten Praxis“ (ebd.). Relativierend kann hier eingewendet werden, dass einige QM-Systeme für den Weiterbildungsbereich eine deutliche Organisationsentwicklungskomponente haben (z. B. Zech 2006),<sup>187</sup> sodass die Entwicklung der Praxis im Sinne kontinuierlicher Verbesserung bei diesen ebenfalls eine Funktion darstellt. Desgleichen erfüllen sie eine Legitimierungsfunktion gegenüber Geld gebenden Stellen. Allerdings greifen QM-Systeme in gesellschaftlicher Perspektive im Vergleich zu Programmevaluationen zu kurz. Es wird nicht – unter Bezugnahme auf ein komplexes Wirkungsmodell – reflektiert, dass Qualität im Sinne gesellschaftlich wie individuell erwünschter Leistungen durch verschiedene Stakeholder definiert wird: Adressaten, Gemeinden, Öffentlichkeit, „Abnehmer“ wie Staat, Wirtschaft, Professionelle etc. (vgl. Galiläer 2005: 29). Diese Zusammenhänge haben faktisch keine Geltung, wie zum Beispiel die von Harteis/Heid/Kraft genannten Bezugsebenen für Evaluation im (betrieblichen) Weiterbildungsbereich aufzeigen:

- *Reaktionsebene*: Messung des subjektiv wahrgenommenen Effekts einer Maßnahme im Urteil der Teilnehmenden (Zufriedenheit, Akzeptanz);
- *Individueller Erfolg*: Erfassung der Wirkung in Bezug auf ein Lernziel (Wissen, Arbeit- und Lernmotivation, Persönlichkeitsentwicklung (...));
- *Transfer*: Überprüfung der späteren Anwendung des Gelernten;
- *Organisationaler Erfolg*: Wirkung auf die Organisation durch den individuellen Erfolg der Teilnehmenden (z. B. Produktivitätssteigerung, Fluktuation) (vgl. dies. 2002: 255).

Sozialpolitische, gleichstellungsrelevante oder ordnungspolitische Kriterien wie z. B. Chancengerechtigkeit oder Nachhaltigkeit werden von der gängigen QM- und der ihr zugerechneten OE-Praxis im Weiterbildungsbereich bisher nicht berührt. Erfolgskontrolle dominiert vor Wirkungsbeurteilung. Und dies betrifft nicht nur die private, sondern ebenfalls die öffentlich geförderte Weiterbildung, die sich unter den Bedingungen von Anbieterkonkurrenz und knapper werdenden öffentlichen Mitteln einem wirtschaftlichen Management unter-

---

<sup>187</sup> Dem Modell Lernerorientierte Qualitätsentwicklung (LQW) (Zech 2006) liegt eine Theorie des Lernens und systemischer Organisationsentwicklung zugrunde. Es betont (Selbst-)Reflexivität – verstanden als Betrachtung der organisatorischen und pädagogischen Praxis von der Meta-Ebene aus – vor Formalität, denn: „Abläufe und Prozesse zu formalisieren steigert nicht unbedingt die Qualität; es kann sie auch behindern.“ (Bender/Zech 2007: 14) Qualität bedeutet in diesem Verständnis Reflexivität des bewussten Organisations- und Bildungshandelns und ist explizit mit Organisationsentwicklung verbunden. Qualität steht in Verbindung mit dem Nutzen, den ein lernendes Individuum erhält, um seine Handlungsfähigkeit zu erweitern und seine Aufgaben besser bewältigen zu können (vgl. a.a.O.: 12).

ordnen muss.<sup>188</sup> Damit unterscheidet sich Evaluation im Rahmen von QM wesentlich von politischer Evaluation, die ihren Bezug zur Werteorientierung bewusst thematisiert (nach Kevenhörster 2006).

#### 4.1.3 *Zur Erfolgslosigkeit der Evaluation von Mentoring*

Die Effekte (Outcome) von Mentoring werden seit den frühesten Forschungen in der Psychologie untersucht. Diese belegen, dass Mentoring mit subjektiven und objektiven Erfolgen verbunden ist wie zum Beispiel Beförderungsraten, Einkommensniveau, Arbeitszufriedenheit, Leistungssteigerung, Selbstvertrauen etc. für Mentees (vgl. Scandura/Pellegrini 2007: 75). Seltener gibt es Studien, die Effekte für Mentor/innen nachweisen wie zum Beispiel „career revitalization, personal satisfaction, and organizational power“ (Ramaswami/Dreher 2007: 211). Die Literatur ist von Feldstudien dominiert, die auf Selbsteinschätzungen beruhen, sodass es sehr schwierig ist, einen kausalen Zusammenhang zwischen Mentoring und career benefits objektiv nachzuweisen. Die o. g. Autoren betonen, dass es die Qualität der Beziehung ist, durch welche die gewünschten Effekte generiert werden und: „The problem, of course is how to define and measure quality“ (a.a.O.: 224). Mit psychologischem Testinventar kommt man der Wirksamkeit von Mentoring offenbar nur begrenzt auf die Spur.

Finkelstein/Poteet (2007: 360 f.) stellen für formelles Mentoring auf Basis ihrer umfangreichen Literatursichtung für den angloamerikanischen Raum fest, dass strukturiertes, systematisches Monitoring und Evaluation Bestandteil der meisten formellen Programme sind (vgl. die exemplarische Untersuchung für Deutschland und Österreich von Rotering-Steinberg 2007). Monitoring nimmt dabei als Prozessevaluation oder regelmäßiges Check up eventuelle Probleme innerhalb des Programms in den Blick. Die Methoden sind vielfältig: In den meisten Organisationen finden regelmäßige Meetings mit den Teilnehmenden statt. In anderen Fällen kontaktiert die koordinierende Stelle die Beteiligten, oder es werden Berichte ausgewertet. Viele Organisationen setzen formelle Evaluation ein und verwenden als Evaluationsinstrumente zum Beispiel Fragebögen, Interviews, Auswertungen von Berichten, manche setzen 360-Grad Feedback und sogar Performance Appraisals<sup>189</sup> ein. Gemessen werden Karriere-

---

<sup>188</sup> QM spiegelt hier das Bemühen, wirtschaftliche und pädagogische Ansprüche, die grundsätzlich miteinander kollidieren können, zu vereinbaren (vgl. Galiläer 2005: 186).

<sup>189</sup> Im 360-Grad-Feedback werden im Rahmen einer „Rundumeinschätzung“ Kolleg/innen, Vorgesetzte, Mitarbeitende, Kund/innen und Lieferant/innen mit derselben Fragestellung, hier z. B. zur wahrgenommen Wirkung des Mentorings bzw. Verhaltensänderungen der Mentees befragt.

entwicklung und finanzielle Indikatoren. Bezogen auf die Programme selbst werden typischerweise die folgenden Faktoren erhoben: Häufigkeit der Treffen, Qualität der Beziehung, Informationen über das, was gut bzw. schlecht gelaufen ist, Zufriedenheit der Teilnehmenden und Verbesserungsvorschläge. Die organisationsrelevanten Kriterien sind u. a. Bindungs- bzw. Kündigungsraten, die Top-Mentor-Kriterien sind Zufriedenheit und positives Feedback. Bezüglich der Mentees interessieren meist Kriterien wie Ermutigung und Unterstützung durch die Mentor/innen, Zugang zu Netzwerken, entwickelte Fähigkeiten u. a. Der größte Teil von Untersuchungen in der (psychologischen Fach-)Literatur, durch die Mentoring evaluiert wird, geht implizit von einem unterstellten Zusammenhang zwischen Erfolg des Mentorings und Zielerreichung aus. Law e. a. (2007: 32) weisen jedoch mit Recht darauf hin, dass dieser Zusammenhang, interkulturell betrachtet, nicht als einzige bzw. entscheidende Messgröße herangezogen werden sollte, weil Zielorientierung ein für moderne westliche Kulturen angemessenes Konstrukt darstellt, das nicht auf alle möglichen anderen Kontexte übertragbar ist. Sie plädieren stattdessen für eine breitere methodologische Perspektive und schlagen wertschätzende Erkundung (Appreciative Inquiry)<sup>190</sup> als Verfahren vor.

Die Evaluation von externen Mentoring-Programmen ist in der Regel eine interne, d. h. die Organisator/innen belegen gegenüber den Geld gebenden Stellen den Erfolg des Programms, unterliegen also einem Legitimationsdruck, während wissenschaftliche Kriterien eine geringere Rolle spielen. Bei den üblichen Evaluationsberichten handelt es sich (nach Barzantny 2008: 83) daher eher um deskriptive Abschlussberichte als um ernst zu nehmende Evaluationsforschung. Der Begriff der Evaluation diene eher der rhetorischen Aufwertung.<sup>191</sup>

Alle von Barzantny untersuchten Evaluationsberichte von Mentoring-Programmen an Hochschulen stellten in auffälliger Weise nur den Erfolg der

---

Performance Appraisals sind Potenzial-Assessments, in denen z. B. auf Basis von potenzialdiagnostischen Instrumenten vorgegangen wird.

<sup>190</sup> Appreciative Inquiry (AI) wurde in den 80er Jahren von David Cooperrider im Anschluss an die lösungsorientierte Kurzzeittherapie entwickelt und wird heute als Verfahren für Veränderungsprozesse in Organisationen eingesetzt (vgl. König/Volmer 2004: 112 ff.). Leitend ist dabei die Grundannahme, dass sich Organisationen in Richtung dessen entwickeln, was ihre Mitglieder wahrnehmen. Die Methodik des gegenseitigen Erzählens von positiven Erlebnissen und Ereignissen verfolgt das Ziel, dadurch verborgene Potenziale und Ressourcen der Organisation zu erschließen. Der Verweis auf AI im Kontext der Evaluation von Mentoring soll eine Öffnung in Richtung qualitativer Verfahren der Evaluation anzeigen.

<sup>191</sup> Hierzu vgl. die Auffassung von Wottawa/Thierau (1990: 27) zur parteilichen Evaluation (Beschönigungs-, Rechtfertigungs-, Weißwasch- und Untergrabungsevaluationen), die insbesondere bei geschlossener Evaluation gegeben ist, d. h. wenn die Ergebnisse nur der Auftrag gebenden Stelle oder Institution bekannt gemacht und nicht allgemein veröffentlicht werden.

Maßnahme dar, wobei es in der Regel sehr vage blieb, wie Erfolg überhaupt definiert war. Es hieß sogar, dass Erfolg, da eine höchst subjektive Konstruktion, nicht messbar und daher den Teilnehmerinnen eines Programms zur individuellen Bestimmung selbst überlassen sei (Mentoring-Projekt im Bereich Humanmedizin der Universität Göttingen 2006, zit. ebd.). Ein anderes Projekt sah die Zufriedenheit der Teilnehmenden als Erfolg an (Mentorinnennetzwerk Hessen, ebd.). Viele Autorinnen verwiesen darauf, dass sich die langfristige Wirksamkeit der Programme erst in geraumer Zeit statistisch niederschlagen könne (Dougherty/Dreher 2007: 52; vgl. McKeen/Bujaki 2007: 197). Entsprechend konzentrieren sich Programmevaluationen nach einer Untersuchung von Giscombe auf das Messen von Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Programmen, sie ähneln damit der Evaluation von Trainingsmaßnahmen (dies. 2007: 559). Interne, programmspezifische Evaluation wird eingesetzt, um die kurzfristige Zielerreichung zu erheben, mit den Erwartungen der Teilnehmenden abzugleichen und eventuelle Programmkorrekturen vornehmen zu können. Im Allgemeinen bilden Selbstauskünfte die Grundlage der vorliegenden Evaluationen, die von den Programmverantwortlichen selbst eingeholt werden (Selbstevaluation). Diese Häufung von Selbstevaluationen sollte bedenklich stimmen. Denn die meisten Mentoring-Programme haben eine Befristung von wenigen Jahren, und die Programmverantwortlichen stehen unter Legitimationsdruck, um weitere Projektmittel zu erhalten. Längerfristig angelegte Studien sind aufgrund der Befristung der Programme auch kaum möglich.<sup>192</sup> Die Programmverantwortlichen befinden sich daher in einem Dilemma:

„Eventuell mögliche längerfristige Erfolge der Maßnahme können aufgrund der kurzen Laufzeit nicht aufgezeigt werden, doch ebenso besteht aus Gründen der Existenzsicherung der Zwang, positiv zu evaluieren. Aufgrund dieses Entstehungszusammenhangs ist es wahrscheinlich, dass in diesen Evaluationen problematische Effekte oder ausbleibende Wirksamkeit unterbewertet werden.“ (Barzantny 2008: 86)

Längsschnittstudien werden daher in jüngster Zeit verstärkt eingefordert (vgl. Barzantny 2008: 85), um die Qualitätsdiskussion in Deutschland voranzubringen.<sup>193</sup> Allerdings lässt sich die Wirksamkeit von Mentoring-Programmen nicht so einfach feststellen:

---

<sup>192</sup> Eine Ausnahme ist eine Evaluation des Mentoring-Programms von 2005 an der Universität Konstanz (angeführt bei Barzantny 2008: 85). Hier wurden die Effekte des Mentoring-Programms nach fünf Jahren untersucht. Dazu wurde eine Kontrollgruppe gebildet, die allerdings zwar nicht am Mentoring-Programm aber an Trainings teilnahm. Die Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe waren gering.

<sup>193</sup> Zur Zeit gibt es in Deutschland einige Bestrebungen, Qualitätsstandards für Mentoring-Programme festzulegen: „Ada-Lovelace-Mentoring“ seit 2004: [www.ada-mentoring.de](http://www.ada-mentoring.de) und „Forum

„Da es sich beim Instrument des Mentorings um ein Entwicklungskonzept handelt, werden zum einen Effekte erst längerfristig sichtbar. Zum anderen gilt: Selbst Karrieresprünge einzelner Teilnehmerinnen lassen sich nicht unbedingt auf die Mentoring-Maßnahme zurückführen; es ist schwierig, Effekte des Programms von anderen Impulsen, denen eine Person im Laufe ihrer Entwicklung ausgesetzt ist, zu unterscheiden.“ (Barzantny 2008: 84)

Eine für den europäischen Raum noch immer wichtige und viel zitierte Studie von Hofmann-Lun/Schönfeld/Tschirner (1999) befasst sich mit einer summarischen, externen vergleichenden Evaluation von drei Programmen im Kontext von Frauenförderung in Deutschland, Schweden (beides interne PE-Programme) und Finnland (externes Cross-Mentoring-Programm). Dabei wurden sowohl die Effekte für die Mentees wie auch für die Mentor/innen und bei zwei organisationsinternen Programmen auch die für die Organisation erforscht. Für die Mentees wurden nicht nur die Karrierefunktionen des Mentorings in den Blick genommen, sondern ebenfalls psychosoziale Effekte wie zum Beispiel der Einfluss des Mentorings auf Motivation und Arbeitszufriedenheit. Obwohl der Vergleich mit einer unabhängigen Kontrollgruppe bei den internen PE-Programmen möglich war, stellten die Autorinnen fest, dass sich die Wirkungen einzelner Einflussfaktoren auf die Teilnehmerinnen durch die Evaluation nicht gesondert herausarbeiten ließen (a.a.O.: 19). Die Ergebnisse sind dennoch aufschlussreich und bedenkenswert. Interessanterweise bestätigen sie die durchweg positiven Ergebnisse interner Evaluationen nur zum Teil und insofern sie sich auf psychosoziale Funktionen, die Zufriedenheit der Teilnehmenden und die Erwartung von positiven Karriere und Frauen fördernden Effekten im Allgemeinen beziehen:

- Die Zielsetzung, mehr Frauen in Führungspositionen zu bekommen, ist mit Abschluss der Programme nicht erreicht worden. Dieser Effekt ließ sich nach einer Zeitspanne von einem Jahr offenbar nicht messen (a.a.O.: 78).
- Die Mentees konstatierten kaum Veränderungen im Hinblick auf bessere Aufstiegschancen oder bessere Beteiligung bei Entscheidungsprozessen (a.a.O.: 80 f.).
- Sie sahen die Möglichkeit, durch das Mentoring in Netzwerke eingebunden worden zu sein, eher kritisch (a.a.O.: 86 ff.).
- Im Gegensatz dazu stand die Einschätzung der Teilnehmenden (78,8 % der Mentees, 90 % der Mentor/innen), dass das Programm der beruflichen Entwicklung der Mentees helfe. Die Effekte für sich selbst wurden dagegen als wesentlich geringer eingeschätzt.

---

Mentoring<sup>64</sup>, einem Zusammenschluss von Mentoring-Programmen an Hochschulen im deutschsprachigen Raum: [www.forum-mentoring.uni-hannover.de/standards.htm](http://www.forum-mentoring.uni-hannover.de/standards.htm). Ebenfalls hat sich zu diesem Zweck die Deutsche Gesellschaft für Mentoring (DGM) gegründet: [www.dg-mentoring.de](http://www.dg-mentoring.de).

- Dennoch sahen sowohl Mentees wie auch Mentor/innen ihre Erwartungen als erfüllt an und sind mit dem jeweiligen Programm zufrieden. Sie betrachteten die Zielsetzung, voneinander zu lernen, als erfüllt. (a.a.O.: 97; Ausnahme deutsches internes PE- Programm, in dem sich die Mentor/innen stärker nur als Lehrende ansahen). Die psychosozialen Funktionen der Programme wurden wesentlich positiver eingeschätzt (Ausnahme: deutsches Programm), insbesondere: größere Wertschätzung durch Kollegen und Vorgesetzte, größere berufliche Zufriedenheit und stärkere Karriereorientierung (vgl. a.a.O.: 89 ff.).
- Es kam zu keinen negativen Reaktionen aus dem Umfeld, im Gegenteil, männliche wie weibliche Kolleg/innen haben den Mentees gegenüber positiv reagiert. Das Gleiche galt auch für Vorgesetzte (a.a.O.: 113 f.).

Eine aktuellere Studie von Rotering-Steinberg (2007) evaluiert Mentoring in Unternehmen verschiedener Größenordnungen im deutsch-österreichischen Vergleich. Die Ergebnisse werfen zum einen ein Licht auf den Verbreitungsgrad von Mentoring<sup>194</sup> und ergeben zum anderen empirische Befunde zu den Effekten für die Teilnehmenden (178 Männer und Frauen, Mentor/innen und Mentees).<sup>195</sup> Die Autorin fasst zusammen:

„Im Ländervergleich Deutschland-Österreich ergibt die Evaluation zu Mentoring-Programmen folgende Ergebnisse: Die Steigerung der Kommunikation und Arbeitsmotivation, der hohe Vertrauenswert in der Mentor-Mentee-Beziehung sowie die länderübergreifende (globale) Netzwirkbildung. Für die Zukunft ist es durchaus vorstellbar, dass inländische wie grenzüberschreitende Mentoring-Programme weiterhin an Bedeutung gewinnen.“ (Rotering-Steinberg 2007: 34)

Aus qualitativen Interviews mit drei Mentoren und drei weiblichen Mentees ging hervor, dass die Mentoren ein Bewusstsein für die Leistungsfähigkeit ihrer Mentees entwickelten, Netzwirkbildung nach Einschätzung beider Gruppen gut verlief und die Mentees wertvolles Feedback erhielten (a.a.O.: 35 f.). Die Studie zeigt außerdem, dass in den meisten Unternehmen eine Evaluation des Mentorings durchgeführt wurde, und zwar als Selbstevaluation durch die Personalentwicklung, selten durch externe Berater, etwa in der Hälfte der Fälle während des Programms als Prozessevaluation und nur in einem einzigen Fall auch zu Beginn des Programms. Die Ergebnisse zeigen, dass Evaluation mit dem

---

<sup>194</sup> In 16 der 27 befragten Unternehmen existiert Mentoring als internes Förderprogramm für Führungskräfte, in der geringsten Zahl der Fälle (3) als reines Frauenprogramm (Rotering-Steinberg 2007: 27).

<sup>195</sup> Verbesserung des Kommunikationsverhaltens (73 % der Befragten); Verbesserung der Arbeitsmotivation (56 %); Erlangung von mehr Selbstbewusstsein (21 %); Veränderung des Führungsstils (42 %); Türöffnerfunktion als Mentor/in (bejahen 68 %) (vgl. a.a.O.: 31 ff.).

Ziel der Optimierung des Programms durchgeführt wird (a.a.O.: 37), aber auch für statistische Zwecke. Diese Ergebnisse sind weder aufschlussreich im Hinblick auf tatsächliche Karriereerfolge der Mentees noch bezüglich einer nachhaltigen Wirkung des Programms für Mentor/innen, Mentees und organisationales Umfeld. Dies unterstreicht nochmals die Forderung nach Längsschnittstudien und längerfristigen Wirkungsanalysen.<sup>196</sup>

Eine Analyse der vorliegenden Evaluationsberichte macht deutlich, dass sie beinahe ausschließlich die Ergebnisse des Mentorings im Hinblick auf messbare Kriterien wie beruflicher Aufstieg, Gehaltsentwicklung o. Ä. untersuchten bzw. die Zufriedenheit mit dem Projekt vonseiten der Beteiligten als Kriterium ansahen. Für Deutschland gilt speziell, dass ein erheblicher Teil der Evaluationsberichte von den Trägern der öffentlich geförderten formellen Mentoring-Maßnahmen selbst durchgeführt wird. Dementsprechend fallen die Evaluationsergebnisse dieser Maßnahmen insgesamt positiv aus, ein Befund, der im Widerspruch zu den empirischen Forschungen über formelles Mentoring steht. Gerade vor diesem Hintergrund sind Studien über die Nachhaltigkeit von Lernprozessen in und durch Mentoring erforderlich.

#### **4.2 Aufarbeitung der internen Evaluation eines regionalen Mentoring-Projektes für Frauen – nach Fragen von Kromrey**

Nach Wottawa/Thierau ist das Aufarbeiten und Zusammenfassen von Erfahrungen mit Evaluationsprojekten Meta-Evaluation:

„Eine (andere) Art der zusammenfassenden Auswertung besteht darin, Hinweise für die verbesserte Gestaltung neuer Evaluationsprojekte zu erhalten, sei es für das verwendete Instrumentarium, Techniken zur Feststellung der Ziele und Konsequenzen oder für die jeweils gewählten Untersuchungsdesigns (Programm-Design Evaluation). Erfahrungsaufbereitungen dieser Art sind die Grundlage, auf der sich allmählich die Leistungsfähigkeit professioneller Evaluation weiter optimieren lässt.“ (dies. 1990: 31)

In diesem Sinne versteht sich die folgende Reflexion der eigenen durchgeführten Projektevaluation als Meta-Evaluation. Das Mentoring-Projekt ist auf verschiedene Weise evaluiert worden:

- im Rahmen der Evaluation der Landesinitiative „Regionen stärken Frauen“ aus dem ESF-Programm (Icking/Schumann 2008). Die Ergebnisse beziehen

---

<sup>196</sup> Hier liegt eine aktuelle Längsschnittstudie zum informellen Mentoring für Berufsanfänger/innen von Witzki/Blickle (2012) vor. Sie zeigte, dass Mentoring keinen direkten Einfluss auf objektiven beruflichen Erfolg hat.

sich auf sämtliche Teilprojekte der Initiative landesweit, insgesamt 248 im Förderzeitraum 2004 bis 2007, Differenzierungen für einzelne Teilprojekte sind nicht möglich. Die Ergebnisse können hier daher nicht genutzt werden;

- als begleitendes Monitoring im Auftrag der das Programm umsetzenden Verwaltungsbehörden verschiedener Ebenen vom Ministerium bis zur Regionalagentur auf Basis einer monatlichen Befragung der Projektleiterin;
- im Rahmen des QM-Systems der Trägereinrichtung (nur die pädagogischen Begleitveranstaltungen/Workshops für die Beteiligten);
- als projektinterne Selbstevaluation durch die Projektleiterin auf Basis einer Teilnehmerinnenbefragung per Fragebogen zu Abschluss jeder der beiden Projektphasen. Evaluiert wurden u. a. Outcome-Faktoren, Zufriedenheit mit dem Projekt und Prozessbestandteile wie die im Mentoring bearbeiteten Themen, Häufigkeit der Treffen, Art der Zusammenarbeit in der Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen.

Diese Evaluation soll im Folgenden kritisch dargestellt werden. Die Darstellung folgt dabei den fünf zentralen, präzisierenden Fragen von Kromrey (vgl. 2001: 117 ff.).

- Was wurde evaluiert? (Implementations- oder Wirkungsforschung)
- Wann wurde evaluiert?
- Wo ist die Evaluation angesiedelt bzw. wer hat evaluiert? (externe oder interne Evaluation)
- Wie wurde evaluiert?
- Wer beurteilte nach welchen Kriterien?

Im Anschluss werden die wesentlichen Ergebnisse vorgestellt und mit den Ergebnissen aus der Evaluationsforschung zum Mentoring verglichen sowie weitergehende Fragen für die Nacherhebung formuliert. Als Datenquellen dient hier die Dokumentation der Selbstevaluation im Projekt (Höher/IKG 2007). Die nachfolgend dargestellte Evaluation im Rahmen der Untersuchung für diese Arbeit thematisiert zunächst die eigene interne Evaluation im Sinne einer Metaevaluation.

#### *4.2.1 Was wird evaluiert?*

Umfangreiche Programmevaluationen thematisieren den gesamten Prozess eines Programms bzw. einer Maßnahme von der Problemdefinition über Programmplanung und begleitendes Monitoring bis zur abschließenden Evaluation (vgl.

Rossi/Freeman/Hofmann 1988: 11). Diese Perspektive wählte die Selbstevaluation des Mentoring-Projektes nicht, sondern sie überprüfte die Zielerreichung der subjektiven Ziele der Mentees in deren eigener Perspektive und nach Einschätzung der Mentorinnen, erfragte die Motive und Auswirkungen des Mentorings auch für die Mentorinnen. Sie überprüfte die tatsächlichen Aktivitäten der Teilnehmenden im Programm sowie deren Einschätzung durch die Teilnehmerinnen und deren Zufriedenheit damit bzw. erfragte im Sinne einer an Qualitätssicherung orientierten Vorgehensweise Verbesserungsvorschläge für die zweite Projektphase. Sie ist damit nicht eindeutig entweder der Wirkungsforschung oder der Implementationsforschung zuzuordnen, sondern bezieht sich auf Fragestellungen aus beiden Anwendungsfeldern, ergänzt um einen Evaluationsansatz aus dem Qualitätsmanagement.

### Ausgangslage und Zielsetzung des Projektes: Berufliche Förderung von Frauen

Ausgangslage für das Projekt waren die für die Karriereentwicklung von Frauen in der Region<sup>197</sup> ungünstigen ökonomische Rahmenbedingungen mit ihrer großen Bedeutung von kleinen und mittelständischen Unternehmen des verarbeitenden Gewerbes, insbesondere der Metallverarbeitungsbranche und der Elektrotechnik und ebenso des Handwerks.<sup>198</sup> Diese Betriebe boten, so die Erfahrung, weiblichen Fach- und Führungskräften nur wenige und im Vergleich mit anderen Regionen des Landes ungünstigere Aufstiegschancen. Indirekt bestätigt werden diese Annahmen durch den Gender-Index (2008), der für 2006

---

<sup>197</sup> Bisher existiert keine zufriedenstellende Definition von Region, vielmehr „(liegt) das spezifische Potenzial des Begriffs der Region (...) in der Möglichkeit einer je passenden Definition“ (Bock 2002: 52). „Im Kontext der Diskussion um Globalisierung und Regionalisierung wird der Region steigende Bedeutung zugeschrieben, die sich vor allem auf ihre ökonomische Rolle konzentriert und Regionen als konkurrierende Wirtschaftsstandorte thematisiert. Dies führt dazu, dass in Regionen (...) neue politische Steuerungsformen initiiert werden, in deren Rahmen gesellschaftliche Akteurinnen verstärkt einbezogen werden“ (a.a.O.: 12): regionale Netzwerke von Akteuren.

<sup>198</sup> Exemplarisch: Es gab zum Startzeitpunkt des Projektes 3.146 Handwerksbetriebe und 664 handwerksähnliche Betriebe, in denen 30.000 Menschen in 94 verschiedenen Berufen beschäftigt waren. Gemessen an Umsatz- und Beschäftigungszahlen hatten Elektro- und Metallhandwerk die größte Bedeutung: 40 % aller Beschäftigten arbeiteten hier und erzielten 60 % des Umsatzes. Die durchschnittliche Beschäftigungsgröße der Betriebe lag bei zehn bis zwölf Mitarbeitenden. Ein großes Problem ist die Nachfolgeregelung. Aus dem Arbeitsmarktreport (Datenbasis 2008): 71,7 % der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten arbeiten im KMU-Bereich (Landesdurchschnitt: 67,1 %). Im verarbeitenden Gewerbe arbeiten 40,6 % der Beschäftigten (Landesdurchschnitt 22,9 %). Der Anteil der älteren Beschäftigten ist seit Jahren in dieser Region am meisten gestiegen (aktuell: auf 27,5 %). Hier ist der Beschäftigungsrückgang besonders gravierend: (-5,6 %; Landesdurchschnitt: -2,9 %) Die Beschäftigungsquote von Frauen liegt bei 42,1 % (Landesdurchschnitt 44,0 %) (vgl. MAGS 2010: 22 ff.).

eine ungünstige Situation für den Landkreis hinsichtlich der Arbeitsplätze für hoch qualifizierte Frauen und der Arbeitseinkommen von Frauen aufzeigte, ebenso für die Förderung von Frauen in der Arbeitsmarktpolitik bei Existenzgründungen.

Vor diesem Hintergrund verfolgte das Mentoring-Projekt für Frauen in der Region laut Projektantrag die folgenden Ziele:

- „Es soll die Unterrepräsentanz von Frauen in Fach- und Führungspositionen abbauen helfen.
- Es soll Frauen beim Ausbau ihrer Selbstständigkeit unterstützen.
- Es soll ein Wissensnetzwerk von Frauen in der Region begründen.“ (Höher/IKG 2007)

Diesen Zielformulierungen lagen implizite Hypothesen über die Wirkung und den Nutzen von Mentoring zur Unterstützung von Frauen im Beruf zugrunde. Sie wurden nicht wissenschaftlich eruiert, zum Beispiel aus einer Analyse des Forschungsstandes abgeleitet, sondern unsystematisch aus Erfahrungs- und Evaluationsberichten anderer Mentoring-Programme für Frauen<sup>199</sup> gewonnen und dem eigenen Handeln unterstellt. Eine nicht überprüfte Grundannahme war, dass Mentoring wirkt und unterstützt, also gut ist. Diese Grundüberzeugung ergibt sich auf Basis vorliegender Evaluationsberichte beinahe zwangsweise, weil auffällig viele der Berichte nur positive Effekte und Erfolge von Mentoring thematisieren (s. o. die Kritik von Barzantny 2008: 83). Wie und wodurch es wirkt und wie genau bzw. auf welchen Ebenen die Wirkungen anhand welcher Kriterien zu messen sind, das waren Fragestellungen, die sich im Mentoring-Projekt erst zu einem späteren Zeitpunkt im Prozess ergeben haben. Explizite Ziele für die Evaluation sind also zu Anfang nicht deutlich formuliert worden, dies ist aus Sicht der Evaluationsforschung zu kritisieren. Problematisch für die Evaluation ist eine positive Grundhypothese deshalb, weil aus einer Forschungsperspektive so vorgegangen werden sollte, dass die Grundannahmen, dass das Projekt *keine* Wirkung hat, durch die Evaluation entweder bestätigt oder widerlegt werden soll.<sup>200</sup>

Da von einem Mentoring-Projekt keine Veränderungen der ökonomischen Rahmenbedingungen zu erwarten sind, wurde der Karrierebegriff von den

---

<sup>199</sup> Unter anderem ebenfalls EU-finanzierte Programme, z. B. Wulf (2002) und Regner/Gonser (2001) sowie das Programm KIM-Kompetenz im Management in NRW.

<sup>200</sup> Weil von Programmverantwortlichen eine solche Sicht auf das eigene Handeln nicht erwartet werden kann, halten Rossi/Freeman/Hofmann Urteile von Programmleitenden und Teilnehmenden für keine solide Basis für Evaluationen (dies. 1988: 158 ff.). Methodisch wird dieses Dilemma in der folgenden Nacherhebung mit dem Verfahren der falsifikatorischen Suggestion (Bauer 2004: 182) angegangen (s. u. Kap. 5.2).

Projektentwicklerinnen von vornherein weiter gefasst und beinhaltete neben der klassischen „Schornsteinkarriere“ als Aufstieg in einem Unternehmen ebenso Schritte in eine Selbstständigkeit und sogar, in Abhängigkeit von der individuellen Ausgangssituation einiger Teilnehmerinnen, das Herstellen einer zufriedenstellenden Work-Life-Balance, ließ also einen breiten Interpretationsspielraum der Programmziele durch die Beteiligten zu. Die Zielkriterien wurden letztlich von den Teilnehmerinnen selbst formuliert, und ihre Zielerreichung durch das Programm wurde in der Evaluation überprüft.<sup>201</sup> Politische Auswirkungen des Programms waren auf diesem Wege nicht zu erfassen, eine Ermittlung von Nettoerträgen auf Basis von Kausalhypothesen gilt trotz anders postulierter Idealstandards, wie oben erwähnt, als kaum möglich (vgl. u. a. Rossi/Freeman/Hofmann 1988: 91 ff.). Dieser Tatbestand berührt das von verschiedenen Autoren problematisierte Phänomen, dass Programmziele häufig nicht präzise formuliert und operationalisiert sind (s. o.; vgl. Stockmann 2007: 64 f.; Schubert/Bandelow 2003: 93), also auch nicht sauber evaluiert werden können. Dem entspricht der zuvor bei der Übersicht über den Forschungsstand dargestellte Befund über die Widersprüchlichkeit und Vielfalt der gemessenen Effekte des Mentorings aus der psychologischen Literatur.

#### Projektumfeld: Regionale Kooperationen und Mehrebenenverflechtung

Die Evaluation des Mentoring-Projektes thematisierte keine möglichen Einflussgrößen aus dem Programmumfeld, wie u. a. Kevenhörster (2006: 40 f.) von einer umfassenden Programmevaluation erwartet. Ebenso wurden mögliche psychologische Einflussgrößen nicht identifiziert bzw. waren nicht identifizierbar, und Bezüge der Ergebnisse zueinander konnten vom Ansatz der Befragung aus nicht hergestellt werden. So bleibt u. a. offen, auf welche konstanten Variablen mögliche Erfolge des Mentorings genau zurückzuführen sind. Der Literatur folgend, scheint dies vor allem die Beziehung selbst zu sein, sie stellt allerdings keine feste Größe dar, sondern ist ein dynamischer Prozess wechselseitiger Deutungen und sozialer Konstruktionen. Die Analyse des Wirkungsmodells (vgl. Stockmann 2007: 52), in das ein Programm eingebunden ist, ist aus Sicht der Programmevaluation ein unverzichtbarer Bestandteil von Evaluation und verweist, einem interaktionistischen Modell von Widmer (2006) folgend, auf mögliche Rollenkonflikte der Evaluatorsin im Spannungsfeld zwischen Politik und Verwaltung, Forschung und Öffentlichkeit.

---

<sup>201</sup> Ein vergleichbarer Ansatz findet sich im Evaluationsbericht von Bierbaumer e. a. (2002). Die Effekte des Mentorings konnten hier allerdings auf Basis einer subjektiven Skalierung durch die Teilnehmenden besser gemessen werden.

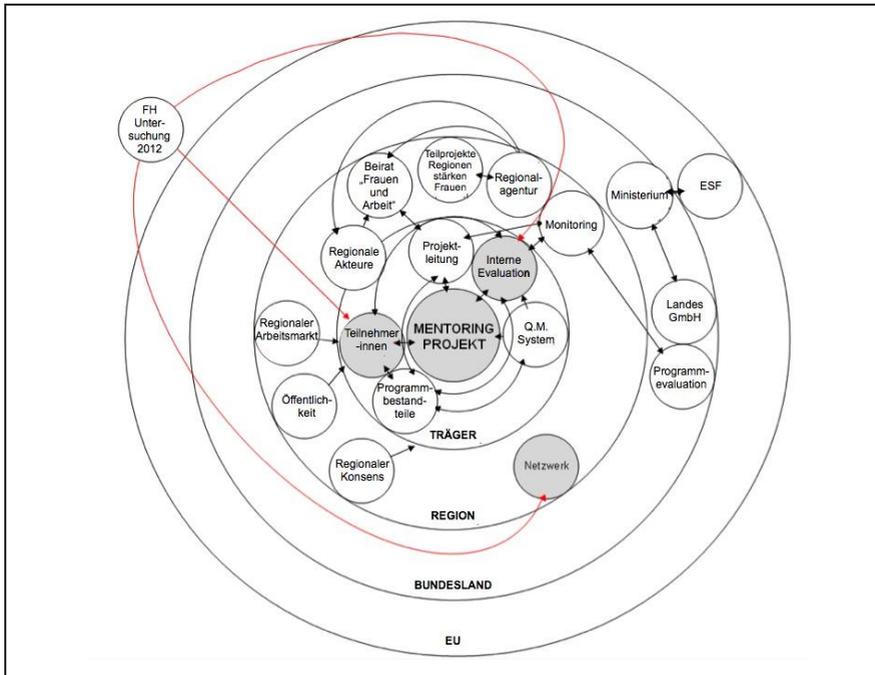


Abb. 2: Projektumfeld

Das Projekt war entsprechend der Vorgaben für eine ESF-Finanzierung bzw. der Landesvorgaben für dieses Programm von der Projektentwicklungsphase an intensiv in regionale Kooperationen eingebunden.<sup>202</sup> Ein regionaler Arbeitskreis „Frauen und Arbeit“ fungierte als Projektbeirat.<sup>203</sup> Die Trägerschaft lag bei einer öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtung. Die Projektumfeldanalyse (Abb. 2) erschließt das komplexe Zusammenwirken verschiedener Instanzen.

Die Frage „Was wird evaluiert?“ berührt in diesem Modell das Projektumfeld „Träger“, hier die Zielerreichung aus Sicht der Teilnehmenden und die Programmaktivitäten. Die in Kap. 6 dargestellte Nacherhebung fragt des Weiteren, inwieweit sich auf regionaler Ebene tatsächlich ein Netzwerk etabliert

<sup>202</sup> Zur Bedeutung des regionalen Netzwerks und der Kooperation s. Bohn (2007).

<sup>203</sup> Neben der Projektleiterin und Trägervorteilerin waren die Mitglieder und Kooperationspartnerinnen: Gesellschaft zur Wirtschafts- und Strukturförderung, Gleichstellungsbeauftragte zweier Städte der Region, Regionalagentur, Beauftragte für Chancengerechtigkeit der Bundesagentur für Arbeit, Vertreterinnen des B.F.B.M e.V. (Bund der Frauen in freien Berufen und im Management, Regionalgruppe) und eine Vertreterin der Regionalstelle Frau & Beruf.

hat und thematisiert die in Abb. 2 hervorgehobenen Elemente: Netzwerk und Teilnehmerinnen im Hinblick auf ihre weitere berufliche Entwicklung (Einnahme von Führungspositionen ebenso wie Ausbau der Selbstständigkeit) vor dem Hintergrund der internen Selbstevaluation.

## Das Programm und seine Struktur

Es handelte sich um ein zweijähriges Programm „Mentoring zur Förderung von Frauen“, gegliedert in zwei je einjährige Projektphasen. Die Entscheidung für ein reines Frauen-Mentoring wurde im Evaluationsbericht so begründet, dass sich die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung im Projekt nicht nochmals abbilden sollte (Höher 2007/IKG: 3), indem mehrheitlich männliche Mentoren und weibliche Mentees zusammentreffen, da von einer Unterrepräsentanz von Frauen und damit geringen Verfügbarkeit von Mentorinnen in Führungspositionen ausgegangen wurde. Mit der regionsgegebenen Fokussierung kleiner und mittelständischer Unternehmen schien aus denselben pragmatischen Gründen, weil hier zu wenig Frauen im Management anzutreffen sind (vgl. Lukoschat/Kletzig 2006), allein ein externes Mentoring-Programm realisierbar, in dem eine Mentorin aus einem Unternehmen eine Mentee aus einem anderen begleitet (ebd.). Durch die fehlende Einbindung in den Kontext Personalentwicklung in Unternehmen war eine Überprüfung der Wirkungen für die Organisation nicht möglich. Die Teilnehmerinnen meldeten sich freiwillig und – mit einer Ausnahme – unabhängig von ihren Arbeitgebern. Sie wurden über Veranstaltungen des Arbeitskreises „Frauen und Arbeit“, persönliche Ansprache und Berichterstattung in der Presse gewonnen. Auf Basis eines Bewerbungsbogens und eingereicherter Bewerbungsunterlagen führte die Projektleiterin zusammen mit einem Mitglied des Arbeitskreises Auswahlgespräche, in denen die Ernsthaftigkeit und Motive der Mentee, die Ziele, die sie durch das Projekt erreichen wollte und die Passung für eine möglichen Mentorin überprüft wurden. Die Teilnahme war für die Mentees gebührenpflichtig (150,- €).

Voraussetzungen für die Mentorinnen waren neben einer mehrjährigen Erwerbstätigkeit eigene bzw. frühere eigene Führungserfahrungen von mindestens einem Jahr und entsprechende Kompetenzen. Die Motivation der Mentorinnen, ihre Vorstellung von Führung und von Mentoring, ihre sozialen und beruflichen Kompetenzen vor dem Hintergrund ihrer eigenen beruflichen Entwicklung und ihr möglicher Beitrag im Projekt wurden in ausführlichen Interviews (1,5 Std.) von zwei Interviewerinnen (wie oben bei den Mentees) erhoben. Die Mentorinnen engagierten sich ehrenamtlich im Projekt, sie verpflichteten sich zu regelmäßigen Gesprächen einmal monatlich von ca. 1,5

Stunden mit ihrer Mentee. Das Matching wurde auf Basis der in den Interviews gewonnenen Eindrücke und unter Berücksichtigung geografischer Bedingungen von den beiden Interviewerinnen vorgenommen. In der ersten Projektphase nahmen 15 Tandems teil, von denen 14 in eine kontinuierliche Zusammenarbeit eingestiegen sind. Die zweite Projektphase startete mit 16 Tandems, von denen 14 bis zum Ende zusammengearbeitet haben. In einem durch die Evaluation dokumentierten Fall stimmte die Passung offensichtlich nicht, sodass die Mentee das Interesse am Projekt verlor, im anderen Fall waren es persönliche Überlastungsthemen, die zum Abbruch führten. In der zweiten Projektphase befanden sich unter den teilnehmenden Mentees eine erheblich größere Anzahl Selbstständiger bzw. Frauen, die sich mit dem Gedanken an Selbstständigkeit auseinandersetzten (zwei Drittel: zehn Frauen im Gegensatz zu nur zweien in der ersten Projektphase). Die Mentorinnen rekrutierten sich zu einem großen Teil aus dem Stamm der in der ersten Projektphase Aktiven (auch als Mentee), weitere – wie auch die Mentees – sind über Öffentlichkeitsarbeit und persönliche Ansprache geworben worden. Das Teilprogramm „Mentoring“ beinhaltete, dies war zu erwarten, eine Untererfassung der Zielpopulation, wie sie besonders häufig auftritt, wenn die Teilnahme an Programmen freiwillig ist (vgl. Rossi/Freeman/Hofmann 1988: 55 f.).

Für die Teilnehmerinnen gab es jeweils verschiedene Workshops und Angebote zur Unterstützung die jeweils von zwei Moderatorinnen (Projektleiterin und eine Gleichstellungsbeauftragte) geleitet wurden. Die erste Projektphase wurde im Dezember 2005 evaluiert. Die in diesem Rahmen erhobenen Verbesserungsvorschläge sind in der zweiten Programmphase berücksichtigt worden.

Begleitprogramm	Projektphase 1	Projektphase 2
<b>Auftaktveranstaltung</b>	Tandems lernen sich erstmals kennen	Tandems lernen sich erstmals kennen
<b>Workshops für Mentorinnen</b>	3 Workshops: Reflexion der Mentorinnen-Rolle und Prozessbegleitung	Zwei Workshops: Reflexion der Mentorinnen-Rolle und Prozessbegleitung; ein Training „Coaching-Techniken für Mentorinnen“
<b>Drei Workshops für Mentees</b>	Situations- und Zielklärung, Prozessbegleitung, Trainings-elemente zu Themen aus dem Mentoring	Situations- und Zielklärung, Prozessbegleitung, Trainings-elemente zu Themen aus dem Mentoring
<b>Netzwerktreffen</b>	Selbstorganisierter Stammtisch	Inhaltliche Schwerpunkte, organisiert von Projektleitung für Teilnehmerinnen beider Projektphasen

<b>Begleitende Beratungsgespräche mit der Projektleitung</b>	Auf Anfrage und bei Bedarf	Auf Anfrage und bei Bedarf
<b>Abschlussworkshop</b>	Präsentation der Ergebnisse der Zusammenarbeit und Evaluation	Präsentation der Ergebnisse der Zusammenarbeit und Evaluation

Die Teilnehmerinnen: Angestellte und Selbstständige

Die folgende Aufstellung gibt eine Übersicht über die Tandems und das Interesse bzw. die Ziele der Mentees (s. Höher/IKG 2007: 36 f.).

### Projektphase 1:

<b>Mentorin</b>	<b>Mentee</b>	<b>Anliegen der Mentee *)</b>
Geschäftsführerin Tabakbranche	Geschäftsführerin Textilunternehmen (Nachfolge Familienbetrieb)	Zielklärung, Lebensplanung, strategische Ausrichtung der Firma
Redaktionsleiterin Tageszeitung	Buchhalterin KMU Automobilzulieferer	Anstreben einer Führungsposition
Führungskraft technische Abteilung Kreisverwaltung	Pädagogische Leiterin und Vorstand Jugendverband	Arbeitsorganisation, Verbandspolitik
Geschäftsführerin Logistikunternehmen	Geschäftsführerin Marketing/Vertrieb E-Learning	Sich etablieren als junge Führungskraft, Konflikte mit Mitarbeitern lösen
Pflegedirektorin Krankenhaus	Sozialarbeiterin Stadt	Unzufriedenheit im Beruf, Zielklärung, persönliche Erfolgsstrategie
Stellv. Schulleiterin Gymnasium	Lehrerin	Persönliche Strategie zur Übernahme einer Führungsposition
Schulleiterin Gymnasium	Betriebswirtin Großkonzern	Unzufriedenheit im Beruf, Zielklärung, persönliche Erfolgsstrategie
Geschäftsführerin Managementsysteme	Juniorchefin Werbeagentur (Nachfolge Familienbetrieb)	Sich etablieren und profilieren als junge Führungskraft, sich durchsetzen bei Mitarbeitern und Kunden, Work-Life-Balance

Abteilungsleiterin Technik im Krankenhaus	Pädagogische Angestellte in sozialen Dienstleistungsbetrieb (Familienunternehmen)	Nachfolgeregelung, persönliche Ziel- und Lebensplanung
Selbstständige Werbefachfrau	Freiberufliche Visagistin/Kosmetikerin	Entwickeln der Geschäftsstrategie
Geschäftsführerin Vertrieb in Software-Firma	Assistentin der Geschäftsführung	Karriereentwicklung
Geschäftsführerin soziales Dienstleistungsunternehmen	Selbstständige Dienstleisterin Seniorenservice	Ausbau der Selbstständigkeit, Ausweiten des Geschäftsfeldes
Selbstständige Dienstleisterin in kaufmännischer Beratung	Beamtin	Selbstpräsentation
Niedergelassene Anwältin	Krankenpflegerin, angehende Juristin	Entwickeln eines eigenen Leistungsangebotes für Selbstständigkeit

\*) Selbstaussage bei Projekteintritt

## Projektphase 2:

Mentorin	Mentee	Anliegen der Mentee*)
Leitende Beamtin**)	Betriebswirtin bei Armaturenersteller, während der Elternzeit gekündigt worden	Unterstützung bei beruflicher Neuorientierung und Begleitung der „neuen“ Karriere in der ersten Zeit
Geschäftsführerin Reiseveranstalter	Reisekauffrau nach Übernahme eines Reisebüros	Unterstützung durch „Rat und Tat“ bei Geschäftsentwicklung, psychische Rückendeckung
Geschäftsführerin**)	Marketing/Produktentwicklerin in Vertriebsfirma	Berufliche Weiterentwicklung im Bereich Soft Skills
Staatsanwältin, leitende Beamtin	Projektentwicklerin im Öffentlichen Dienst	Unterstützung bei der Etablierung in der ersten Führungsposition, bei der Entwicklung von geeigneten Erfolgs- und Karrierestrategien und Austausch in einem Frauennetzwerk

Selbstständige Werbefachfrau**)	Selbstständige Grafik-Designerin	Objektive Reflexion von Stärken und Schwächen in persönlichem Auftreten und Unternehmensphilosophie, Rat und Tipps
Geschäftsführerin Vertrieb in Software-Firma**)	Controllerin bei Armaturenhersteller	Hilfen bei persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung
Geschäftsführerin soziales Dienstleistungsunternehmen**)	Bürokauffrau in Beratungsfirma für Sanierung/Revision	Festigung und Prüfung bisheriger Entscheidung zur Selbstständigkeit
Selbstständige Dienstleisterin in kaufmännischer Beratung**)	Inhaberin Handarbeitsladen (selbstständig)	Unterstützung beim Aufbau eines Kundstammes, mehr Sicherheit bei Preisgestaltung
Selbstständige Dienstleisterin Seniorenservice**)	Selbstständige Optikerin	Denkanstöße zur effektiveren Umsetzung des Firmenkonzeptes
Geschäftsführerin Logistikunternehmen**)	Geschäftsführerin in Familienunternehmen (Wärmebehandlung/Dienstleister)	Erfahrungsaustausch, Kenntnisserweiterung, berufliche Kontakte
Verkaufsleiterin Hotelbetrieb	Beamtin (Controllerin)	Erfahrungen sammeln, „blinde Flecken“ in der eigenen Selbstwahrnehmung überwinden
Freiberufliche Diplompädagogin	Heilpädagogin	Zielfindung, Spektrum beruflicher Möglichkeiten erarbeiten
Verlagsleiterin**)	Freiberufliche Journalistin	Anregungen, Hilfestellungen, Möglichkeiten der Reflexion***)
Geschäftsführerin Tabakbranche**)	Selbstständig: Herstellung und Vertrieb von Kosmetik	Hilfe bei der Vermarktung der Produktlinie***)
Textilbetriebswirtin, selbstständig als Beraterin	Selbstständige Schauwerbegestalterin	Hilfe bei Kundenakquise und aus Erfahrungen anderer lernen
Technische Geschäftsführerin Metallveredelungsbetrieb	Galvaniseurin bei Armaturenhersteller	Stärkung des Selbstbewusstseins und des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten

\*) Selbstaussage bei Projekteintritt; \*\*) Teilnehmerin aus erster Projektphase; \*\*\*) Mentee ist aus dem Projekt ausgestiegen

Es wurden (s. o.) zunächst nur die Wünsche/Anliegen der Mentees erfragt und dargestellt. Bei den Mentorinnen fragte die Evaluation nach der Bedeutung und dem Effekt des Projektes (persönlich und beruflich), bei den Mentees fragte sie nach konkret messbaren Ergebnissen.

#### 4.2.2 *Wo ist die Evaluation angesiedelt?*

Es handelt sich um eine interne Selbstevaluation mit den verschiedenen Problemen, auf die in der Literatur aufmerksam gemacht wird: Auf die Problematik einer Positivhypothese wurde zuvor hingewiesen, ebenso auf mögliche Rollenkonflikte (vgl. Wottawa/Thierau 1990: 254 ff.), in deren Spannungsfeld sich die Evaluatorin professionell verhalten musste – hier gleichzeitig als:

- Projektleiterin: für den Erfolg der Maßnahme verantwortlich;
- Durchführende des Projektes: s. o.;
- Moderatorin der Workshops: Expertin für spezielle psychologische Themen und neutral in der Moderation;
- Pädagogische Mitarbeiterin und Qualitätsbeauftragte der Trägerorganisation: Anwendung des QM-Systems des Trägers auf Projektbestandteile, an fortschreitender Verbesserung von der ersten zur zweiten Programmphase und während des Prozesses interessiert;
- Begleiterin/Coach im Rahmen von Beratungsgesprächen: individueller Erfolg der einzelnen Teilnehmerin im Fokus, Konfliktmoderation;
- Repräsentantin des Trägers: Präsenz des Institutes auf dem Markt der EU-Projekte gewährleisten und damit Refinanzierungsmöglichkeiten für dessen Arbeit erschließen;
- Mitglied des Arbeitskreises „Frau und Arbeit“: für eine positives Image des gesamten Arbeitskreises eintretend;
- Ansprechpartnerin für die Presse: Teilnehmerakquise, Imageförderung;
- Interviewpartnerin für das begleitende Monitoring und die Programmevaluation: Rechenschaftslegung gegenüber Dritten;
- Evaluatorin: an objektifizierbaren Ergebnissen interessiert.

Erforderliche Kompetenzen,<sup>204</sup> sowohl unter wissenschaftlichen als auch fachspezifischen, auf die Thematik Frauenförderung bezogenen Aspekten, durften

---

<sup>204</sup> Nach Stockmann: evaluationsspezifische, methodische, kontextbezogene und soziale Kompetenzen (ders. 2007: 186 ff.).

zwar bei der die Evaluation durchführenden Sozialwissenschaftlerin unterstellt werden, aber der fachliche Austausch mit Forschungskolleg/innen fehlte zum damaligen Zeitpunkt. Die Evaluation war nicht als Forschungsprojekt angelegt, sondern sollte die Umsetzung des Programms und seinen Erfolg sichern bzw. erhöhen (im Sinne von Qualitätsentwicklung) und abschließend dokumentieren. Dass dadurch Ergebnisverzerrungen wahrscheinlich sind, haben u. a. Wottawa und Thierau verdeutlicht (dies. 1990: 27). Die weiter unten vorgestellten positiven Auswertungsergebnisse sollten daher zur Skepsis Anlass geben und im Rahmen der folgenden Langzeitanalyse infrage gestellt werden.

#### *4.2.3 Wann wird evaluiert?*

Die Evaluation, deren Ergebnisse weiter unten vorgestellt werden, erfolgte am Ende der jeweiligen ca. einjährigen Projektphasen und jeweils für diese. Sie war vom Grundsatz her als summative Evaluation angelegt, d. h. sie nahm retrospektiv die Ergebnisse des Mentorings für die Teilnehmenden aus deren Sicht in den Blick und ließ sie aus Teilnehmerinnensicht subjektiv bewerten. Bewertet wurden also die erzielten Effekte für die Teilnehmerinnen unmittelbar nach Abschluss ihrer Teilnahme am Mentoring. Es lassen sich keine Effekte für das Umfeld bzw. die Zielpopulation ableiten, dazu sind die Zusammenhänge zu komplex und die Einflussgrößen zu unspezifisch (vgl. Kevenhörster 2006: 40 f.; Rossi/Freeman/Hofmann 1988: 25).

Die Evaluation wurde mit Konzipierung der Maßnahme nicht zugleich systematisch geplant. Dies hat unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten den Mangel, dass sie nicht systematisch auf die postulierten Ziele bezogen war: Abbau der Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen, Ausbau der Selbstständigkeit von Frauen und Gründung eines Wissensnetzwerkes in der Region. Die Ziele waren, wie bei Programmevaluationen häufig, derartig vage formuliert (vgl. Stockmann 2007: 277), dass sie letztlich kaum überprüft werden können, schon gar nicht in ihrer politischen Dimension und Auswirkung für die Region. Einzige Bezugsgröße zur Wirksamkeitsmessung war ein unterstellter Lern- und Entwicklungserfolg bei den einzelnen Beteiligten. Hierbei allerdings nahm der Evaluationsansatz allenfalls vage Bezug auf die Programmziele, etwa indem er sie für die Einschätzung der einzelnen Beteiligten operationalisierte, also zum Beispiel konkret nach dem Erlangen einer Führungsposition oder dem Ausbau eines Gewerbes fragte. Vielmehr wurde vor allem der subjektive Veränderungswunsch der Mentees als hauptsächliche Zielgröße gesetzt, während das Interesse an der Erreichung der Programmziele (hierzu Bohn 2007) in den Hintergrund trat. Beeinflusst durch Evaluationsprozesse im Rahmen von

Qualitätsmanagement, orientierte sich die Erhebung weniger an wissenschaftlichen Standards, sondern folgte in Teilen interessengeleitet dem Ziel, positive Effekte der Teilnahme am Mentoring für die einzelnen Beteiligten herauszufinden und zu belegen. Aufgrund der zweijährigen Laufzeit des Projektes stieß die Evaluation auf die Schwierigkeit, dass sich Rahmenbedingungen und Zielsetzungen im Laufe der Zeit verändern können (vgl. Wottawa/Thierau 1990: 78). In der ersten Projektphase hatten die Organisatorinnen, ausgehend von Erfahrungen mit verwaltungsinternen Mentoring-Programmen, noch stark den Fokus auf einem Mentoring-Ansatz, der Frauen für Führungspositionen fördert. Aufgrund der Teilnehmerzusammensetzung in der zweiten Projektphase relativierte sich dies zu Gunsten eines offeneren Verständnisses von Frauenförderung. Erst im Laufe der Zeit, insbesondere während des Abschlussworkshops wurde ersichtlich, welchen Gewinn auch die Mentorinnen durch das Projekt hatten. Ein Mangel der Evaluation ist es daher, dass ihre Zielvorstellungen nicht von Anfang an explizit erfragt wurden.

In der Evaluation wurden, den Ansprüchen eines Qualitätsmanagements folgend, von den Teilnehmenden auch Einschätzungen zu den einzelnen Maßnahmebestandteilen erhoben. Diese Ergebnisse aus der ersten Programmphase wurden bei der Konzipierung der zweiten Phase berücksichtigt und führten zu einigen Veränderungen im Programm (s. o.). In diesem Sinne ist die Evaluation der ersten Phase mit Blick auf die Gesamtlaufzeit des Programms als formativ zu verstehen: Formative Evaluationen haben zum Ziel, „Ansatzpunkte zur Verbesserung aufzuzeigen und damit systeminterne Lernprozesse auszulösen.“ (Widmer 2001: 88) Sie wendet sich daher eher an interne Adressaten.

Die mit den Qualitätsverständnissen einhergehenden Problematiken sind oben thematisiert worden, u. a., dass Qualität in Anlehnung an ein Qualitätsverständnis aus der Industrie mit Teilnehmendenzufriedenheit gleichgesetzt wird – ein Verständnis, das für pädagogische Prozesse zu kurz greift. Die Ergebnisse der Evaluation, die sich auf eine Bewertung der Maßnahmen mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung beziehen, sollen im weiteren Verlauf ihrer Darstellung nicht berücksichtigt werden. Für eine Erforschung der nachhaltigen Wirksamkeit der erzielten Effekte sind diejenigen Ergebnisse von Bedeutung, die Wirkungen der Maßnahme für die einzelnen Beteiligten aufzeigen.

Auf der – für die unmittelbar mit der organisatorischen und pädagogischen Durchführung Beauftragten – abstrakt erscheinenden Landesebene ist eine weitere Evaluation des Programms durchgeführt worden (Bohn 2007). Es bleibt zu ergänzen, dass ein professionelles pädagogisches Handeln im Selbstverständnis der Projektdurchführenden und des beteiligten Arbeitskreises eine permanente, nicht formalisierte formative Prozessevaluation einschloss. Unter dem Gesichtspunkt der Datengewinnung kommen dabei folgende Verfahren in

Betracht: a) direkte Beobachtung durch die Evaluationsforscherin, b) Programmakten, c) Gespräche mit Programm-Mitarbeitenden, d) Informationen von Programmteilnehmenden (vgl. Rossi/Freeman/Hofmann 1988: 82 ff.). Im Projekt erfolgte die Informationsgewinnung durch Telefonate und Einzelgespräche, um den Entwicklungsstand der einzelnen Beteiligten zu erfragen, sowie durch die Evaluation der Workshops nach den Vorgaben der QM-Systems der Träger-einrichtung.

#### 4.2.4 *Wie wird evaluiert?*

Die weiter unten vorgestellten Evaluationsergebnisse basieren auf einer schriftlichen Befragung der Mentorinnen und Mentees mittels eines je eigenen teilstandardisierten Fragebogens, der neben Fragen mit vorgegebenen Items Raum für persönliche Bemerkungen ließ. Die Fragen für Mentees und Mentorinnen waren teilweise identisch, teilweise gab es gruppenspezifische Fragen. Die Fragen an die Mentees bezogen sich auf:

- Motivation und Hintergrund für die Teilnahme (offene Frage),
- Ziele, die sie mit dem Programm erreichen wollten (offene Frage),
- Fragen zur Umsetzung des Programms (Häufigkeit der Treffen, eingesetzte Instrumente, Art der Zusammenarbeit) als standardisierte Fragen,
- Qualitative Bewertung der Zusammenarbeit nach vorgegebenen Items,
- Themen und Inhalte des Mentorings,
- Bewertung des Lernerfolgs anhand vorgegebener Items und mit offenen Fragen,
- Bewertung des Rahmenprogramms (Skalierung),
- Frage nach Verbesserungsvorschlägen (offene Fragen),
- Gesamteinschätzung des Programms (Skalierung).

Bei den Mentorinnen waren es:

- Motivation und Hintergrund für die Teilnahme (offene Frage),
- Fragen zur Umsetzung des Programms (Häufigkeit der Treffen, eingesetzte Instrumente, Art der Zusammenarbeit) als standardisierte Fragen,
- Qualitative Bewertung der Zusammenarbeit nach vorgegebenen Items,
- Themen und Inhalte des Mentorings,
- Bewertung des Rahmenprogramms (Skalierung),
- Frage nach Verbesserungsvorschlägen (offene Fragen),
- Gesamteinschätzung des Programms (Skalierung).

Ein Pretest des Befragungsinstrumentes fand nicht statt. Dies führte verschiedentlich zu Missverständnissen in der Beantwortung der Fragen (hierzu s. u. Kap. 4.2.7).

Die Items, die sich auf die Bewertung und Einschätzung des Programms und seiner Bestandteile bezogen, orientierten sich an den üblichen Evaluationen pädagogischer Maßnahmen aus einem Qualitätsmanagement in der Weiterbildung (s. o). Fragen, die sich auf die Programmumsetzung, also Anzahl der Lernaktivitäten etc. bezogen, dienten der Kontrolle der Umsetzung. Diese Fragen richteten sich in identischer Form an Mentorinnen und Mentees und dienten hier als wechselseitige Kontrolle der Ergebnisse. Dabei war es wegen der Anonymität der Befragung nicht möglich, die Aussagen von Mentee und Mentorin eines Tandems direkt miteinander zu vergleichen. Die Items und Fragestellungen kamen weitgehend spontan, Alltagstheorien und Erfahrungswissen folgend, d. h. ohne explizite und auf den Evaluationsgegenstand bezogene wissenschaftliche Vorarbeiten zustande. Gleichwohl waren sie implizit von einer mehr oder weniger entwickelten Theorie über Mentoring als dialogisch orientiertes Lernsetting, in der die Beziehung eine wichtige Rolle spielt und vielseitig ausgestaltet werden kann, geleitet. Die Vorgehensweise bei der Evaluation des Mentoring-Projektes hält demnach wissenschaftlichen Ansprüchen zwar nicht Stand, führte aber zu Ergebnissen für die pädagogische Praxis und Vorüberlegungen für die nachträgliche Befragung ehemaliger Teilnehmerinnen.

#### *4.2.5 Nach welchen Kriterien wird beurteilt?*

Beeinflusst durch Evaluationen im Qualitätsmanagement für den Weiterbildungsbereich, fokussierte diese Evaluation den Zielerreichungsgrad und (Lern-)Erfolg, den die Maßnahme für Mentees und Mentorinnen hatte, sowie ihre Zufriedenheit damit und mit der Mentoring-Beziehung, und zwar ausschließlich in deren subjektiver Bewertung und Selbsteinschätzung, basierend auf ihren Motiven und Wünschen. Sie orientierte sich damit stark an dem für QM ausschlaggebenden Kriterium der Teilnehmendenzufriedenheit, ein Kriterium, das – wie oben gezeigt wurde (Kap. 4.1.2) – für Weiterbildungs- und Lernprozesse zu kurz greift. Weder „Qualität“ noch „Erfolg“ noch „Zufriedenheit“ als Kriterien waren in der Evaluation begrifflich geklärt bzw. für eine Befragung systematisch operationalisiert worden. Sie folgte damit den üblichen, (Selbst-)Evaluationen von Weiterbildungsmaßnahmen, ging aber dennoch darüber hinaus, indem sie u. a. qualifizierende und offene Fragen nach der Art der Beziehung und den bewältigten Problemen stellte. Damit entspricht sie

weitgehend den zahllosen Evaluationen von Mentoring-Programmen, wie sie zurzeit vorliegen (vgl. Barzantny 2008).

Die Kriterien wurden von der Evaluatorin, zugleich Qualitätsbeauftragte der Trägereinrichtung, in Absprache mit einem regionalen Frauenarbeitskreis (Projektbeirat) gesetzt. Kriterien von anderen Stakeholdern, zum Beispiel Unternehmen, in denen die Frauen beschäftigt waren, regionaler Wirtschaftsförderung oder Politik, wurden nicht erhoben und nicht extra berücksichtigt. Zum Teil waren diese Interessen im regionalen Arbeitskreis (Projektbeirat) vertreten. Auswirkungen auf das jeweils unternehmerische Umfeld der Beteiligten oder gar die Region waren aufgrund der für Programmevaluationen geläufigen unpräzisen Zielformulierung (vgl. Stockmann 2007: 64 f.) für die Maßnahme nicht erhebbar. Projektziele, die sich nicht am subjektiv erlebten Erfolg der Teilnehmenden oder der Lern- und Beziehungsgestaltung orientierten, sondern an Wirkungen in die Region hinein, kamen aufgrund der Schwierigkeit, dies überhaupt zu evaluieren und wegen der Übertragungen von auf die Teilnehmenden bezogenen Kriterien aus einem QM-System gar nicht in den Blick.

Die interesegeleitenden impliziten Kriterien für Fragestellungen, die sich auf Lernen und Beziehungsgestaltung im Mentoring bezogen, waren Erfahrungsberichten aus anderen Mentoring-Programmen, insbesondere dem Projekt K.I.M. ([www.kim.nrw.de](http://www.kim.nrw.de)), entnommen, allerdings nicht systematisch erarbeitet und reflektiert worden. Zwei Teilnehmerinnen aus diesem Projekt stellten ihre Erfahrungen auf einer regionalen Frauenveranstaltung vor, diese Veranstaltung diente u. a. der Teilnehmerinnengewinnung für das Mentoring-Projekt in der Region. Vor diesem Hintergrund konnte zum Beispiel angenommen werden,

- dass die Tandembeziehung einen besonderen Stellenwert hat;
- dass sie, wenn Mentoring erfolgreich ist, von Vertrauen und gegenseitigem Respekt getragen ist;
- dass innerhalb der Beziehung Lernen stattfindet;
- dass Konflikte auftreten können und daher eine Begleitung durch Supervision oder Workshops angezeigt ist;
- dass Mentoring dem beruflichen Erfolg von Frauen nützt und Frauen für Führungspositionen fördert;
- dass besonders die Vernetzung bzw. der Aufbau von Netzwerken diesen Effekt hat;
- dass daher Aktivitäten, die die Vernetzung der Mentees und Mentorinnen untereinander bzw. aller Beteiligten wichtig sind bzw. Beachtung finden sollten;

- dass Mentoring das Selbstbewusstsein und die beruflichen Kompetenzen der Mentees entwickeln hilft;
- dass nicht nur die Mentees, sondern auch die Mentorinnen etwas von dem Projekt haben.

Diese Grundannahmen bestimmten zum einen das Design des Projektes, zum anderen die Fragestellungen in der Evaluation. Ein großer Teil dieser Grundannahmen kann auf Basis der für diese Arbeit rezipierten Literatur im Nachhinein bestätigt werden.

#### *4.2.6 Darstellung der Evaluationsergebnisse*

Alle hier dargestellten Ergebnisse basieren auf dem 2007 von der Verfasserin erstellten Bericht über die Selbstevaluation des Mentoring-Projektes (Höher/IKG 2007). In der ersten Projektlaufphase konnten neun Mentee-Fragebögen und zwölf Fragebögen von Mentorinnen (von insgesamt 14 Tandems) ausgewertet werden, in der zweiten waren es acht Fragebögen von Mentees und zwölf von Mentorinnen (von insgesamt 16 Tandems). Die Grundeinheit für den Evaluationsbericht waren also 17 Mentees und 24 Mentorinnen. Die Gruppe der Mentorinnen war damit zu 72 % erfasst, die der Mentees etwa zur Hälfte (51 %). Zum Teil waren Mehrfachnennungen möglich. Zum Teil beantworteten nicht alle Befragten alle Fragen.

Bei der folgenden Wiedergabe der Evaluationsergebnisse konzentriert sich der Fokus im Wesentlichen auf Aussagen über Ziele und Zielerreichung, Einschätzung der Mentoring-Beziehung und Lernaktivitäten sowie Vermutungen über weitere Netzwerkaktivitäten und Kontakte. Die Ergebnisse aus beiden Projektphasen werden zum großen Teil zusammengefasst wiedergegeben, eine detaillierte Einzelauswertung war nur für die damalige Weiterentwicklung der Maßnahme sinnvoll.

Aktivitäten: Selbstorganisierte Treffen

Die Tandems arbeiteten aus Sicht von Mentees und Mentorinnen unterschiedlich intensiv zusammen, sowohl hinsichtlich der Häufigkeit als auch der Dauer der Treffen und verschieden auch in der ersten und zweiten Projektphase: Die Mentees investierten im Allgemeinen mehr Zeit für Vor- und Nacharbeiten, „Hausaufgaben“ usw. Die Tandems trafen sich, den Angaben zufolge, in der

Regel monatlich. Die Treffen dauerten von 1,5 bis vier Stunden, im Schnitt 2,8 Stunden in der ersten und ähnlich, nämlich zwei bis drei Stunden in der zweiten Projektphase, hier sogar in einem Extremfall fünf Stunden. In der zweiten Phase fanden sie etwas seltener als einmal monatlich statt. Die Initiative dazu ging in der Regel jeweils von beiden aus. In den meisten Fällen gab es weitere Kontakte per E-Mail oder Telefon, die Mentees erledigten in einigen Fällen zwischen den Treffen „Hausaufgaben“. „Meistens“ bzw. „manchmal“ verabredeten die Teilnehmerinnen die Ziele vor den Gesprächen, nur in einem Fall geschah dies offensichtlich generell „nur im Prozess“. Sie bewerteten am Ende der Gespräche die Zeilerreichung mehrheitlich „regelmäßig“. Die Mentees bereiteten die Gespräche in der Mehrheit „regelmäßig“ bzw. „manchmal“ schriftlich vor und nach, ähnlich sahen es die Mentorinnen. Die Hälfte der Mentorinnen setzte für die Gespräche eigene Instrumente ein. Weitere Lernsettings waren: Begleitungen der Mentees an deren Arbeitsplatz (Shadowing) oder umgekehrt.

*Fazit:* Mentoring wurde auf Basis dieser Daten in regelmäßigen, selbstorganisierten Treffen zwischen Mentorin und Mentee umgesetzt. Diese Treffen waren zum Teil explizit zielorientiert und vorbereitet, die Mentees erledigten dazwischen in vielen Fällen Hausaufgaben. Das Lernen war eingebunden in die Treffen, fand außerdem in einigen Fällen „along the job“ am Arbeitsplatz einer der Beteiligten statt und wurde durch selbstständig eingesetzte Materialien und Kontakte per Telefon und E-Mails unterstützt.

Im Projekt wurden beide Seiten, Mentees und Mentorinnen, befragt. Zuerst werden hier die Ergebnisse der Mentees vorgestellt, dann die der Mentorinnen und abschließend unter dem Gesichtspunkt der Aussagen über Lernen und Auswirkungen des Projektes zusammengefasst.

#### 4.2.6.1 Ergebnisse aus der Befragung der Mentees: Positive Gesamteinschätzung

Zunächst interessierte die Motivation zur Teilnahme. Die Befragten konnten hier offen antworten:

Vielfältige Motive der Mentees zur Teilnahme am Mentoring

Auf eine offene Frage nach den Motiven für die Teilnahme am Mentoring-Projekt nannten die ehemaligen Mentees die folgenden Themen:

- Führungsverhalten, Konfliktmanagement;
- Vereinbaren von Familie und Beruf;
- Kontinuierlicher Austausch und Begleitung von Veränderungen; die Chance, kritisch-konstruktives Feedback von einer Führungskraft zu erhalten;
- Unterstützung bei der Zukunftsplanung; Zielklärung; Wunsch nach Hilfestellung, Strukturierung, Zielsetzung, Klärung der beruflichen Perspektiven;
- Sichern und Weiterentwickeln der beruflichen Situation; Verbesserung der geschäftlichen Situation;
- Kontakte knüpfen und Feedback erhalten;
- Unterstützung bei der Etablierung in der ersten Führungsposition und bei geeigneten Erfolgs- und Karrierestrategien;
- Reflexion der eigenen Arbeitsweise im Umgang mit Kunden und beim Firmenauftritt, Begleitung und Beratung in speziellen Situationen;
- Neue Selbstständigkeit ab Juni 2006;
- Stand der Selbstständigkeit reflektieren und neue Perspektiven gewinnen;
- Reflexion des eigenen Entwicklungsstandes und Gedankenaustausch;
- Entwicklung von Führungskompetenz, persönliche Weiterentwicklung, Tipps zur Geschäftsführung;
- Hilfe und Rückmeldung bei Kundenakquise, Austausch über allgemeine geschäftliche Fragen.

Die Antworten verdeutlichen, wie heterogen die Gruppe der Mentees und wie verschieden die mit dem Mentoring verbundene Motivationslage war. Von Themen der Vereinbarkeit über Verbesserung des Führungsverhaltens bis zur allgemeinen Zukunftsplanung oder konkret einer für das Jahr anvisierten Selbstständigkeit und dem Interesse an weiteren Kontakten und Reflexion fand sich beinahe alles an Thematik, was irgendwie im beruflichen Kontext von Frauen von Belang sein könnte. Ein Schwerpunkt war der Themenbereich Führung. Reflexion, also eine Möglichkeit zum Nachdenken zu haben, wurde ebenfalls von vielen als Grund für die Teilnahme genannt. Eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse innerhalb der Befragtengruppe und darüber hinaus war wegen der Vielfalt der Antworten nicht möglich. Einziger Bewertungsmaßstab konnte deshalb nur die subjektive Einschätzung der Einzelnen zum jeweiligen Befragungszeitpunkt direkt nach Abschluss des Mentorings und in Bezug auf die eigenen Zielvorstellungen sein – eine methodische Schwäche, die Relevanz und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse in Frage stellt, weil keine weiteren Kontrollgrößen existieren.

## Themen und Zufriedenheit der Mentees mit dem Ergebnis des Mentorings

In einer Frage „Welche Themen haben Sie bearbeitet? Und wie zufrieden sind Sie mit den Ergebnissen in Prozent ausgedrückt?“ konnten die Befragten insgesamt 15 Items einschätzen, zusätzlich weitere Themen nennen und auf einer Skala (0 bis 100 %) bewerten (vgl. Abb. 3 Anhang).

Die Zufriedenheit mit den themenbezogenen Ergebnissen war sehr hoch, sie lag durchschnittlich bei 70,5 %. Besonders hohe Zufriedenheitswerte (< 80 %) bezogen sich auf die Themenfelder Konflikte (N=11), Karriereplanung (N=9), Kommunikation (N=10), private und Persönlichkeitsthemen (jeweils N=9). Geringe Zufriedenheitswerte (35 %) erzielte ausgerechnet Networking (N=5). Die Ratgeberliteratur empfiehlt dagegen Mentoring zum Netzwerken, und es gilt als eine Funktion von Mentoring.

Die am meisten bearbeiteten Themen waren: Konflikte, Kommunikation, Führung, Karriereplanung, private und Persönlichkeitsthemen. Abgesehen vom Themenfeld Führung sind in diesen Bereichen zugleich hohe Zufriedenheitswerte erzielt worden.

## Der Grad der Zielerreichung aus Sicht der Mentees

Über Ziele und Zielerreichungsgrad gab eine weitere Frage Aufschluss. Die Ziele waren nicht vorgegeben, die Angaben sind eigene Formulierungen der Mentees. Ziele können sich im Laufe der Zusammenarbeit verändern (vgl. Wottawa/Thierau 1990: 78), es gab ein paar Hinweise, dass das geschehen war: „nicht mehr relevant“, auch weil sich die geschäftliche Situation verändert hatte (Geschäftsaufgabe; Verkauf des Familienunternehmens), das spiegelte das folgende Zitat: „Meine Zielsetzung hat sich zwar teilweise durch die Treffen verändert, aber ich bin für jede Entscheidung heute dankbar.“

Die Übersicht (Abb. 4 Anhang) zeigt, dass die Ziele, welche die Einzelnen mit dem Mentoring-Projekt verbanden, nach eigener Einschätzung zu einem hohen Grad erreicht wurden. Die Einschätzung beruhte auf einer Skala (0 = nicht erreicht bis 10 = voll erreicht). Der durchschnittliche Skalenwert lag bei 7,4.

Die in diesem Zusammenhang genannten Ziele entsprechen im Wesentlichen den zuvor (Kap. 4.2.1) vorgestellten Themen, es sind keine präzisen Zielformulierungen:

- *Führung*: eigenes Führungspotenzial erforschen und einsetzen, Führungskompetenz, Mitarbeiterführung;

- *Strategische Ausrichtung*: Geschäftsentwicklung, Nachfolgeregelung, Zielklärung, Strukturierung von Arbeitsbereichen, Abklären Selbstständigkeit, Ist-Zustand klären;
- *Marketing und Akquise*: verbesserte Kundenakquise, verbesserte Selbstdarstellung, Präsentation des Geschäftes;
- *Arbeitstechniken*: Alltagsoptimierung, Arbeitsinstrumente (Zeit, Planung, Ziele)
- *Konfliktmanagement*: Konfliktlösungsstrategien
- *Networking*: Kontakte
- *Selbstsicherheit*: Unsicherheit beseitigen, sicheres Auftreten beim Kunden, Fähigkeiten und Kompetenzen, persönliche Weiterentwicklung
- *Karriereentwicklung*: berufliche Perspektiven, Ziele und Möglichkeiten, Karrierestrategien
- *Reflexion*: Gedankenanstöße, Austausch und Anregungen
- *Arbeitszufriedenheit*: Motivation, Vereinbarkeit Familie/Beruf

Die höchsten positiven Bewertungen erzielten diejenigen Zielvorstellungen, die sich auf Zielklärung, Austausch und Anregungen sowie Akquise bezogen.

### Gesprächsatmosphäre und Arbeitsweise in der Tandembeziehung

Die Gespräche verliefen insgesamt in einer guten Weise. Die Begleitworkshops<sup>205</sup> machten darauf aufmerksam, dass es in fast allen Beziehungen nach einer euphorischen Startphase schwierige Phasen gab, z. B. Widerstand der Mentee gegen neue Lösungen, die im weiteren Prozess bewältigt wurden. Diese Prozessdynamik korrespondiert mit der Feststellung von verschiedenen Phasen der Mentoring-Beziehung in der Literatur (z. B. Kram 1988; Klöfkorn 2008).

Die Evaluationsergebnisse zeigten (s. Abb. 5 Anhang), dass die Gesprächsatmosphäre am wenigsten problematisch und schwierig, aber am meisten entspannt, zugleich zielorientiert, offen und ehrlich war. Die Gespräche waren in hohem Maße Gespräche auf Augenhöhe, kooperativ und hilfreich.

Eine zusätzliche Fragestellung sollte Aufschluss darüber geben, wie die Gespräche von den Mentees (und später den Mentorinnen) charakterisiert wurden. Die Items waren vorgegeben. Sie waren z. T. aus der Literatur zum Rollenspektrum für Coaches extrahiert, welche Beratung im Spannungsverhältnis zwischen Coaching als herausfordernde, unterstützende Begleitung, Teaching als Wissensvermittlung und Consulting als Expertenrat verortet (vgl.

---

<sup>205</sup> Die Teilnehmerinnen zeichneten in mehreren Workshops eine Verlaufskurve für die Entwicklung ihrer Beziehungen. Hier wurden die Fotoprotokolle ausgewertet.

beispielhaft Schmidt-Tanger 2004: 33).<sup>206</sup> Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Gespräche während der ersten Projektphase häufig als „Problemlösegespräch“ aufgefasst und ausgestaltet worden sind. Die Lösungen kamen dabei jeweils zur Hälfte „überwiegend von den Mentorinnen“, zur anderen Hälfte „von beiden“. Etwa ein Drittel der Mentees erlebte das Mentoring „wie ein Coaching“, eine Mentee „wie ein Gespräch unter Freundinnen“ und eine als „Gespräch mit therapeutischen Anteilen“ (Mehrfachnennungen waren möglich). Die Mentees waren zur Hälfte der Nennungen davon überzeugt, dass sie „keine Expertinnenrolle“ innehatten, eine bezeichnete sich als Expertin für „ehrliche, offene Kommunikation“, eine weitere als Expertin für „meine Situation, Gesprächsverlauf und -führung“. Auch in der zweiten Projektphase verliefen die Gespräche insgesamt gut, jedoch charakterisierten mehr Mentees als zuvor sie auch als kritisch und konfrontativ, was sich allerdings nicht auf die positive Einschätzung insgesamt auswirkte. Mehrere charakterisierten die Gespräche auch als Lehr-Lern-Training (drei), ebenso auch als Gespräch unter Freundinnen und weniger als Problemlösegespräch. Eine bezeichnete sie explizit als kollegial-freundschaftlich. Keine der acht Mentees erlebte die Gespräche als Coaching, obwohl die Mentorinnen für diese zweite Projektphase aufgrund der Auswertungsergebnisse der ersten Phase in Coaching-Techniken besonders geschult waren. Fünf der acht Mentees waren der Auffassung, dass sie keine Expertinnenrolle innehatten, drei bezeichneten sich als Fachexpertinnen jeweils für Projektmanagement und Arbeitsmarktpolitik, Betriebsinterna und Entwicklungsförderung.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass unter dem Begriff Mentoring verschiedene Beziehungsformen und Ausgestaltungen der Beziehungen möglich sind: eine Lehrer-Schüler-Beziehung nach traditionellem Mentoring-Verständnis mit der Rolle der Mentorin als Lehrerin (Lehr-Lern-Beziehung) ebenso wie ein aktivierendes Coaching, in dem die Lösungen überwiegend von den Mentees kommen, oder ein Problemlösegespräch. Mehrheitlich hielten sich die Mentees zwar nicht für Expertinnen, aber es kann auch ein Selbstbewusstsein bezüglich ihrer eigenen Kompetenzen aus den Ergebnissen interpretiert werden, was auf eine Stärkung der Mentee-Rolle und die Entwicklung der Beziehung in Richtung einer symmetrischen hinweist. Sie erlebten Mentoring weniger als Coaching, obwohl in der Theorie Coaching als Teil der Mentoring-Rolle konzeptualisiert wird (u. a. Rousseau 2008: 15; s. o.).

---

<sup>206</sup> Die Kontroverse zur Coach-Rolle kann an dieser Stelle nicht entfaltet werden. Hierzu: Rauen (2004: 150); Schmid (2004: 160 ff.)

## Bewertung der Beziehung im Spannungsfeld zwischen Ähnlichkeit und Verschiedenheit

In einer weiteren Frage wurde um eine Einschätzung der Mentoring-Beziehung gebeten. Die Befragten hatten die Möglichkeit, vorgegebenen Items „nicht“, „teils“ oder „voll“ zuzustimmen. Die Items thematisierten Ähnlichkeit, Verschiedenheit, Annahmen über eine Freundschaft über das Projektende hinaus und Vorbildcharakter der Mentorin. Mehrfachnennungen waren möglich, z. T. wurde auch keine Antwort gegeben.

Die Passung schien gut gelungen zu sein, sieben von neun Mentees wollten nach Abschluss des Projektes in der ersten Phase noch weiteren Kontakt zu ihrer Mentorin haben. Mehrheitlich stimmten die Mentees aus beiden Projektabschnitten der Aussage, „wir haben gut zueinander gepasst“, voll zu (N=11 von 17), fünf teilweise. Weniger überzeugt waren sie, dass es gut ist, wenn Mentorin und Mentee aus unterschiedlichen Branchen sind (N=12 teilweise; N=4 volle Zustimmung). Entsprechend stimmten sie nur „teilweise“ der Aussage zu: „Es ist gut, wenn Mentorin und Mentee sehr verschieden sind.“ (N=13; 3 Ablehnungen) Ihre eigene Beziehung beurteilten sie überwiegend als auf Ähnlichkeit basierend und fanden es gut, „dass wir uns in vieler Hinsicht ähnlich sind“ (N=10 teilweise; N=6 volle Zustimmung). Sieben stimmten voll zu, dass sich eine über das Mentoring-Projekt hinausgehende Freundschaft entwickeln würde, drei teilweise. Immerhin vier aus der zweiten Projektphase stimmten dem gar nicht zu. Aus dieser zweiten Phase hielten die Mentees ihre Mentorin auch tendenziell weniger für ein Vorbild (fünf teilweise Zustimmung, zwei volle, eine Ablehnung) als aus der ersten (fünf volle Zustimmung, drei teilweise, eine Ablehnung). Für eine Fehlbesetzung hielt das Tandem nur eine einzige aus der zweiten Projektphase, alle andern stimmten dem explizit nicht zu.

Diese Aussagen sind interessant im Hinblick auf die Bedeutung, die Verschiedenheit (Diversity) in der Mentoring-Literatur gewonnen hat (vgl. Wingels 2007; Lukoschat/Kletzig 2006). Wenigstens in diesem Projekt war es so, dass die Teilnehmerinnen Ähnlichkeit für hilfreicher zu halten schienen als Verschiedenheit.

Durch Einzelnennung auf eine offene Frage lassen sich Aspekte, die besonders gelungen schienen, qualifizieren: Einige Mentees äußerten sich hier explizit zur Person ihrer Mentorin, zum Beispiel: „dass meine Mentorin so offen und sympathisch ist und so viel Power hat“, ebenso, dass sie „sehr konkret und kritisch war“, und eine andere nannte „Kompetenz, Mut und Weitsicht der Mentorin, ihre Zeit für mich und ihr Engagement“. Die Zitate spiegelten den Respekt und die Anerkennung der Mentees gegenüber ihren Mentorinnen und offenbarten, dass die Gespräche eine Unterstützung für die Mentees darstellten.

Die Rahmenbedingungen schienen gepasst zu haben, denn einer Mentee gefiel besonders „ein gut organisierter Rahmen, der Platz zur Entfaltung der Ziele geboten hat“.

Mehrere Äußerungen illustrierten eine intensive und lernfördernde Zusammenarbeit, zum Beispiel: „dass die Mentorin zugehört hat, mich aber trotzdem angeschubst hat, etwas zu verändern“; „dass die Mentorin sich voll auf meine Probleme eingestellt hat“; das Feedback, die „umgehende Rückmeldung“ und „dass die Gespräche sehr offen waren“. Es gab einen Hinweis darauf, dass der angestoßene Lernprozess über die Grenze der Tandembeziehung hinaus andere Personen einbezogen hat: „Wenn sie (die Mentorin, F. H.) nicht helfen konnte, hat sie jemanden besorgt, der es konnte.“ In einem Fall führte eine Mentee auf Vermittlung ihrer Mentorin Gespräche mit zwei weiteren Mentorinnen, ein Modell, das von allen Beteiligten als sehr hilfreich angesehen wurde. Die exklusive Mentoring-Beziehung konnte auf diese Weise in ein Lernnetzwerk einfließen – und umgekehrt. In der Lernbeziehung bekam eine Mentee zum Beispiel „eine Fülle von Informationen und weitergehenden Informationen“, und eine andere „konnte die Sicht meines Gegenübers (Kunden) teilweise besser kennen lernen“. Es wundert daher nicht, wenn es hieß: „Ich habe jedes Gespräch genossen und viel dazu gelernt.“

Problematisch war allerdings nach je einer Aussage u. a. die Verschiedenheit der beiden Tandempartnerinnen: „dass bei gleicher Branche eine andere persönliche Ausrichtung gegeben war: selbstständig vs. angestellt; kreativ tätig vs. verkaufsorientiert“. Eine andere Mentee kritisierte, „dass manche Problemlösungen und Kritikpunkte für mich als Mentee nicht umsetzbar waren“. Lediglich eine Mentee fand es problematisch, „dass meine Mentorin manchmal etwas überfordert war von der Vielschichtigkeit des Themas (bes. im persönlichen Bereich)“.

Im Unterschied zur ersten Projektphase beurteilten die Mentees die Herkunft der Mentorin aus einer anderen Branche als der eigenen eher zurückhaltend positiv. Auch hinsichtlich ihrer Vorbildfunktion gab es weniger volle Zustimmung. Dennoch schätzten die meisten ihre Beziehung als gut zueinander passend ein, aus der sich auch eine weitergehende freundschaftliche Beziehung ergeben könnte: Die Mehrheit ging von einer über das Projekt hinausgehenden freundschaftlichen Beziehung aus (N=11 von 17).

*Zusammenfassend* schien das Mentoring als lernfördernde Beziehung Aspekte wie Zuhören (seitens der Mentorin), Offenheit, Sympathie, Ähnlichkeit und Feedback ebenso wie Kritik, Kompetenz und Mut beinhaltet zu haben.

## Lernen durch Mentoring aus Sicht der Mentees

Mit einer weiteren Fragestellung konnte das Konstrukt „Lernerfolg“ differenzierter erfasst werden, um nachzuvollziehen, was die Mentees unter „Lernerfolg“ verstanden. Sie hatten die Möglichkeit, verschiedenen Items auf einer Skala von eins (trifft überhaupt nicht zu) bis fünf (trifft voll zu) zuzustimmen. Mehrfachnennungen waren möglich (Abb. 6 Anhang).

Überwiegend hatte das Mentoring demnach den Mentees etwas gebracht, es war praxisnah und unterstützte die Frauen darin, neue Wege zu gehen und wichtige Entscheidungen zu fällen, die sie in ihren Vorgehensweisen bestätigten. Obwohl die Mentorin die Lösungen z.T. vorgab, konnten die Mentees mehrheitlich eigene Lösungen entwickeln, zumal die Mentorin deren Lösungsvorschläge ernst nahm. Die Mentees erreichten ihre Ziele. Die Ziele konkretisierten sie (in offene Antwortmöglichkeit) wie folgt: Ein Teil der Antworten bezog sich auf eine Klärung der eigenen beruflichen Entwicklung, hier einige Beispiele: „Gespräch mit Mutter geführt, dass ich die Firma nicht weiter führen will“; „Herausgefunden, was ich beruflich will“; „Gedanke an Selbstständigkeit aufgegeben zu haben“. Erfolg bedeutete also in der subjektiven Konstruktion der Teilnehmenden nicht in jedem Fall, eine Karrierechance zu nutzen. Auch das Nicht-Wahrnehmen solcher Möglichkeiten wurde unter Lernerfolg subsummiert. Entscheidend war offenbar, dass mithilfe des Mentorings ein Entscheidungsprozess abgeschlossen werden konnte.

Andere nannten konkrete arbeitsplatzbezogene Veränderungen, die zu mehr Professionalität geführt hatten, zum Beispiel

- „Managementsystem eingeführt“;
- „Konzepte für neue Projekte/Tätigkeiten sind klar definiert“;
- „Neue Flyer, bessere Kontakte, mehr Mut in eigene Fähigkeiten, Geschäft erweitert!“
- „Selbstständigkeit begonnen, Marketing und Neukunden“;
- „Verbesserte Kundenakquise, mehr Kunden, eine Werkstatt und Lagerräume“;
- „Stabilisierung, Strategien und Positionierung“;
- „Neue Projekte angestoßen“;
- „Klare Kommunikation“;
- „Konfliktlösungsstrategie erlernt zu haben“;
- „Mitarbeiterführung“.

Dass sich Mentoring nicht nur auf den beruflichen Kontext beziehen muss, ging aus dem Hinweis „Privat: Auszug des Sohnes“ als „Erfolg“ hervor.

Im Beruf bewältigten die Mentees während des Mentorings folgende Probleme: Eine schrieb, dass „ich mich nicht mehr verzettle und neue Dinge wage“, eine andere, dass sich ihre „Wahrnehmung verbessert“ habe. Wieder andere meinten, „Auseinandersetzungen jetzt konstruktiv zu führen“ oder „Fakten sachlich benennen und dafür einstehen zu können“. Je eine bewältigte einen „Umgang mit schwierigen Kunden“ und „Konflikte mit Kollegen“. Damit bezogen sich viele der Äußerungen auf eine verbesserte Kommunikation im Alltag, aber auch vereinzelt auf Managementkompetenz, wenn es zum Beispiel hieß „Jahreszielvereinbarung und Tageszielplanung“ (umgesetzt zu haben, F. H.) und auf Selbstführungskompetenz bei „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“.

### Persönlich wichtige Erfahrungen durch Mentoring

Sowohl die Frage nach den persönlich wichtigsten Erfahrungen im Mentoring-Projekt als auch nach dem beruflichen Erfolg, den die Mentees auf das Mentoring zurückführten, waren offen für deren eigene Antworten, hier die Wiedergabe: Die persönlich wichtigsten Erfahrungen der Mentees wiesen zum Teil über die Exklusivität der Tandembeziehung hinaus auf die Bedeutung des Austauschs hin. Es waren nach eigenen Nennungen zum Beispiel: „Mentee-Treffen und Stammtisch: So viele Frauen aus unterschiedlichen Berufen haben ähnliche Probleme – und bewältigen sie!“ oder: „der Austausch mit den anderen Mentees, deren Erfahrungen im Projekt, gemeinsame Mutmachung“ sowie: „Gemeinsame Frauenprojekte (hier das Mentoring-Projekt, F. H.) sind erfolgreich!“

Generell wurde die Beziehung als wichtige Erfahrung genannt, und die Äußerungen legten wiederum nahe, dass es auf Reflektieren im Beisein einer anderen und auf Unterstützung durch eine andere Person ankam. Die wichtigsten persönlichen Erfahrungen waren demnach:

- Durchs 'Ansprechen' (also im Gespräch) eigene Gedanken sortieren und dadurch selber zur Lösung (oder nächsten Lösungsschritten) kommen zu können“;
- „Bestätigung für die eigene Position und Wahrnehmung“;
- „Austausch der beruflichen Erfahrungen“;
- „Unterstützung und kompetenter Austausch“;
- „Blick von außen in entspannter, ungezwungener Arbeitsatmosphäre einholen“;
- „Die Unterstützung, die mir zuteil wurde“;
- „Wichtige Entscheidungen mit Hilfe getroffen zu haben und nun viel klarer sehen zu können“.

Der ermutigende (Empowerment-)Effekt kam in folgenden Äußerungen zum Ausdruck: „Mehr Mut und Vertrauen in die eigenen Schritte zu haben“ oder: „Ich kann *doch* Chefin sein!“ Eine Äußerung wies auf den Wert des Networkings hin: „(...) dass meine Probleme eigentlich leicht zu lösen waren – man muss sie nur bewusst angehen; und mal wieder die Bestätigung, dass Kontakte zu 'Dritten' hilfreich sind“. Wiederum eine andere wies auf den Wert des reflektierenden Gesprächs außerhalb des Berufs hin: „strategische Gesprächsführung und Entspannungsabstand zu den beruflichen Herausforderungen.“

### Verschiedene Kriterien für beruflichen Erfolg

Beruflicher Erfolg wurde nicht als Aufstieg in eine höhere Position verstanden. Auf die Frage, welchen beruflichen Erfolg sie auf das Projekt zurückführten, antworteten die Mentees (offene Antwortmöglichkeit) verschieden: Ein Teil verortete den beruflichen Erfolg a) im organisationalen Umfeld, demnach ist Erfolg der Erfolg ihres Arbeitsbereiches oder Unternehmens. Ein anderer bezog Erfolg b) auf die eigene persönliche Entwicklung und das Vertrauen auf die eigenen Potenziale (Selbstbewusstsein) und wieder ein anderer c) auf die kommunikative, zwischenmenschliche Ebene. Insgesamt spiegelten die Nennungen die Entwicklung oder Stärkung berufsbezogener sozialer, kommunikativer oder Management-Kompetenzen.

Zu a): *Organisationales Umfeld*: Beruflicher Erfolg als Folge des Mentorings war: „mehr Struktur in die Firma gebracht zu haben“; „mehr Motivation der Mitarbeiter“ oder: „Eine neue Firma zu gründen und Arbeitsplätze zu schaffen, war eindeutig ein Mentoring-Erfolg“ sowie „neue Projekte gestartet, breiteres Spektrum“.

Zu b): *Persönliche Ebene*: Erfolg durch das Mentoring war hier: „gelassener an die Zukunft zu denken“. „Ich fühle mich frei und erleichtert, wieder das zu tun, was ich will (...) und auf meine Stärken zu vertrauen“. „Ich ergreife die Initiative, reagiere bei Konflikten, organisiere und strukturiere, 'bade das Chaos nicht mehr für andere aus', sondern spiegle ihr Verhalten und leite zum Reagieren an“; „selbstbewussterer Umgang mit den Kunden“.

Zu c): *Kommunikations- und Interaktionsebene*: Beruflicher Erfolg in Folge des Mentorings war: „sichereres Auftreten, umfassendere kommunikative Fähigkeiten“; „Verbesserung der Außenwirkung im Kunden- und Privatbereich“ sowie: „Meine ganze Arbeitseinstellung, mein Verhalten zu Vorgesetzten und Kollegen hat sich sehr zum Vorteil geändert!“

Weitere Erfolgsnennungen bezogen sich auf den Arbeitsstil („Zielorientiertes diszipliniertes Arbeiten“) und Führungskompetenz „Etablierung und Positionierung in der ersten Führungsrolle“.

### Individuelle Zielkriterien zur Beurteilung des Mentorings

Eine nächste offene Frage bezog sich auf die Zielkriterien für subjektiv erlebte Veränderungen, die Antwortmöglichkeiten waren frei: Woran merken Sie, dass Sie sich durch das Projekt verändert haben?

Es waren meist subjektive Kriterien, an denen der berufliche Erfolg „gemessen“ bzw. erlebbar wurde, und zwar sowohl auf der Verhaltensebene als auch im emotionalen Bereich. Zu einem Teil spielte das Feedback von anderen als Messkriterium eine Rolle, wenn es hieß: „Rückmeldung von Mitmenschen“, „Feedback von außen“ oder: „Meine Ideen werden umgesetzt und finden Anklang.“ Eine meinte, „durch das Verhalten der Arbeitskollegen und Vorgesetzten, andere, zusätzliche Aufgaben (die sie bekam, F. H.), Respekt und Wertschätzung“. Ansonsten wiederholten sich inhaltlich viele Aspekte mit dem zuvor Beschriebenen und ergaben eine positive Einschätzung des Mentorings aus der Sicht der Mentees:

- „Bin 'erwachsener' geworden, persönlich gereift“;
- „Bin klarer geworden in dem, was ich möchte“;
- „Bin selbstbewusster geworden und weiß nun, wo mein Weg hinführt. Ich habe gelernt Prioritäten zu setzen“;
- „Gelassenheit/Sicherheit in Bezug auf die Schritte, die zur letztendlichen Entscheidung der Nachfolge notwendig sind“;
- „Packe Konflikte sofort an, warte nicht lange ab“;
- „Gehe mit bestimmten Dingen 'relaxter' um“;
- „Mehr Selbstbewusstsein; geschäftlicher Erfolg“
- „Weit aus größere Arbeitszufriedenheit, Selbstbewusstsein im Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten“;
- „Stabilisierung eigener Kräfte“;
- „Beruflich meistert man schwierige Situationen einfacher durch Feedback; Darstellung in der Öffentlichkeit“;
- „Selbstsicherer, klarere Ziele, Prioritäten“.

## Die positive Gesamteinschätzung des Mentorings durch die Mentees

Die Motivation der Mentees zur Teilnahme am Projekt spiegelte so ziemlich alles, was für berufstätige Frauen relevant ist, vom Themenbereich Führung über Work-Life-Balance, Selbstreflexion und Stärkung von Kompetenzen und Selbstbewusstsein sowie Netzwerken.

Das Mentoring war aus Sicht der Mentees erfolgreich. Die Befragung zeigte, wie individuell verschieden das Konstrukt „Erfolg“ qualifiziert wurde. Die Mentees verstanden darunter am wenigsten einen Karriereerfolg im Sinne eines Aufstiegs in eine höherwertige Position. Das Projektziel „Förderung des Anteils an weiblichen Führungskräften“ war offenbar in der subjektiven Reformulierung der Projektidee für die meisten nicht präsent oder relevant. Vielmehr ging es ihnen um das Klären ihrer (beruflichen) Situation und Wünsche, zum Beispiel im Sinne einer Entscheidungsfindung, um einen Zugewinn an Selbstbewusstsein und Kompetenzen oder um eine gelungene Work-Life-Balance<sup>207</sup>. Diese Ziele haben sie weit überwiegend erreicht.

Ein solches Erfolgsverständnis reflektierte möglicherweise unbewusst die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und die schwierige Situation von Frauen in der Arbeitswelt. Gerade in der Region des Mentoring-Projektes waren aufgrund der Wirtschaftsstruktur vergleichsweise wenige Führungspositionen für Frauen zugänglich. In der zweiten Projektphase waren mehr Mentees beteiligt, die selbstständig waren. Auch damit ließen sich die Ergebnisse zum Erfolgsverständnis erklären.

Das Beziehungsverständnis war vielfältig, die Mentee-Rolle wurde aktiv und zu einem Teil als Expertenrolle für die eigene Lebenssituation ausgeübt. Die Mentees erlebten die Zusammenarbeit positiv und förderlich und konnten sich vorstellen, weiteren Kontakt zu ihren Mentorinnen zu halten. Die Beziehungen waren von Anerkennung und von Vertrauen getragen. Die Einschätzungen der Mentees zum Nutzen von Verschiedenheit (Diversity) in der Beziehung waren differenziert. Nur ein kleiner Teil hielt dieses uneingeschränkt für gut. Inwieweit eine negative Einschätzung des Mentorings bzw. einzelner Aspekte zur Selektion derjenigen Mentees beigetragen haben könnte, die den Fragebogen nicht ausgefüllt haben, lässt sich nicht beantworten.

---

<sup>207</sup> Nach einem Verständnis von Peseschkian geht es nicht ausschließlich um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, sondern um die Integration von mindestens vier wesentlichen Lebensbereichen: Familie und Kontakte + Beruf + Gesundheit (Ernährung, Sport, Entspannung) + Zeiten für persönliche/geistige Entwicklung (Lernen, Spiritualität) (dargestellt u. a. in Höher/Steenbuck 2006).

#### 4.2.6.2 Ergebnisse aus der Befragung der Mentorinnen: Anerkennung, Netzwerken und Selbstreflexion

Die erste Frage nach der Motivation der Mentorinnen war eine offene Frage mit freien Antwortmöglichkeiten. Im Gegensatz zu den Mentees fragte die Evaluation nicht nach konkreten Zielen mit messbarem Zielerreichungsrad, weil – ohne dies zu überprüfen – angenommen wurde, dass Mentorinnen explizit keine eigenen (Karriere-)Ziele mit ihrem Engagement verbinden, sondern sich aus einem altruistischen Motiv heraus ehrenamtlich engagieren würden.

Motive der Mentorinnen für die Teilnahme am Mentoring: Altruismus, Selbstreflexion, Networking und Weitergabe von Erfahrung

Die Motivation zur Teilnahme am Projekt war tatsächlich schwerpunktmäßig a) im Interesse am Netzwerken, b) dem Einblick in andere berufliche Handlungsfelder und c) an der Förderung und beruflichen Entwicklung junger Frauen in der Region begründet. Auch die Möglichkeit, d) den eigenen beruflichen Werdegang zu reflektieren, war ein mehrfach genannter Grund. Zusammengefasst finden sich diese Motive in folgender Äußerung: „Erfahrungen weitergeben, interessante Frauen kennen lernen, Reflexion der eigenen Persönlichkeit“. Die Motive bezogen sich auf das Engagement für andere, um sie zu unterstützen und an den eigenen Erfahrungen teilhaben zu lassen, aber auch auf eigene Interessen an persönlicher Entwicklung und Wachstum. Die Mentorinnen wollten e) ihre Erfahrungen weitergeben. Der Rückbezug auf eigene Erfahrungen kam in den Äußerungen häufig vor. Auch die guten Erfahrungen aus der ersten Projektphase motivierten die Mentorinnen, noch einmal mitzumachen: „Ich finde, dass dieses Projekt genial ist, um gerade Frauen in Führungsebenen zu unterstützen, da sie eher mehr leisten müssen. Ich bin damals nicht in den Genuss gekommen,“ oder: „weil die erste Projektphase erfolgreich war und ich weiterhin Frauen auf dem Erfolgsweg nach oben begleiten wollte“. Die Motive der Mentorinnen im Einzelnen waren:

##### a) *Netzwerken:*

- „Kontakte knüpfen, Erfahrungsaustausch, Unterstützung bieten, Netzwerken“;
- „Gleichgesinnte Frauen kennen lernen“;
- „Interesse an anderen Berufsfeldern, Netzwerkbildung“;
- „Den Netzwerkgedanken festigen und Netzwerke aufbauen“;

- „Interesse an Kontakten mit Mentorinnen und Mentees“;
- „Aus Neugierde, um neue Kontakte zu knüpfen“.

Es wird deutlich, dass es nicht nur um die Exklusivbeziehung zu einer Mentee, sondern um ein Netzwerk ging, welches sich durch die Teilnahme am Projekt erschließen sollte.

*Zu b) Einblick in andere berufliche Handlungsfelder* hieß es: „Einblick in andere (Unternehmens-)Strukturen“, „in andere Arbeitssituationen“ und „in die Situation des Führungsnachwuchses (gewinnen)“ sowie „über den eigenen Tellerrand schauen“ und „den Horizont erweitern“ oder auch: „neue Erfahrungen sammeln außerhalb des Berufs“. Es kann angenommen werden, dass für dieses Interesse Verschiedenheit (Diversity) in der Beziehung produktiv genutzt werden kann.

*Zu c) Förderung junger Frauen* wollten Mentorinnen zum Beispiel: „eigene Erfahrungen nutzen, um Frauen auf ihrem Karriereweg zu unterstützen (...)“ oder einen „Beitrag leisten zur Förderung fähiger Führungskräfte“ bzw. „Förderung einer Nachwuchskraft“ und „Erfahrungen weitergeben“, „um eine Frau bei ihrer Karriere/Lebensplanung zu unterstützen“. Explizit ging es um den Aspekt Ermutigung in der Nennung „Mut machen!“

Und weiter: „Ich wollte Frauen unterstützen und stärken, persönliche berufliche Ziele umsetzen zu können. Dazu wollte ich meine Erfahrungen einbringen und Frauen ermutigen, Durchhaltevermögen, Willensstärke und Durchsetzungskraft zu entwickeln“. Oder unter Bezugnahme auf eine Netzwerkfunktion von Mentoring: „Ich bin in meiner Karriereplanung und Entwicklung intensiv von verschiedenen Netzwerken unterstützt worden und wollte diese Unterstützung an andere weitergeben.“ Auch eine weitere Mentorin bezog sich dabei auf ihre eigenen Erfahrungen: „Mir selbst hat eine Mentorin gefehlt, und ich möchte dabei helfen, anderen diese Lücke zu ersparen.“

*Zu d) Selbstreflexion* fanden sich Äußerungen wie: „Reflexion des eigenen beruflichen Werdegangs“ oder „eigene Entwicklung und Werdegang reflektieren“ sowie – unter Betonung der Unterschiedlichkeit und Beziehung: „mit einer Frau aus einem etwas ungewöhnlichen Berufsfeld zusammenarbeiten, Erfahrungen austauschen, Selbsterkenntnisse finden“.

*Zu e) der Weitergabe von Erfahrung* fanden sich Belege für „Erfahrungslernen“, wie zum Beispiel „der Wunsch eigene Erfahrungen weiter zu geben“ (von mehreren Mentorinnen genannt). „Ich wollte Hilfestellung geben und aus meinen Erfahrungen weitergeben“, meinte eine andere.

„Wollte meine Erfahrungen weitergeben und anderen ermöglichen, aus meinen Fehlern und guten Erfahrungen mit zu lernen“, hieß es des Weiteren.

Ebenso ging es den Mentorinnen aber auch selbst um das *Gewinnen eigener Erfahrungen*: „Ich fand die Idee mitzumachen interessant und wichtig. Wichtig für die Frauen, die dadurch mehr Selbstbewusstsein und Stärke erhalten können, aber auch eine wichtige Erfahrung für mich im Hinblick auf die Kommunikation mit anderen, das Sammeln von Coaching-Erfahrungen u. v. m.“ Eine machte „wegen des Erfahrungsaustausches und des Networkings“ mit.

Etwas außerhalb der üblichen Äußerungen fand sich: „Interesse an ehrenamtlichem Engagement“ und: „Ich wurde zur Teilnahme (vom Arbeitgeber, F. H.) aufgefordert, da meine Fachkompetenz gefragt war. (...) Ich habe die Teilnahme als eine interessante Erfahrung angesehen.“

Diese Evaluation hat leider nicht explizit nach den beruflichen bzw. Lernzielen der Mentorinnen gefragt, denn mindestens eine Äußerung veranschaulichte, dass Mentoring von ihnen auch als Übungs- oder Experimentierfeld zur Entwicklung eigener Kompetenzen genutzt werden konnte: „Außerdem wollte ich meine Beratungskompetenz verbessern.“

### Eine überwiegende Erfüllung der mit Mentoring assoziierten Wünsche

Die Wünsche der Mentorinnen erfüllten sich überwiegend, in der ersten Projektphase: zehn: „voll“ / drei: „eher ja“ / zwei: „teilweise“ / eine: „eher nein“. Zur Begründung gaben diejenigen mit positiver Einschätzung („voll“ und „eher ja“) Gründe an, die vor allem zwischenmenschliche Aspekte und die Beziehungen, auch über die enge Mentoring-Beziehung hinaus, ansprachen (offene Antwortmöglichkeit), zum Beispiel:

- „Gute Teamauswahl, Offenheit der Mentee, Unterstützung der Projektleitung“;
- „Gute Atmosphäre, sehr hohe Übereinstimmung mit Mentee, echter Austausch von Erfahrungen“;
- „Wir passten hervorragend in unserer Art und unseren Themen, sehr engagierte, aktive Mentee“;
- „Die Treffen mit den Mentorinnen, Verantwortlichen und Mentees waren sehr kontaktfreudig und lehrreich“.

Eine der drei weniger zufriedenen Mentorinnen hatte sich „mehr Impulse erhofft, z. B. Infos über Leben im Betrieb eines großen Wirtschaftsunternehmens – ist im Öffentlichen Dienst (die Mentorin stammte vermutlich daher, F. H.) ganz anders; Bedingungsfaktoren schwierig.“ Hier drückte sich einmal explizit der Wunsch nach Verschiedenheit der Erfahrungen aus. Und eine weitere schob ihre Unzufriedenheit auf „die geänderten Lebensumstände der Mentee“. Weitere drei Mentorinnen (aus der zweiten Projektphase) gaben Terminabstimmungen, Organisation und die eigenen Arbeitszeiten als Begründung für ihre nur teilweise erfüllten Wünsche an, aber auch Terminprobleme und nicht genügende Offenheit der Mentee: „Meine Mentee hat sehr viel Zeitprobleme. Sie war auf der einen Seite schon selber sehr stark, vor allem im Kundengespräch, auf der anderen Seite in den möglichen problematischen Bereichen einer begonnenen Selbstständigkeit nicht so offen, wie ich es mir erwünscht hatte.“ Zwei Mentorinnen aus der zweiten Projektphase meinten, dass ihre Wünsche sich überhaupt nicht erfüllt hatten, was angeblich jeweils an der Mentee gelegen haben soll. Eine von ihnen führte aus: „Meine Mentee war nicht wirklich interessiert, sie war bereits gut in Netzwerke vielfältiger Art eingebunden, wusste, was sie wollte und will.“ Der Mehrwert eines Mentorings war in diesem Fall nicht einsichtig.

Auch in der zweiten Phase erfüllten sich die Wünsche, welche die Mentorinnen mit dem Projekt verbanden, überwiegend (bei sechs sogar voll), u. a. weil das Ziel „wie von der Mentee gewünscht in vollem Umfang erreicht wurde“. Weitere Begründungen: „Es lag an der Mentee“ oder „an der sehr guten Auswahl der Tandems“. Eine erklärte: „Da die Mentee sehr gut mitgearbeitet hat und ich ihre Entwicklungen verfolgen konnte. Der berufliche Erfolg war steil.“ Eine Mentorin schränkte ihre Antwort auf die Frage, ob sich ihre Wünsche erfüllt haben, ein: „Eher ja, (...) manchmal habe ich (geringe) Zweifel, ob ich genug für die Mentee leiste. (Im letzten Jahr war ich sicherer), bekomme aber sehr gute Rückmeldungen von der Mentee.“ Die Begründungen fokussierten hier stärker den beruflichen Erfolg der Mentee, weniger die zwischenmenschlichen Aspekte oder den Effekt für die Mentorin selbst, das war tendenziell anders als in der ersten Projektphase.

Die Rollenvielfalt der Mentorinnen in überwiegend positiv erlebter Gesprächsatmosphäre

Die Fragen nach der Gesprächsatmosphäre und Arbeitsweise thematisierten explizit das Selbstverständnis der Mentorin in Form vorgegebener Items. Die Gesprächsatmosphäre war demzufolge auch aus Sicht der Mentorinnen

überwiegend positiv, Kommentar: „Unsere Gespräche waren oft spontan, aber immer ergiebig! Es hat Spaß gemacht, wir haben beide profitiert.“

Die Auswertung zeigt, dass die Gespräche auch für Mentorinnen einen Lerneffekt hatten, ihnen etwas gebracht haben. Viele stellten sich selbst in Frage, ein paar kamen teilweise sogar an ihre Grenzen. Die Mentorinnen sahen es so, dass sie mehrheitlich der Mentee die Lösung gut überlassen konnten, obwohl sie andererseits ebenfalls ihre eigenen Erfahrungen gut einbringen konnten. Weitgehend alle waren vom Entwicklungspotenzial ihrer Mentee überzeugt.

Abweichungen im Vergleich zur Einschätzung der Mentees gab es hinsichtlich der Items „kritisch“ und „konfrontativ“. Die Mentorinnen bewerteten bei der ebenfalls durchgehend sehr positiven Einschätzung die Gesprächs-atmosphäre tendenziell eher auch als kritisch und konfrontativ im Vergleich zu den Mentees. Hier könnte das traditionelle Rollenmodell in einer Mentoring-Beziehung, das zu Bewunderung von Mentees gegenüber den Mentor/innen führt, im Gegensatz zum neueren Verständnis von Mentoring als einem dialogischen Gespräch im Rahmen einer Lernpartnerschaft wirksam gewesen sein, obwohl sich für Letzteres ebenfalls Belege in den Evaluationsergebnissen fanden.

In einer weiteren Frage (ebenfalls mit vorgegebenen Items) sahen die Mentorinnen, wie die Mentees, Mentoring-Gespräche überwiegend als „gemeinsame Problemlösegespräche“ an, ebenso viele als „Coaching“. Allerdings fand mehr als ein Drittel auch „therapeutische Anteile“ in den Gesprächen, für sechs war es wie ein „Gespräch unter Freundinnen“ und für zwei hatte es eher einen belehrenden, Wissen vermittelnden Charakter: „Informationsvermittlung und Weitergabe von Erfahrung“. Handlungsempfehlungen oder Lösungsvorschläge kamen in ihrer Darstellung mehrheitlich von beiden, was dem Charakter eines kooperativen Gespräches „auf gleicher Augenhöhe“ entspricht. In drei Fällen kamen die Vorschläge überwiegend von der Mentorin, die Gespräche hatten dann den Charakter eines Trainings (Lehr-Lernveranstaltung: N=3). Eine Mentorin meinte im Gegensatz dazu, die Lösungen seien überwiegend von der Mentee eingebracht worden. Drei Mentorinnen (aus der zweiten Projektphase) charakterisierten das Gespräch als eins mit therapeutischen Anteilen, und eine meinte, es sei etwas anderes, und zwar „eher strukturiert nach Bestätigung strebend aus Sicht der Mentee“ und reagierte damit auf einen angenommenen Anerkennungswunsch der Mentee. In der Hälfte der Fälle sahen sich die Mentorinnen in einer Expertinnenrolle, jeweils zum Beispiel für Management- und Führungs-Know-how (Projektmanagement, Organisation, Führungsverhalten und diverse Führungsmethoden, Selbst- und Zeitmanagement, Unternehmensführung und Rechnungswesen), für Marketing und Vertrieb (u. a. Vertriebsaufbau, PR, Auftritt), für soziale Kompetenzen und

Kommunikation (u. a. Konfliktlösung, Moderation, Gesprächsführung, Umgang mit Menschen in Problemsituationen) sowie ganz allgemein für Lebensberatung: Selbstfindung, positive Lebensbewältigung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf und „das Leben schlechthin“ – mit kritischer Anmerkung: „Deshalb war ich auch schon mal überfordert.“

Auch diese Ergebnisse zeigten die Heterogenität des Beziehungsverständnisses. Aus den Angaben zur Expertinnenrolle ging nicht hervor, inwieweit dieser Status den Mentorinnen zugeschrieben wurde oder ob er ihrem Selbstverständnis entstammte oder aber inwieweit sie allein aufgrund der Fragestellung eine Widerspiegelung von erwünschten Erwartungen zum Ausdruck brachten.

Die Gesprächsatmosphäre wurde weit überwiegend positiv eingeschätzt. Die Gespräche basierten auf Vertrauen in die Potenziale der Mentee und waren auch für die Mentorinnen beeindruckend und wertvoll. Sie waren weniger konfrontativ als hilfreich und unterstützend, eher solidarisch als problematisch und konflikthaft. Die Hälfte verstand sie als ein dialogisches Gespräch „auf Augenhöhe“, die andere Hälfte aber auch nicht, auch hier wieder kommt eine Vielfalt in der Beziehungsgestaltung zum Ausdruck (Abb. 7 Anhang).

### Positive Bewertungen der Mentoring-Beziehung und benannte Schwierigkeiten

Wie die Mentees so fanden auch die Mentorinnen, dass die Tandems gut zusammengesetzt waren („Wir haben gut zueinander gepasst“: volle Zustimmung N=16; teilweise N=5; keine Zustimmung N=2). Als Begründungen (offene Antwortmöglichkeit) kamen emotionale Aspekte in Frage: Vertrauen und Sympathie, „gleiche Wellenlänge“.

Neben der Persönlichkeit spielten die Motivation und das Verhalten der Mentee eine Rolle, zum Beispiel:

- „dass die Mentee überlegt reagierte“;
- „dass wir offen über Probleme bzw. Themen sprechen konnten und auch die Terminabsprache klappte“;
- „dass die Mentee selbstständig war“;
- „dass wir uns sehr offen unterhalten haben und dass meine Anregungen begierig aufgenommen wurden“;
- „dass die Mentee weiterkommen wollte: Sie wollte ihre persönlichen Ziele finden und erreichen“.

Die Mentorinnen begründeten die gute Passung weniger mit ihrem eigenen aktiven Beitrag für die Beziehung, nämlich nur einmal, „dass ich bei allen

Projekten unterstützen konnte“ und mit einem „beiderseitigen Erfahrungsaustausch“. Es wurde anerkannt, „dass offene und deutliche Gespräche mit Tiefgang stattgefunden haben“.

Im Vergleich zu den Mentees sahen die Mentorinnen allerdings tendenziell mehr Schwierigkeiten. Neben mehrfach genannten, nicht einfach zu treffenden Terminabsprachen und der Tatsache, dass beide „beruflich sehr stark eingebunden sind“ sowie in einem Fall einem Wegzug der Mentee wurden auch einige Gründe angeführt, die in der Schwierigkeit der Thematik lagen bzw. sich durch individuelle Beratungsgespräche offensichtlich nicht lösen ließen und die Mentorinnen tendenziell zu überfordern schienen, womit auch Grenzen des Mentorings deutlich angesprochen sind, zum Beispiel:

- „dass meine Mentee aufgrund der Bedingungen und des Arbeitsmarktes vieles nicht umsetzen kann (bei auch nur bedingter Qualifizierung durch die Ausbildung)“;
- „dass die Probleme für ein Mentoring-Programm fast zu groß waren“;
- „dass die Mentee z. Z. eine persönlich schwierige Situation zu bewältigen hat, die mit ihrem beruflichen Fortkommen nichts zu tun hat“;
- „dass meine Mentee zu viel mit ihrer Familiensituation organisieren musste“.

Auch nicht ausreichende Kompetenzen der Mentee spielten eine Rolle, denn problematisch war zum Beispiel,

- „dass die Mentee sehr mit Strukturen im Arbeitsfeld verwachsen war und wenig Mut zur Veränderung bestand“;
- „dass bei der Mentee wenig kaufmännische Kenntnisse vorhanden sind“.

In einem Fall wurde das Fehlen einer tragfähigen Beziehung explizit erwähnt („dass es nicht zur Entwicklung einer Beziehung – wie auch immer gartet – kam“), in einem anderen waren es Selbstzweifel der Mentorin („dass ich oft unsicher war, ob ich die ‚Richtige‘ für die Mentee bin“).

Die Verschiedenheit der Tandempartnerinnen beurteilten die Mentorinnen – wie die Mentees – differenziert: So fanden es insgesamt 14 (von zusammen 30) nur teilweise zutreffend, dass es gut ist, wenn Mentorin und Mentee sehr verschieden sind, zehn stimmten zu, dass es gut war, „dass wir uns in vieler Hinsicht ähnlich sind“. Eine fand allerdings in einer offenen Antwort besonders positiv, „dass meine Mentee aus einem völlig anderen Bereich kam.“ Allerdings lehnten das insgesamt acht ab, davon sieben aus der zweiten Projektphase, fünf stimmten demgegenüber aber voll zu. Insgesamt sieben stimmten nur teilweise

zu, wenn Mentorin und Mentee aus verschiedenen Branchen sind, fünf lehnten es ab, und nur drei sahen darin einen Vorteil. Insgesamt zehn stimmten teilweise zu, „dass sich über das Projekt hinaus eine freundschaftliche Beziehung entwickelt“, sechs voll, aber sechs stimmten dem nicht zu. In der zweiten Projektlaufzeit hielten zwei Mentorinnen ihr Tandem für eine „Fehlbesetzung“, alle anderen stimmten dieser Aussage nicht zu. Begründungen für diese Einschätzungen wurden im Rahmen der an Verfahren und Instrumenten des Qualitätsmanagement orientierten Evaluation nicht erhoben.

Die Vielfalt der bearbeiteten Themen und die Zufriedenheit mit der Zielerreichung des Mentorings aus Sicht der Mentorinnen

Die Frage (vorgegebene Items) „Welche Themen haben Sie bearbeitet? Und wie zufrieden sind Sie mit den Ergebnissen?“ gab einen Einblick in die bearbeiteten Themen der Mentees und zeigte die Zufriedenheit der Mentorinnen mit den Ergebnissen auf (s. Abb. 8 Anhang).

Sie waren mit dem Ergebnis des Mentorings insgesamt sehr zufrieden (Mittelwert zu 70 %), im Allgemeinen waren sie etwas kritischer als die Mentees, besonders zufrieden aber bei der Thematik Networking, Kommunikation, Geschäftsentwicklung/Strategie, Präsentation/Selbstpräsentation, frauenspezifische Aspekte, private Themen, Karriereplanung, Persönlichkeitsthemen und Work-Life-Balance (< 70 %). Weniger zufrieden waren sie mit den Themen Finanzplanung, Zeitmanagement Arbeitstechniken, Konflikte, Marketing und Führung (> 70 %). Die von den meisten Frauen bearbeiteten Themen (Mehrfachnennungen waren möglich) waren: Konflikte (N=15), Führung (N=14), Kommunikation (N=13), Karriereplanung und Persönlichkeitsthemen (jeweils N=12), Präsentation/Selbstpräsentation (N=11), frauenspezifische Aspekte der Berufsrolle und private Themen (jeweils N=10). Doch gerade mit den am häufigsten bearbeiteten Themen waren die Mentorinnen meistens nur unterdurchschnittlich zufrieden (> 70 %).

Bei der Thematik „frauenspezifische Aspekte der Berufsrolle“ (N=10) und Work-Life-Balance (N=7) kamen sie jedoch zu einer etwas positiveren Einschätzung als die Mentees. Ob dies daran lag, dass sie selbst diese Problematik als erfolgreiche Frauen gut bewältigt hatten oder an anderen Gründen, kann hier nicht beurteilt werden. Die in den anderen Items tendenziell etwas negativere Einschätzung der Mentorinnen mag an deren selbstkritischem Anspruch gelegen haben – das ist eine Hypothese, die durch die vorliegenden Fragebogenergebnisse nicht überprüft werden kann. In der zweiten Mentoring-Phase war das tendenziell anders: Im Unterschied zur Einschätzung der Mentees

fiel auf, dass die Mentorinnen in vielen Punkten zufriedener mit den Ergebnissen waren, abgesehen vom Thema „Konflikte“. Vielfach schien es den Mentorinnen allerdings nicht gelungen zu sein, das Ergebnis bzw. ihre Zufriedenheit anhand einer prozentualen Einschätzung zu beurteilen. Viele Mentorinnen kreuzten zwar an, welche Themen behandelt wurden, bewerteten aber nicht, zu wie viel Prozent sie mit dem Ergebnis zufrieden waren.

#### Persönliche Erfahrungen: Wertschätzung und Erweiterung eigener Perspektiven

Die Mentorinnen machten nach eigenen Angaben durch das Mentoring reichhaltige persönliche Erfahrungen (offene Antwortmöglichkeiten). Zum einen waren es die „Wertschätzung und Anerkennung durch die Mentee“ (auch „die Akzeptanz durch andere“) und das Erleben ihrer eigenen Mentorinnenkompetenz in der Beratung. Dabei freuten sie sich an der Entwicklung und den Lernfortschritten ihrer Lernpartnerin bzw. deren Auswirkungen im Feld der Mentee. Dies belegen folgende Äußerungen:

- „dass mit Zunahme des Wissens um eigene Motive und eigenes Verhalten die berufliche Situation (der Mentee) sich auch verbessert“;
- „dass mit ein wenig Zuspruch gute Entwicklungsschritte der Mentee gefunden sind, privat und auch im Beruf“;
- „die schnelle und gute Entwicklung meiner Mentee“.

Und hier folgen Belege für die unterstützende „empowernde“ Beziehung: „Jeder ist einzigartig qualifiziert und benötigt nur den Anstoß, mutig zu sein.“ „Ich war kurz ’Motor’, dann sprang ein anderer ’Motor’ an und lief selbst. – Toll!“

Es ist das Erlebnis, Erfahrungen weitergegeben zu haben und dass diese tatsächlich hilfreich für die andere waren, was als persönlich starke Erfahrung genannt wurde: „Man kann eigene Erfahrung weiterleiten und die wird auch angenommen.“

Auch die Erweiterung des eigenen Wissens und die Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen und Perspektiven waren offenbar wichtige persönliche Erfahrungen. Hier nannten einige Mentorinnen zudem die Entwicklung und Stärkung ihrer eigenen beraterischen Kompetenzen:

- „Die Selbstreflexion“;
- „Einlass auf schwierige Themen, Beratung einer gleichaltrigen Mentee“;

- „Lernen, noch mehr mich selbst zurückzunehmen; ich hatte das offene Ohr, meine Mentee stand völlig im Vordergrund“;
- „Ohne Vorurteil auf einen Menschen zugehen! Sich auch mit einem Wirtschaftsbereich beschäftigen, in dem man nicht zuhause ist, Austausch mit einer Jüngerin“;
- „Coaching-Erfahrungen zu sammeln – und zu sehen wie schwierig es heutzutage ist, sich im Bereich der Mentee selbstständig zu machen“;
- „dass ich mit meiner Mentee gute Ergebnisse erzielen kann, obwohl sie völlig anders denkt“;
- „dass man niemanden zu seinem Glück zwingen kann“.

Dabei wurde auch die Selbstreflexion betont, u. a., „dass ich auf einmal in der Situation war, meine eigene berufliche Situation zu analysieren und meiner Mentee andere Wege aufzeigen zu können“.

Die gelungene, auf Gemeinsamkeiten basierende Beziehung stellte eine positive persönliche Erfahrung im Projekt dar (offene Antwortmöglichkeit):

- „Die hohe Übereinstimmung, das Zueinanderpassen von Mentee und Mentorin“;
- „Von Anfang an war die Beziehung von gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung auf beiden Seiten geprägt. Das Auswahlteam hat seine Sache gut gemacht“;
- „Unsere detailgenaue Übereinstimmung der Alltagsprobleme im Berufsleben“;
- „Dass eine große persönliche Nähe entsteht, wenn die in Frage stehenden Themen offen, ernsthaft und problemorientiert besprochen werden“.

Dies konnte zu einer ausgewogenen, Dialog orientierten Beziehung führen: „geben und nehmen, beide profitieren gleichermaßen“, wie es in Ergänzung hieß.

Letztlich konnten sich die Mentorinnen durch die intensive Auseinandersetzung mit der Alltagssituation einer anderen Frau Erkenntnisse über die Situation von Frauen im Beruf erschließen, zum Beispiel: „Es ist mir deutlich geworden, dass Frauen stark um ihre Rolle kämpfen (müssen)“ oder, „dass für eine Selbstständigkeit unbedingt kaufmännische Kenntnisse vorhanden sein sollten“. Auch lebenspraktische Erkenntnisse zählten zu den hervorzuhebenden positiven Erfahrungen: „dass es tatsächlich immer einen Weg gibt, auch wenn es anfangs wirklich nicht danach aussieht“ und „dass man mit Beharrlichkeit Ziele erreichen kann, von denen man glaubt, dass sie unerreichbar seien!“

Nur in einem Fall war es eine Negativerfahrung, die als wichtige persönliche hervorgehoben wurde: „Ich habe die Probleme (das Tandem passte nicht zueinander, der Kontakt schief ein, F. H.) bereits sehr früh gesehen und hätte die Beziehung abbrechen sollen.“

Berufliche Auswirkungen des Mentorings für die Mentorinnen zu Abschluss des Projektes

Zum Ende der ersten Projektphase bekamen zwei der Mentorinnen eine höherwertige Führungsposition angeboten bzw. traten sie an, und eine machte sich selbstständig. Sie stellten diese Entwicklung selbst in den Zusammenhang mit dem Mentoring-Projekt. Ansonsten bewegten sich die Antworten zu den Auswirkungen des Mentorings überwiegend auf der persönlichen Ebene: veränderte Einstellungen und Herangehensweisen gegenüber Herausforderungen im Beruf. Die Äußerungen lassen sich damit weder nur auf die Karriere bezogenen Funktionen des Mentorings zurückführen (Aufstieg, mehr Einkommen etc.) noch ausschließlich auf psychosoziale (soziale Unterstützung, Stärken des Selbstvertrauens etc.), sondern sie bildeten das Ergebnis von Lernprozessen ab.

Das Mentoring-Projekt unterstütze die berufliche Professionalität der Mentorinnen, in einem Fall wirkte es offensichtlich in den organisationalen Kontext offiziell hinein. Auf die Frage: „Welche Einflüsse hatte das Mentoring auf Ihre Berufsausübung?“ (offene Antwortmöglichkeiten) bezogen sich die Antworten sich wie bei den Mentees a) auf das organisationale Umfeld, b) auf die eigene persönliche Entwicklung, innere Haltung und Selbstvertrauen, aber statt auf die Entwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenzen (Ausnahme: Coaching-Erfahrungen zu sammeln) eher c) auf Selbstreflexion, hier einige Belege:

*Zu a) Auswirkungen auf das organisationale Umfeld:*

- „Positive Auswirkung im Hinblick auf Empathie gegenüber Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bezüglich persönlicher Probleme und deren Auswirkung auf die Ausübung der dienstlichen Tätigkeit“;
- „Es führt innerhalb der Verwaltung (= öffentlicher Arbeitgeber der Mentorin, F. H.) zu Überlegungen, Ähnliches durchzuführen, ggf. als Coaching“;
- „Diverse technische Lösungsansätze für meine Arbeit gefunden“;
- „Großen (Einfluss des Mentorings auf Beruf F. H.), denn ich mache mich gerade selbstständig“;

- „Bereicherung meines Erfahrungsschatzes im Beruf hat Einfluss auf meine neue Leitungsposition gewonnen“.

*Zu b) Auswirkungen auf die persönliche Ebene:*

- „Mehr Verständnis gewonnen, mehr Toleranz“;
- „Ich bin selbstbewusster geworden, bin mir bewusst, dass ich Wissen vermitteln kann“;
- „Manchmal war meine Zeit sehr knapp, aber es hat mich auch gestärkt“.

*Zu c) Reflexionsebene:*

- „Ich sehe vieles kritischer und reflektiere oft“;
- „Regelmäßige Hinterfragung“;
- Selbstreflexionsfähigkeit: „Manche alte Gewohnheiten überdenken!“

Persönliche Auswirkungen: Selbstwirksamkeitserlebnis im Hinblick auf den Erfolg der Mentee

Auch persönlich profitierten die Mentorinnen von dem Projekt, es wiederholten sich Aussagen zur wichtigen persönlichen Erfahrung im Hinblick auf die Entwicklung der Mentee sowie zur Wirksamkeit der eigenen Erfahrungen und Vorgehensweise für sie und zur Bedeutung der Selbstreflexion. Auf die Frage „Wie hat das Mentoring Sie persönlich beeinflusst?“ wurde zum Beispiel erwähnt (offene Antworten):

- „Die Entwicklung der Mentee zu sehen, hat mich glücklich gemacht“;
- „Fachlicher, menschlicher Austausch wirkt motivierend und ausgleichend“
- „Kennenlernen einer interessanten Frau und anderer 'Powerfrauen' sowie deren Denkweisen und Ansichten“;
- „Ich habe wieder neu über Fragen der persönlichen und beruflichen Entwicklung nachgedacht (meine und die anderer)“;
- „Ich fühlte mich bald sehr sicher, für meine Mentee und für mich und meinen Betrieb“;
- „Meine Stärken sind mit klarer bewusst geworden“;
- „Anstoß, die eigene Rolle zu beleuchten und zu überprüfen“;
- „Dass ich mir mehr Zeit für mich selber nehme, intensiver wahrzunehmen“.

Die wechselseitige Anerkennung von Erfolg und Kompetenzen schien eine nicht zu unterschätzende und aktiv gesuchte Ressource selbst für die Mentorinnen gewesen zu sein, denen traditionell eher eine gebende Rolle zugeschrieben wurde.

*Zusammenfassend* ließ sich durch die Evaluation (unter dem Vorbehalt der Nicht-Wissenschaftlichkeit) nachweisen, dass Mentoring, gespiegelt in der Selbsteinschätzung der Mentorinnen, nicht nur für Mentees, sondern auch ihre Tandempartnerinnen positive Effekte hatte. Dabei ging es sowohl um psychosoziale Aspekte, zum Beispiel Stärken des Selbstbewusstseins, als auch um emotionale und kommunikative Kompetenzen, speziell Coaching-Kompetenzen und vereinzelt um Karriereerfolge. Eine große Bedeutung hatte Selbstreflexion. Es konnte gezeigt werden, wie vielfältig die Beziehungen gestaltet wurden und dass die traditionelle Form des Mentorings zwar möglich war und zum Teil aktiviert wurde, dass dieses aber um gleichwertigere, auf einem wechselseitigen Wissens- und Erfahrungsaustausch basierende und mit Interesse an einem über die exklusive Tandembeziehung hinausgehenden Netzwerk stattfand. Nicht nur die Lerneffekte für die Mentorinnen wurden deutlich, sondern es ließ sich schlussfolgern, dass die Erwartung zu lernen einen Teil ihrer Motivation ausmachte und dass es ihnen nicht nur um altruistische Motive ging („Interesse an ehrenamtlicher Arbeit“ wurde einmal genannt). Einige schienen das Mentoring als Experimentierfeld zur Entwicklung beraterischer Kompetenzen zu nutzen, andere erwarteten und fanden Einsichten in andere berufliche Bereiche. Empowerment im individuellen Sinne einer Stärkung des Selbstbewusstseins und einer Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen fand nicht nur bei den Mentees statt (auch aus der Sicht der Mentorinnen), sondern auch bei den Mentorinnen selbst, indem sie merkten, wie ihre Erfahrungen, Vorgehensweisen und Informationen für die Mentee tatsächlich einen Lern- und Entwicklungsimpuls lieferten: Sie konnten einen Beitrag leisten und freuten sich daran.

Interesse an Kontakten nach Beendigung des Projektes bei Mentorinnen und Mentees

In der ersten Projektphase gaben neun Mentorinnen (von zwölf befragten) und sieben Mentees (von neun befragten) an, dass sie nach Abschluss des Projektes voraussichtlich noch Kontakt zu ihrer Tandempartnerin haben würden. In der zweiten Projektphase waren dies alle befragten Mentorinnen mit nur zwei Ausnahmen (also zehn von zwölf). Die Hälfte der befragten Mentees (vier von acht) stimmte dem ebenfalls zu. Zwei wollten das nicht und zwei „vielleicht“.

Dieser Sachverhalt kann relevant für die Überprüfung der Nachhaltigkeit des Projektes sein. Tendenziell waren es eher die Mentorinnen, die weiteren Kontakt für möglich hielten.

Zusammenfassung der Ergebnisse: Die Bedeutung von Anerkennung, Netzwerken und Selbstreflexion

Auch aus der Sicht der Mentorinnen war das Mentoring ein Erfolg. Sie gaben als Kriterien die Entwicklung der Mentees an, was auf ein besonderes Engagement und Verantwortungsgefühl hin deutete, ebenso eigene Lernerfahrungen.

Von besonderer Bedeutung war der Faktor Anerkennung auch für sie. Dass sie (z. T. von sich selbst überrascht) erleben konnten, inwieweit ihre Erfahrungen, ihre Kompetenzen und ihre Persönlichkeit die Entwicklung einer anderen Person förderten, stellte eine Quelle für Selbstbewusstsein und Ermutigung dar. Dies lässt natürlich Rückschlüsse auf Defizite in ihrer jeweiligen Arbeitsumgebung und -kultur zu. Die Betonung der Weitergabe von Erfahrungen, die an vielen Stellen der Befragung, insbesondere im Zusammenhang mit der Motivation zur Teilnahme der Mentorinnen zum Ausdruck kommt, korrespondiert mit einem Ansatz des Lernens aus Erfahrung, wie er oben dargelegt wurde (Kap. 1.2.7 und 1.3.1).

Aufschlussreich war die Motivationslage bei den Mentorinnen. Auch andere Studien belegen, dass der Wunsch, anderen zu helfen sowie auch selber hinzuzulernen, ausschlaggebend für die Teilnahme ist (vgl. Allen/Poteet/Burroughs 1997: 82 ff.). Mentorinnen erwarten, dass sie durch Mentoring fachlich und persönlich profitieren können, auch von dem Wissen der Mentee (vgl. Richert 2006). Die Evaluationsergebnisse lassen weitergehend den Schluss zu, dass Mentorinnen das Projekt genutzt haben könnten bzw. ein solches bewusst nutzen können, um ihre Führungs- und Beratungskompetenzen gezielt zu entwickeln. Deshalb von einer Funktionalisierung der Mentoring-Beziehung zu sprechen, würde m. E. zu weit gehen, sofern Mentoring grundsätzlich als wechselseitige Lernbeziehung mit einem vielfältigen Rollenspektrum aufgefasst wird und diese Motivationslage transparent ist.

Der Einblick in andere Arbeitsfelder oder Branchen als die eigenen stellte außerdem eines der Motive für die Teilnahme dar. Daraus ließe sich ableiten, dass Verschiedenheit (Diversity) gerade für die Mentorinnen von Bedeutung gewesen sein könnte. Interessanterweise sahen sie diesen Punkt jedoch ähnlich differenziert wie die Mentees und präferierten zu einem großen Teil Beziehungen, die auf Ähnlichkeit basieren. Welcher Art diese Ähnlichkeit sein sollte, wurde nicht vertieft erfasst.

Verschiedene Äußerungen zeigten das Interesse an Ideen- und Erfahrungsaustausch und an Anregungen zum Nachdenken und Bedenken der eigenen Berufsbiografie. Das Interesse an Vernetzung war groß. Letzteres ist ein Argument dafür, dass Mentoring längst die klassische Face-to-face-Situation überschritten hat bzw. dies tun sollte. Ein Netzwerk ist dann von Interesse, wenn verschiedene Kompetenzen und Ressourcen dadurch zugänglich werden, für Mentoring als Karriereentwicklung besonders auch solche, die Zugang zur Macht ermöglichen. Es darf geschlussfolgert werden, dass daher ein Mentoring-Netzwerk für Mentorinnen erst dann von Interesse sein kann, wenn sie sich untereinander vernetzen können. Dies war aus der Evaluation nicht direkt zu entnehmen, sondern zu interpretieren. Und es deckte sich mit wahrgenommenen Interessen der Mentorinnen, wie sie auf Workshops und bei informellen Begegnungen geäußert wurden: Sie engagierten sich für die Mentees und wünschten als Nebeneffekt für sich selbst, wichtige und interessante Persönlichkeiten kennen zu lernen.

Offensichtlich war auch ein dialogisch gestalteter, von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung getragener Beziehungsraum für Selbstreflexion, unabhängig von ihrem Arbeitgeber, für sie von großer Bedeutung. Auch dies verweist auf Defizite: Aufgrund der Beschleunigung und Verdichtung von Arbeitsprozessen ist es immer weniger möglich, Zeit zum Nachdenken für gründliche Analyse von Problemen, ausreichende Planung, kritisches Durchdenken und Lernen zur Verfügung zu haben. Coaching, welches Führungskräften solche Reflexionsräume ermöglicht, war in der Situation der Frauen, hier im Kontext kleiner und mittelständischer Unternehmen, eigener Selbstständigkeit z. T. als Kleinstunternehmerin, freiberuflicher Arbeit und als Führungskraft in der Regel nicht gegeben. Mentoring war daher für Mentees wie für Mentorinnen letztlich eine kostengünstige und weitgehend selbstorganisierte Alternative.

#### *4.2.7 Kritische Einschätzung der Evaluation und Schlussfolgerungen für die weitere Befragung*

Die Evaluation ist keinesfalls repräsentativ, sie hatte diesen wissenschaftlichen Anspruch auch nicht. Auf verschiedene Mängel ist bereits zuvor mehrfach hingewiesen worden:

- Implizit leitende Theorien sind nicht offen dargelegt und überprüft worden.
- Eine zugrunde liegende Positivhypothese unterstellte vorab den Zusammenhang zwischen Mentoring und dessen Erfolg bzw. zwischen Erfolg des Mentorings und Zielerreichung.

- Es existierte aus Sicht einer Programmevaluation keine klare Zielformulierung, weder für das Programm noch für die Evaluation.
- Es fehlte, ebenfalls aus dieser Perspektive, die Analyse eines Wirkungsmodells, durch das die komplexen Zusammenhänge im Feld hätten problematisiert werden können.
- Die Evaluatorin übte zugleich viele andere Rollen im Projekt aus, Rollenkonflikte waren – wie generell bei Selbstevaluation – möglich, dies wurde aber zum damaligen Zeitpunkt nicht genügend reflektiert.
- Die Auswertung konzentrierte sich auf die Zielerreichung von subjektiv gesetzten Zielen der Mentees.
- Methodisch: Da kein Experimentaldesign bzw. keine Befragung vor und nach der Intervention stattfand, entspricht die Evaluation nicht den klassischen Standards, deren Erreichbarkeit und Nutzen allerdings inzwischen mehrfach angezweifelt wurde (s. o.).
- Das eingesetzte Befragungsinstrument wurde vorab in keinem Pretest getestet. Dies hat anscheinend zu einigen Missverständnissen bei den Befragten hinsichtlich der Frageintention geführt. Zum Beispiel war die Trennschärfe bei den Fragen zu Lernerfolg, zu persönlichem und beruflichem Erfolg, zwischen Erfahrung und Auswirkungen des Mentorings, Ergebnis und Ziel nicht deutlich, sodass sich viele Wiederholungen und Redundanzen in den Antworten fanden. Dies kann allerdings auch als Vorteil gewertet werden, weil sich bestimmte Themen und Meinungen immer wieder und in unterschiedlicher Ausdrucksweise über diese Fragen hinweg durchsetzten: Erfahrungsaustausch, Selbstsicherheit, Vernetzung (bei den Mentees); Reflexion und Selbstreflexion (bei den Mentorinnen).

Die Ergebnisse lassen an vielen Stellen eine weitergehende Untersuchung sinnvoll erscheinen, um die von den Befragten geäußerten Statements hinterfragen bzw. konkretisieren zu können. Schon hier wäre es wünschenswert gewesen, exemplarisch mit qualitativen Interviews die Wirkungen des Projektes unmittelbar nach Beendigung zu veranschaulichen und die Ergebnisse der Befragung abzusichern bzw. zu kontrastieren, also verschiedene Methoden zu kombinieren. Insgesamt entsprechen die Ergebnisse in vielen Punkten den üblichen Feldstudien über Mentoring, die – ebenfalls meist auf Selbsteinschätzungen beruhend – proklamieren, dass Effekte für Mentorinnen und Mentees objektiv (z. B. Karrieresprünge, Gehaltsverbesserungen) wie subjektiv (Selbstsicherheit, Arbeitszufriedenheit) nachweisbar sind. Zum Vergleich hier Ergebnisse aus dem Referenzprojekt K.I.M.:

„80 % der Mentees bewerten ihre Mentoringbeziehung als erfolgreich, sie haben also am Jahresende ihr Mentoringziel erreicht oder sind ihm sehr viel näher gekommen. Mentoring-

erfolg heißt für knapp die Hälfte der Mentees, einen Karriereschritt durch einen internen oder externen Stellenwechsel getan zu haben. Ein Viertel der Mentees gibt an, ihre Positionierung – zum Teil in einer personalverantwortlichen Führungsaufgabe – deutlich verbessert zu haben. 10 % der Mentees haben am Ende des Mentoring-Jahres ihr Ziel noch nicht ganz erreicht, aber doch sehr konkrete Umsetzungsschritte vorbereitet.“ (www.kim.nrw.de)

Die eigene Evaluation hob intrinsischen, subjektiven Erfolg hervor. Dies ergab sich daraus, dass viele Fragen ein offenes Antwortverhalten zuließen. Aus der Forschungsliteratur ist bekannt, dass durch vergleichbare Mentoring-Projekte weniger objektiver Berufserfolg messbar als subjektiv erlebter Erfolg nachweisbar ist, während sich Karriere bezogene Effekte, so ist die allgemeine Auffassung, erst in einer längerfristigen Perspektive messen lassen (vgl. Hofmann-Lun/Schönfeld/Tschirner 1999). Der Schwerpunkt zugunsten subjektiver und psychosozialer Effekte war daher auch für das eigene Projekt folgerichtig und nachvollziehbar. Allen/Ebby (2004: 129 ff.) haben im Übrigen herausgefunden, dass Mentorinnen im Gegensatz zu Mentoren eher psychosoziale Funktionen anbieten. Weitere Forschungen über Langzeiteffekte von Mentoring und hier insbesondere zu karrierebezogenen Auswirkungen und Networking sind wünschenswert.

Die Ergebnisse lassen sich dahingehend interpretieren, dass die Mentoring-Beziehung einen hohen Stellenwert hatte. Diese Erkenntnis deckt sich im Wesentlichen mit anderen Erkenntnissen aus der Forschung. Die Beziehung war eine lebendige, vielseitig unterstützende, beide Seiten fordernde Lernbeziehung.

Typisch war die Art der Fragestellung der Evaluation. Bezogen auf die Programme werden die Häufigkeit der Treffen, die Qualität der Beziehung, Informationen über das, was gut oder schlecht lief, die Teilnehmerzufriedenheit und Verbesserungsvorschläge erhoben (vgl. Bartzantny 2008). Die eigene Evaluation wich hiervon nicht ab. Es blieb außerdem wie in den meisten anderen Fällen vage wie Erfolg definiert war und in welchem Zusammenhang er mit den Zielen stand. Es ist bereits mehrfach darauf hingewiesen worden, dass in der eigenen Evaluation nicht die Programmziele evaluiert wurden, sondern die subjektiven Erwartungen der Beteiligten. Die Ergebnisse entsprechen denen einer metaevaluativen Studie von Hofmann/Schönfeld/Tschirner (1999) im Ländervergleich Deutschland, Schweden und Finnland: Das Ziel, mehr Frauen in Führungspositionen zu bringen, wurde dort mehrheitlich nicht erreicht. Die Mentees beurteilten die Möglichkeit, über Mentoring in Netzwerke eingebunden zu sein, als eher kritisch. Dennoch sahen Mentees wie Mentorinnen ihre Erwartungen als überwiegend erfüllt an. Anders jedoch das Ergebnis für Deutschland: Die Mentorinnen betrachteten sich überwiegend in der Rolle als Lehrende (vgl. a.a.O.: 113 ff.). Letzteres kann durch die eigenen Ergebnisse so nicht bestätigt werden. Vielmehr verstanden Mentees und Mentorinnen ihre

Gespräche überwiegend als ein Problemlösegespräch, in das beide Seiten Lösungsvorschläge einbrachten. Die Mentorinnen sahen sich nur in etwa der Hälfte der Fälle in einer Expertinnenrolle. Dies unterstreicht den Wandel des Mentoring-Verständnisses in Richtung einer eher dialogischen Lernpartnerschaft.

In der Literatur zu Mentoring wird dem Thema Diversity besondere Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. Wingels 2007; Lukoschat/Kletzig 2006). Interessanterweise hatten die Befragten hierzu eine indifferente Haltung. Überwiegend stimmten Mentees wie Mentorinnen nur „teilweise“ zu, dass Verschiedenheit hilfreich ist. Hier sind weitere Untersuchungen erforderlich, durch die Diversity-Dimensionen (Gender, Alter, Branche u. a.) in ihrer Wirkung für Mentoring explizit erforscht werden können.

Bei aller berechtigten Kritik an der eigenen Evaluation: Die Ergebnisse spiegelten im Praxisfeld das Interesse an den folgenden Themen und Fragen, die für eine reflexive Praxis im pädagogischen Feld relevant sind, und lieferte dazu einige Antworten:

- Was hat die Teilnehmerinnen, insbesondere die Mentorinnen, die ehrenamtlich ihre Zeit investierten, eigentlich zur Teilnahme bewogen? Die dahinter liegende, nicht ausgesprochene Frage war: Wie sollte ein formelles Mentoring konzipiert sein, um den freiwillig engagierten Mentorinnen entgegenzukommen und auch ihnen einen Nutzen zu gewährleisten? Und bei den Mentees: Was wollen sie eigentlich konkret?
- Wie haben die Beteiligten das Mentoring-Programm faktisch umgesetzt und genutzt? Durch die Aktivitäten der Projektleitung waren schließlich nur Rahmenbedingungen gesetzt und Impulse gegeben worden, der Prozess lag – selbstorganisiert – in der Verantwortung der Beteiligten.
- Wie ist das Matching gelungen und der Prozess in Gang gesetzt worden? Die Projektleitung war hierfür schließlich verantwortlich.
- Erfolgskontrolle: Wie und mit welchem Ergebnis haben die Beteiligten welche Themen bearbeitet? War das Projekt überhaupt erfolgreich für sie?
- Nach welchen Kriterien bewerten die Teilnehmerinnen den Erfolg des Mentorings?
- Was wurde gelernt?
- Welche (indirekten) Effekte hatte das Mentoring für die Mentorinnen, von denen zunächst angenommen wurde, keine Karriereinteressen mit dem Projekt zu verbinden?
- Verbesserungsvorschläge: Wie können die Rahmenbedingungen noch günstiger für Lernen gestaltet werden?

- Da die Beziehung zwischen Mentorin und Mentee als entscheidende Größe betrachtet wird: Wie genau wurde sie von den Beteiligten ausgestaltet und bewertet?

Den Anspruch der Praxistauglichkeit (Wottawa/Thierau 1990) und die Funktion der Selbstreflexivität in der Praxis (Heiner 1998) hat die Evaluation damit voll erfüllt. Inwieweit sie wissenschaftlichen Kriterien Stand hält, ist zwar mit Skepsis zu beurteilen, das ist aber wiederum für die Praxis weniger relevant. „Gute Praxis geht ihrer eigenen Theorie voraus.“ (Ryle 1949, zit. in Neuweg 1999: 373)

Für die weitere eigene Untersuchung ergeben sich nun unter dem Gesichtspunkt der langfristigen Wirksamkeit u. a. folgende Fragestellungen:

- Da beruflicher Erfolg sich nach Auffassung aus verschiedenen Evaluationsstudien erst langfristig messen lässt: Wie haben Mentees und Mentorinnen sich innerhalb von sechs Jahren nach Projektende beruflich verändert? Inwieweit führen sie die Veränderungen selbst auf die Auswirkungen des damaligen Mentorings zurück bzw. worauf sonst bzw. außerdem? Diese letzte Frage zielt auf die Einbettung der möglichen, vom Mentoring initiierten Lernbeziehungen in eventuelle andere Lernbeziehungen- und Aktivitäten ab. Gefragt werden soll ebenfalls nach dem Stellenwert des Mentoring-Projektes in der beruflichen Biografie der Frauen.
- Aufgrund der Bedeutung des Networkings und der Zielsetzung im Projektantrag: Welche Bedeutung hat das Networking für den beruflichen Erfolg bzw. die Reflexion der eigenen Praxis? Welche Rolle spielt dabei heute noch das Mentoring-Netzwerk (Kontakte zu allen oder einzelnen Mentorinnen oder Mentees bzw. zur eigenen Tandempartnerin)? Beziehungsweise: Welche Ergänzungen oder Alternativen zum Mentoring-Netzwerk und der Lernpartnerschaft haben sich ergeben?
- Im Hinblick auf die langfristige Wirksamkeit des Lernens: Wie ist es den ehemaligen Mentees und Mentorinnen gelungen, die im Mentoring erzielten Ergebnisse und Lernerfolge umzusetzen bzw. aufrecht zu erhalten?

Hierbei gehe ich von folgenden, aus der zuvor dargestellten Forschungslage und der eigenen Evaluation abzuleitenden Hypothesen aus:

- Mentoring ist eine wechselseitige Lernbeziehung.
- Diese Lernbeziehung öffnet sich in ein Netzwerk aus weiteren Beziehungen, Ressourcenzugängen und Lernanlässen.

- Ein durch Mentoring entstandenes soziales Netzwerk kann in veränderter Form und als Ressource weiterbestehen.
- Mentoring bringt keinen kurzfristigen beruflichen Karriereerfolg, aber soziale Unterstützung und ermöglicht reflexives Lernen.
- Mentoring trägt langfristig dazu bei, die berufliche Entwicklung der Mentees zu verbessern.
- Mentoring trägt dazu bei, die berufliche Entwicklung der Mentorinnen zu verbessern.

## **5 Zum Ansatz der Nachuntersuchung: Triangulation quantitativer und qualitativer Daten und die Entscheidung für Fallbeispiele**

Ziel der weiteren Untersuchung ist es nun herauszufinden, ob Mentoring-Auswirkungen über einen langen Zeitraum hinweg von den ehemals Beteiligten noch wahrgenommen werden können bzw. wie sie diese möglichen Auswirkungen des Projektes sechs Jahre nach dessen Abschluss heute bewerten. Damit wird die Frage nach seiner Nachhaltigkeit gestellt, im Kontext dieser Arbeit nach nachhaltigem Lernen im und durch Mentoring. Ich gehe aufgrund der theoretischen Erarbeitung der Thematik von der Vorannahme aus, dass Mentoring nicht unbedingt einen sofortigen Nutzen bewirkt (vgl. u. a. Hofmann-Lun/Schönfeld/Tschirner 1999), aber im Sinne einer biografischen Ressource (Schell-Kiehl 2007) durchaus langfristig wirksam sein kann. Jedoch sind die Konstruktion und Beweisführung eines Kausalzusammenhanges, wie zuvor im Zusammenhang mit Evaluation dargestellt wurde, aufgrund der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes problematisch.

Bereits die unmittelbar mit Abschluss des Projektes durchgeführte Selbstevaluation legt nahe, dass Erfolg des Mentorings nicht nur in beruflichem Aufstieg, höherem Einkommen oder dem Erlangen einer (höherwertigen) Führungsposition gemessen werden kann (vgl. Blicke/Witzki/Schneider 2010). Es geht um die subjektive Einschätzung der Beteiligten vor dem Hintergrund ihres Konzeptes von beruflichem Erfolg und somit um ihre höhere Zufriedenheit mit ihrer persönlichen und beruflichen Situation, die sich in ihrer Biografie nicht zwingend von den zuvor genannten Indikatoren als Kausalschluss ableiten lässt. Hierfür bietet sich eine qualitative Untersuchung an. Es ist zu klären, inwieweit das Mentoring im Rahmen der von den Frauen erlebten beruflichen und/oder privaten Entwicklung aus der heutigen Perspektive noch als bedeutsam und hilfreich wahrgenommen wird. Durch die Nachuntersuchung soll ebenfalls herausgefunden werden, ob ein Mentoring-Netzwerk noch besteht und ob es noch Kontakte von ehemaligen Teilnehmerinnen untereinander gibt. Damit soll

auch die Frage beantwortet werden, ob es in ein „Wissensnetzwerk in der Region“ mündete, wie seinerzeit im Projektantrag erwartet.

Befragt werden die Mentees und Mentorinnen gleichermaßen, also mit denselben Fragen und Instrumenten. Dies erscheint aufgrund der zuvor dargelegten Entwicklung des Mentoring-Verständnisses hin zu einer wechselseitigen und vernetzten Lernbeziehung angemessen. Die eigene Selbstevaluation des Projektes lieferte dementsprechend bereits Belege, dass auch die Mentorinnen – in ihrer Selbstsicht – gelernt und Impulse für ihre berufliche Entwicklung erhalten haben. Demnach ist es konsequent, davon auszugehen, dass das Mentoring für beide, Mentees und Mentorinnen eine wichtige Lernerfahrung darstellen kann bzw. diese Annahme durch eine Folgeuntersuchung zu überprüfen.

## **5.1 Zur Begründung des qualitativen Untersuchungsansatzes für die Folgeuntersuchung**

Folgende Überlegungen sprechen für eine qualitative Herangehensweise: In den Sozialwissenschaften ist mit dem Perspektivenwechsel hin zum Paradigma einer sozialen Konstruktion von Wirklichkeit auch eine Verschiebung von der Beobachtung der sozialen Wirklichkeit zur Auseinandersetzung über sie verbunden, die ein kommunikatives und pragmatisches Validierungskonzept erfordert (Kvale 1995: 428). Das rein quantitative Denken ist lt. Mayring (2002: 9) seit der „qualitativen Wende“ in den 70er Jahren brüchig geworden. Diese Entwicklung nachzuzeichnen<sup>208</sup> bzw. eine kritische und vertiefte Auseinandersetzung mit qualitativen Verfahren, kann an dieser Stelle nicht geleistet werden (hierzu s. Mayring 2002, Flick 1995: 26 ff.). Bei der Erforschung nachhaltigen Lernens, wenn es um langfristige Entwicklungsprozesse aus der Perspektive subjektiv empfundenen Kompetenzzuwachses geht und nicht um ein dauerhaft verändertes Verhalten mit messbaren Zielgrößen, sind qualitative Verfahren mit Langzeitperspektive eher geeignet (vgl. Schüßler 2012: 15).

In den Anfängen der Frauenforschung hatten qualitative Ansätze einen hohen Stellenwert. Doch schon damals zeigte eine Untersuchung Ende der 70er Jahre in den USA (zit. bei Sturm 1994: 87 f.), „dass Frauen (...) nicht qua Geschlecht den sogenannten harten Methoden aus(weichen)“ (ebd.). Forscherinnen arbeiten sowohl mit qualitativen wie quantitativen Methoden (Becker-

---

<sup>208</sup> Sie beinhalten Hermeneutik, verstehende Soziologie (Max Weber), Chicagoer Schule, Ethnomethodologie, Handlungs- und Aktionsforschung (vgl.: Mayring 2002, Flick 1995: 26 ff. Bortz/Döring 1995: 277 ff.; Garz/Kraimer 1991: 5 ff.).

Schmidt/Bilden 1995; Müller 1994: 31 ff.), abhängig vom Forschungsgegenstand:

„Wenn ein Forschungsgegenstand komplex, differenziert und nicht auf wenige Wirkungen reduzierbar ist, erscheint die mit Quantifizierung immer verbundene Vereinfachung als unangebracht und für den Erkenntnisgewinn kontraproduktiv.“ (Sturm 1994: 91)

Allerdings gibt es eine gewisse Präferenz für qualitative Verfahren (vgl. Müller 1994: 34).<sup>209</sup>

Die Frauen- und Geschlechterforschung wird in der methodologischen Wissenschaftsliteratur unter den qualitativen Verfahren erwähnt (vgl. Bortz/Döring 1995: 319). Frauenforschung, so die Begründung, impliziere Androzentrismuskritik und problematisiere Universalansprüche angesichts der vielfältigen und vielfältig gebrochenen Erfahrungen von Frauen. Dies erfordere „eine Offenheit des wissenschaftlichen Diskurses (...), welche sowohl die Spannung zwischen Gleichheit und Differenz unter Frauen aushält als auch die historische Gleichzeitigkeit von Fortbestand und Veränderung in – das weibliche Geschlecht diskriminierenden – Machtstrukturen.“ (Becker-Schmidt/Bilden 1995: 23) Des Weiteren erfordern Diskontinuität und Komplexität weiblicher Lebenszusammenhänge eine Kontextualisierung der Forschung, und „die Exploration solchermaßen komplexer Konstellationen bedarf eines hohen Maßes an methodischer Reflexion.“ (a.a.O.: 25)

Die Umsetzung selbstreflexiver Verfahren in der Frauenforschung hat Modellcharakter für die sozialwissenschaftliche Forschung (Dietzinger e. a. 1994: 13). Hierzu zählt die Reflexion der Beziehung zwischen Forscherin und Forschungsobjekt, das idealerweise als Subjekt in den Prozess eintritt.<sup>210</sup> Aus einer Kritik und Diagnose der quantitativen Forschung lassen sich mit Flick vier Perspektiven für die empirische Sozialforschung ableiten, die dem zu Anfang dieser Arbeit dargelegten Wissenschaftsverständnis im Modus 2 (vgl. Nowotny 1999; Nowotny/Scott/Gibbons 2004) entsprechen:

- die Rückkehr zum Mündlichen („von der Theorie zum Text“),
- die Rückkehr zum Besonderen,

---

<sup>209</sup> „Heute finden wir ein Nebeneinander verschiedener Ansichten. Noch nicht völlig fallengelassen ist die Perspektive, dass die weibliche Stimme in der Tat qualitativ sei.“ (Müller 1994: 34)

<sup>210</sup> „Die emanzipatorische Sozialforschung, die hauptsächlich die fließende und sich wandelnde Struktur gesellschaftlich-politischen Bewusstseins zum Gegenstand hat, setzt auf dialogische Gespräche über einen längeren Zeitraum hinweg und auf die Offenlegung des Forschungsinteresses, der Theorien, Hypothesen etc. gegenüber den Beforschten, die als 'Subjekte' ernst genommen werden sollen.“ (Krüger 1994: 82) Die Kritik an diesem Ideal verweist auf die Gefahr einer „Romantisierung der Beziehung“ (vgl. Müller 1994: 39). Im Forschungsprozess bleiben Differenzen, deren Aufhebung weder notwendig ist, noch von den Beforschten für notwendig erachtet wird (Müller 1994: 54).

- die Rückkehr zum Lokalen (statt von universaler Gültigkeit auszugehen),
- die Rückkehr zum Zeitgebundenen (Einordnen des Forschungsgegenstandes in den zeitlichen/historischen Kontext) (vgl. Flick 1995: 24).

Ausgehend u. a. vom symbolischen Interaktionismus ist hier ein interpretatives Paradigma grundlegend. Demnach ist jede Interaktion als interpretativer Prozess aufzufassen. Die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen wird zum Instrument der Analyse sozialer Welten (Flick 1995: 30). Die eigenen Wahrnehmungsprozesse und Wirklichkeitskonstruktionen von Forschenden wie Beforschten als kulturell eingebettete, soziale Interpretationsleistungen werden berücksichtigt. Die Frauenforschung hat vielfach verstehende, einzelfallbezogene Methoden eingesetzt. Von besonderer Bedeutung in der qualitativen Forschung sind die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie die Reflexion der Forscherin über die Forschung als Teil der Erkenntnis (Flick 1995: 13). Grundlegend sind des Weiteren u. a. folgende Postulate: eine stärkere Subjektbezogenheit der Forschung sowie die Betonung der Deskription und Interpretation (vgl. Mayring 2002: 19 ff.). Konkret führt das zu folgenden methodischen Grundsätzen (a.a.O.: 24 ff.), an denen sich die hier vorgelegte qualitative Untersuchung orientiert:

- Die Subjekte werden in ihrer Ganzheitlichkeit und ihrer Historizität wahrgenommen. Für die eigene Untersuchung folgt daraus, die biografische Entwicklung der Untersuchungsteilnehmerinnen in ihren verschiedenen Lebenswelten in den Blick zu nehmen sowie sie aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten: als ehemalige Teilnehmerin des Projektes, berufstätige Frau (mit Kindern), Führungskraft, Zeitgenossin. Entsprechend wurden die Fragen für die Interviews gewählt bzw. die Erzählimpulse gesetzt oder aber, wenn Aspekte erschienen, die vorher nicht bedacht waren, dafür Raum gegeben.
- Eine sorgfältige Darstellung des Gegenstandes führt zur Einzelfallbezogenheit (vgl. Flick 1995: 40) der Untersuchung. Die Vorstellung und Interpretation einiger aufschlussreicher Fälle im Hinblick auf die Fragestellung entspricht diesem Ansatz.
- Es besteht Flexibilität sowohl bezüglich der theoretischen Strukturierung als auch der Hypothesen und der methodischen Verfahren. Das bedeutet konkret, dass die aus der Forschungsliteratur und der eigenen Evaluation abgeleiteten Vorannahmen den Blick auf andere Aspekte des Gegenstandes nicht einengen sollen. Neufassungen bezüglich der Theorie als auch der Methoden sollen möglich sein, soweit der Gegenstand dieses erfordert. Methodisch ist dieses bei der situativen und prozessbezogenen Anpassung

des persönlichen Interviews während des Gesprächs mit den Gesprächspartnerinnen geschehen. Trotz des Einsatzes von vertiefenden Fragen orientierte sich die konkrete Vorgehensweise an den vorher von den Interviewpartnerinnen angebotenen Informationen, dem Thema und dem Prozess.

- Das Vorverständnis des Forschungsgegenstandes ist zu explizieren, wobei subjektive Erfahrungen der Forscherin mit dem Gegenstand als legitimes Erkenntnismittel gelten (a.a.O.: 25; für die eigene Untersuchung s. Reflexion der Rolle als Evaluatorin Kap. 4.2.2 und Forscherin s. u.).
- Verallgemeinerungen müssen argumentativ begründet und als induktive Verfahren kontrolliert sein. Aus diesem Grund wurde eine kommunikative Validierung mit Wissenschaftskolleginnen als Forschungsschritt durchgeführt.
- Die Untersuchungsergebnisse sollen wieder auf die Praxis zurück bezogen sein, da eine Trennung zwischen grundlagen- und anwendungsbezogener Forschung nicht sinnvoll erscheint und die im Gegenstandsbereich vorfindbaren Problemstellungen ernst genommen werden.

Mit einer solchen Konzeption folgt die Nachbefragung dem Forschungsstand, wonach Untersuchungen als ausreichend qualitativ abgesichert gelten, wenn

- der Forschungsprozess als Interaktion betrachtet wird,
- Einzelfallanalysen in den Forschungsprozess eingebaut sind,
- der Forschungsprozess grundsätzlich für Ergänzungen und Revisionen offen gehalten wird,
- methodisch kontrolliert und die Verfahrensschritte explizierend vorgegangen wird,
- das Vorverständnis der Forscherin offen gelegt wird,
- auch introspektives Material zugelassen wird,
- eine ganzheitliche, verschiedene Perspektiven berücksichtigende Gegenstandsauffassung ersichtlich ist,
- der Gegenstand auch in seinem historischen Kontext gesehen wird,
- an konkreten, praktischen Problemstellungen angeknüpft werden kann,
- die Verallgemeinerung (oder Nichtverallgemeinerung) der Ergebnisse argumentativ begründet wird,
- dafür auch induktive Verfahren zugelassen werden,
- sinnvolle Quantifizierungen bedacht werden (vgl. Mayring 2002: 39).

Der Gegensatz qualitativ-quantitativ wird entschärft, sodass sinnvolle Quantifizierungen einbezogen werden. In der vorliegenden Untersuchung waren den

qualitativen Interviews kurze zehnmünütige Telefonbefragungen mit allen erreichbaren ehemaligen Teilnehmerinnen vorgeschaltet. Darin wurde, neben demografischen Daten auch zur privaten Situation, die damalige und jetzige berufliche Situation erfragt. Die Interviewpartnerinnen sollten angeben, ob die wahrgenommenen Veränderungen für sie beruflichen Erfolg darstellen und wie sie das Mentoring im Hinblick auf die genannten beruflichen Veränderungen (oder den status quo) in seiner Wirksamkeit bewerten sowie in seiner Bedeutung als persönlich wertvolle Erfahrung. Auf der Basis dieser Befragung konnten bereits anhand von Häufigkeitsanalysen Trends abgeleitet werden. Vor diesem Hintergrund wurden dann sechs Fälle für ein vertieftes Interview zur typologischen Analyse ausgewählt, die das Material in seiner Vielfalt repräsentieren. Die Auswahl des Samples zielte auf maximale Variation ab, nach der wenige, aber möglichst unterschiedliche Fälle einzubeziehen sind, um darüber die Variationsbreite und Unterschiedlichkeit, die im Feld enthalten ist, zu erschließen (vgl. Flick 1995: 87). „Es sollte *auch* gezielt nach *widersprechenden* Fällen gesucht werden.“ (Krüger 1994: 83, kursiv ebd.)

## **5.2 Das episodische Interview zum Erschließen narrativen und semantischen Wissens – eine Kombination von Erzählimpuls und zielgerichteten Fragen**

Die so ausgewählten Interviewpartnerinnen wurden in episodischen Interviews (Flick 1995: 124 ff.; dargestellt auch in Lamnek 2005: 362 f.) befragt. In diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass die Erfahrungen und das Wissen der Interviewteilernehmerinnen zu Mentoring sowohl als narrativ-episodisches Wissen als auch in Form semantischen Wissens erinnert/konstruiert werden können. Die erste Form ist erfahrungsnah, auf konkrete Situationen bezogen und lässt sich als Erzählung zum Beispiel konkreter Begebenheiten organisieren, die zweite enthält abstrakte, davon abstrahierte, verallgemeinerte Inhalte und Zusammenhänge, zum Beispiel Alltagstheorien oder die Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse. Im episodischen Interview werden beide Formen des Wissens gleichwertig erschlossen: narrativ-episodisches Wissen über Erzählungen, die über Erzählimpulse ausgelöst werden, und semantisches Wissen über zielgerichtete Fragen. Diese waren in meiner Vorgehensweise prozessbezogen und dienten der Vertiefung des dargebotenen Materials. Sie waren in anderen Fällen und Situationen auch von Theorie geleitet und basierten auf wissenschaftlichen Vorannahmen. Das war der Fall, wenn gezielte Fragen nach Lernen, Networking oder Erfolg gestellt wurden, da zu erwarten war, dass sich diese Konstrukte nicht in jedem Fall zwangsläufig während der biografischen Erzählungen der

Interviewpartnerinnen ergeben würden. Kernbestandteil dieser Interviewform ist zwar die regelmäßige Aufforderung zum Erzählen, es wird aber nicht der Versuch unternommen, das Interview „künstlich zu einem erzählbaren Ganzen zu stilisieren“, weil es um episodisch-situative Formen des Erfahrungswissens gehen muss (ebd.).

„Durch die Verbindung von Erzählung und Frage-Antwort-Sequenzen wird in dieser Methode die Triangulation verschiedener Zugänge als Basis der Datenerhebung realisiert.“ (Flick 1995: 129)

Die Interviews begannen zunächst mit einer Begründung des Anlasses und einer Einleitung in die Vorgehensweise: „Im folgenden Gespräch werde ich dich<sup>211</sup> einerseits bitten, Beispiele und Geschichten zu erzählen, andererseits ergänzende und vertiefende oder spezielle Fragen zu beantworten.“ Dieses Vorgehen wird geraten (vgl. Lamnek 2005: 362).

Der gewählte Erzählimpuls für das episodische Interview war: „Erzähle mir von deiner beruflichen Entwicklung: Was machst du jetzt, und wie ist es dazu gekommen?“

Die im Anschluss an die Erzählungen folgenden vertiefenden Fragen bezogen sich auf soziale Unterstützungssysteme und Lernen, verbunden mit der Aufforderung, dazu etwas bzw. eine Situation, eine Geschichte zu erzählen, um herauszufinden, ob die Gesprächspartnerinnen von sich aus Mentoring in diesem Kontext erwähnen und dazu erzählen würden, zum Beispiel: „Wer oder was hat dich in deiner beruflichen Entwicklung unterstützt oder gefördert? Mit wem berätst du dich bei beruflichen Anliegen? Wem erzählst du gern von deinen Erfolgen? Wer hat dich in beruflichen Krisen unterstützt? – oder Ähnliches, je nach dargebotenem Material und ohne den Erzählfluss blockieren zu wollen. Wenn die Gesprächspartnerinnen von sich aus in diesem Kontext Mentoring erwähnen würden, so meine Vermutung, wäre es in seiner Wirksamkeit noch sehr präsent.

Ein weiterer Erzählimpuls war: „Kannst du dich noch an das Mentoring-Projekt erinnern? Wie war das damals, und wie ging es dann weiter?“ Weitere eventuelle Konkretisierungsfragen bezogen sich, falls erforderlich, auf noch mögliche oder bestehende Kontakte zu den Tandempartnerinnen oder anderen Personen aus dem damaligen Netzwerk.

Im Anschluss, etwa in der Hälfte der Interviewzeit, wurde die falsifikatorische Suggestion (vgl. Bauer 2004) präsentiert: „In dem, was ich bisher zu Mentoring gelesen habe, gibt es ernst zu nehmende Forschungsergebnisse, dass

---

<sup>211</sup> Während des Mentoring-Projektes ergab sich sehr schnell unter allen Beteiligten ein „Arbeits-Du“, das in der Folge bis auf wenige Ausnahmen weitergeführt wurde.

Mentoring zu keinem bzw. keinem unmittelbaren Erfolg führt. Wie stehst du dazu?“ Ich beabsichtigte damit, eine etwaige Induzierung positiver Äußerungen aufgrund der gemeinsamen Erfahrung während des Projektzeitraums und daher einer möglichen Sympathie mit meiner Person zu erschweren. Aus den Antworten an dieser Stelle lassen sich einige Erfolgsfaktoren für Mentoring ableiten.

Weitere Fragen meinerseits bezogen sich situationsadäquat auf Networking und die Bereitschaft, Kontakte und Informationen weiterzugeben, auf Lernen, auch vernetztes und informelles, und auf Erfolg und Erfolgskriterien. Abschließend fragte ich nach einer Einschätzung zum Interview.

### **5.3 Das Auswertungsverfahren der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Paraphrase: Interpretation und Verdichtung, konsensuelle und kommunikative Validierung**

Qualitative Verfahren betonen die Vielfalt und das Besondere. Das kontrollierte Vorgehen erfolgt über Selbstreflexion und diskursive Auseinandersetzung anhand einer transparenten Darstellung (vgl. Sturm 1994: 93). Die Auswertung orientiert sich an der phänomenologischen Analyse (vgl. Mayring 2002: 107 f.). Ein Grundgedanke ist, dass dabei an der Perspektive einzelner Menschen angesetzt wird, an ihren subjektiven Bedeutungsstrukturen und Intentionen. Dabei ist eine gezielte Analyse einzelner Phänomene nach dem Prinzip der Variation als Abduktion<sup>212</sup> intendiert. Aufgrund des Vorverständnisses vom Untersuchungsgegenstand sowie einiger Hinweise aus den Telefoninterviews habe ich dabei angenommen, dass Lernen, Erfolg, Frauennetzwerk, Erfahrung und Beziehung Phänomene sein könnten, die im Kontext von Mentoring Bedeutung entfalten.

Eine phänomenologische Analyse vollzieht sich in folgender Abfolge:

- Analyse einzelner Phänomene und Auswahl des Materials,
- Durchsicht des gesamten Materials, um den Sinn zu erschließen,
- Bilden von Bedeutungseinheiten im Hinblick auf die zu untersuchenden Phänomene,

---

<sup>212</sup> “(Ein) Schlussfolgerungsverfahren, bei dem theoretisches Wissen als Heuristik eingesetzt wird, (wird) abduktiv genannt. (...) Das *empirische Material* eines Falles wird mit Hilfe aller zugänglichen (*interpretierenden*) Aussagen – gleichgültig, ob aus der Alltagserfahrung, oder aus wissenschaftlichen Theorien durchaus unterschiedlicher Reichweite stammend – in kontrastierender Lesart aufgefächert; (...) Das typische Erhebungsdesign für abduktives Vorgehen ist die *Fallstudie*.“ (Sturm 1994: 98f, Hervorhebung im Original)

- Interpretation der Bedeutungseinheiten in Bezug auf die Phänomene,
- Vergleich und Verknüpfen der Bedeutungseinheiten, Synthetisieren zu Gesamtaussagen (vgl. Mayring 2002: 108 f.).

Zur Auswertung des Materials wurde das Verfahren der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Paraphrase (Heinze 1987; vgl. Mayring 2002: 109 ff.) gewählt. Dieses Verfahren bezieht als „Triangulation der Perspektiven“ (Flick 1995a: 432 ff.) nicht nur Interpretationen und Deutungen von anderen Sozialwissenschaftlerinnen systematisch ein – statt einer Diskussion in einem Forschungsteam in diesem Fall in Form einer „Forschungssupervision“ mit Kolleginnen (Becker-Schmidt/Bilden 1995) –, wie es im Sinne einer kommunikativen Validierung<sup>213</sup> als Qualitätskriterium qualitativer Forschung Standard und im gewählten Verfahren als konsensuelle Validierung vorgesehen ist. Es berücksichtigt ebenfalls die Kommentierungen der befragten Interviewpartnerinnen als kommunikative Validierung. „Das Endprodukt ist dann eine Deutung des Materials, durch die die subjektiven Perspektiven der Interviewten nachvollzogen und expliziert werden sollen.“ (Mayring 2002: 111)

Dies schien mir umso mehr gerechtfertigt, als das Vorgehen für die Fallrekonstruktion auf ein Subsumtionsmodell (Hildebrand 1995: 257) zurückgreift: Es wird zwar Material von Fällen erhoben, aber dieses wird auch gedanklich aus der Sinnstrukturiertheit des Falles gelöst und Begriffen zugeordnet, die nicht nur aus dem Erzählen der Befragten entwickelt wurden, sondern durch besondere Interviewfragen bzw. durch Begriffe, an das Material herangetragen wurden, zum Beispiel Erfolg, Networking und Lernen. Das Vorgehen der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Paraphrase eignet sich gut für offenes, wenig strukturiertes Textmaterial (Mayring 2002: 112). Es gliedert sich in folgende Teilschritte:

- Erstes Lesen des Materials;
- Erste Deutungsentwürfe verschiedener Interpreten, gegenseitige Begründung und Nachfrage;
- Metakommunikative Rekonstruktion: Kritische Überarbeitung der bisherigen Interpretationen, Systematisierung und Gewichtung;
- Identifizieren der Kernaussagen: Wie lässt sich vor dem Hintergrund der Interpretationen die Perspektive der Subjekte paraphrasieren und interpretierend nachvollziehen?

---

<sup>213</sup> „Kommunikative Validierung beinhaltet die dialogförmige Überprüfung der Validität von Erkenntnisansprüchen.“ (Kvale 1995: 429)

- Kommunikative Validierung: Befragen der Interviewpartnerinnen zu identifizierten Kernaussagen (zentraler Satz) und zur Verdichtung des Falls in einer Aussage (vgl. Mayring 2002: 112).

Auf diese Weise wird die Untersuchung „zu einem kontinuierlichen Prozess der Versionen von Wirklichkeit“ (Flick 1995: 19).

Bei der Auswertung des Materials wurde wie folgt verfahren: Nach der Transkription der Interviews erfolgte nach dem o. g. Verfahren der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Paraphrase (Heinze 1987) ein mehrmaliges Durchgehen des Textes, um den tieferen Sinn der Aussagen zu erfassen. Dieser Erkenntnisprozess verlief in einem hermeneutischen Verstehensprozess schleifenartig. Die inhaltlichen Aussagen wurden des Weiteren auch strukturell überprüft: Analyse der Gesprächsstruktur, Kontextanalysen, Häufigkeitsanalysen zentraler Begriffe. Die zentralen Sätze/Aussagen wurden von den Interviewpartnerinnen kommunikativ validiert.

#### **5.4 Zur Rolle der Forscherin: Vertrauen und Sympathie als Quelle möglicher Ergebnisverzerrung**

Die Interaktionsprozesse von sich im Forschungsprozess verändernden Forscher/innen und Beforschten sind nach Mayring die eigentlichen Daten der Sozialwissenschaften im Sinne qualitativer Forschung, sodass man daher von qualitativer Forschung als Dialog sprechen kann (vgl. ders. 2002: 32). Bei qualitativen Verfahren wird die Kommunikation der Forscherin mit dem jeweiligen Feld zum expliziten Teil des Erkenntnisprozesses (Flick 1995: 15).

Zuvor (Kap. 4.2.2) wurden bereits die verschiedenen Rollen, die die Verfasserin als Evaluatorin, Pädagogin und Projektleiterin eingenommen hat, erläutert, um die verschiedenen im Feld wirksamen Interessen transparent zu machen. Sechs Jahre nach Abschluss des Mentoring-Projektes nahm ich in der Rolle als Forscherin wieder Kontakt mit den ehemaligen Teilnehmerinnen auf.<sup>214</sup> Bis auf zwei Ausnahmen erklärten sich alle noch erreichbaren Frauen sofort bereit, für die Untersuchung zur Verfügung zu stehen. Schon bei dieser ersten Kontaktaufnahme begannen sie spontan, ihre Lebensgeschichte seit Ende des Projektes zu erzählen, und fast alle äußerten sich noch sehr positiv. Ich hatte im Gegensatz dazu angenommen, dass es eher schwierig sein würde, nach so langer Zeit an das Mentoring anzuschließen und Interviewteilnehmerinnen zu finden.

---

<sup>214</sup> Die Kontaktdaten mussten über eigene Recherche und noch bestehende Kontakte zu einigen Teilnehmerinnen rekonstruiert werden.

Diese „Sympathiewelle“ löste eine widersprüchliche Einschätzung aus: Einerseits sollten das entgegengebrachte Vertrauen und die Anerkennung als nicht zu unterschätzende Ressourcen beim Zugang zum Feld genutzt werden. Andererseits war zu befürchten, dass aufgrund dieser positiven Grundstimmung kritische Inhalte nicht zur Sprache kommen könnten, sodass eine positive Bewertung quasi automatisch induziert würde. Typisch war zum Beispiel die folgende Äußerung einer der ganz wenigen Gesprächspartnerinnen mit negativer Einschätzung zum Mentoring anlässlich der ersten Kontaktaufnahme.

„Ich weiß gar nicht, ob Ihnen das etwas nützt, was ich hier sage, denn ich kann eigentlich nichts Positives berichten. Das was ich geschafft habe (eine Führungsposition im Öffentlichen Dienst), hätte ich genauso ohne das Mentoring schaffen können, und die Leute hätte ich auch woanders kennenlernen können. Wahrscheinlich können Sie mit meinen Aussagen daher nichts anfangen.“

In einem anderen Fall äußerte die Interviewpartnerin zunächst Zweifel, ob sie „die richtige“ sei, denn sie habe schließlich im Anschluss an das Mentoring keine „richtige“ Karriere gemacht. Offensichtlich schien die Auffassung vorzuherrschen, die Verfasserin sei nur an positiven Ergebnissen interessiert. In den o. g. Fällen war es notwendig, das Forschungsinteresse erst einmal argumentativ zu erklären.

Diese Ereignisse führten sogar zur Überlegung, die Interviews nicht selbst durchzuführen. Letztlich habe ich mich jedoch dazu entschieden, die Sympathie und damit verbundene Offenheit der Frauen zu nutzen und die Gespräche selbst zu führen. In die episodischen Interviews wurde aber, um eine positive Verzerrung zu erschweren, eine falsifikatorische Suggestion (Bauer 2004) eingebaut (s. u.), und vor jedem telefonischen und persönlichen Gespräch wurde dargelegt, dass eine realistische Einschätzung gewünscht sei.

## **5.5 Telefonische Interviews zur Einschätzung von Trends**

Das Kernstück der vorliegenden Untersuchung sind qualitative Interviews zum vertieften Verständnis der Bedeutung des Mentorings in der Retrospektive der ehemaligen Teilnehmerinnen. Um erste Trends zur beruflichen Entwicklung und Einschätzung des Mentorings einzufangen, wurden zunächst Telefoninterviews geführt.

### 5.5.1 Kontaktaufnahme und Vorbereitung der Interviews

Letztlich konnten 39 Personen von insgesamt ehemals 48 (beide Projektphasen zusammen) ausfindig gemacht werden (82 %).<sup>215</sup> Bei einer ersten Kontaktaufnahme (telefonisch, per Mail) wurde zunächst erfragt, ob die ehemaligen Teilnehmerinnen überhaupt Interesse an weiteren Kontakten hätten. Bei einem anschließenden ersten Treffen kamen 13 von ihnen (ein Drittel der Kontaktgruppe bzw. 27 % von allen Ehemaligen) und erzählten die Ereignisse der letzten Jahre. Die Atmosphäre war dicht, wertschätzend und positiv. Es gab eine große Offenheit und Bereitschaft, die anderen teilhaben zu lassen. Weiterer Austausch wurde gewünscht. Diese erste Begegnung machte bereits das breite Spektrum von Auswirkungen des Projektes deutlich. So gab es ein Tandem, das noch immer ab und zu in Kontakt zu stehen schien (s. Fall 2). Auch ein anderes Tandem traf sich offensichtlich weiterhin, um berufliche, aber auch private Themen zu besprechen (Fall 3), die Frauen sind nach eigenen Angaben inzwischen miteinander befreundet. Eine Frau präsentierte sich als aktive Netzwerkerin (Fall 5). Wiederum zwei andere (Mentorinnen) haben inzwischen weiterreichende Führungspositionen im Öffentlichen Dienst erlangt (Fall 1), andere haben ihre Selbstständigkeit erfolgreich ausgebaut (Mentees, s. Fall 5). Es gibt aber auch andere Fälle: Eine Mentee hat „keine richtige Karriere gemacht“, sondern kombiniert klassisch ihre Situation als Mutter mit einer Teilzeitstelle (Fall 2), wiederum anderen ist der Weg in eine eigene Selbstständigkeit nicht zufriedenstellend gelungen. Über die weitere Variationsbreite geben die Telefoninterviews Aufschluss.

Auf Basis eines teilstandardisierten Fragebogens konnten 33 (von potenziell 39) Telefoninterviews mit den ehemaligen Teilnehmerinnen durchgeführt werden. Der Fragebogen wurde zuvor an zwei Teilnehmenden eines anderen, vor einigen Jahren abgeschlossenen Mentoring-Projektes (Inhouse) ausprobiert. Das führte zu Verbesserungsvorschlägen, die sich auf die Verständlichkeit von zwei Fragen bezogen. Im Telefoninterview wurde dann außer demografischen Daten das Folgende erfragt (s. Anhang):

- Stellt die heutige berufliche Situation im Vergleich zu 2006 einen Zuwachs an Verantwortung dar?

---

<sup>215</sup> Einige waren zuerst Mentee, dann Mentorin. Natürlich habe ich nicht alle Interviewpartnerinnen beim ersten Anruf erreicht. Wie sehr sie mein Anliegen unterstützten, zeigte sich daran, dass fünf Frauen von sich aus zurückriefen, davon eine sogar aus dem Ausland, wo sie inzwischen lebt. Alle waren sehr kooperativ. Lediglich eine teilte per E-Mail mit: „Da ich das Projekt mit meiner Mentorin gar nicht abgeschlossen habe (die ‘Chemie’) habe ich nach so langer Zeit eigentlich gar nichts mehr dazu zu sagen. Bitte nicht falsch verstehen, aber ich bin schon fünf Runden weiter.“

- Ist sie im Vergleich zu damals ein beruflicher Erfolg?
- Bringt die jetzige berufliche Situation einen Gewinn an Lebensqualität?
- Haben Sie in den letzten Jahren Weiterbildungen besucht? Wenn ja, welche?
- Sind Sie in Frauennetzwerken oder anderen Netzwerken aktiv? Wenn ja, in welchen und seit wann?
- Bestehen noch Kontakte zur ehemaligen Tandempartnerin bzw. zu anderen Teilnehmerinnen des Mentoring-Projektes? Wenn ja, welcher Art, wie oft und was sind die Inhalte der Begegnungen?
- Waren Sie seitdem Mentorin? Wenn ja, wo? Würden Sie als solche zur Verfügung stehen wollen?
- Wie wertvoll war das Mentoring für sie a) in beruflicher Hinsicht, b) als persönliche Erfahrung (Antwort auf einer fünfstufigen Likert-Skala)
- Wann erlebten Sie die Auswirkungen des Mentorings am ehesten?

### *5.5.2 Die quantitative Auswertung der Telefoninterviews: Erste Trends zur Bedeutung des Mentorings und zum beruflichen Verbleib der Befragten*

Von 39 möglichen Personen wurden 33 interviewt. Davon sind 14 ehemalige Mentorinnen, also 19 Mentees. Die ehemaligen Mentorinnen sind heute zwischen 44 und 65 Jahren alt, durchschnittlich 55 Jahre, sie waren zum Ende des Projektes demnach im Durchschnitt knapp 50 Jahre. Die ehemaligen Mentees sind heute zwischen 33 und 62 Jahren alt, durchschnittlich 43 Jahre, zum Ende des Projektes waren sie durchschnittlich 37 Jahre und damit etwa zehn Jahre jünger als die Mentorinnen.

Berufliche Situation der Befragten: Starke Beteiligung von selbstständigen Mentees

Zwei Drittel der Befragten (N=21; 64 %) arbeiten nach eigenen Angaben heute noch im selben Beruf wie zur Zeit des Mentorings. Das sind zehn von 14 Mentorinnen (71 %) und elf von 19 Mentees (58 %). Bei den Mentorinnen lässt sich also eine größere Kontinuität feststellen. Von den insgesamt 19 Angestellten (Mentorinnen und Mentees; zwölf in Vollzeit, sieben in Teilzeit) haben nur ein gutes Drittel (N=7) eine höherwertige Position als damals, acht (42 % der Angestellten) erzielen mehr Einkommen, und knapp die Hälfte (N=9) üben nach eigener Aussage mehr Einfluss aus als zuvor. Immerhin lässt sich nach Kriterien objektivierbaren Erfolgs hier eine positive berufliche Veränderung laut Selbsteinschätzung der Befragten seit dem Mentoring feststellen. Von den insgesamt

15 Selbstständigen haben elf eine Einzelfirma (73 % der Selbstständigen). Dabei handelt es sich bis auf eine Ausnahme nur um Mentees. Das Mentoring-Projekt ist, somit offensichtlich zu einem erheblichen Teil von Frauen genutzt worden, die es zum Auf- oder Ausbau ihrer Selbstständigkeit in Anspruch genommen haben, obwohl es dafür nicht ausschließlich konzipiert war und auch anderen Teilnehmenden Möglichkeiten eröffnen sollte.

Zwei selbstständige Mentorinnen sind Inhaberinnen einer GmbH, zwei Personen machten dazu keine Angaben.

Berufliche Kontinuität und Veränderung bei den Mentorinnen: Kein eindeutiger Trend

Bei den angestellten Mentorinnen (Führungskräfte bzw. angestellte Geschäftsführerinnen) zeichnete sich folgende Entwicklung ab: Sechs Mentorinnen sind noch immer in derselben Position wie damals. Zwei Beamtinnen haben inzwischen eine höherwertige Stelle. Eine Mentorin ist von einer angestellten Abteilungsleiterin im Krankenhaus zur Leiterin eines Altenpflegeheims gewechselt (und von Westdeutschland nach Ostdeutschland), hat damit eine größere Führungsspanne und mehr Verantwortung erlangt, verdient jedoch weniger Geld als zuvor. Sie bezeichnet ihre berufliche Situation als Erfolg, Gewinn an Lebensqualität und eine bessere Möglichkeit, Beruf und Familie zu vereinbaren. Eine andere war zuvor selbstständig und arbeitet jetzt als Angestellte. Die heutige Situation stellt weder einen Zuwachs an Verantwortung noch an Einflussmöglichkeiten dar, bietet aber mehr Einkommen und Sicherheit und wird daher als beruflicher Erfolg bewertet. Diese Mentorinnen bewerten ihre aktuelle Situation alle als subjektiven Erfolg, unabhängig von einem höheren Status oder Verdienst, was für einige zwar zutrifft, aber nicht für alle.

Unter den Mentorinnen als Führungskräften (angestellt und drei Beamtinnen) umfasst die Führungsspanne in vier Fällen zwischen 100 bis 300 Mitarbeitende und hat sich in drei Fällen in den letzten Jahren sehr vergrößert. Diese Mentorinnen haben also selbst im Anschluss an das Mentoring Karriere im klassischen Sinne gemacht. Zwei Mentorinnen haben die Zahl der Mitarbeitenden von 100 bzw. 65 Personen gehalten, eine davon erzielt aber trotzdem mehr Einkommen als vor sechs Jahren. Eine andere hat nach einem Neuaufbau einer Firma heute weniger Mitarbeiter/innen als zuvor. Inwieweit der Karriereerfolg der Mentorinnen auf Mentoring-Auswirkungen zurückzuführen ist, lässt sich nur schwer ausmachen. Eine der folgenden Falldarstellungen bezieht sich deshalb auf eine Mentorin, die im klassischen Sinne Karriere gemacht hat, um die Zusammenhänge exemplarisch zu erhellen (Fall 1).

Für die selbstständigen Mentorinnen stellt sich die Situation wie folgt dar: Eine ehemalige Führungskraft war damals selbst in Gründung ihres Unternehmens, das sich jetzt etabliert hat. Eine andere hat sich von einer Verbandsleiterin und einem mithelfenden Familienmitglied zur selbstständigen Freiberuflerin entwickelt. Eine Geschäftsführerin hat die Firma, ein Familienunternehmen, wegen Konflikten innerhalb dieser Firma aufgegeben und ist nun angestellte Geschäftsführerin im Unternehmen des Mannes in Teilzeit. Dennoch bewertet sie die jetzige Situation als beruflichen Erfolg: Sie hat nach eigener Aussage mehr Einfluss, obwohl weniger Personal, die jetzige Situation bringt einen Gewinn an Lebensqualität und eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Die sich hier abbildenden Entwicklungen sind vielfältig, ein eindeutiger Trend bildet sich nicht ab. Die Mehrheit der Befragten bewertet die Veränderung als positiv.

Ebenso vielfältige berufliche Veränderung bei den Mentees

Ähnlich vielfältig ist die Entwicklung bei den Mentees. Drei Mentees sind noch in derselben Position wie damals. Vier haben zusätzlich noch einen Minijob oder andere Einkünfte, zum Beispiel aus Dozententätigkeit (das gilt sogar für eine der Mentorinnen).

Die Situation der Angestellten stellt sich nicht durchgängig als Karriereentwicklung dar, wird aber dennoch positiv bewertet, zum Beispiel: Eine ehemals selbstständige Freiberuflerin arbeitet jetzt als angestellte Springerin im Ausland und ist damit glücklicher. Eine andere ehemals Angestellte in Vollzeit befindet sich gerade in Elternzeit. Wiederum eine andere Mentee ist nach einer Phase der Elternzeit von der Gruppenleiterposition in die Sachbearbeiterposition in Teilzeit gewechselt und bewertet das als beruflichen Erfolg, einen Zugewinn an Lebensqualität und eine bessere Möglichkeit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Eine Mentee hat sich von der Projektleiterin zur Standortleiterin in einem anderen Unternehmen entwickelt, also objektiv betrachtet Karriere gemacht (Fall 6). Nur bei einer einzigen Mentee lässt sich heute größere Führungsverantwortung (jetzt für 26 Personen) ausmachen. Sie hat nach dem Mentoring erstmals eine Führungsposition (Öffentlicher Dienst) übernommen, sieht aber selbst keinerlei Zusammenhang zwischen ihrem beruflichen Erfolg und dem Mentoring.

Die selbstständigen bzw. freiberuflichen Mentees haben sich auf dem Markt weitgehend etabliert, hier einige Beispiele: Eine Mentee hat es geschafft, ihr Reisebüro, das sie damals gründete, am Markt zu halten, was sie als sehr großen

Erfolg bewertet. Zwei Frauen sind in Teilzeit selbstständig und bewerten ihre Entwicklung als Erfolg und Zuwachs an Verantwortung, eine andere, eine damalige Gründerin, ist inzwischen voll selbstständig und damit erfolgreich. Hier gibt es eine prägnante Ausnahme: Eine ehemalige Geschäftsführerin (Familienunternehmen) ist nun angestellte Sekretärin in Teilzeit und bewertet das als Zugewinn an Lebensqualität und bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf – aber nicht als beruflichen Erfolg (Fall 2).

Die Selbstständigen mit einer Einzelfirma sind bis auf eine Ausnahme alle Mentees. Die meisten, nämlich zehn Frauen geben an, dass sie in ihrer Selbstständigkeit heute mit demselben Gewerbe unterwegs sind wie zuvor. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass viele Mentees durch das Mentoring beim Auf- und Ausbau ihrer Selbstständigkeit unterstützt wurden. Diese Selbstständigen mit Einzelfirma haben nur wenig Personal: Nur zwei haben zwei bis sieben Beschäftigte in Vollzeit, vier haben ein bis sieben Teilzeitbeschäftigte und drei haben ein bis drei Minijobber eingestellt. Vier der 15 Selbstständigen sagen, dass sie heute mehr Personal haben als damals. Elf geben an, heute mehr Umsatz zu generieren und 13 mehr Kunden zu haben. Auf Basis dieser Zahlen lässt sich interpretieren, dass das Mentoring in hohem Maße die Förderung von Kleinstunternehmen bei den Mentees unterstützt hat. Es sind keine Zahlen zur wirtschaftlichen Situation dieser Unternehmen erhoben worden, Aussagen, inwieweit sie die Existenz der Frauen sichern, lassen sich daher nicht treffen. Vier der Mentees betreiben ihre Selbstständigkeit wegen gleichzeitiger Familientätigkeit in Teilzeit. Eine Darstellung widmet sich im Folgenden diesem typischen Fall einer selbstständigen Mentee und späteren Mentorin mit einer Einzelfirma (Fall 3).

### Hohes Weiterbildungsengagement und ehrenamtliches Engagement

28 Frauen von allen befragten (85 %) haben in den letzten Jahren Weiterbildungen überwiegend zu beruflichen Themen besucht, das sind *alle* ehemaligen Mentorinnen und die meisten (N=15) Mentees. Die allermeisten (N=21) haben diese privat finanziert. Alle haben positive Effekte für ihre berufliche Tätigkeit feststellen können. Mentoring soll daher nicht isoliert betrachtet werden, denn es wird offensichtlich von anderen Lernaktivitäten begleitet, die Effekte lassen sich daher umso schwerer isolieren.

Von allen befragten sind 13 Frauen ehrenamtlich engagiert (39 %), davon sind sieben Mentorinnen. Mehr als die Hälfte derjenigen, die sich als Mentorin zur Verfügung gestellt haben, sind also zugleich anderweitig ehrenamtlich aktiv. Fall 4 ist hierfür typisch: Eine Mentorin, die sich stark ehrenamtlich und in

Netzwerken engagiert und in den letzten Jahren intensiv Weiterbildungen in Anspruch genommen hat (ähnlich Fall 5).

### Viele Netzwerkaktivitäten

Die Netzwerkaktivitäten sind wie folgt ausgeprägt: Ein Drittel (N=11) der befragten 33 Frauen sind in Frauennetzwerken aktiv, davon sind es ca. zur Hälfte Mentorinnen und Mentees. Etwa zur Hälfte wiederum waren diese Frauen schon vor dem Mentoring in Frauennetzwerken aktiv bzw. in der anderen Hälfte sind sie es erst im Anschluss daran geworden. 14 Frauen (42 % aller Befragten) engagieren sich zudem in anderen Netzwerken, neun von denen sind sowohl in Frauen- als auch anderen Netzwerken engagiert, fünf nicht in Frauennetzwerken. Zur Illustration seien hier einige Beispiele für die angegebenen Netzwerke genannt: Juristinnenbund, Wirtschaftsjunioren, ein interreligiöses Netzwerk, ein Frauennetzwerk der Region, ein Netzwerk selbstständiger Frauen in der Region, Marketing-Club, politische Netzwerke (Parteien), Lions-Club, lokales Frauennetzwerk, Fachverbände usw. Wegen des in der Evaluation (Kap. 4.2.6) genannten großen Interesses der Frauen an Vernetzung und wegen des Zusammenhangs von Mentoring und Networking in der Literatur soll der Fall einer aktiven Netzwerkerin dargestellt werden (Fall 5).

Noch viele weiterbestehende Kontakte zu den früheren Teilnehmerinnen des Mentoring-Projektes

Gut die Hälfte der Befragten, das sind 17 Frauen, haben nach eigenen Angaben noch aktuell Kontakt zur Tandempartnerin, davon vier noch regelmäßig monatlich und vier vierteljährlich, die anderen seltener. Das sind weniger als es im Zusammenhang mit der Evaluation von den Teilnehmenden angenommen wurde. Faktisch hat der Kontakt aber noch öfter über das Ende des Mentoring-Projektes hinaus bestanden: Mehrere Frauen, die aktuell keinen Kontakt mehr haben, gaben an, dass sie nach Ende des Projektes noch einige Jahre (zwischen ein und drei Jahren) in Kontakt zu ihrer Tandempartnerin standen. Das ist allerdings nicht systematisch weiter erfragt worden. Fall 6 thematisiert neben der „klassischen Karriere“ die lang andauernde Beziehung zur Mentorin, ebenso spielt diese Beziehung bei Fall 3 eine große Rolle und in anderer, ambivalenter und abgeschwächter und abgeschwächter Weise bei Fall 2.

Die Kontakte sind den Angaben zufolge überwiegend persönlicher Art, d. h. die Frauen treffen sich. Hier werden meistens berufliche, aber auch persönliche

Themen besprochen: 15 Frauen nennen berufliche Themen, davon 13 auch zusätzlich private und drei auch frauenpolitische. Sieben Frauen unternehmen auch zusätzlich etwas miteinander. Ca. zwei Drittel (20 Frauen) haben noch mit anderen Mentoring-Teilnehmerinnen Kontakt, und zwar mit ein bis sechs Personen, allerdings in größeren Abständen: Zehn sagen vierteljährlich, 16 seltener. Auch hier sind die Kontakte überwiegend beruflicher Natur (N=14), ergänzt um persönliche, private Themen (N=10).

Neun Frauen (27 % der Befragten) bezeichnen die ehemalige Tandempartnerin sogar heute als Freundin, eine davon wird in Fall 3 vorgestellt. Acht sind mit anderen Frauen aus dem ehemaligen Netzwerk befreundet. In zwei Fällen haben sich die ehemaligen Mentoring-Kontakte in Geschäftsbeziehungen gewandelt.

### Bereitschaft zu weiterem Mentoring

Es ist eine Vermutung, dass sich die positive Einstellung zum Mentoring oder der erlebte Erfolg auch in einer Bereitschaft, sich (nochmals) als Mentorin zur Verfügung zu stellen, ausdrücken kann. Sechs Frauen, darunter zwei ehemalige Mentorinnen geben an, dass sie nach Abschluss des Programms Mentorin für eine andere Frau gewesen sind, die zwei Mentorinnen innerhalb eines anderen formellen Programms, die anderen spontan und informell. Die Bereitschaft, die Mentoring-Idee weiterzutragen, ist groß: Ein Drittel (N=11) der befragten Frauen sagen, dass sie sich als Mentorin zur Verfügung stellen würden (fast ausnahmslos die ehemaligen Mentorinnen), und 42 % (N=14) sagen „eventuell“, davon sind es zehn ehemalige Mentees.

### Bewertung der beruflichen Entwicklung und des Mentorings aus Sicht der Befragten als positiv

Mehr als die Hälfte aller befragten Frauen gibt an, dass die jetzige berufliche Situation a) eine Zunahme an Verantwortung darstellt (58 %; N=19), und b) 82 % bezeichnen sie als Erfolg (N=27). Das sind a) die Hälfte (N=7) der 14 Mentorinnen und knapp zwei Drittel der 19 Mentees (63 %). Mit anderen Worten: Mehrheitlich sehen Mentorinnen und noch mehr die Mentees in ihrer jetzigen beruflichen Situation eine Verantwortungszunahme; b) bewerten zehn der Mentorinnen (71 %) sowie 17 der Mentees (89 %), also jeweils mit Abstand die Mehrheit, die jetzige berufliche Situation als Erfolg. Auch hier lässt sich aufgrund der Fragestellung kein direkter Zusammenhang zum Mentoring

konstruieren. Ein Fall widmet sich daher im Folgenden der Darstellung einer Mentee, die als Angestellte in klassischer Weise Erfolg hatte, nämlich eine höhere Führungsposition in einer anderen Organisation als damals erzielt hat und das Mentoring als erfolgreich bewertet (Fall 6).

Von allen 33 Befragten sagen mehr als zwei Drittel (67 %; N=22), dass die jetzige berufliche Situation mehr Lebensqualität ergibt sowie 15 (45 %) eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben. Zum Vergleich: Für etwa die Hälfte der Frauen hat die jetzige berufliche Situation keine Zunahme an Verantwortung ergeben (ein Drittel der Mentees), ein knappes Drittel aber findet darin jedoch mehr Lebensqualität und mehr als die Hälfte eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben/Familie, und die allermeisten bewerten ihre jetzige berufliche Situation trotzdem als Erfolg. Vor diesem Hintergrund ist die Darstellung eines Falles interessant, der den Verzicht auf Verantwortung, Macht und höheres Einkommen zugunsten von höherer Lebensqualität und besserer Vereinbarkeit reflektiert (Fall 2).

Letztlich wurde nach einer Gesamteinschätzung des Mentorings in der Rückschau gefragt: Die Frauen konnten auf einer Skala von null bis fünf retrospektiv Aussagen zu den folgenden Fragen treffen:

- Wie wertvoll war das Mentoring, von heute aus betrachtet, für Ihren beruflichen Erfolg? – Und:
- Wie wichtig war das Mentoring als persönliche Erfahrung?

a) Als für sie selbst beruflich *nicht* wertvoll schätzen es nur zwei Frauen ein: eine Mentee und eine Mentorin. Die Wertungen streuen insgesamt von 0 (zwei Mentees) bis 5 und liegen durchschnittlich bei 3,4 im Mittelfeld. Die Mentees bewerten die berufliche Bedeutsamkeit durchschnittlich etwas positiver für sich selbst als die Mentorinnen: Der Durchschnittswert liegt bei den Mentorinnen bei 3,2 und bei den Mentees bei 3,6, also jeweils über dem mittleren Wert von 2,5 auf der Skala. Auch in der Retrospektive konstatieren damit die meisten einen positiven beruflichen Effekt des Mentorings.

b) Noch stärker ist die Auswirkung in persönlicher Hinsicht. Hier reichen die Bewertungen ebenso von 0 (dieselben beiden Mentees wie oben) bis 5. Die Einschätzungen streuen weniger und liegen bei Mentorinnen und Mentees gleichermaßen im Durchschnitt bei 3,9, also recht hoch. Dies korrespondiert mit der durch die Evaluation erhobenen Einschätzung, dass Mentoring eine wichtige und bereichernde persönliche Erfahrung für beide Seiten darstellte.

Doch wann erlebten die befragten Frauen die positiven Auswirkungen des Mentorings in der Rückschau am deutlichsten? Direkt zu Projektende als unmittelbar eingetretener Erfolg des Mentorings und in Bestätigung der

Evaluationsergebnisse oder im Sinne eines nachhaltigen Lernens (erst) später in anderen berufsbiografischen Situationen bzw. bei anderen, neuen Lernanlässen? 14 Frauen (42 % aller Befragten) sagen in der Rückschau, dass sie die Wirkung des Mentorings für sich selbst am deutlichsten während des Projektes wahrgenommen haben, in meiner Interpretation: dass sie damals am meisten davon profitiert haben. 13 (39 %) haben die Wirkung (auch)<sup>216</sup> direkt danach festgestellt und 15 (45 %) (auch) sogar noch später. Immerhin sind es jeweils fünf Mentorinnen, also mehr als ein Drittel von ihnen, die eine Auswirkung für sich selbst während des Projektes wahrgenommen haben, ebenso wie (auch) danach und (auch) später. Insgesamt haben also mindestens die Hälfte aller befragten ehemaligen Teilnehmerinnen (Mentorinnen und Mentees) die mehrheitlich festgestellten positiven Auswirkungen des Mentorings seit dem Projekt im Laufe der letzten Jahre jeweils entweder direkt danach oder auch später hinsichtlich ihrer beruflichen Entwicklung wie auch in persönlicher Hinsicht ausmachen können, und es sind auch in starkem Maße die Mentorinnen. Welcher Art diese Auswirkungen sein können, sollte durch die folgenden vertiefenden Interviews geklärt werden.

In der Telefonumfrage erklärten sich alle Frauen ausnahmslos bereit, für ein vertieftes, etwa einstündiges Interview zur Verfügung zu stehen. Das erste Interview mit einer Mentorin wurde als Pretest verwendet, ist also hier nicht ausgewertet worden. Es diente dazu, die Dauer des Interviews und die Wirkung des Erzählimpulses zu erproben. Letztlich hat dieses Experiment davon abrücken lassen, ein rein narratives Interview zu führen, und dazu geführt, das episodische Interview zu präferieren (zur Begründung s. o.).

---

<sup>216</sup> Mehrfachnennungen waren möglich.

## 6 Die Fallbeispiele

Folgende sechs Fälle wurden ausgewählt, die auf Basis der durchgeführten Telefoninterviews ein breites Spektrum abbilden sollen: erfolgreiche Mentorinnen, erfolgreiche Mentees und objektiv betrachtet eine weniger erfolgreiche Frau (Mentee). Auf diese Weise werden zwei Mentorinnen, zwei Mentees und zwei Frauen, die in der ersten Projektphase Mentees und in der zweiten Mentorinnen waren, befragt, das Rollenspektrum wird dadurch abgebildet. Ebenfall erfasst werden verschiedene berufliche Status: Eine Beamtin (Mentorin), eine Teilzeitangestellte (Mentee), eine Vollzeitangestellte (Mentee), drei Vollzeitselbstständige (eine Mentorin, zwei in beiden Rollen):

*Fall 1:* Eine Mentorin (Beamtin mit klassischer Karriere im Anschluss), für die das Mentoring persönlich und beruflich laut eigener Darstellung positive Auswirkungen hatte. Es war in andere Lernaktivitäten eingebunden. Fokus: Erfolg und Führung.

*Fall 2:* Eine Mentee mit untypischer Entwicklung von der Geschäftsführerin eines Familienunternehmens zur angestellten Sekretärin in Teilzeit. Dennoch bewertet sie die Auswirkungen des Mentorings als sehr positiv. Fokus: Erfolg und Lebensqualität/Vereinbarkeit mit Privatleben.

*Fall 3:* Eine typische Mentee und spätere Mentorin mit Einzelfirma (Kleinstunternehmerin), deren Firma sich seit dem Projekt weiterentwickelt hat und die große soziale Unterstützung von ihrer Mentorin erhalten hat. Die beiden Frauen sind noch heute in intensivem Kontakt und bezeichnen sich als Freundinnen. Fokus: Erfolg und Beziehung, psychosoziale Unterstützung.

*Fall 4:* Eine Mentorin (geschäftsführende Inhaberin einer GmbH), die im Anschluss an das Mentoring-Projekt ihre Beratungskompetenz intensiv weiterentwickelt und beruflich neue Wege erschlossen hat, aktive Netzwerkerin und Lernerin. Fokus: Erfolg und Lernen.

*Fall 5:* Eine ehemalige Mentee und spätere Mentorin mit typischer Einzelfirma, die aktivste Netzwerkerin der Untersuchungsgruppe. Fokus: Erfolg und Networking.

*Fall 6:* Eine weitere Mentee (angestellte Führungskraft), die einen klassischen Karrieresprung gemacht hat. Auch sie steht noch in regelmäßigem Kontakt mit ihrer Mentorin. Fokus: Erfolg und Vorbild, berufliche Unterstützung.

Diese Fälle sind nicht repräsentativ.

Die Darstellung der Fälle versucht, neben den inhaltlichen Aspekten anhand von Kategorien die jeweilige Struktur der Erzählung in ihrer sequenziellen Abfolge mit abzubilden, die Darstellungsweisen weichen daher im Folgenden voneinander ab. Aufgrund vertiefender Fragen und Erzählimpulse sind bestimmte Themen zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews und außerhalb einer zuvor präsentierten, abgeschlossenen Erzählsequenz noch einmal angesprochen worden. Diese Vertiefungen werden der im Erzählfluss erschienenen Thematik anhand der Kategorien jeweils an entsprechender Stelle zugeordnet oder aber, falls nicht zuvor erwähnt, danach wiedergegeben.

Jedem Fallbeispiel werden demografische Angaben vorausgestellt. Im Anschluss erfolgt eine Interpretation und Verdichtung des Falles, bei der ein zentraler Satz (vgl. Heinze 1987) bzw. zentrale Aussagen identifiziert werden und das gesamte Fallbeispiel in einer Verdichtung zusammengefasst wird. Diese zentralen Sätze sind mit den Interviewpartnerinnen kommunikativ validiert worden.

## **6.1 „Mentoring hat geholfen, den eigenen Führungsstil zu entwickeln.“**

Diese ehemalige Mentorin ist ausgewählt worden, weil sie unmittelbar nach dem Mentoring-Programm eine höherwertige Führungsposition erreichte. Es war zu vermuten, dass dieser berufliche Fortschritt mit Mentoring in Zusammenhang stehen könnte, da auch die Mentoring-Literatur von „career benefits“ für Mentor/innen ausgeht (Allen/Eby 2003; Ragins/Scandura 1999). Das Interview sollte diese möglichen Zusammenhänge erhellen und Aufschluss über weitere und langfristige Auswirkungen des Mentorings liefern.

### 6.1.1 *Das berufsbiografische Interview*

Die Interviewpartnerin ist als Lehrerin heute Beamtin einer Aufsichtsbehörde und Gleichstellungsbeauftragte. Sie ist 58 Jahre, verheiratet und hat zwei erwachsene Kinder. Sie war in beiden Projektphasen Mentorin.

#### Berufliche Entwicklung und aktuelle Situation

Die Interviewpartnerin beginnt nach dem Impuls, ihre Geschichte zu erzählen. Sie ist Lehrerin „mit Herz und Leidenschaft“ (Z. 23) gewesen und nach eigener Darstellung durch ihre gute Arbeit und ihr Engagement aufgefallen. Es ist ihr wichtig zu betonen, dass sie ihre Karriere nicht gezielt geplant hat, sondern immer durch gute Arbeit aufgefallen ist, weil sie ihre Aufgaben „total gerne“ gemacht hat (Z. 24-26). Das schien auch einem Dezernenten aufgefallen zu sein, der ihr Potenzial erkannte. Er unterstützte sie offenbar darin, an der Unterrichtsentwicklung systematisch mitzuarbeiten. Auf diesem Wege zeigte sie sich geeignet für eine Leitungsposition und kam dann auf eine stellvertretende Schulleitungsstelle. Von dort aus bewarb sie sich weiter. Doch anstatt eine Schulleitungsstelle, in die sie bereits gewählt war, anzunehmen, übernahm sie eine Stelle in der Fachaufsicht. Sie war hier zunächst die erste, einzige Frau in einer Leitungsposition, mittlerweile sind sie zu viert, was sie im Zusammenhang mit einer positiven Entwicklung der Organisation für Frauen in leitenden Positionen sieht. Sie reflektiert ihren eigenen Erfolg somit auch im zeitgeschichtlichen Zusammenhang einer Gleichstellungspolitik im Öffentlichen Dienst (vgl. Z. 477-481), in der sie eine Akteurin ist, denn die Interviewpartnerin ist Gleichstellungsbeauftragte der Behörde und vertritt eine, wie sie sagt, diplomatische Frauenpolitik:

„Wenn man das zu aggressiv fördert, dann würde das eher nicht so akzeptiert. Dadurch, dass ich das behutsam mache, auch immer wieder rückkopple mit dem Personalrat, bin ich, glaube ich, viel erfolgreicher, als wenn ich jetzt sehr feministisch für die Rechte der Frauen mich einsetzen würde.“ (Z. 481-484)

In dieser Hinsicht waren die Frauennetzwerke, die sie erlebte, also auch das Mentoring, eine „ganz wichtige Erfahrung“:

„Dass man auf ’ne andere Art und Weise, also nicht, dass man die Männer bekämpfen muss, sondern, dass man guckt, wie Frau sich stärkt und dann nicht darauf achtet, was der Mann tut. Das ist ja im Grunde (Lachen) das Geheimnis. (Lachen).“ (Z. 396-399)

Mentoring wird hier zum ersten Mal von der Interviewpartnerin als eine Erfahrung vorgestellt, deren Folgen in der aktuellen Arbeit als Gleichstellungsbeauftragte aufgehen. Ihr Konzept von Gleichstellung orientiert sich selbstbewusst an den Stärken von Frauen, sie reflektiert damit ein modernes, nicht defizitorientiertes Gleichstellungsverständnis.

Sie ist nun Vorgesetzte von 300 Personen. Beratung ist einer ihrer zentralen Aufgabenbereiche (Z. 581-582). Die im Mentoring erprobten und bestätigten Kompetenzen haben in diesem Zusammenhang, wie sie später sagt, noch heute Relevanz (vgl. Z. 557-571). Damit hat sie ein weiteres Mal von sich aus einen Zusammenhang zwischen dem Mentoring und ihrer heutigen beruflichen Situation hergestellt.

Als Führungskraft vermisst sie den Austausch mit anderen Führungskräften. Im Zusammenhang mit Netzwerken sagt sie:

„So ich merke –, weil man ist ja in Leitungsaufgaben schon manchmal auch allein. Und es gibt auch Dinge, die kann man nicht mit der eigenen Kollegin, egal wie gut ich mich mit ihr verstehe, nicht mit ihr besprechen. Und das mit anderen Führungskräften das auch zu können, find' ich nicht unwichtig. Es gibt einem doch schon manchmal, ja, nicht Sicherheit – das würde ja bedeuten, dass ich sonst unsicher bin – bestätigt vielleicht noch mal und Orientierung, genau.“ (Z. 247-254).

#### Unterstützende Faktoren: Gute Rückmeldungen und Weiterbildung

Zunächst fühlte sich die Interviewpartnerin in ihrer beruflichen Entwicklung durch ihren Erfolg getragen, in ihrer Darstellung waren es gute Rückmeldungen von Schülern und Eltern (vgl. Z. 44-48). Des Weiteren war es, wie sie sagt, anfangs noch ihr Schulleiter, der sie unterstützte, bevor sie die Aufgaben in der Unterrichtsentwicklung übernahm (vgl. Z. 77-82). Der genannte Fachdezernent förderte sie, wie sie meint, demgegenüber durch sehr gute Rückmeldungen (vgl. Z. 69-71). Diese Textpassagen verweisen auf die wichtige Bedeutung von Vorgesetzten hinsichtlich ihrer Unterstützungsfunktion für Karriereentwicklung, unabhängig von Mentoring (vgl. Fall 6).

Relevant für diese Arbeit ist, dass die Interviewpartnerin im Kontext der unterstützenden Faktoren und Personen (es sind auch eine Freundin und ihr Mann) ausführlich und in der Schilderung einer Anekdote auf ihre damaligen Weiterbildungsaktivitäten, die sog. Karrieretrainings<sup>217</sup>, eingeht (Z. 325-348), die zeitlich dem Mentoring unmittelbar vorausgehend und weiter parallel statt-

---

<sup>217</sup> Es handelte sich dabei um eine modulare Weiterbildungsreihe eines öffentlichen Weiterbildungsanbieters für Frauen jeweils an Wochenenden.

gefunden haben, und dann auf das Mentoring. Das zentrale Anliegen war dabei die Auseinandersetzung mit ihren Führungsfähigkeiten:

„Diese Karrieretrainings waren eigentlich für mich, was meine Führungskompetenzen angeht, absolut entscheidend. Erst mal, um für mich zu prüfen, ob ich dafür (für Führung, F. H.) geeignet bin, abzuprüfen. Nicht zu versuchen, sondern zu prüfen, weil mich dieses ganze Drumherum sehr verunsichert hat.“ (152-156)

Mit „Drumherum“ ist das Infragestellen ihrer Führungsfähigkeiten durch den damaligen Schulleiter gemeint. Sie erwähnt eine weitere Fortbildung, in der sie ein professionelles Management-Instrumentarium erlernen konnte, das sie, wie sie in einer beispielhaften Anekdote zum Einsatz von Checklisten lachend erzählt, bis heute nutzt. Mit anderen Worten: Es sind ihre damaligen Weiterbildungsaktivitäten, die sie als wichtigen unterstützenden Rahmen für ihre berufliche Entwicklung auffasst. Weiterbildung hat demnach in der Selbstsicht dieser Interviewpartnerin zum beruflichen Erfolg beigetragen. Dabei ging es nach ihren Beispielen um Präsentation, Konfliktmanagement und Rhetorik als methodische Kompetenzen und um Selbstwertgefühl: „sich selbst zu wertschätzen“ (Z. 325).

Auf der Suche nach Vorbildern für einen „weiblichen Führungsstil“

Die Interviewpartnerin hatte im Beruf keine weiblichen Vorbilder (Z. 162). Vor diesem Hintergrund war ihr, wie sie von sich aus im Zusammenhang mit Vorbildern erzählt, das Mentoring so wertvoll, weil sie dort andere Mentorinnen getroffen hat (sie erwähnt sie im Interview namentlich), die ihr ein Vorbild für einen „weiblichen Führungsstil“ waren:

„Da gab’s schon einige Frauen, von denen man so diese Klarheit in der Sprache, die Klarheit in der Diktion, so der weibliche Führungsstil, den konnte man da sehen“ (Z. 159-161), „(...) die Mentorinnen, ja an denen konnte man sich orientieren.“ (Z. 261-262)

Die Interviewpartnerin thematisiert damit eine Funktion von Mentoring für Mentorinnen, nämlich füreinander als Vorbild zu dienen, die m. E. in der Forschung bisher zu wenig berücksichtigt ist.

Den von ihr favorisierten „weiblichen Führungsstil“ charakterisiert sie (auf Nachfrage) als authentisch, ganzheitlich und beziehungsorientiert (vgl. Z. 170-178). Dabei konstruiert sie eine Differenz weiblich – männlich, die sich jedoch mit realen Personen nicht deckt. Denn in Sachen Führung war ihr Vater, ein leitender Manager bei einer Versicherung, ein Vorbild:

„Und ich hab’, als ich klein war oder ein kleines, junges Mädchen war, relativ viel von seinem Führungsverhalten mitbekommen, weil er auch viel Geschäftsbesuche mit nachhause genommen hat. Und was ich an meinem Papa immer sehr geschätzt hab’, ist, dass er einerseits sehr freundschaftlich persönlich mit den Menschen umgegangen ist, aber in der Sache auch völlig klar.“ (Z. 124-126)

Dies ist der Führungsstil, der sie beeindruckt und der in seinem Fall dem Rollenklischee bzw. dem männlichen Führungsstil, wie sie ihn versteht, nicht entspricht: „War wirklich ein Vorbild für mich, auch insofern, als er nicht dieses Rollenklischee bedient hatte, das eher meine Mutter bedient hat.“ (Z. 127-129)

Inwieweit die Unterscheidung männlicher/weiblicher Stil dann überhaupt hilfreich ist, wird im Interview nicht thematisiert. M. E. geht es der Interviewpartnerin um einen Führungsstil, der als entwicklungsorientierte Führung (vgl. Haberleitner e. a. 2009) bezeichnet werden kann und in dem Coaching als eine Aufgabe von Führung angesehen wird. Dafür gibt es eine weitere Belegstelle: Ihre „absolute Stärke“ ist es, so sagt sie im Zusammenhang mit Netzwerken, andere Menschen im Beruf zu fördern, „fachlich gute und in der Persönlichkeit relativ, ja offene, aufgeschlossene Menschen“, selbst um den Preis, dass sie dann andere Stellen besetzen und sie diese wieder verliert. Sie erläutert das am Beispiel eines fähigen Mannes, den sie jetzt an das Ministerium „verloren“ hat.

„Ich glaube, das ist auch eine meiner Stärken, dass ich die ’ne Zeit lang begleite und dann auch wieder loslasse und die dorthin sich entwickeln lass’, wo ihr Weg hinführt und nicht meiner. Das finde ich ganz wichtig.“ (Z. 649-651)

Hier spricht sie nochmals ein entwicklungsorientiertes Führungsverständnis aus sowie eine allgemeine Haltung des Förderns, wie sie für die Mentorinnen-Rolle als hilfreicher Kompetenzbestandteil (s. Kap. 2.4.2) erwähnt wurde.

Indem sie von Vorbildern, Unterstützer/innen und unterstützenden Faktoren für ihren beruflichen Werdegang erzählt, erwähnt die Interviewpartnerin von sich aus explizit das Mentoring und hier insbesondere die anderen weiblichen Führungskräfte/Mentorinnen als Vorbilder („ja an denen kann man sich orientieren“ Z. 260-261) für einen „weiblichen Führungsstil“. Mentoring schien somit einen Orientierung bereitstellenden Rahmen auf der Suche nach Vorbildern für ihren eigenen Führungsstil in einer für sie seinerzeit von Zweifeln an eigenen Führungskompetenzen geprägten Phase geboten zu haben.

Das verweist nochmals deutlich auf ein über die Tandembeziehung hinausgehendes Interesse an weiteren Kontakten innerhalb des Mentoring-Netzwerkes, explizit auf die Wichtigkeit der Beziehungen zu anderen Mentorinnen (Führungskräften) untereinander und unterstreicht dadurch den Wert des Mentorings auch für Mentorinnen in einem Kontext von verschiedenen

Beziehungen. Hier spiegelt sich zugleich das aktuelle Bedürfnis der Interviewpartnerin nach Austausch mit anderen Führungskräften (s. o.).

Hindernisse und Schwierigkeiten: Negative Rückmeldungen als Impuls für Lernen

Die Interviewpartnerin erhielt nach ihrer Darstellung in der Zeit kurz vor dem Mentoring-Projekt negatives Feedback von Vorgesetzten. Die Unterstützung der Vorgesetzten war, wie sie sagt, „gar keine, im Grunde null, eigentlich eher ’ne Behinderung.“ (Z. 65) Sie reagierte darauf mit verschiedenen Weiterbildungsaktivitäten (Karrieretrainings für Frauen), um für sich selbst herauszufinden, ob sie Führungskompetenzen hatte.

„Das war sehr schwierig. Ich hab’ negative Rückmeldungen von meinen Chefs gekriegt zum Teil und musste für mich prüfen: Bin ich jetzt so, wie die mich wahrnehmen, oder ist das ’ne spezifische Wahrnehmung dieser zwei Männer, die mich da – oder die nicht so gut mit mir klarkommen können?“ (Z. 54-58)

In den Lernzusammenhängen mit Frauen machte sie positive Erfahrungen:

„Und ich hab’ dann aber auch gemerkt, dass ich aber auch in diesen Kreisen gute Rückmeldungen gekriegt habe, was mich dann auch ermutigt hat, den Weg so weiter zu gehen.“ (Z. 58-60)

Im Anschluss an die Karrieretrainings stellte sich die Interviewpartnerin als Mentorin zur Verfügung, obwohl sie zunächst noch unsicher war, ob sie für diese Rolle geeignet wäre (vgl. Z. 198-200).

Bedeutung des Mentorings als reflexives, vernetztes Lernen, Kompetenzerwerb und persönliche Reifung

Das Mentoring half ihr zu „klären“, ob sie für eine Führungsposition geeignet war. „Was aber im Nachhinein mir ganz doll geholfen hat, für mich diese Klarheit zu haben, dass ich dafür geeignet bin.“ (Z. 209-210)

Es ging ihrer Meinung nach im Mentoring um das Klären und Überprüfen von Kompetenzen, Zielen und Ressourcen:

„Sei es der Beruf, ob ich dafür die Kompetenzen mitbringe, oder sei es die Rolle als was weiß ich, Chefin, als leitende Angestellte wie auch immer. Das sind ja verschiedene Ebenen. Das ist einmal, ob man das für sich will, aber eben auch, ob man die einzelnen Kompetenzen, die man

dafür braucht, ob man diese Kompetenzen auch mitbringt. Es schafft Klarheit über die Lebensplanung, und zwar das, was ich als Ziel für mein Leben habe, aber auch ob das, was ich dafür mitbringen muss in meinem familiären Umfeld, ich auch zur Verfügung stellen kann.“ (Z. 592-597, vgl. 613-617)

Die Interviewpartnerin verdeutlicht m. E. mit den häufig benutzten Begriff „klären“ und „Klarheit“, wie stark es nach ihrem Verständnis im Mentoring um kritische Selbstreflexion ging: sich mit der eigenen (realen wie idealen) Rolle, mit eigenen Zielen vor dem Hintergrund des eigenen Lebensentwurfes und den eigenen Kompetenzen und Voraussetzungen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus konnte sie im Mentoring in Verzahnung mit den Karrieretrainings ihre Beratungskompetenz und Gesprächsführung auch ganz konkret erproben.

„Also professionelle Beratungskompetenz, das war ja auch ein Bereich, den wir einmal in den Trainings gelernt haben, aber andererseits eben auch dann ausprobieren und anwenden konnten. Das war ja im Grunde das, was ich durch's Mentoring konnte, das was ich im Training geübt habe, dann auch noch mal ganz gezielt anzuwenden.“

Dabei ging es offensichtlich um professionelle Gesprächsführung:

„Ich hätte das früher mehr – wär auch in Ordnung gewesen – auf der Beziehungsebene das gemacht, hab' aber jetzt mehr unterscheiden können zwischen der Beziehungsebene und der Sachebene und konnte dann die Gespräche einfach ganz strukturiert und sachbezogen führen.“ (Z. 557-571)

Außer kritischer Selbstreflexion und Kompetenzerwerb ermöglichte das Mentoring offensichtlich auch einen persönlichen Reifungsprozess, denn auf die Frage, welchen Wert es persönlich für sie hatte, antwortet sie, dass sie dadurch „gereift“ ist (Z. 300) und konkretisiert es wiederum mit Bezug auf einen Klärungsprozess:

„Ich glaube, dass man auch eher strukturierter ist hinterher, dass man deutlicher zwischen seiner Rolle, seinem Privaten und in diesen verschiedenen Aufgaben und Rollen, in denen man ist, deutlicher unterscheidet, differenzierterer dann auch in seiner Kommunikation in den Bereichen ist, ja.“ (Z. 301-304)

Das Lernen, wie die Interviewpartnerin es vorstellt, war ein fortschreitendes Lernen („so 'n gestuftes Verfahren“ Z.320), in dem sich Lernerfahrungen und -ergebnisse aus vorherigen Lernsituationen mit aktuellen Lernanlässen ver-schränkten. In diesem Interview sind somit bisher zwei Dimensionen nach-haltigen Lernens angesprochen, die zuvor theoretisch zur Klärung von Lernen im Mentoring ausgeführt worden sind (vgl. Kap. 1.2.5): Kompetenzerwerb (vgl. Schußler 2012) und reflexives Lernen, durch welches ein Ereignis erst zu einer

Erfahrung (im Sinne Deweys) werden kann, an die dann andere anschließen können. Damit ist das Mentoring in ein biografisches Kontinuum hinein gedacht. Die Mentoring-Erfahrung machte einen Unterschied, danach ging es anders, nach Darstellung der Interviewpartnerin differenzierter, bewusster und strukturierter weiter. Das belegt auch eine weitere Textstelle: „Eigentlich (war) eine der wichtigsten Erfahrungen“ „die Andersartigkeit, die Unterschiedlichkeit der Menschen“ in der Kommunikation im Unterschied zur gewohnten Kommunikation mit Kindern oder Lehrern zu erleben, „die Wahrnehmungsfähigkeit zu verbessern (Menschen schneller einschätzen zu können) und flexiblere Verhaltensweisen.“ (Z. 547-556) Diese Erfahrung, so sagt die Interviewpartnerin, konnte sie „mitnehmen in die Behörde, sodass ich eigentlich vom Hausmeister bis zum Abteilungsleiter mit allen es richtig gut kann, auch sehr akzeptiert bin und da ’ne auf allen Ebenen gute Kommunikation pflege.“ (Z. 540-543)

### Bestehende Kontakte und Netzwerke

In einem Fall ist der Kontakt zur Mentee abgebrochen. Das liegt, wie die Interviewpartnerin meint, daran, dass zwischen ihr und der Mentee keine persönliche Beziehung entstanden ist:

„Also diese Treffen, die wir hatten, die waren immer völlig konstruktiv, aber das war keine, da ist keine freundschaftliche Beziehung raus erwachsen. (...) Das war so eher auf der Geschäftsebene, und ich glaube, es liegt auch so ’n bisschen da daran: Die hat jetzt zwei kleine Kinder. Das ist einfach ’ne andere Welt. So denk ich das.“ (Z. 282-290)

Die Unterschiede waren scheinbar zu groß bzw. konnten nicht produktiv genutzt werden. Mit der anderen Mentee hat sie zum Befragungszeitraum dagegen noch weiteren Kontakt, auch wenn sie sich nicht häufig sehen (Z. 290-293). Das Mentoring ist in ihrer Vorstellung ein „Netz“. Sie kommt zwar kaum dazu, es zu nutzen, aber „eigentlich“ haben die Mentoring-Kontakte für sie „’ne ganz hohe Bedeutung“, „Frauennetzwerke sind eigentlich unverzichtbar.“ (Z. 467) „Das merkt man immer wieder, wenn’s auch beruflich so schwierigere Situationen gibt, dass eigentlich solche Frauennetzwerke viel zu wenig da sind oder ich zu wenig mit da drin bin.“ (Z. 236-242)

Die Häufung des Wortes „eigentlich“ verweist m. E. auf die Möglichkeiten und Potenziale, die in diesen vorgestellten Kontakten vorhanden sein könnten, und den Wunsch, daran mehr teilzuhaben.

„Wenn es mal schwierige Situationen gibt, dann muss man vernetzt sein, aber man kann es ja nicht immer für sich selbst in Anspruch nehmen, sondern muss auch anderen was geben.“ (Z. 451-452)

Anderen etwas zu geben fällt ihr leichter, als selbst um Hilfe zu bitten, sagt sie (Z. 453 f.). Bei weiterem Nachdenken zum Thema Netzwerken denkt sie dann an ihr Fachberaternetzwerk, „ein absolutes Netzwerk“ (Z. 462), in dem einer für den anderen einsteht.

Es fällt auf, dass diese Interviewpartnerin im Unterschied zu anderen (vgl. kontrastierend Fall 2) Netzwerke ausschließlich im beruflichen Kontext denkt, sogar als Bestandteil ihres beruflichen Handelns vorstellt, da sie Netzwerke gerne in ihre Gleichstellungsarbeit integrieren würde (Z. 450).

### Erfolg als interessante Aufgaben

In Reaktion auf die falsifikatorische Suggestion stellt die Interviewpartnerin ihr Erfolgsverständnis vor und nennt als wichtige Voraussetzungen wiederum Rollen und Zielklarheit sowie eine bewusste Lebensplanung:

„Mentoring heißt für mich nicht, Vorbereitung auf den neuen Job. So, wenn man das in der Mehrperspektivität sieht: Rollenklarheit zu kriegen, Zielklarheit zu kriegen, seine Lebensplanung bewusst in den Blick zu nehmen, dann finde ich das drei wichtige Ziele, die alle zum Erfolg führen. Auch wenn's eben kein Erfolg ist im Sinne von neuem Job und mehr Geld.“ (Z. 358-364)

Ihr Erfolgsverständnis misst sich nicht an objektiven Kriterien der career outcomes, die zur Beurteilung des Erfolgs eines Mentorings eine große Rolle spielen. Für sie selbst war beruflicher Aufstieg nach eigener Darstellung kein wichtiges Motiv, sondern es ging ihr immer um interessante Aufgaben:

„Beruflicher Aufstieg, (...) das war mir am meisten egal. Ich hatte immer nur viel Interesse an inhaltlichen Aufgaben, also wenn mich irgendwelche Konzepte interessiert haben, dann hab' ich das auch nicht getan, um damit 'ne höhere Position zu kriegen, sondern einfach weil mich das inhaltlich interessiert hat.“ (Z. 373-377)

Sie belegt das mit einem Beispiel: Sie lehnte, wie sie erzählt, sogar ein Angebot, das mit „sehr viel mehr Geld verbunden gewesen“ wäre, ab, weil es sie nicht interessierte (Z. 377-379).

Das Mentoring entfaltet seine Wirksamkeit auch in der Bestätigung des entsprechenden Erfolgskonzeptes, wenn die Interviewpartnerin sagt:

„Das ist übrigens auch was, was ich ganz bewusst (...) aus dem Mentoring mitgenommen habe: wirklich zu gucken: Was interessiert mich, und nicht, wo kriege ich das meiste Geld. Ja.“ (Z. 380-383, s. u.)

Als Erfolgsfaktoren nennt die Interviewpartnerin dann auf Nachfrage:

- „Hohe Sachkompetenz“ (Z. 388);
- Führungskompetenz im Sinne eines entwicklungsorientierten Führungsverständnisses: „(...) dass es einem gelingt, die Menschen, die man führt, zu motivieren, selbstständig gute Arbeit zu machen“ (Z. 389-390). „Und ich glaube, damit bin ich richtig, richtig erfolgreich“ (Z. 394-495);
- „Verlässlichkeit, Berechenbarkeit für andere Menschen“ (425);
- „Natürliche Autorität“ (Z. 427 ff.);
- „Gutes Zeitmanagement“; „dass man strukturiert ist, organisiert ist“ (Z. 437 ff.).

Anderen Frauen empfiehlt sie (auf eine entsprechende Frage) für ihren beruflichen Erfolg die Quintessenz ihres eigenen Erfolgskonzeptes:

„Ich glaube das Einzige, was ich tun würde, ist seiner eigenen Stimme folgen, nicht sich von anderen weder kaputt reden lassen, noch hochjubeln lassen, sondern für sich selber hören: Was möchte ich? Was sind meine Ziele? Und ich glaube ganz wichtig wäre für mich nicht der Erfolg oder nach Erfolg zu streben, sondern nach interessanten Aufgaben zu suchen. Das ist, glaube ich, das, dass dadurch so 'n Floweffekt entsteht in der Aufgabe. Das ist eigentlich das, was mich immer getrieben hat. Und ich glaube, wenn man so dieser inneren Stimme nachgeht, dann wird's was. Glaube ich schon.“ (Z. 662-669)

Erfolg ist damit in hohem Maße intrinsisch motiviert.

### Weitere Mentoring-Aktivitäten und -Empfehlungen

Die Interviewpartnerin versuchte in der Folge, ein Mentoring-Projekt in der Schule aufzubauen (Z. 265-268). Dieses Projekt schief jedoch wieder ein, denn parallel wurden Schulfortbildungen angeboten, die eine solche Intention zum Teil mit abdeckten (vgl. Z. 268-271). Wenn es ein weiteres Mentoring-Projekt gäbe, so sagt sie spontan, würde sie sich wieder als Mentorin zur Verfügung stellen:

„Dann bin ich auch pflichtbewusst, wenn so 'n Mentoring aufgebaut würde noch mal, da aktiv zu sein, dass würde ich tun. Das finde ich wichtig für andere Frauen, dass man die unterstützt (Z. 528-530).

In dieser Passage wird neben der oben dargestellten Motivation, eigene Führungskompetenzen zu erproben, das Altruismusmotiv angesprochen, das in der Mentoring-Literatur empirisch erforscht ist (vgl. Allen/Poteet/Burroughs 1997).

Die Interviewpartnerin empfiehlt jungen Menschen, die sie fördern möchte, aufgrund ihrer eigenen positiven Erfahrung, sich Mentoring zu suchen:

„Und das muss ja auch nicht immer ein offizielles Mentoring sein, man kann sich auch als Mentee jemanden suchen, der einen berät. Genau. Und zwar in dieser strukturierten Art, in der das Mentoring das tut.“ (Z. 630-633)

### *6.1.2 Interpretation und Verdichtung: Mentoring zur Entwicklung des eigenen Führungsstils*

Das Besondere dieses Fallbeispiels ist, dass und wie sich das Thema Führung als Leitthema und Hintergrundmotiv durch das gesamte Interview durchzieht.

- Es war in der Darstellung Anlass, nach kritischen Rückmeldungen von Vorgesetzten an Weiterbildungen und am Mentoring teilzunehmen.
- Die Interviewpartnerin war und ist nach eigener Aussage interessiert daran, sich mit anderen Führungskräften auszutauschen. Das traf auch auf das Mentoring zu: Sie suchte Orientierung an einem von ihr so genannten „weiblichen“ Führungsstil anderer Mentorinnen.
- Sie setzte sich mit einem „weiblichen“ vs. „männlichen“ Führungsstil auseinander und beschrieb u. a. ihren Vater als Vorbild für Führungsverhalten.
- Mentoring im Sinne einer unterstützenden und fördernden Beziehung ist Teil ihres eigenen Führungsverständnisses.

In den Reflexionen der Interviewten bildete sich ein modernes, entwicklungsorientiertes Führungsverständnis ab, das mit Mentoring korrespondiert. Zentral ist dabei die Unterstützung von Mitarbeitenden durch Coaching der Führungskraft (vgl. Haberleitner e. a. 2009). Dazu passen sowohl das Konzept einer an Stärken von Frauen ausgerichteten Gleichstellungspolitik als auch das Erfolgskonzept, das stark intrinsisch begründet und an Entwicklung orientiert ist. Es ging darum, „der eigenen Stimme zu folgen“ und auch andere dabei zu unterstützen, den eigenen Weg zu gehen. Das Mentoring hat die Interviewpartnerin, wie sie sagte, in diesem Erfolgskonzept bestätigt.

Aufgrund der großen Bedeutung des Themas „Führung“ habe ich als eine zentrale Aussage zum Mentoring die folgende zusammengefasst: Mentoring

unterstützte dabei, den eigenen Führungsstil zu entwickeln und Führungskompetenzen zu erwerben.

Das Interview ist hinsichtlich der Vorbildrolle, die Mentorinnen füreinander haben können, aufschlussreich. Die Orientierung an anderen Mentorinnen soll damit auch Teil der Verdichtung des Fallbeispiels sein. Die Interviewpartnerin sprach somit eine bisher m. E. noch kaum erforschte Funktion von Mentoring für Mentorinnen an. Diese Funktion kann nur in einem formellen Programm bereitgestellt werden. Hier ergibt sich m. E. die Notwendigkeit, die Perspektive der Mentoren/Mentorinnen bei der Untersuchung formeller Programmen stärker zu berücksichtigen (vgl. auch Ragins/Kram 2007) und Mentoring als einen Lernkontext für beide Seiten, Mentees wie Mentoren/Mentorinnen zu konzipieren. Auf diese Weise stellen sich die häufig negativen Beurteilungen formeller Programme bezüglich ihrer Erfolge ausschließlich aus der Perspektive von Mentees möglicherweise in einem anderen Lichte dar.

Des Weiteren konzipierte die Interviewpartnerin, so wie ich es interpretiere, Mentoring als Erfahrung im Sinne Deweys. Erfahrungen schließen an vorausgegangene Erfahrungen an, in diesem Beispiel an die Karrieretrainings und an die negativen Rückmeldungen der Vorgesetzten. Sie münden in darauffolgende ein (in den neuen beruflichen Kontext) und sind biografisch verortet. Das gelingt aufgrund reflexiver Prozesse in der Art, wie die Erfahrungen interpretiert, verarbeitet und rekonstruiert werden, wie zum Beispiel Schwächen in Stärken umgewandelt werden und Sinn erzeugt wird. Sie finden in konkreten Handlungssituationen statt, die auf die Person zurückwirken und die darauffolgenden Handlungen beeinflussen, sodass daraus in Anwendung von Reflexionsprozessen etwas gelernt werden kann (vgl. Kap. 1.2.2 und 1.2.7). Auch in diesem Sinne illustriert das Fallbeispiel eine nachhaltige Wirksamkeit des Mentorings von berufsbiografischer Relevanz.

In der Erinnerung der Interviewpartnerin bezogen sich die Karrieretrainings und das Mentoring unmittelbar aufeinander. Was in den Trainings gelernt wurde, zum Beispiel Gesprächsführung, wurde sogleich im Mentoring angewendet. Dieser Transfer stellte sich als besonders nützlich und relevant heraus. Das Fallbeispiel verweist damit auf die Bedeutung des Kontextes von Mentoring in Form anderer Weiterbildungsaktivitäten, auf seine Verschränktheit als vernetztes Lernen. In der Retrospektive wurde die Wichtigkeit von Kontakten der Mentorinnen untereinander und über die Tandembeziehung hinaus aufgezeigt, ebenso die Bedeutung von Vorgesetzten für die berufliche Entwicklung. Alle diese Faktoren sind beim Versuch, die Wirkung von Mentoring zu verstehen, zu bedenken. Es wird deutlich, dass bei der Beurteilung des Erfolgs von Mentoring eine ausschließlich auf die Mentoring-Beziehung gerichtete Perspektive wichtige Kontextfaktoren, auch den biografischen Kontext, ausblenden würde.

Die von der Interviewpartnerin genannten Funktionen des Mentorings für sie selbst waren Rollen-, Zielklärung und Lebensplanung. Sie sprach damit implizit die Bedeutung reflexiven Lernens auch für die Mentorinnenrolle an. In diesem Zusammenhang verwendete sie häufig die Wörter „klären“ und „Klarheit“. Dieser in der Erzählung relevante selbstreflektorische Klärungsprozess ist m. E. Teil einer verdichteten Aussage zu diesem Fallbeispiel.

Ogleich die Interviewpartnerin das Mentoring im Rahmen ihrer eigenen beruflichen Entwicklung mit positiven Auswirkungen für sich selbst als Ergebnis von Reflexionsprozessen sowie als Erwerb von Kompetenzen beschreiben konnte, erwähnte sie es im Zusammenhang mit der Frage nach Faktoren für beruflichen Erfolg nicht. Hier, wie auch im Zusammenhang mit der falsifikatorischen Suggestion, nahm sie Bezug auf ihr persönliches Erfolgskonzept und führte intrinsische Motive statt einer Orientierung an äußeren Erfolgskriterien an. Auch bei der Frage nach unterstützenden Faktoren nannte sie Mentoring nicht explizit, sondern ihre anderen Weiterbildungsaktivitäten. Das macht m. E. zum einen deutlich, dass die eigene intrinsische Erfolgsmotivation, interessante Aufgaben wahrzunehmen, für die Interviewpartnerin das Wesentliche war. Zum anderen zeigt es noch einmal, dass Mentoring in ihrer Erinnerung sehr stark mit anderen Lernkontexten verbunden war.

Im Hinblick auf Erkenntnisse über eine Fortexistenz eines weiteren Mentoring-Netzwerkes war das Interview nicht ergiebig. Die Interviewpartnerin hielt Netzwerken nach eigener Aussage zwar für wichtig, liefert aber wenig Anhaltspunkte für die Annahme der Fortdauer eines Netzwerkes, sodass das in diesem Fall bezweifelt werden darf. Lediglich zu einer ehemaligen Mentee unterhält sie nach ihren Angaben noch losen Kontakt. Ihr Engagement für ein eigenes Mentoring-Netzwerk in ihrem beruflichen Umfeld sowie die Bereitschaft, sich wieder als Mentorin zur Verfügung zu stellen, belegen m. E. die in Erinnerung gebliebene Bedeutung ihrer eigenen Mentoring-Erfahrung.

## Verdichtung

Mentoring wirkte durch verschiedene Funktionen (Rollen- und Zielklärung, Lebensplanung) nachhaltig, es ermöglichte, auch in Orientierung an anderen Mentorinnen in einer Vorbildfunktion den eigenen Führungsstil zu entwickeln und Führungskompetenzen in einer kritischen Entscheidungsphase für die Bewerbung auf eine höherwertige Leitungsposition im Zusammenhang mit früheren Lernbezügen und in der Mentorinnenrolle zu erproben und zu überprüfen, sodass sie noch heute alltagspraktische Wirkungen entfalten können.

## 6.2 „Mentoring hat geholfen, das zu machen, was ich will.“

Dieses Fallbeispiel wurde gewählt, weil es eine für Mentoring untypische und unerwartete Geschichte repräsentiert: objektiv betrachtet einen beruflichen Rückschritt von einer Geschäftsführerin zur Sekretärin in Teilzeit. Dennoch bewertete die Interviewpartnerin diese Entwicklung im Telefoninterview positiv. Diese Deutung zu verstehen, schien aufschlussreich für ein Verständnis der biografischen Auswirkungen von Mentoring.

### 6.2.1 Das berufsbiografische Interview

Die 42-jährige Interviewpartnerin ist Textilmanagerin und Schneiderin. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitete sie als Sekretärin in Teilzeit. Sie ist verheiratet und hat zwei Kinder im Vorschulalter.

#### Berufsbiografie: Von vielseitigen Tätigkeiten zur Geschäftsführerin

Die Interviewpartnerin beginnt ihre Geschichte in der Gegenwart zu erzählen: Aktuell arbeitet sie als Gemeindesekretärin in einer Kirchengemeinde in Teilzeit elf Stunden wöchentlich. Davor war sie nach der Geburt ihrer beiden Töchter fünf Jahre in Elternzeit. „Und in der Zeit (...) war ich also voll und ganz Hausfrau und Mutter,“ sagt sie dazu (Z. 40). Davor bezeichnet sie sich als „quasi Geschäftsführerin von unserem Familienunternehmen“ (Z. 40-41), einem Spezialanbieter im Textilbereich mit eigener Schneiderei. Das Unternehmen existierte seit über 100 Jahren in der fünften Generation. „Quasi“ deutet bereits an, dass sie sich mit der Geschäftsführerinnenrolle nicht wirklich identifizierte, und das entspricht der weiteren Schilderung ihres beruflichen Werdegangs: Nach dem Abitur machte sie eine Schneiderlehre und studierte dann Textilmanagement. Danach entschied sie, *nicht* in das Familienunternehmen einzusteigen, sondern erst einmal etwas anderes zu machen. Sie war zunächst kurz in der Bekleidungsbranche (Jeans), aber das

„(...) war irgendwie nix, so verkaufen, so Kaltakquise praktisch oder eben den Kunden was aufzuschwatzen, sag' ich jetzt mal so. Das kann ich nicht, mag ich nicht, will ich nicht, ist mir unangenehm. Das war bei uns in der Firma anders.“ (Z. 93-96)

Dann wechselte sie mit Unterstützung ihres Bruders in eine Unternehmensberatung. „Und – och ja, das war auch dann 'ne Alternative, wo ich gedacht

hab', ich probier's einfach mal. (Z.92-104). Schon da merkte sie: „Bekleidung das ist, ist auf Dauer doch nichts.“ (Z. 85-90)

In der Unternehmensberatung arbeitete sie in Projekten zu „people change management“ (Z. 74-78) in zwei deutschen Großstädten und in England. Sie kündigte dort, um mit ihrem damaligen Freund nach Australien zu gehen. Dort arbeitete sie in der IT-Branche bei einem Finanzdienstleister, obwohl sie davon nicht viel verstand, „aber das ging irgendwie.“ (Z. 68) Bis dahin wirkt ihre nicht geradlinige und vielseitige Berufsbiografie experimentell.

2001 verstarb ihr Vater plötzlich bei einem Verkehrsunfall, und so kam sie zurück nach Deutschland und stieg als Geschäftsführerin in das Familienunternehmen ein. Die Mutter hatte „nie gearbeitet“, „also die hätte das gar nicht stemmen können.“ (Z. 50-51) Die Firma hatte etwa zehn langjährige Mitarbeiter, darunter einen Prokuristen, auf den sie sich verlassen konnte, sonst hätte sie es nicht geschafft, wie sie meint (vgl. Z. 52-53). Sie optimierte die Abläufe und führte neue Techniken ein (Z. 124-134). Sie hatte Ideen, die Firma weiterzuentwickeln, aber dafür hätte sie mehr investieren müssen. „Da hab' ich dann auch gemerkt, ich bin da nicht so risikofreudig. (...) Aber man hätte doch irgendwas machen müssen, um – ja –, um irgendwie mehr Umsatz zu machen.“ (Z. 137-141) Dafür hätte sie das Geld ihrer Mutter in Anspruch nehmen müssen, aber das war ihr unangenehm: „Da hab' ich dann irgendwie gemerkt, das ist es nicht.“ (Z. 143-144) Auch fehlte ihr ein Austausch: „(...) in der Firma, als es dann soweit lief, und als ich dann, sag' ich mal, jetzt die Sachen (...) umgesetzt hatte, die ich mir vorgenommen hatte mit dem Computer oder dem Warenwirtschaftssystem (...), da fehlte mir dann so 'n Austausch auf Augenhöhe.“ (Z. 246-251)

## Die Selbstfindungsphase

Die Interviewpartnerin geriet in dieser Zeit in eine „innere Zerrissenheit“ (Z. 149) zwischen Tradition und Selbstbestimmung, wahrgenommenem Familienauftrag und Autonomie. Der Tod des Vaters und die Übernahme seiner Geschäftsführung verursachte eine Lebenskrise, die sie als „Selbstfindungsphase“ (Z. 425-426) bezeichnet, „zerrissen und von Zweifeln geplagt“ (Z. 651-652; vgl. Z. 654-656). In dieser Zeit brauchte sie Unterstützung, um eine selbstbestimmte Entscheidung über ihre berufliche Zukunft zu finden:

„Ja, da war ich in einem großen (...) Durcheinander emotional und gedanklich und – ja, war einfach irgendwie so, und brauchte hier Hilfe von außen. Das hab' ich ja dann auch bekommen (im Mentoring F. H.). Genau das war gut.“ (Z. 111-113)

Folgender Auszug aus einer längeren Schilderung jener Zeit illustriert anschaulich, in welcher Krise sie sich befand, und welche Funktion die Mentorin bei ihrer Entscheidungsfindung hatte:

„Und dann war's eben so 'ne innere Zerrissenheit zwischen Tradition, weil das sehr, sehr hoch gehalten wurde. (...) Und das ist mir immer noch von meinem Vater noch im Hinterkopf, dass er das natürlich gern wollte, dass man das –, dass das praktisch so das Schicksal ist. Und da hab' ich ja auch gedacht, also –, dass ist jetzt meine Bestimmung, dass ich das jetzt weiter machen soll, aber ich fühlte mich damit nicht wohl. Ja, und meine Mutter, die war also, sie ist ja angeheiratet. Sie hat das zwar auch immer so mitgetragen, aber sie hat dann auch gemerkt, dass ich mich nicht wohl fühle. Also es war jetzt gar nicht so, dass sie dann mir gesagt hat: 'Das kannst du doch nicht machen.' Also so: 'Du darfst jetzt keine –, das nicht wollen oder so.' Aber ich hab' das dann doch gedacht oder hab' mich nicht getraut. Da war's halt ganz gut, dass M., war ja meine Mentorin, als sie von außen da drauf geguckt hat und 'nen ganz abgeklärten Blick hat. Und dass sie dann eben so los –, das also getrennt hat also im Grunde genommen, dieses Emotionale oder dieses Verpflichtende, das ich meinte gehabt zu haben und die objektive Sicht. Oder dass sie auch gesagt hat, ja, ich muss es für mich sehen, für mich entscheiden und nicht, was, was ich für andere tue, meine tun zu müssen. Ja, und dann haben wir eben erst überlegt: Können wir intern was anders machen? Kann ich meine Rolle anders definieren? Kann ich das irgendwie anders organisieren? (...) Also so verschiedene Ansätze. Und dann im Endeffekt, dann aber bin ich zum Schluss gekommen oder auch mit M.s Hilfe: Ja verkaufen ist im Grunde, ist auch 'ne Option, versuch ich das mal.“ (Z. 149-183)

Die Funktion der Mentorin in diesem Zusammenhang war es in ihren Worten, eine „objektive Sicht“ in den Entscheidungsprozess einzubringen, eine Sicht, die der Interviewpartnerin erlaubte, die eigene subjektive Sicht ernst zu nehmen und die emotionalen Aspekte, ihre Bindung an das Familienunternehmen davon zu unterscheiden. Sie richtete ihre Entscheidung dann an eigenen Werten und Zielen aus, nicht an Tradition oder familiären Bindungen. Und diese Hinwendung zum eigenen Lebensentwurf betrachtet sie als eine langfristige Auswirkung des Mentorings, denn sie reflektiert ihre aktuelle Situation als Mutter mit Teilzeitbeschäftigung ebenfalls in einer Vorstellung, dass darin ihr eigenes Leben zum Ausdruck käme, „das zu machen, was ich will“ – und etwas einschränkend: „Da ist natürlich 'ne gewisse Fremdbestimmtheit noch,“ (Z. 333-334) aber: „(...) was ich jetzt mach', aber nur halbtags jetzt im Moment, weil ich das gut finde.“ (Z. 339-341)

Entwicklung seit dem Mentoring-Projekt und aktuelle Situation: Verkauf der Firma, Mutter und Teilzeitkraft

Die Interviewpartnerin verkaufte ihre Firma mit Abschluss des Mentoring-Projektes, arbeitete dort noch zwei Monate zur Übergabe und wurde dann schwanger. „Da war ich zuhause. (...) Aber ich fand das dann nicht schlimm. (...)

Jetzt Vollzeit Kinder find' ich gut.“ (Z. 306-310) Sie bewarb sich dann auf eine Stelle als Gemeindegeschäftsführerin – „so der Klassiker, (...) dass ich dann für die Kinder da bin.“ (Z. 318-322) Sie erklärt dazu:

„Und was ich jetzt mach', aber nur halbtags jetzt im Moment, weil ich das gut finde, und nicht, weil ja – es ist dann natürlich so: Mutti verdient sich was dazu und ist mal nen paar Stündchen aus'm Haus, wenn man das negativ sieht. Aber ich denk' jetzt, das ist jetzt so, was mir passt im Moment. Das gut zum Leben passt jetzt von uns und von mir eben auch, und mir reicht das, und ich bin dann auch froh (...), damit das Ganze nicht in Stress ausartet. Und dann kann ich ja immer noch gucken. Ich muss da ja jetzt nicht für ewig bleiben, denk' ich. Dann kann ich ja aber immer noch aus 'ner sicheren Position heraus mir was anderes suchen. Und das ist einfach doch schon ganz gut.“ (Z. 341-351)

Diese Erzählpassage beendet sie mit Bezug auf ihre Mentorin sowie auf Frauen, die aktiv sind und sich beruflich verändern, mit den Worten: „Wer weiß, was bei mir noch so kommt.“ (Z. 357-358) Die Erzählung der aktuellen Situation schließt hier mit Offenheit für die Zukunft ab: „Also dass ich jetzt denke, ich muss jetzt nicht noch – man weiß es nicht. Man weiß es nicht, vielleicht kommt dann doch noch mal 'ne zündende Idee.“ (Z. 369-373) Für die Zukunft hat sie im Sinn, „(...) einfach auch diese Freiheit und das Eigene zu behalten und also das ist mir schon wichtig, dass ich jetzt nicht nur zuhause bin.“ (Z. 386-387)

Es wird deutlich spürbar, dass die gegenwärtige, zu den familiären Bedingungen passende berufliche Situation ihre Möglichkeiten nicht ausschöpft, aber aktuell hat sie keine Ambitionen bzw. keine Ideen, das zu verändern:

„Der Ehrgeiz, der kommt schon, (...) dass ich eigentlich doch gerne mehr Verantwortung übernehme, aber auch gerne mitbestimme usw. Das ist es halt jetzt nicht. Aber ich denke, dass das kommt, dann wieder. Also ich bin ja nicht abgeneigt und – ja. Und ich denk' schon, dass das jetzt mal so in Ordnung ist.“ (Z. 597-602)

## Aktives Netzwerken (auch) als Gegenstrategie zu Männernetzwerken

Schon durch eine frühere Mentorin in der Unternehmensberatung war die Interviewpartnerin, wie sie sagt, „auf den Geschmack gekommen mit dem Netzwerken“. (Z. 225-226) Nachdem sie aus Australien zurück war, nahm sie zu verschiedenen Netzwerken Kontakt auf: Wirtschaftsjuniorinnen, Klügelstammtisch, ein Frauennetzwerk der Wirtschaftsförderung und letztlich zum Mentoring-Projekt (Z. 226-228). Diese Kontakte brachten ihr zwar keinen unmittelbaren beruflichen Nutzen im Sinne der Gewinnung neuer Kunden, „aber trotzdem einfach, weil's Spaß macht und weil's ja auch schön ist, von seinem Beruf zu erzählen. (Z. 232-234) „Man hört was, man weiß, auf wen man zugreifen kann, man kann anderen was empfehlen.“ (Z. 240-243) Sie schildert

später in mehreren Passagen sehr konkret und an Beispielen, wie sie im „Networking“ aktiv ist (vgl. Z. 709-713). Heute geht es bei ihren Netzwerkaktivitäten eher um private Tipps und Angelegenheiten, die ihrer aktuellen Situation entsprechen (vgl. Z. 695-702). Im Zusammenhang mit Networking kommt sie explizit auf geschlechtsspezifische Benachteiligungen zu sprechen:

„Auch, dass Männer bevorzugt werden. Dass die noch vielmehr durch Kontakte noch – und was weiß ich – und dann der Vater oder der Opa oder der Onkel oder so. Ist vielleicht nicht mehr so wie früher, aber trotzdem, dass die dann schon mal so in Positionen rutschen, die höher angesetzt sind als für Frauen, ja denke ich schon. Und dass Frauen immer noch auch weniger verdienen. (...) Es sollten sich die Frauen zusammentun.“ (Z. 513-518)

Auf meine Nachfrage versteht sie das als einen Hintergrund für ihre Netzwerkaktivitäten. Frauennetzwerke, so kann hier interpretiert werden, gelten in ihrer Auffassung auch als Antwort auf Männerseilschaften. Im Zusammenhang des Netzwerks stellt sie Mentoring aber explizit nicht vor.

Fördernde Faktoren oder Unterstützer/innen: auf sich selbst zurückgeworfen sein

Auf Fragen, wer oder was sie unterstützt hat, besonders in der schwierigen Selbstfindungsphase vor dem Firmenverkauf, und mit wem sie sich bei beruflichen Anliegen bespricht, nennt sie Verschiedenes: Zunächst erwähnt sie mehrmals ihren elf Jahre älteren Bruder, weil er in ihr Potenziale erkannt hat, von denen sie noch nichts wusste (vgl. Z. 196-198; 204-206). Doch das galt nicht in der schwierigen „Selbstfindungsphase“: „Der konnte das auch nicht so richtig nachvollziehen. Da konnte ich mich zwar quasi beschweren so oder jammern, aber der konnte mir auch nicht helfen.“ (Z. 447-449)

Weitere unterstützende Menschen sind in der Retrospektive: Eine frühere Mentorin aus der Unternehmensberatung, zu der sie noch heute Kontakt hat, (hierzu ausführlich s. u.) und dann mit Einschränkungen ihr Mann, Geschäftsführer eines Familienunternehmens, der allerdings nicht „losgelassen (hat)“ und ihr deshalb nicht so gut raten konnte (vgl. Z. 455-458), sowie, ebenfalls mit Einschränkungen, Freunde, von denen aber die meisten ihre Situation nicht verstehen konnten (vgl. Z. 643-647).

Es wird deutlich, dass sie in der schwierigen „Selbstfindungsphase“ außer ihrer Mentorin kaum Unterstützung hatte und weitgehend auf ihre eigene Stärke – und das ist in diesem Kontext ihre Offenheit und Lernbereitschaft – angewiesen war. „Ja, also dass ich immer mutig genug war, was Neues anzufangen, mich was getraut habe. Dann aber auch mir schon irgendwie so ja Kontakte

gesucht habe oder, ja, irgendwie Menschen, von denen ich auch was lernen kann.“ (Z. 210-213)

Das Mentoring war in dieser berufsbiografisch so wichtigen Zeit offensichtlich mehr oder weniger das einzige Beziehungsumfeld, in dem sie ihren inneren Konflikt thematisieren konnte, nämlich einer Mentorin gegenüber, die eine „objektivere“ weil vollständigere Sicht auf die Situation einnahm und somit das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung spiegeln konnte.

### Lernbiografie: Wenig Förderung im Elternhaus

Nachdem die Interviewpartnerin im Zusammenhang mit fördernden Faktoren zuerst ihre eigene Lernbereitschaft und Offenheit kurz erwähnt hat, kommt sie später auf eine frühere Mentorin aus einer Zeit vor dem hier untersuchten Projekt zu sprechen und sagt, dass diese Zusammenarbeit eigentlich ihre „berufliche Lehre“ gewesen sei, „so ’ne Berufserfahrung, so ’ne Lebensweisheit auch, also (...) abgesehen von dem Lernen von neuen Programmen oder dieses Handwerkszeug, war das einfach toll, ja toll.“ (Z. 739-741) „Da sind mir auch mal positive Rückmeldungen gekommen, wo du gefordert wurdest.“ (Z. 727-728) In diesem internen Mentoring wurde sie, einem traditionellen Mentoring-Verständnis entsprechend, in die Unternehmenskultur eingeführt und lernte, wie man mit Kunden und Vorgesetzten, mit Intrigen und Hierarchien umgeht (vgl. 775-782).

Ansonsten spricht sie negativ über ihre Lernerfahrungen: In der Ausbildung wurde sie zwar auch gefordert, aber das konnte sie nicht. „Das war auch ganz, ganz fürchterlich, diese Ausbilderinnen da.“ (Z. 214-215) „Von daher war das blöd, hat nix gebracht.“ (Z. 730) Das Studium an einer Akademie war sehr verschult (Z. 734), und durch Schule und Eltern fühlte sie sich nicht gefördert (vgl. Z. 731-734).

Nach dem Interview, im informellen Teil des Gespräches, das ich mit ihrer Zustimmung weiter aufzeichnen darf, zieht sie ein Fazit ihres Berufslebens. Darin bestätigt sich, dass sie sich mehr Förderung gewünscht hätte:

„Ich war immer so mittel, mittel in allem war ich immer mittel. Aber ich glaube, also wenn mich einer noch mehr gepiekt hätte und getriezt und irgendwie gefördert hätte, jetzt nicht durch Meckern wie meine Mutter oder mein Vater, der gesagt hat: ’Och ich war auch schlecht in der Schule und für die Firma, ich hab’ auch kein Abitur,‘ so ungefähr oder: ’Du musst nicht studieren’, ähm. Die haben’s sich natürlich einfach gemacht oder eben, eben falsch das anfängen, eben die Schwächen und so darüber, ne, und nicht die Stärken. Also da denk’ ich, kann ja auch noch kommen, bin ja jetzt auch noch nicht am Ende angelangt, aber da hätt’ ich doch noch mehr aus mir machen können, sagen wir mal so, ne. Das bedarf schon, bei mir bedarf es dann immer ein Außen, was mich so reizt. Also aus mir heraus bin ich eben nicht so

ehrgeizig, aber wenn sich das so ergibt. (...) Ich bin dann eher so 'n bisschen faul und (...), wenn man das dann da unter dem Gesichtspunkt sieht. Aber ich bin da zufrieden.“ (Z. 945-963)

Die Interviewpartnerin erzählt vom erlebten Mangel herausfordernder, lernfördernder Beziehungen und glaubt, dass mehr Potenzial in ihr steckt, als sie bis jetzt realisiert hat. Im Zusammenhang mit Lernen geht sie auf das hier untersuchte Mentoring-Projekt nicht ein.

### Kaum Vorbilder für die Situation als berufstätige Mutter

Eine konkrete Person als Vorbild fällt ihr auf meine Frage nicht ein, sie abstrahiert: „Es gibt ja schon so Unternehmer und so tatkräftige Menschen, das find' ich sehr bewundernswert.“ (Z. 538-539) Es sind Menschen, die Initiative zeigen, sich sozial engagieren und für eine Idee eintreten. Bei der Überlegung zu Vorbildern scheint sie jedoch mehr nach einer Frau zu suchen, die eine gelungene Lösung für die Problematik der Vereinbarkeit von Familie und Beruf verkörpert, aber sie findet kaum jemanden. In dieser Hinsicht reflektiert sie die Situation einer Zeitgenossin, in deren Geschichte sich gesellschaftliche Rahmenbedingungen abbilden:

„Also die meisten sind ja, also arbeiten nen paar mehr Stunden als ich, aber haben dann eben das Problem, ja mit der Kinderbetreuung. (...) Die, die weniger arbeiten, sind so wie ich. Die, die mehr arbeiten, haben aber immer das Theater mit der Betreuung, wie's geht. (...) Das ist aber auch nicht erstrebenswert, dieser Stress, den man sich da macht. (...) Also ist jetzt nicht so, dass jemand sagt: 'Och ja, ich hab' eben so 'ne Arbeit und alles fluppt irgendwie so'. Ja, das find' ich, das ist wirklich schade.“ (Z. 550-566)

Von ihrer Mutter – als in meinem Verständnis Negativvorbild – grenzt sie sich ab und formuliert einen Wunsch nach Autonomie und Eigenständigkeit:

„Also meine Mutter war jetzt immer zuhause, das war zwar einerseits ganz schön. Die hatte dann Zeit und hat auch viel dann immer gemacht. Andererseits war's dann irgendwann auch mal ein bisschen viel, weil ich gedacht habe, jetzt ist sie –, hat nix anderes. Jetzt muss sie immer alles auf mich beziehen, also das möchte ich so nicht, sondern auch noch 'nen andern Bereich haben und Selbstständigkeit.“ (Z. 378-383)

### Das ambivalente Verhältnis zur ehemaligen Mentorin

Das Verhältnis zur ehemaligen Mentorin ist inzwischen ein ambivalentes, die Interviewpartnerin sagt über sie:

„Also ich find’s sehr interessant, was sie macht (...), weil sie ja sehr vielseitig ist und auch immer wieder neue Erfahrungen hat. Aber so für den beruflichen Werdegang nicht mehr so. Eher, dass man sich noch so interessiert, was so die andere macht und so auf privater Ebene eher.“ (Z. 472-475)

Ihre Mentorin hatte seinerzeit eine wichtige Funktion in der „Selbstfindungsphase“. Aktuell haben die Frauen noch losen Kontakt. Sie sehen sich etwa einmal im Jahr und schreiben sich ab und zu E-Mails. In gewisser Hinsicht scheint sie ein Vorbild zu sein, die Interviewpartnerin bewundert ihre Vielseitigkeit,

„(...) dass ich mal gedacht hab’: Mensch, ja was macht sie jetzt schon wieder, was kann man alles machen, und da noch und hier noch und so noch (...). Man sitzt jetzt nicht irgendwie 30 Jahre in seinem Büro und macht denselben Job, sondern man kann auch mal dies machen und das machen und so. Und das ist natürlich auch ganz schön zu sehen, dass es funktioniert, oder dass es Frauen gibt, die so was machen und dann auch zu sagen: Ja eben, wer weiß, was bei mir noch so kommt.“ (Z. 351-358)

Andererseits grenzt sich die Interviewpartnerin genau davon ab, weil in ihrem Lebensentwurf die Kindererziehung nun nach der Entscheidung für das eigene Leben Priorität hat und sie selbst mehr Zeit für ihre Kinder aufbringen möchte:

„Ja und die Kinder (der Mentorin) sind halt also schon sehr lange in der Betreuung, was ich jetzt nicht so wollen würde, immer wieder was Neues anzufangen, (...) das kann ja auch negativ sein, wenn man ständig nur was Neues anfängt und (...) kommt irgendwie nicht zur Ruhe. Das find’ ich auch jetzt ganz wichtig mit den kleinen Kindern. Das ist Aufregung genug, und kann’s bei der Arbeit erst mal im Moment ein bisschen ruhiger sein (...). Und dann wechselt das aber auch wieder.“ (Z. 583-591)

Auch diese Passagen spiegeln m. E. sehr lebendig die Bemühungen und Schwierigkeiten, ein gesellschaftliches Dilemma der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie auf kultureller Ebene widersprüchliche Rollenerwartungen auszubalancieren.

### Der Einfluss einer früheren Mentorin

Von großer Bedeutung war in der Darstellung der Interviewpartnerin die Begegnung mit einer früheren Mentorin (s. o.), mit der sie offenbar noch immer, auch kurz vor unserem Interview, Kontakt hat. „Ja, war ’ne ganz tolle Frau auch.“ (Z. 743) Sie erwähnt diese Frau spontan im Zusammenhang mit dem Stichwort Lernen und schildert deren Einfluss in einer langen Passage (Z. 720-814). Diese frühere Mentorin, eine 56-jährige Beraterin, beschreibt sie wie folgt:

„Aber man kommt sofort auch wieder ins Gespräch. Ja, die ist auch so abgeklärt, ich weiß nicht, die nennt die Dinge beim Namen, und das ist dann auch so. Weiß ich nicht, sie ist so realistisch, aber nicht pessimistisch. Also sie sagt das dann, sie gibt dann einem so viele Gedanken, die man vielleicht noch nicht gedacht hat oder die man verdrängt hat, aber über die man nachdenken muss. Also das find' ich so toll. Bei ihr fühlt man sich aber nicht irgendwie bevormundet, sondern man denkt so: Ja, hm, hast ja eigentlich auch Recht. Da wollt' ich gar nicht so mal drüber nachdenken, aber sollte ich doch tun, bevor ich 'ne Entscheidung treffe.“ (Z. 776-762)

Die zentrale Botschaft dieser Frau war (auf Nachfrage):

„Ja im Grunde auch, das, das zu tun oder daran zu glauben, an das, was man macht, oder so an die Stärken oder sich auch für was zu trauen, so.“ (Z. 809-812)

In beiden Mentoring-Erfahrungen scheint das Stärken von Selbstbestimmung und Autonomie durch Rückbesinnung auf den eigenen Lebensentwurf der bedeutsamste Effekt gewesen zu sein, der im Interview erinnert wird. Die erste positive Erfahrung mit Mentoring lieferte in der Schilderung der Interviewpartnerin eine Grundlage für die Teilnahme am späteren Mentoring-Projekt, dieses konnte daran anschließen (vgl. Z. 880-882).

Offenheit für Neues als Erfolgsfaktor und Erfolg als subjektive Zufriedenheit

Auf das Thema Erfolg kommt die Interviewpartnerin zuerst und in zweimaliger Ablehnung der falsifikatorischen Suggestion zu sprechen: Mentoring hat in ihrem Fall zu Erfolg, „zumindest (...) zu persönlichem Erfolg“ (Z. 825-828) geführt, wie sie sagt. Dass Mentoring keinen Erfolg bringen kann, kann sie sich nicht vorstellen und empfiehlt es daher weiter (Z. 818-819). Ansonsten thematisiert sie das Thema Erfolg nicht von sich aus. Erst auf meine Nachfrage nennt sie als Erfolgsfaktoren: Mentoring (Z. 818) und „Netzwerken und sich nicht zu scheuen, was Neues anzufangen“ (Z. 818-823). Das ist, zusammengefasst, die Quintessenz ihrer bisherigen Vorgehensweisen.

Im informellen Gespräch nach dem Interview (sie stimmte dem Mitschnitt zu) kommt sie auf eine gezielte Nachfrage auf ihr Erfolgsverständnis zu sprechen:

„Ja also für mich ist Erfolg gleichbedeutend mit Zufriedenheit. Also wenn ich jetzt sage ein erfolgreiches Leben, oder wie beurteile ich mein Leben, würde ich es eben auf Zufriedenheit münzen, und da bin ich sehr zufrieden. Wenn ich es jetzt auch ... so das Potenzial sehe, denke ich, bin ich so immer so unter meinen Möglichkeiten geblieben. (...) Also da denk' ich, kann ja auch noch kommen, bin ja jetzt auch noch nicht am Ende angelangt, aber da hätt' ich doch noch mehr aus mir machen können, sagen wir mal so, ne. (Z. 945-949)

Auch hier ist wieder der Hinweis enthalten, dass doch noch mehr Potenzial in ihrer jetzigen, subjektiv als erfolgreich erlebten Situation stecken könnte.

### Erfolgreiches Mentoring: Verbindlichkeit und wechselseitiges Lernen

In Projektion ihrer eigenen guten Erfahrungen empfiehlt die Interviewpartnerin Mentoring vor allem für Berufsanfängerinnen und Frauen in einer Findungs- und Umbruchphase (Z. 846-847), auch weil Frauen, wie sie meint, stärker darauf angewiesen sind als Männer, „die ihre Netzwerke da haben oder immer Empfehlungen oder irgendwie mehr gefördert werden, hab’ ich das Gefühl.“ (Z. 488-429 und 498-504)

Besonders gefallen haben ihr rückblickend, das erwähnt sie von sich aus, die Kontinuität der Treffen und die Verbindlichkeit, die dadurch entstanden ist, „dass da ein bisschen Druck war, dass ich eben auch den Ehrgeiz hatte, was zu berichten. (...) Dass man sich nicht nur einmal traf, (...) sondern ja, dass es über’n längeren Zeitraum regelmäßig und immer auch mit so ’n bisschen Hausaufgaben war.“ (Z. 396-395) Offenbar erlebte sie im Mentoring ein forderndes und förderndes Lernumfeld, wie sie es gesucht hatte und brauchte (s. o. zum Thema Lernen).

Diese Mentee schildert aber auch, dass in ihrer Vorstellung die Mentorinnen ebenfalls von Mentoring haben profitieren können, und damit teilt sie die Auffassung der anderen in dieser Untersuchung befragten Mentees sowie der aktuellen Mentoring-Literatur (vgl. Ragins-Kram 2007):

„Ja, ja, die (Mentorinnen, F. H.) bekommen ja wirklich auch noch mal, also so Sichtweisen, und dann, es ist ja immer auch ein Austausch. Nur weil man vielleicht jünger ist oder nicht so viel Erfahrungen hat oder da andere Erfahrungen, kann man ja trotzdem auch Rückmeldungen geben. Und vielleicht die anderen fragen: 'Wieso machst du denn das, was du machst?' Oder: 'Wie bist du denn dahin gekommen, und warum dieser Weg?' – oder so, dass sie vielleicht dann auch mal zum Nachdenken kommen oder eben noch mal feststellen, wie gut sie es machen.“ (Z. 886-893)

Für ihre eigene Mentoring-Beziehung kann sie den Gewinn für die Mentorin allerdings auf Nachfrage nicht so genau konkretisieren, denn sie erlebte diese Frau schon immer als recht unabhängig (vgl. Z. 899-905).

### 6.2.2 *Interpretation und Verdichtung: Mentoring als Unterstützung zur Neuausrichtung des (Berufs-)Lebens*

Die Interviewpartnerin präsentierte eine für Mentoring ungewöhnliche Geschichte, in der sich zeigt, wie die Bewältigung eines großen inneren Konfliktes und einer biografischen Umbruchsituation mit Unterstützung einer Mentorin möglich sein kann und zu biografischer Neuorientierung führt. Ungewöhnlich, weil einer Intention von Mentoring (wie der Zielsetzung des untersuchten Projektes) zuwider laufend scheint, dass eine Mentee in Folge des Mentorings ein berufliches Zurückstecken von einer Geschäftsführerin zur Teilzeitsekretärin als zufriedenstellend und entsprechend ihres Erfolgskonzeptes sogar als erfolgreich darstellte.

Schon in der ersten Erzählpassage wurde die Distanz zur Geschäftsführerinnenrolle im Familienunternehmen deutlich und inhaltlich an mehreren Stellen weiter nachvollziehbar. Die zentrale Aussage für den ersten berufsbiografischen Abschnitt war: „Da habe ich gemerkt, ich will nicht in die Firma.“ Dies ist ein Negativsatz. Im Mentoring half die Mentorin der Interviewpartnerin nach eigener Aussage, einen Gegenentwurf zur damaligen Situation als Geschäftsführerin und den unterstellten Erwartungen ihrer Herkunftsfamilie durch Rückbesinnung auf ihren eigenen Lebensentwurf zu formulieren. Der zentrale, positive Satz hierzu war: „Mentoring hat geholfen, das zu machen, was ich will.“ Diese Aussage blieb zunächst vage, fand dann aber eine Spezifizierung „... nur halbtags im Moment, weil ich das gut finde.“

Die („empowernde“) Fähigkeit, sich selbst zu vertrauen und den eigenen Lebenssinn wiederzufinden, war offenbar eine im Mentoring (wieder)entdeckte und gestärkte emotionalkognitive Ressource, die die Interviewpartnerin argumentativ zur Begründung ihrer gegenwärtigen Situation im Interview nutzte. Sie legitimierte ihre aktuelle Situation sogar in gewisser Unabhängigkeit und Abgrenzung von ihrer Mentorin, die jene selbstbestimmte Entscheidung des Firmenverkaufes seinerzeit begleitet hatte, die Einstellung zu ihr schien inzwischen ambivalent geworden zu sein.

Gleichwohl wirkten die Passagen, in denen die Interviewpartnerin die aktuelle Situation guthieß, zum Teil widersprüchlich oder einschränkend. „Nur halbtags im Moment“ eröffnete zum Beispiel eine Perspektive auf etwas anderes, was nach diesem Moment eintreten könnte. In vielen anderen Passagen, in denen sie ihre jetzige Situation legitimierte, präsentierte die Interviewpartnerin in der Verwendung von Wörtern wie „aber“ und „trotzdem“ widersprüchliche Formulierungen, oft innerhalb einer Erzählpassage (Belege Z. 313-314; 339-342; 344-346).

Verschiedene Passagen belegen m. E., dass sie sich mit dem Verhältnis ihrer Situation als Mutter und Kindererziehung einerseits und Berufstätigkeit andererseits und den damit einhergehenden Rollenkonflikten intensiv auseinandersetzt und das Veränderungspotenzial, das in ihrer aktuellen Situation liegen könnte, ahnte. Diese aktuelle Situation stellt sie zwar nach eigener und im gesamten Interview oft wiederholter Aussage zufrieden, zugleich scheint die Möglichkeit der Veränderung hier schon angelegt. Nach Selbstbeschreibung der Interviewpartnerin steckt offenbar mehr Potenzial in ihr, als sie bisher und aktuell zum Ausdruck bringen konnte. Meine Interpretation geht weiter: Weil die Möglichkeit besteht, dass sich die aktuelle Situation wieder verändern kann, weil sich die Interviewpartnerin diese Perspektive gedanklich erlaubte, weil also die Veränderungsmöglichkeit darin schon mitgedacht werden konnte, ist die Situation vorerst so in Ordnung und passend – angedeutet in der Aussage: „(...) was bei mir noch so kommt.“ In meiner zuspitzenden Interpretation: „Es ist so in Ordnung wie es ist, aber es kann noch etwas Neues kommen.“

Was heißt das für die Nachhaltigkeit der Mentoring-Erfahrung? In jedem Fall schien das Mentoring eine bedeutsame, einen biografischen Wendepunkt markierende Funktion gehabt zu haben, das lässt sich m. E. argumentativ begründen: Die Interviewpartnerin befand sich in einer schwierigen Phase, wie sie sagte, von Selbstzweifeln geplagt, das war der Anlass für die Teilnahme am Projekt. Als Folge des Mentoring-Prozesses verkaufte sie die Firma und richtete ihr (Berufs)leben völlig neu aus. Des Weiteren konstruierte die Interviewpartnerin selbst einen Zusammenhang zwischen Mentoring und ihrer aktuellen Situation: Sie sagte, dass sie heute ein Leben verwirklicht, das sie zufriedenstellt. Dieses legitimierte sie gegenüber anderen und sich selbst trotz gewisser Ambivalenzen. Sie präsentierte damit die jetzige biografische Situation nicht nur als faktisch weit reichende Auswirkung des Mentorings, sondern auch den Prozess einer Selbstkonstruktionsleistung, das Leben zufriedenstellend und damit in ihrem Sinne erfolgreich mit allen genannten Ambivalenzen zu gestalten.

Betrachtet man die selbstreflektorischen, selbstvergewissernden kognitiven Prozesse, die durch Mentoring hier offensichtlich unterstützt wurden, so lässt sich interpretativ vermuten: Fähigkeiten der Bewusstmachung und der Wiederentdeckung von Lebenssinn als Kompetenzen im Sinne nachhaltigen Lernens (vgl. Schüßler 2012) können über den mit Mentoring erschlossenen und bewältigten biografischen Wendepunkt hinaus weiter Wirkung in anschließenden, späteren Situationen entfalten.

Wie zuvor gezeigt, deutete sich eine entsprechende Perspektive in den Äußerungen zur getroffenen Entscheidung für die aktuelle Berufssituation schon an. Die Interviewpartnerin erwähnte, worauf bereits hingewiesen wurde, dass noch mehr Potenzial in ihr steckt und sich die durch das Mentoring gewählte

Situation ja wieder ändern könnte. Sollte die Interviewpartnerin sich dann wiederum auf die u. a. im Mentoring entwickelte Kraft besinnen, das eigene Leben neu und selbstbestimmt auszurichten, würde sie die Mentoring-Erfahrung als Unterstützung, „das zu tun, was ich will“, auch in anstehende Entscheidungssituationen transferieren. Sie könnte aus der durch das Mentoring mithilfe selbstreflektorischer Deutungs- und Lernprozesse bewältigten Krise diese Bewältigungskompetenz übertragen. Festzustellen bleibt: Das Mentoring wirkte aufgrund seiner orientierenden und stärkenden Funktion für den eigenen Lebensentwurf und in der Folge einer berufsbiografisch relevanten Entscheidung nachhaltig. Als Bewältigungskompetenz für krisenhafte Situationen kann es darüber hinaus weitere Wirkung entfalten.

Nimmt man die präsentierte Lernbiografie dieser Interviewpartnerin in den Blick, so deutet sich m. E. in diesem Fallbeispiel eine für Mentoring im beruflichen Kontext bisher noch wenig erschlossene Funktion an: Kompensation von erlebten Defiziten an unterstützenden Lernbeziehungen. In dieser Hinsicht sind mehrere Interviewpassagen aufschlussreich, die eine reicht vor das hier untersuchte Mentoring-Projekt zurück, nämlich in die Beziehung zur früheren Mentorin, mit deren Hilfe die Interviewpartnerin damals in ihre frühere Stelle in einer Unternehmensberatung hineinsozialisiert wurde. Es war die Rede von „beruflicher Lehre“, einer Beziehung, die forderte, und von positiven Rückmeldungen. Diese Beziehung wurde als unterstützende Lernbeziehung für einen Adaptionsprozess an eine Unternehmenskultur und ihre impliziten Spielregeln angesprochen. Auf die dort gewonnenen positiven Erfahrungen konnte das spätere Mentoring aufsatteln, womit ein impliziter Zusammenhang hinsichtlich der kompensatorischen Funktion beider Beziehungen unterstellt werden könnte. Dass das letzte Mentoring-Projekt von ihr nicht selbstständig im Kontext der Thematik Lernen expliziert wurde, widerspricht dem m. E. nicht, weil ein solcher Zusammenhang ein eher unbewusster wäre.

Die anderen Textstellen beziehen sich auf die geschilderte, so empfundene Qualität der formellen Mentoring-Beziehung. Die Interviewpartnerin hob hier besonders den verbindlichen, „bisschen Druck“ auslösenden Rahmen durch regelmäßige Treffen und Hausaufgaben hervor. Das korrespondiert m. E. mit Textpassagen, in denen ein Mangel an Förderung durch Eltern in Ausbildung und Studium reklamiert wurde. Die Interviewpartnerin vermisste in eigener Darstellung Anreize von außen. So wie sie das Mentoring als formal gerahmte Beziehung beschrieb, fand sie offensichtlich diese zuvor vermisste Verbindlichkeit sowie entsprechende Lernanreize darin vor. Das könnte bei weiterer empirischer Überprüfung dieser Hypothese formellen Mentoring-Programmen zu einer positiveren Einschätzung verhelfen, als es bisher in der Forschung üblich ist (Allen e. a. 2007: 405; Ragins/Cotton 1999: 546 f.; Eby e. a. 2007: 147

– aber auch Blickle 2002: 71; Blickle e. a. 2005: 9; Schönfeld/Tschirner 2000 bes. für Frauen). Der formelle Rahmen bietet offensichtlich Chancen, die bisher noch nicht ausreichend erkannt sind.

In der latenten Widersprüchlichkeit, in der die Interviewpartnerin ihre aktuelle Situation guthieß, kommen m. E. auch gesellschaftlich einschränkende Rahmenbedingungen zum Ausdruck. So fand sie kaum ein Beispiel für eine Frau, der es wirklich gelungen zu sein schien, Beruf und Familie gut zu vereinbaren. Ihre Entscheidung für den Vorrang der Mutterschaft und die Teilzeitstelle kann somit aus meiner Sicht nicht nur als ein emanzipatorischer Akt interpretiert werden, wie es die Interviewpartnerin selbst sah, sondern ebenfalls als eine individuell sinnvolle Reaktion auf die einschränkenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die als „gewisse Fremdbestimmtheit“ in ihren Worten mitschwangen. Die Interviewpartnerin befreite sich zwar m. E., unterstützt durch das Mentoring, von familialen Zwängen, konnte aber dadurch die gesellschaftlich gegebenen Einschränkungen nicht hinter sich lassen. Obwohl sie sich von ihrer Mutter deutlich abgrenzte, stellt sich die Frage, ob die jetzige, weitgehend selbstbestimmt erscheinende Lebenssituation nicht doch letztlich als eine modernisierte Variante des Lebens der Mutter, als „modernisierte Versorgungsehe“ (Pfau-Effinger 2001) bezeichnet werden kann. Der breite Raum, den die Themen Familie/Beruf, Auseinandersetzung mit Rollenanforderungen, Balancierung von Bedürfnissen und Ansprüchen in der Darstellung (und im Unterschied zu allen anderen Interviews) einnahmen, fordert dazu heraus, die Schnittstelle Familie/Beruf für Mentoring viel ernsthafter zu thematisieren als in der Mentoring-Literatur üblich, wo sie bisher kaum in den Blick genommen wurde (vgl. Greenhaus/Singh 2007).

Zum Fortbestehen eines weiteren Netzwerkes lassen sich aufgrund des Interviews keine Aussagen treffen. Der Kontakt zur ehemaligen Tandempartnerin existiert, wie die Interviewpartnerin sagte, zwar noch, ist jedoch inzwischen viel weniger dicht, Kontakte zu anderen aus dem Netzwerk bestehen nicht mehr. Die Interviewpartnerin beschrieb sich als Netzwerkerin. Die Netzwerkaktivitäten beziehen sich heute weitgehend auf private Anlässe, ein Zusammenhang zum ehemaligen Mentoring-Netzwerk wurde nicht klar. Es ist also zu bezweifeln, ob eine langfristige Auswirkung des Mentorings sich in diesem Fall anhand weiterbestehender Kontakte faktisch nachweisen lässt.

## Verdichtung

Das Mentoring hat die Interviewpartnerin in einer biografischen Krise darin unterstützt, sich auf sich selbst zu besinnen und aufgrund einer biografisch

relevanten Entscheidung zufrieden zu werden; es hat dadurch Auswirkungen bis heute und hilft, Zufriedenheit als persönlichen Erfolg aufrecht zu erhalten bzw. durch Veränderung wieder herzustellen.

### **6.3 „Was ich im Mentoring gelernt habe, hat mir ein Stück Selbstbewusstsein gegeben.“**

Dieser Fall ist wegen der ungewöhnlich dichten Beziehung einer zum Untersuchungszeitpunkt noch immer bestehenden intensiven Freundschaft zur ehemaligen Mentorin ausgewählt worden. Außerdem repräsentierte diese Interviewpartnerin den für die Untersuchungsgruppe typischen Fall einer Mentee, die Mentoring für ihre Selbstständigkeit nutzte. Des Weiteren war von Interesse, dass sie das Mentoring aus der Perspektive sowohl einer Mentee als auch einer Mentorin erinnern und reflektieren konnte.

#### *6.3.1 Das berufsbiografische Interview*

Die Interviewpartnerin ist mit einem Besuchsdienst und Modeservice für Senioren in einer Einzelfirma selbstständig. Von ihrer Ausbildung her ist sie Schuhverkäuferin, Hauswirtschafterin und Frisörin. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 53 Jahre. Sie ist verheiratet und hat drei erwachsene Kinder.

Der berufliche Werdegang: Von typisch weiblichen Beschäftigungsverhältnissen zum Mentoring

Die Interviewpartnerin unterhält, wie sie anlässlich des ersten Erzählimpulses schildert, seit vierzehn Jahren einen Besuchsdienst und Modevertrieb für Senior/innen, über den sie Bekleidung in Senioreneinrichtungen und auch bei Privatpersonen verkauft (vgl. Z. 11-13). Vor acht/neun Jahren hat sich daraus, wie sie sagt, noch ein Besuchsdienst ergeben, zum Großteil hauswirtschaftliche Versorgung u. Ä., „alles außer Pflege“. Sie führt hier inzwischen nur noch Vermittlungs- und Beratungsgespräche, die anderen Arbeiten erledigen die sechs Mitarbeiterinnen (vgl. Z. 41-48).

Ihre Geschichte erzählt sie dann wie folgt weiter und schließt sie unmittelbar mit dem Thema Mentoring ab.

„Ich hab’ ja im Laufe meines, sag’ ich mal, Erwachsenenlebens schon mehrere Ausbildungen gemacht und bin auch immer bereit gewesen, ja, ich hab’ ja drei Kinder, und wir haben gebaut, und ich musste auf jeden Fall arbeiten, und ich war immer bereit, irgendwas zu machen. Also ich hab’ auch geputzt früher, ich hatte mehrere Putzstellen, dann hab’ ich ’ne Ausbildung zur Hauswirtschafterin gemacht. Dann war ich Hauswirtschafterin, dann hab’ ich ’ne externe Ausbildung zur Frisörin gemacht. Dann habe ich einige Jahre als Frisörin, bestimmt zehn Jahre als Frisörin gearbeitet, und dann war ich als Quereinsteigerin in ’ner Werbeagentur. Und ja, da war ich aber schon, als ich da anfing, 36/37, also relativ alt in der Branche und dann auch noch als Mutter von drei Kindern, die nur sechs Stunden am Tag arbeitet. Ja und da bin ich schon fast gemobbt worden, ne. Ich hab’ meinen Job gemacht, aber – ja, da wurde ich also ziemlich unzufrieden, hab’ aber parallel in einem Altenheim hier in der Nähe immer (...) zu bestimmten Tagen in der Woche den Leuten die Haare gemacht. Ja, und da kam die Idee. (...) Und ja, dann hab’ ich in der Werbeagentur gekündigt und hab’ mich selbstständig gemacht, genau. Ja, und dann, muss ich sagen, war ich auch mit Selbstbewusstsein nicht besonders gesegnet und hab’ dann ja, Gott sei Dank, in dem Mentoring-Projekt die M. (Mentorin F. H.) kennen gelernt.“ (Z. 52-80)

Diese Passage ist in zweierlei Hinsicht aufschlussreich: Zum einen markiert die Hinführung der chronologischen Erzählung zu Mentoring im Kontext „Selbstbewusstsein“ einen vorläufigen Abschluss, es kann hier vermutet werden, dass die Mentoring-Geschichte nun unter dem Gesichtspunkt „Selbstbewusstsein“ oder ähnlich weitergeführt wird und dass darin das eigentliche Anliegen für die Teilnahme am Mentoring angesprochen sein könnte. Zum anderen werden Diskriminierungserfahrungen als Mutter von drei Kindern im Beruf angesprochen, in denen sich zeitgeschichtlich vorzufindende gesellschaftlich-kulturelle Rahmenbedingungen sowie Problematiken typisch weiblicher Beschäftigungsverhältnisse spiegeln.

Perspektivisch, so erwähnt die Interviewpartnerin später, will sie nun den Verkaufsservice einstellen (Z. 349), weil er auf Dauer nicht mehr genügend Gewinn abwirft, sowie aus gesundheitlichen Gründen. Doch sie hat bereits neue Ideen, wie sie beruflich weitermachen möchte.

### Die berufsbiografische Bedeutung des Mentorings beim Ausbau der Selbstständigkeit

Die seit 25 Jahren selbstständige Mentorin, eine Akademikerin, bot offensichtlich eine wichtige Unterstützungsfunktion beim professionellen Ausbau der kleinen Firma. Die Mentorin hat sie „wirklich gepuscht“, sagt die Interviewpartnerin und illustriert das wie folgt:

„Die hat mir auch gesagt – ich hatte ja da die Kinder noch zuhause und hab’ echt gearbeitet (...), aber ich hab’ weder Werbung noch sonst irgendwas gemacht. Kostet ja auch alles Geld, wollt ich nicht investieren, und das Erste, was die mir sagte: ’Sie besorgen sich jetzt ’ne

Putzfrau! Sag' ich: 'Ich besorg mir doch keine Putzfrau, das kann ich überhaupt nicht bezahlen.' 'Doch!' Ja und dann hat die auf mich eingeredet wie auf 'nen lahmen Gaul, hat mir das auch erklärt. (...) Dann hab' ich 'ne Putzfrau eingestellt. (...) Und ja das war das Beste, was mir passieren konnte. Weil dann konnte ich nämlich auch mal telefonieren und so manche Dinge, wo ich überhaupt nicht den Kopf für frei hatte, genau wie sie's mir erzählt hat, ne. Ja so kam ich dann auch zur ersten Mitarbeiterin und zur zweiten und dritten und vierten und fünften und hab' mich dann, hab' dann mir auch mehr zugetraut, sag' ich mal.“ (Z. 84-97)

Diese längere Erzählpassage endet ähnlich der vorherigen mit dem Thema Selbstvertrauen. Hier bestätigt sich die Vermutung, dass Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein für die Interviewpartnerin im Zusammenhang mit Mentoring zentrale Themen waren. Sie gibt auf einer inhaltlichen Ebene Einblick in die Art der Zusammenarbeit und angebotenen Unterstützung in der Mentoring-Beziehung. Der Effekt und die berufsbioграфische Bedeutung des Mentorings bestanden offensichtlich darin, das Wachstum der kleinen Firma mit unterstützt zu haben, wie die Interviewpartnerin auf eine Frage erzählt:

„Ich weiß gar nicht, wie ich das zusammenfassen soll. Also dieses ganze Projekt (Mentoring, F.H.) hat mich, glaube ich, erst in die Lage versetzt zu expandieren, meinen Betrieb zu erweitern. Denn ich hab' ja damals mal gesagt: 'Ich möchte irgendwann zehn Mitarbeiter haben' – so ganz großkotzig, ne. Hatte ich ja zwischendurch auch. Das hab' ich dann schnell gemerkt, das war dann (...) für meinen Betrieb, für mich alleine zu viel, aber das hatte ich dann da gesagt, und dann hab' ich das auch gemacht. Und das hätte ich nicht gemacht, wenn ich einfach so alleine weitergemacht hätte ohne diese ganze Unterstützung.“ (Z. 249-261)

Offensichtlich spielte die verbindliche Verabredung einer Zielgröße (zehn Mitarbeiter) eine Rolle sowie die Unterstützung durch andere: „Ich hab' schnell gemerkt, wenn ich mir irgendwie Unterstützung hole, dann kann ich das eher.“ (Z. 261-262) Hier hat die Interviewpartnerin nicht nur die Tandem-Beziehung im Blick, sondern: „Man hat andere Frauen. (...) Man unterhält sich ja auf diesen Treffen, und man lernt ja auch andere kennen, mit denen man, mit dem einen mehr, mit dem andern weniger, hat man zu tun.“ (Z. 246-248)

### Die enge, freundschaftliche Beziehung zur Mentorin

Durch das Mentoring entwickelte sich in der Schilderung der Interviewpartnerin zwischen den beiden ehemaligen Tandempartnerinnen eine dichte, freundschaftliche Beziehung mit wechselseitigem Austausch, der alltagspraktische Hilfestellungen und Ratschläge enthält, und die bis heute fortbesteht:

„Das ist ja mittlerweile so, dass nicht nur M. mir Ratschläge gibt, sondern wir sind ja eng befreundet und unterhalten uns, aber ja. Sie kann mir den Kopf gerade rücken, die kann auch mir gute Tipps geben. Oder wenn ich mal was hab', die kann ja besonders gut formulieren,

dann schreib' ich was und schick ihr das, und sie schickt mir das dann so wieder, wie's richtig ist. So, und das ist, (...) dass es schon schnell so 'n Geben und Nehmen war.“ (Z. 97-104)

Obgleich die Beziehung als Freundschaft und symmetrische Beziehung von Geben und Nehmen vorgestellt wird, hat nach der obigen Textpassage die Mentorin dennoch eine zuerst einmal dominante Rolle. Es war offensichtlich auch zunächst nicht selbstverständlich für die Interviewpartnerin, dieser Frau in einer wie oben egalitär-freundschaftlich gedachten Beziehung zu begegnen, denn sie musste, wie sie beschreibt, Minderwertigkeitsgefühle überwinden, womit wiederum das Thema Selbstvertrauen/Selbstbewusstsein adressiert ist. Im Zusammenhang mit dem Matching erzählt sie:

„Damals hab' ich noch gedacht, als ich die M. als Mentorin kriegte, (...) vierfache Mutter, seit vielen Jahren selbstständig, Buchautorin, da dachte ich: Ach du Scheibenkleister, was will die denn mit mir? Genau so hab' ich gedacht. Und ja das war perfekt, es war einfach perfekt.“ (Z. 585-588)

Das hier angesprochene geringe Selbstvertrauen resultiert in der Darstellung der Interviewpartnerin aus ihrer Bildungsgeschichte. Die folgende Textpassage verdeutlicht, wie sie die diesbezüglichen Unterschiede zur Mentorin bzw. zu anderen Mentoring-Teilnehmerinnen verarbeitet und Selbstbewusstsein aufgebaut hat.

„Sie (die Mentorin, F. H.) hat da so ihre Schwerpunkte, ich hab' aber auch meine. Und das hab' ich ja überhaupt nicht erkannt. (...) Weil ich ja da schon auch fast Komplexe hatte, weil alle die da waren, die hatten ja studiert, die hatten Abitur. Es war ja wirklich kaum jemand dabei, der so wie ich Hauptschulabschluss, Lehre und sich dann so da durchgewurschtelt hat, ne. Und das hab' ich damals als Manko gesehen für mich. Und ja, und jetzt würd' ich irgendwie, also mittlerweile würd' ich sagen, wenn ich Leute kennenlernen oder junge Leute kennenlernen, denen würd' ich immer sagen: 'Klar ist heutzutage 'nen Abitur schon sehr wichtig.' Aber ich glaube auch immer noch, dass man mit Fleiß und Durchsetzungsvermögen auch heute noch sich so, also seinen Weg so gehen kann. Und ja.“ (Z. 104-115)

Das Herstellen einer (auch) symmetrischen Beziehung gelang offenbar über die gedankliche Konstruktion einer gleichwertigen Differenz, wobei Fleiß und Durchhaltevermögen als genauso wertvoll angesehen wurden wie Abitur und ein akademischer Abschluss. Inzwischen zeigt die Interviewpartnerin im Verhältnis zu dieser ehemaligen Mentorin Selbstbewusstsein, sie widerspricht ihr situativ, und sie findet es „schon gut“, auch von anderen, nicht nur von dieser Frau Unterstützung erhalten zu haben,

„(...) weil ich auch glaube, so mit den Jahren hat man auch wieder so 'n bisschen so 'n Tunnelblick. (...) Also 'ne Zeit lang hab' ich ziemlich blind ... (...) Sie hat gesagt: 'Ach nee, mach das mal lieber so und so.' Dann hab' ich das gemacht, zumindest so ausprobiert. Und

mittlerweile sag' ich dann auch schon mal: 'Nö!' Ja, das sag' ich ihr auch. (...) Also, nicht dass wir uns streiten oder so, sondern einfach, dann sag' ich: 'Ne!'" (Z. 266-273)

Die Rollen sind zunehmend gleichwertig und entsprechen nicht mehr der klassisch komplementären Mentoring-Beziehung der Anfangszeit, für die oben im Zusammenhang mit dem Matching ein Gefälle in der Weise beschrieben wurde, dass die Interviewpartnerin sich dadurch zunächst selbst herabsetzte. Sie sei, wie sie sagt, inzwischen unabhängiger geworden und habe persönliche Stärke entwickelt: „Hat vielleicht auch was mit zunehmendem Alter zu tun, dass man so seine Erfahrungen macht, so ja eben, sein Selbstbewusstsein sich erarbeitet.“ (Z. 277-280)

Die beiden Frauen sind nach Darstellung nun enge Freundinnen (Z. 298; 304-305), sie sehen sich mindestens monatlich und telefonieren fast täglich miteinander (Z. 286-289). Die Beziehung ist nach der Beschreibung längst über einen rein beruflichen Kontext hinausgewachsen, sozusagen privatisiert worden und ergänzt familiäre Unterstützung, ganz besonders für die Mentorin.

„Und ja jetzt auch, als sie krank war und wirklich ganz viel Unterstützung brauchte und die in der Familie aber nicht bekommen hat, da war ich für sie schon 'ne ganz wichtige Person, ne. Und ja wir reden über alles, wir reden über die Arbeit, über die Kinder, über die Männer. (...) Und ja, es ist auf jeden Fall 'ne richtige Freundschaft.“ (Z. 304-310)

Ihre neuen beruflichen Ideen im Anschluss an die anstehende Aufgabe des Modeservices vertraute die Interviewpartnerin, wie sie erzählt, zuallererst dieser Frau an, das dokumentiert nochmals das besondere vertrauensvolle Verhältnis, das die beiden zueinander haben:

„Ja, und dann hab' ich mit M. gesprochen, bevor ich mit meinem Mann darüber gesprochen hab', weil ich hab' gedacht, der sagt: 'Du hast einen an der Klatsche.' Ja und M.? Ja sagt: 'Stimmt!'" (Z. 393-396)

Auf eine spätere Frage nach beruflichen Vorbildern nennt die Interviewpartnerin ausschließlich und mit großer Anerkennung diese ehemalige Mentorin (Z. 494 ff.). Insgesamt und im Unterschied zu den anderen Interviews in einmaliger Weise wird deutlich, welche wichtige, wechselseitig unterstützende Funktion und welchen großen Wert diese Beziehung in ihrer Darstellung für beide bis heute offensichtlich noch hat.

Lernen in der Mentee-Rolle: Die Erfahrung, in schwierigen Situationen mit Erfolg durchzuhalten

Auf eine Frage nach unterstützenden Faktoren für ihren beruflichen Erfolg nennt die Interviewpartnerin u. a. viele Weiterbildungsaktivitäten der damaligen Zeit (auf Nachfrage: Karrieretrainings für Frauen, vgl. das erste Fallbeispiel), und wieder kommt ihr geringes Selbstbewusstsein zum Ausdruck.

„(...) diese ganzen Schulungen, Fortbildungen, die ich so gemacht hab'. Die haben, also ... Manchmal hab' ich gedacht, eigentlich ist das gar nichts für mich. Manchmal hab' ich gedacht, ich versteh das wahrscheinlich nicht. Oder das ist so gar nicht mein Bereich. Und jedes Mal hab' ich hinterher gesagt: 'Es war, es ist in irgendeiner Form immer ganz nützlich und hilfreich.' Und die Gespräche, ja es sind ja immer Frauen gewesen, die man da so hat bei den Tagungen oder wo immer ich da auch war. Ja die haben mich immer 'nen Schritt weitergebracht, muss ich wirklich so sagen.“ (Z. 131-138)

Hier beeindruckt die offene Schilderung der Schwierigkeiten, die die Interviewpartnerin offensichtlich durchgehalten hat, ohne sich entmutigen zu lassen. Auf eine spätere Frage, was sie durch das Mentoring-Projekt gelernt hat, spricht die sie eine entsprechende Kompetenz an: Durchhaltevermögen:

„Also gelernt hab' ich natürlich. Ich bin zwar schon durchsetzungsfreudig, aber ich hab' schon auch – ja so bei der Stange bleiben so. Einfach auf dem Weg, den ich so eingeschlagen hab', auch zu bleiben und mich nicht, mir das nicht madig machen zu lassen.“ (Z. 535-549)

Anlässlich der folgenden Frage, ob sie das Gelernte noch nutzen kann, stellt sie fest: „Ja das kann ich auf jeden Fall, aber ich wüsste auch nicht, dass es etwas Vergleichbares (wie das Mentoring, F. H.) irgendwo gegeben hätte.“ (Z. 577-578) In diesem Sinne wird Mentoring als eine besondere Erfahrung erinnert.

Lernen in der Mentorinnenrolle: Erfahrung von Selbstwirksamkeit in der Unterstützung anderer

Die Erfahrung, in beiden Rollen, erst als Mentee, dann als Mentorin, hat ihr wegen der Übertragungsmöglichkeit des als Mentee Gelernten in die andere Rolle „viel gebracht“ (Z. 168), wie sie sagt, und zwar in Auswirkungen bis in die aktuelle berufliche Situation, obwohl das Tandem, in dem sie die Mentorin war, nicht erfolgreich zusammen arbeitete. „Das hat letztendlich nicht geklappt“, sagt sie (Z. 174). Eingangs schien sie auch in der Mentorinnenrolle zunächst wieder ihre Selbstzweifel verarbeiten zu müssen:

„Ja erst mal, ich hatte da ja schon ein bisschen Angst vor, als ich da als Mentorin – (...) O Gott, kann ich das überhaupt? Ja und dann hab' ich mir auch noch mal so durchgelesen, ich hatte mir damals auch so Notizen gemacht, wie das mit M. und mir anfing und auch meine Widerstände dagegen oder mein Unvermögen. Manche Dinge konnte ich gar nicht so nachvollziehen, oder da hatte ich einfach den Blick nicht für. Und ja, da hab' ich dann schon gemerkt, auch wenn ich's mir nicht so hundertprozentig zugetraut hab', aber ich glaub' schon, dass ich 'ne gute Mentorin gewesen wäre, wenn das jetzt so ..., oder vielleicht auch in der Zeit, wo's gelaufen ist.“ (Z. 228-235)

Diese Erfahrung, eine andere Person selbstwirksam unterstützen zu können, ist für die Interviewpartnerin nach eigener Darstellung ebenso wichtig gewesen, wie seinerzeit die Erfahrung des Unterstützwerdens. Ebenso wertvoll war das Anwendenkönnen des in der Rolle als Mentee Gelernten in der Rolle als Mentorin in der zweiten Projektphase, wie sie erzählt (Z. 175-177). Diese Erfahrungen haben noch Auswirkungen bis heute, sie können auf den beruflichen Alltag übertragen werden: „Und das ist mir ja heute noch nützlich gegenüber meinen Mitarbeiterinnen. Das zieht sich dann schon so durch die Jahre, ne.“ (Z. 181-182) Diese Erzählpassagen belegen m. E. hier schon eine nachhaltige Wirksamkeit des Lernens durch das erfahrene Mentoring.

Die Interviewpartnerin fasst ihre Lernerfahrungen aus jener Zeit wie folgt zusammen: Lernen in der Mentee-Rolle, die Anwendung des Gelernten als Mentorin, die Unterstützung im Mentoring-Projekt verbunden mit den Schulungen – in dieser Kombination hat Mentoring letztlich in ihrer Erinnerung ihr Selbstbewusstsein gestärkt und entfaltet Wirksamkeit bis heute:

„Ja und das ist 'ne Erfahrung für mich, was ich im Rahmen meines Mentoring-Projektes gelernt hab', konnte ich wirklich umsetzen dann als Mentorin. Und ja das ist so das, was mich auch wieder, was mir ein Stück Selbstbewusstsein gegeben hat, dass doch all das, was ich in diesen ganzen Schulungen und im Mentoring und auch die Unterstützung in dem Mentoring-Projekt, was ich da so gelernt hab', dass ich das immer wieder anwenden kann.“ (Z. 236-241)

Die Mentoring-Erfahrung beinhaltet hier kontextuell: Schulungen, den Transfer des Gelernten aus der Mentee-Rolle in die Mentorinnen-Rolle und erlebte Unterstützung mit der Folge einer Generierung anwendungsbezogenen, auf Alltagssituationen transferierbaren Wissens bzw. entsprechender Kompetenzen (s. o. Durchhaltevermögen) und der Stärkung des Selbstbewusstseins.

Kontakte in das Mentoring-Netzwerk: Abgebrochene und weitere Kontakte zu Mentees

Es wurde zuvor ausgeführt, wie sich die ehemalige Mentoring-Beziehung nach Darstellung der Interviewpartnerin intensiviert und in eine enge Freundschaft

gewandelt hat. Im Gegensatz dazu war der Kontakt zur eigenen Mentee nach ihrer Schilderung schon bald im Laufe des Projektes abgebrochen. Als Ursache führt sie einen zu hohen Grad an Unterschiedlichkeit an:

„Ich hatte irgendwann den Eindruck, (...) dass sie (die Mentee) meinte, dass ich mich nicht in sie reinversetzen kann, weil meine Kinder sind älter gewesen. Und ich hatte das, was sie jetzt gerade hatte, hatte ich schon so 'n Stück hinter mir und war da auch gar nicht mehr mit den Kindern, was man so mit den jüngeren Kindern hat, so eingebunden. Und da hat sie sich dann irgendwann auch so rausgezogen. Aber gut, das konnte ich dann auch so stehen lassen. Es war ja auch nicht unser Thema eigentlich. Ja und vielleicht hab' ich, ja gemeckert, aber das ist ja nicht so meine Art. Aber ich hab' das eben schon kritisiert, wie sie das macht. (...) Dann hat sie sich nicht (mehr F. H.) gemeldet, ja, wie das so ist, ne.“ (Z. 213-223)

Mit einer anderen ehemaligen Mentee steht sie dagegen nach eigener Aussage noch in einem beinahe Mentoring ähnlichen Verhältnis:

„Und ich sag' mal, ich hätte es nicht gedacht, als ich sie so kennen lernte, aber es ist schon so, dass wir beiden so 'n Verhältnis haben, als wenn ich ihre Mentorin bin. Das ist unglaublich.“ (Z. 322-324)

Im Folgenden erklärt sie das anschaulich mit Beispielen: Sie berät diese Frau, marktgerechte Preise zu nehmen, sich nicht unter Wert zu verkaufen, nimmt deren private Probleme ernst und macht ihr Mut: „(...) die braucht Unterstützung, dass man ihr sagt: Mensch es ist gut, was du machst, und das ist toll. Die braucht auch jemanden, der ihr hilft, ein bisschen bekannter zu werden.“ (Z. 336-338) Es scheint so, dass sie hier die selbst erfahrene Unterstützung als Mentee projiziert. Im Folgenden, in der Schilderung ihrer ersten Begegnung mit dieser Frau, zieht sie weitere Parallelen:

„(...) und sofort habe ich mir über diese Frau Gedanken gemacht. Vorher hab' ich die überhaupt nicht wahrgenommen. Ich weiß, ich hab' die schon mal gesehen, aber ich hab' die nicht wahrgenommen. Und sie auch da, sie saß ja auch da schon so 'n bisschen bedrückt, fand ich, ne. Und deswegen hab' ich sie auch angesprochen, weil ich noch genau weiß, (...) (bei der Auftaktveranstaltung des damaligen Mentoring-Projektes, F. H.) alle kannten sich untereinander, und ich stand da und fühlte mich schrecklich alleine. (...) Und das Gefühl, das weiß ich noch ganz gut, wie das war. Und dann hab' ich sie angesprochen und hab' ihr auch gesagt, dass ich das total gut find', was sie macht, und dass ich das schade fänd', wenn sie das nicht ein bisschen mehr ausbaut. (...) Und ja, da dachte ich, Mensch Mädchen, dir fehlt auch jemand, der dir mal ein bisschen gut zuredet. Ja, und dann hat sie mir – also ich hab' sie gefragt, ob sie mir ihre Visitenkarte gibt.“ (Z. 417-429)

Diese Textpassage ist wegen der vermuteten Übertragung eigener Erfahrungen bemerkenswert (vgl. eine weitere Passage unten zum Thema Erfolg Z. 457-465).

Von anderen Kontakten in das Mentoring-Netzwerk spricht die Interviewpartnerin nicht. Es könnte sein, dass keine anderen Kontakte existieren oder dass

sie die Qualität ihrer Beziehung zur Mentorin und jetzigen Freundin zum Maßstab nimmt und andere, weniger dichte für nicht der Rede wert hält. Aktuell ist die Interviewpartnerin in einige Netzwerke eingebunden, zum Beispiel in ein Gründerinnennetzwerk in der Region und Mitglied im Lions-Club. Netzwerken findet sie wichtig, denn sie hat in dem Mentoring-Projekt gelernt, „dass man Multiplikatoren braucht.“ (Z. 245)

## Erfolg als Anerkannt-Sein

Auf die Frage nach ihrem Verständnis von beruflichem Erfolg schildert die Interviewpartnerin zunächst stolz ihren eigenen Erfolg als Bekannt-Sein und Anerkennung durch Menschen, die zuvor nicht an ihr Geschäftsmodell geglaubt haben:

„Ja also den Erfolg messe ich daran, dass zum Beispiel (ihr Seniorenbesuchsdienst, F.H) hier in der Region ein Begriff ist. Das war ja, als ich mich selbstständig machte, von manchen sehr belächelt worden. (...) Aber es war einfach auch meine Philosophie, und ich hab's da dann auch gemacht. Aber heute ist es wirklich so, dass ich den Ruf hab', oder meine Firma den Ruf hat, von mir wird keiner übers Ohr gehauen, 'nen guten Ruf. Das ist mir so das Wichtigste und auch Anerkennung. Weil das war ja auch anfangs nicht so. Viele, die meisten haben gesagt: 'Um Gottes Willen, was soll das denn geben?' (Z. 445-453) (...) Fast niemand, der gesagt hat: 'Ach das ist aber 'ne gute Idee.' Und ja und irgendwann so nach ein paar Jahren, da kam das dann, dass mal jemand so sagte oder ich auch für mich selber sagen konnte: 'Gut, dass ich es durchgehalten habe.' Es waren auch anfangs wirklich harte Jahre, wo ich zum Teil immer wieder, wenn ich meinen Mann nicht gehabt hätte, der gut verdient hat, und dass wir privat da Geld reingeschossen hätten, hätt' ich das gar nicht durchhalten können. Ja und ich sag' mal, in den Jahren ham wir uns – die eine Firma hat sich durch die andere ergeben –, ham wir uns auch was erarbeitet, was wir so nicht gekonnt hätten, definitiv nicht.“ (Z. 457-465)

Die Parallelität in der Beschreibung mit der oben zitierten Begegnungssituation ist auffällig. Für das Thema „Erfolg“ sind die folgenden Kriterien vorgestellt worden: einen guten Ruf und einen gewissen Lebensstandard erarbeitet zu haben. Als Erfolgsfaktor nennt die Interviewpartnerin auf meine Frage zuerst nur das Mentoring, dann später, bei der Frage nach Empfehlungen für Frauen, die beruflich erfolgreich sein wollen, „sich zu vernetzen, ja auf jeden Fall ganz wichtig“ (Z. 559) und:

„Ja wenn's geht, so 'n Mentoring sich zu suchen, zu initiieren, da irgendwie in den Genuss zu kommen, find' ich schon. Also ich bin ganz sicher, ohne das Mentoring wäre mein Weg nicht so verlaufen, ganz sicher nicht, ne.“ (Z. 563-565)

Damit wird nachvollziehbar, dass Mentoring in der Vorstellung dieser Interviewpartnerin zu Erfolg führte, sie bewertet es folgerichtig in Ablehnung der

falsifikatorischen Suggestion als erfolgreich: Dass Mentoring zu keinem Erfolg führen soll, „das kann ich gar nicht unterstreichen, absolut gar nicht, nein! Und ich muss auch sagen, das was ich von der ein oder anderen aus dem Projekt gehört hab’, die würden das auch nicht so sehen.“ (Z. 326-328)

Im obigen Zusammenhang stellt die Interviewpartnerin die Unterstützung durch ihren Mann heraus, die ihr eine Teilselbstständigkeit ermöglichte ohne den Zwang, davon ihre Existenz bestreiten zu müssen, obwohl sie das nach eigener Einschätzung sogar geschafft hätte. Aus diesem Zitat geht hervor, dass sie die Selbstständigkeit als Beitrag zum Familieneinkommen und als Ressource, die ihr im Notfall (wie z. B. Scheidung, hierzu Z. 481-484) eine eigene Existenz sichern könnte, verstanden hat.

„Also der (ihr Mann, F. H.) hat da immer mich sehr unterstützt, auf jeden Fall. Ja und klar, dass wir dann auch einfach mehr Geld hatten, das ist auch Erfolg für mich. Denn als ich in den ersten Jahren gefragt wurde. ’Ja kannst du denn davon leben?’ Da musste ich immer nein sagen. Aber mittlerweile muss ich schon sagen, ich hätte davon leben könne. Klar, Sechzigstundenwoche ist dann Pflicht, ne. Aber dann hätt’ ich das gekonnt. (...) Ich konnt’ eben jetzt reduzieren, weil ich meinen Mann noch habe.“ (Z. 475-485)

### *6.3.2 Interpretation und Verdichtung: Mentoring zur Stärkung des Selbstvertrauens*

Das Besondere dieses Fallbeispiels ist m. E., wie sich Selbstbewusstsein bzw. Selbstvertrauen als Hintergrundthemen durch das gesamte berufsbiografische Interview hindurch zogen. In meiner Interpretation waren die zentralen Themen des Mentorings: Bewusstwerden eigener Stärken, Stärken von Selbstvertrauen und Selbstwert. Diese Thematik kam neben vielen anderen Kontexten in der folgenden, m. E. zentralen Aussage zum Mentoring zur Sprache:

„Ja und das ist ’ne Erfahrung für mich, was ich im Rahmen meines Mentoring-Projektes gelernt hab’, konnte ich wirklich umsetzen dann als Mentorin. Und ja das ist so das, was mich auch wieder, was mir ein Stück Selbstbewusstsein gegeben hat, dass doch all das, was ich in diesen ganzen Schulungen (...) und im Mentoring und auch die Unterstützung in dem Mentoring-Projekt, was ich da so gelernt hab’, dass ich das immer wieder anwenden kann.“ (Z. 236-241)

Hier wurden die folgenden, unter dem Gesichtspunkt der nachhaltigen Wirksamkeit von Mentoring für diese Untersuchung relevanten Aspekte thematisiert: Mentoring wurde wie ein Erfahrungslernen erinnert/vorge stellt (vgl. Schell-Kiehl 2007), wörtlich: „’ne Erfahrung für mich, was ich im Rahmen meines Mentoring-Projektes gelernt hab’“. Es war in meiner Interpretation eine abgeschlossene Erfahrung im Sinne Deweys (daher im Perfekt formuliert), und

sie konnte in der Darstellung der Interviewpartnerin auf verschiedene Weise in andere Situationen übertragen werden:

Mentoring ermöglichte die Anwendung des in der Mentee-Rolle Gelernten auf den darauffolgenden Mentoring-Prozess in der Rolle der Mentorin, wörtlich: „konnt ich wirklich umsetzen dann als Mentorin“ sowie auf alltagspraktische Situationen mit ihren Mitarbeiterinnen, „dass ich das immer wieder anwenden kann“. Es war in der Selbstbeschreibung der Interviewpartnerin vor allem die Erfahrung, eine andere Frau unterstützt zu haben, in meiner Interpretation eine Erfahrung von Selbstwirksamkeit, die hier hervorzuheben war.

Die Art, wie sie ihre eigenen Erfahrungen des Unterstützwerdens auf eine andere ehemalige Mentoring-Teilnehmerin übertrug und in Hilfsbereitschaft ausdrückte, spiegelt m. E. eine Qualität sog. „caring relationships“ (Boyatzis 2007): „compassion“ – als Empathie, Sorge um andere Personen und der Bereitschaft, in Reaktion auf die Gefühle der Person zu handeln. Zentral ist der Wunsch, anderen zu helfen (vgl. a.a.O.: 452).

Diese Erfahrungen stärkten das Selbstbewusstsein der Interviewpartnerin („was mir ein Stück Selbstbewusstsein gegeben hat“). Die Vermutung, dass der eigentliche Sinn des Mentorings im Stärken von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen bestanden haben könnte, scheint plausibel. Mentoring war in diesem Sinne zu einem sehr hohen Maße psychosoziale Unterstützung (vgl. Kram 1988), dafür lieferte dieses Interview ein anschauliches Beispiel. Psychosoziale Mentoring-Funktionen wurden in der Literatur überwiegend für die Mentees herausgearbeitet.

Das Interessante dieses Beispiels ist u. a., dass die Interviewpartnerin auch für ihre Mentorinnenrolle von geringem Selbstbewusstsein sprach (vgl. Fall 1). Es wurde dann offensichtlich durch das Erleben von „Unterstützen-Können“, von Selbstwirksamkeit zur Hilfe einer anderen Person und Kompetenz gestärkt. Am Beispiel der eigenen Mentorin wurde deutlich, dass diese Interviewpartnerin auch für die Mentorin eine psychosoziale, sogar beinahe familiäre Unterstützungsfunktion haben konnte bzw. aktuell hat. Diese Funktion wurde überwiegend für die Zeit nach dem Mentoring-Projekt beschrieben. Da die Rede davon war, dass die Beziehung von Anfang an ein Geben und Nehmen war, kann gefragt werden, inwieweit eine solche Komponente nicht bereits zuvor latent vorhanden war und sich dann über die Jahre hinweg weiter aufbaute, oder inwieweit – in Erfüllung einer sozialen Beziehungen zugrunde liegenden Reziprozitätsnorm – ein Zurückgeben der erfahrenen psychosozialen Unterstützung nach Jahren zum Ausdruck kommt.

Faktisch ist die langfristige Auswirkung des Mentorings an der noch immer bestehenden Freundschaft mit der ehemaligen Mentorin ablesbar. In der Darstellung der Interviewpartnerin nahm die Beziehung zu dieser Frau einen

breiten Raum ein, die entsprechenden Textpassagen sind zum Teil sehr emotional gefärbt. Das Thema wurde bereits zu Anfang sowie zum Ende der Schilderung ihres beruflichen Werdegangs platziert. Diese Beziehung stand offensichtlich im Zusammenhang mit gewachsenem Selbstbewusstsein, was in der inhaltlichen Schilderung der Beziehungsentwicklung zu einer (auch) egalitären Beziehung ablesbar war, in der die Interviewpartnerin im Unterschied zur Anfangszeit, wie sie sagte, nun auch situativ widersprach. Das Fallbeispiel zeigt, wie Mentoring-Beziehungen sich im Laufe der Zeit verändern (vgl. u. a. Megginson e. a. 2006: 20 f.) und dass ein formelles Programm einer solchen Dynamik keinerlei Grenzen auferlegt. Im hier vorliegenden Fall scheint die Beziehung zudem „privatisiert“ worden zu sein. Diese starke Übertragung der Mentoring-Beziehung ins (überwiegend) Private ist im Vergleich mit den anderen Fallbeispielen eine Besonderheit; selbst im sechsten Fall, einer ebenfalls andauernden Beziehung zwischen ehemaliger Mentee und Mentorin, scheint die berufliche Komponente nach wie vor in einer kollegialen Freundschaft zu überwiegen.

Eine weitere Besonderheit ist, dass diese Interviewpartnerin Erfolg ausschließlich aufgrund sog. objektiver Kriterien zu beurteilen schien: Anerkennung durch andere, Lebensstandard und Beitrag zum Lebensunterhalt. Das ist m. E. aber aufgrund ihrer Erwerbsbiografie, in der sie in schlecht bezahlten typischen Frauenberufen als Frisörin, Verkäuferin und Hauswirtschafterin und in Teilzeit-selbstständigkeit beschäftigt war, angemessen. Aufgrund der Unterstützung durch das Mentoring für die Expansion ihrer kleinen Firma konnte sie, wie sie sagte, erleben, dass sie in der Lage wäre, ihren Lebensunterhalt unabhängig vom Ehemann zu bestreiten, und auch das stärkte wiederum ihr Selbstbewusstsein.

Auch dieses Interview unterstreicht m. E. eine stärkere Berücksichtigung der Lernbiografie für Mentoring. In diesem Fall begründete die Biografie ein geringeres Selbstwertgefühl, das nicht nur nach obiger Interpretation Anlass und eigentliches Hauptthema des Mentorings gewesen sein könnte, sondern auch in die Mentoring-Beziehung hineinwirkte. Erst die eigenwillige Rekonstruktionsleistung von Eigenem und Fremden als Gleichwertigem ermöglichten der Interviewpartnerin, ein scheinbares Defizit (keine akademische Ausbildung) produktiv umzudeuten und eine komplementäre sowie zugleich egalitäre freundschaftliche Beziehung mit der Mentorin zu gestalten.

Das im Mentoring und in den Schulungen Gelernte stand in Beziehung: „was ich in diesen Schulungen (...) und im Mentoring (...), was ich da so gelernt hab' (...).“ Auch in diesem Interview wurde das Lernen als vernetztes erinnert. Über die Existenz eines nach dem Mentoring weiterbestehenden Netzwerks bzw. seine Integration in andere lässt sich nichts sagen. Es wurde von zwei Kontakten berichtet, von dem freundschaftlichen zur ehemaligen Mentorin und dem zu

einer ehemals anderen Mentee. Eine Beziehung zwischen den Netzwerken, in denen die Mentorin aktuell Mitglied ist, und Mentoring wurde nicht hergestellt. Es darf vermutet werden, dass die intensive, freundschaftliche Beziehung zur ehemaligen Mentorin unter dem Gesichtspunkt der weiter relevanten Kontakte für diese Interviewpartnerin die wichtigste Beziehung war, die sie aus dem Mentoring bis in die Gegenwart weiter pflegt und bis in den privaten Bereich fortsetzt.

## Verdichtung

Mentoring hat das Selbstbewusstsein gestärkt und wirkt bis heute weiter, a) faktisch als enge Freundschaft und b) als Erfahrung in verschiedenen Rollen, die in andere Beziehungen und berufliche Situationen transferierbar ist.

### **6.4 „Mentoring ist echt mein Ding.“**

Dieser Fall wurde ausgewählt, weil die Interviewpartnerin bereits im Telefoninterview einen Zusammenhang zwischen Mentoring und ihren aktuellen Fortbildungsaktivitäten, zwischen vergangener Erfahrung und zukünftiger Entwicklung herstellte, den ich vor dem Hintergrund meiner Fragestellung nach einer langfristigen Wirkung des Mentorings exemplarisch besser verstehen wollte.

#### *6.4.1 Das berufsbiografische Interview*

Die Interviewpartnerin ist zur Zeit des Interviews 51 Jahre alt und hat eine erwachsene Tochter. Sie ist geschäftsführende Inhaberin eines Unternehmens und arbeitet zusätzlich als Coach. Im Mentoring-Projekt hat sie sich zweimal als Mentorin engagiert.

#### Aktuelle berufliche Situation und Entwicklung zum Coach

Nach dem ersten Impuls berichtet die Interviewpartnerin von ihrer Geschäftsführungsposition in ihrem erfolgreichen Unternehmen mit „immer so zehn bis fünfzehn Personen“ (Z. 17-18), das ausschließlich von Empfehlungen lebt. „Wir werden durchempfohlen, ich mache überhaupt keine Kaltakquise, gar nicht.“ (Z.

22-23) Über ihre Schwerpunkte Personalführung und Projektgeschäft kommt sie auf das „Empfehlungsmanagement“ (s. o.) zu sprechen und damit sogleich auf das Thema Netzwerken.

Im Anschluss an das Mentoring hat die Interviewpartnerin eine Weiterbildung als Coach absolviert, wie sie später auf das Stichwort Weiterbildung erzählt. Auslöser war der Auftrag eines Kunden für ein Change-Management-Projekt, für das sie sich noch nicht genügend qualifiziert sah. Sie nahm den Auftrag dennoch an, weil der Kunde es ihr zutraute: „Sagt er: 'Ich trau's Ihnen aber zu', der Kunde. Und ich hab' gesagt: 'Okay, ich fang' damit an und mach' es auch.'“ Die Beratung mit einem Coach hat ihr, wie sie sagt, damals zwar sehr dabei geholfen, aber sie kam an ihre Grenzen: „Da hab' ich wirklich ganz klar gemerkt: Okay, das reicht jetzt nicht, was ich bisher habe. Ich muss mehr lernen und bin dann in die Fortbildung gegangen.“ Sie hat sich als Coach mit Schwerpunkt Change Management weiterqualifiziert. Erzählenswert in diesem Zusammenhang ist ihr, dass sie im Mentoring bereits Beratungserfahrungen sammeln konnte, die diese Entscheidung vorbereitet haben: „Zum einen hätt' ich (sonst) nicht gewusst, was es gibt. Und zum anderen hätt' ich nicht vorher schon gewusst, dass es echt mein Ding ist, ne.“ (Z. 151-153)

Netzwerken als biografische Ressource und motivationaler Hintergrund für Mentoring

Networking ist für die Interviewpartnerin als Selbstständige von großer Wichtigkeit:

„Aber sagen wir mal so, wenn du so was aufbauen möchtest, dann muss man in ganz, ganz vielen Netzwerken aktiv sein. Und daraus erklärt sich auch mein großes ehrenamtliches Engagement, was ich überall so habe. Also ich hab' ganz viele Netzwerke, in denen ich aktiv bin, Frauennetzwerke wie auch meistens gemischte Netzwerke, was mir großen Spaß macht, und was einfach auch mein Ding ist, so.“ (Z. 23-28) „Ich bin dermaßen gut vernetzt, kenne so viel Leute, so viele interessante Leute, mit denen ich so gerne noch mehr machen möchte oder auch Kontakt halten möchte.“ (Z. 171-173)

Networking wird als reziproker Austausch vorgestellt, als ein „Geben und Nehmen, und ich tu' das selber laufend. Ich stell laufend Kontakte her, ich vermittele Jobs in dem Sinne, wenn ich irgendwo höre, dass welche frei sind.“ (Z. 454-456)

Ihr starkes Netzwerkengagement begründet sie später in Reaktion auf einen weiteren Erzählimpuls dazu biografisch mit Bezug auf ihre Herkunftsfamilie:

„Also ich bin die Älteste von fünf Geschwistern, ich musste immer auf das kleine Kropfzeug aufpassen, ne, so. Und ich hab’ so diesen Wert mitbekommen, alles zusammen zu halten, ne (...), einfach um so die Herde beisammen zu halten, diese Verbindungen herzustellen. Das ist was, was ich von zuhause mitbekommen hab’. Deswegen, also Networking ist für mich was ganz Wichtiges.“ (Z. 463-474)

Der Spaß am Networking ist, wie sie im Anschluss an den ersten Erzählimpuls bereits geschildert hat, einer der Gründe, weshalb sie sich für das Mentoring-Projekt zur Verfügung stellte:

„Zum Mentoring bin ich auch aus diesem Grund gekommen, zum einen, weil’s mich so sehr interessierte, weil ich sowieso ein hohes ehrenamtliches Potenzial habe, und zum anderen, weil es mein Frauengleichstellungsthema ansprach, und zum Dritten, weil ich mit so vielen verschiedenen Leuten zu tun habe und einfach gedacht hab’: ’Das liegt mir, da hab’ ich Spaß dran, ne.’ Das war so der Auslöser.“ (Z. 45-50)

### Mentoring-Kontakte als latentes Netzwerk

Nach Abschluss des Projektes, so erklärt die Interviewpartnerin auf meine Frage nach noch bestehenden Kontakten zu ihren Mentees, dass sie zurzeit wenig oder gar keinen Kontakt hat, aber:

„Ich freu’ mich riesig, wenn ich was von denen höre, oder wenn ich sie einfach irgendwo treffe oder überhaupt jemanden aus der ganzen Truppe irgendwo treffe, find’ich’s absolut schön.“ (Z. 165-167)

Es scheint also nach dem Mentoring-Projekt noch einige Anlässe gegeben zu haben, bei denen sie ehemaligen Teilnehmerinnen begegnete. Anfangs bestand der Kontakt, wie sie sagt, zu einer Mentee zunächst weiter. Sie konnte ihr ein paar Aufträge geben. Aktuell gibt es aber wenig bzw. gar keinen Kontakt mehr, was sie ausschließlich auf Kapazitätsprobleme zurückführt, das gilt ebenso für weitere Kontakte in das ehemalige Mentoring-Netzwerk:

„Ich hab’ schlichtweg ein Kapazitätsproblem, was meine Kontakte angeht, ne. (...) Und das Kontakthalten ist dann ganz häufig auch nur: ’Boah, schön, dass ich dich sehe, irgendwo treffe,’ gut, weil ich ja viel unterwegs bin.“ (Z. 170-175)

Dennoch sind die Kontakte nicht völlig abgebrochen, sie können jederzeit wieder aufgenommen werden, „(...) kann sich aber wieder ergeben, könnte sich auch wieder ergeben, man weiß es nicht. Also auch Zusammenarbeiten könnten sich wieder ergeben, ne. Das würd ich auch nicht ausschließen wollen. (Z. 179-180)

Die Beziehung existiert, so wie die Interviewpartnerin es sich vorstellt, latent als jederzeit reaktivierbare Ressource weiter.

### Der Wert Gleichstellung als motivationaler Hintergrund für Mentoring

Die Interviewpartnerin hat sich in ihrer Vergangenheit sehr viel mit „Frauenthemen“ beschäftigt und dazu Seminare besucht, und sie hat, wie sie sagt, in der Emanzipationsbewegung aktiv mitgemacht: „Wir gehen auf die Straße und so, also richtig das volle Programm.“ (Z. 33-34) Das präsentierte sie gleich in ihrer ersten Erzählpassage (Z. 28-34). Gleichberechtigung ist für sie ein zentraler Wert geworden: „Und es war mir immer bewusst, ja zum einen Frau zu sein, zum andern aber auch zu sehen, dass Gleichberechtigung für mich ein hoher Wert ist.“ (Z. 34-36) Allerdings ist sie der Überzeugung, „dass reine Frauengeschichten genauso schräg sind wie reine Männergeschichten.“ (Z. 37-38) Und dennoch hält sie es für gut, manchmal „reine Frauenclubs“ zu haben wie zum Beispiel im Mentoring (Z. 39-41). Hier stellt sie sofort eine Beziehung zwischen dem Emanzipationsthema und Mentoring her:

„Mentoring, was ja auch ein Frauenthema war. (...) Das mal zu dem Hintergrund. Zum Mentoring bin ich auch aus diesem Grund gekommen, zum einen, weil's mich so sehr interessierte (...), zum anderen, weil es mein Frauengleichstellungsthema ansprach.“ (Z. 41-48)

Gleichstellung als Wert war ein motivationaler Hintergrund für ihr Engagement im Mentoring und ist es noch heute für ein zukünftiges Mentoring-Netzwerk, das sie zurzeit aufbaut (vgl. Z. 41).

### Die Bewältigung schwieriger Situationen durch Eigeninitiative: Von Schwierigkeiten zu Chancen

Im Anschluss an einen zweiten Impuls zum Thema fördernder Bedingungen für die berufliche Entwicklung schildert die Interviewpartnerin in Umkehrung der Idee zunächst, was bzw. wer sie *nicht* unterstützt hat: „Ganz, ganz schlimm“ (Z. 66-67) war zum Beispiel, als ihr früherer Mann sie im Stich ließ, indem er einen Tag, bevor sie beruflich wieder einsteigen wollte, entschied, doch nicht, wie zuvor verabredet, in Erziehungszeit zu gehen. Sie musste daraufhin innerhalb eines Tages ihre beruflichen Planungen komplett ändern und für eine Reduzierung ihrer Arbeitszeit eintreten, obwohl sie mit ihrem Chef andere Absprachen getroffen hatte. Dennoch unterstützte dieser Chef die Interviewpartnerin nach dem „ziemlich heftige(n) Gespräch“ (Z. 66) weiterhin sehr – und

das ist die positive Wendung dieser Geschichte: „Ich durfte wirklich machen und durfte die Aufgaben ausfüllen und weiterentwickeln, so viel wie ich wollte. Das war genial.“ (Z. 69-71) Daher rechnet sie ihn zu einem ihrer Förderer.

Auf einen Erzählimpuls zum Werdegang in ihre Selbstständigkeit schildert die Interviewpartnerin lachend eine Erfahrung der Benachteiligung als Frau in ihrem damaligen Angestelltenverhältnis, die sie durch den Schritt in die Selbstständigkeit erfolgreich bewältigte. Sie machte sich damals, wie sie betont, aus Trotz selbstständig: „Die haben mich geärgert, da hab’ ich gesagt: ’Dann können sie ihren Scheiß auch alleine machen.’ (Lachen) Ich mach’ mich selbstständig.“ (Z. 84-86) Damals war sie in der Situation, ein Beratungsbüro im Auftrag ihres Arbeitgebers aufzubauen, sie arbeitete jedoch im ersten Jahr lediglich Kosten deckend und erwirtschaftete noch keinen Gewinn.

„Und dann ham sie tatsächlich, also wirklich O-Ton zu mir gesagt, das liegt daran, weil ich ’ne Frau wäre, und da müsste mal ein Mann her und haben mir ’nen Mann vor die Nase gesetzt, der aber fachlich überhaupt keine Ahnung hatte. Und da war ich so stinkig, dass ich gesagt hab’: ’Wisst ihr was, wenn er so gut ist, dann soll er’s doch mal machen.’ Denn die Firma gibt es nicht mehr, meine sehr wohl.“. (Z. 92-97)

Die genannten Schwierigkeiten, die diese Frau in ihrer Berufsbiografie meisterte, sind auch Ausdruck gesamtgesellschaftlicher, geschlechtsspezifischer Arbeitsteilungen und Benachteiligungen. Sie verweisen a) auf die Problematik, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch private Arrangements bewältigen zu müssen und auf eine vielfach fehlende Solidarität von Männern sowie auf Geschlechterrollen manifestierende strukturelle Rahmenbedingungen bei der Bewältigung dieser Aufgabe, die sich u. a. an typischer (gleichwohl zugunsten von mehr Familienzeit verändernder) Zeitverwendung von Männern und Frauen zeigt (vgl. BMFSFJ 2001/2002; vgl. Döge/Völtz 2004). Und b) geben sie Hinweise auf das Vorherrschen von Rollenstereotypen als Barrieren für weibliche Führungskräfte (hierzu vgl. BMFSFJ 2010).

Es fällt auf, wie die Interviewpartnerin den Erzählimpuls zum Thema „berufsbiografische Schwierigkeiten und Hindernisse“ in einer für sie eigenen Weise aufnimmt: Sie generiert aus den erlebten Schwierigkeiten sogleich die sich daraus ergebenden Chancen, neuen Möglichkeiten (Selbstständigkeit) und Unterstützungskräfte (den früherer Chef).

Fördernde Bedingungen/Beziehungen: Unterstützer/innen und fehlende Vorbilder

In der ersten Schilderung auf einen Erzählimpuls zu der Frage, wer oder was sie besonders gefördert hat, stellt die Interviewpartnerin einen Bezug zur Herkunftsfamilie her und präsentiert sich dabei selbstbewusst als „Macherin“:

„(...) bisschen was von zuhause her, von meinen Eltern her, ich komm vom Bauernhof, eben auch selbstständig in dem Sinne, ne. Aber ich bin nie in die Welt gezogen und hab' gesagt: 'Ich will mal selbstständig sein.' Das war überhaupt nicht mein Ding. Aber es war schon immer mein Ding, Sachen in die Hand zu nehmen und zu machen.“ (Z. 75-79)

Ihr früherer Chef, von dem zuvor die Rede war, prägte ihr Führungsverhalten bis heute.

„Und diese Art der Förderung, daran hab' ich mich sehr oft erinnert, weil –, das hab' ich mit meinen Leuten dann auch so gemacht, ne. Dass ich die wirklich immer wieder umdrehe und sag': 'Ihr müsst es selbst lernen, ihr müsst es selbst machen, ihr müsst selbst eure Erfahrung machen!'“ (Z. 71-74)

Ansonsten macht sie mehrfach im Gespräch deutlich, dass sie keine Vorbilder hatte, sondern sie nennt sie allenfalls „mehr Unterstützer, nur in Teilaspekten Vorbild. Ich hatte zu wenig Vorbild.“ (Z. 370-371) Insbesondere weibliche Vorbilder haben ihr gefehlt (Z. 56).

Als ich sie später in der Absicht, Informationen über ein ggf. existentes Unterstützungsnetzwerk zu erhalten, frage, mit wem sie sich bei beruflichen Anliegen bespricht, erwähnt sie ihre aktuelle „interne Troika“ als Team von Beraterinnen in ihrem Unternehmen (Z. 336, 347, 398), einen befreundeten Kunden, dessen Fähigkeit als Strategieentwickler sie ausführlich beschreibt (Z. 393-397), und Freunde, speziell einen Freund aus ihrer aktuellen Weiterbildung mit drei Firmen (Z. 402-408), aber sie macht auch deutlich, dass sie vieles mit sich selbst ausmacht, „weil ich sehr lange laufe, ne. Das sind so meine Nachdenk- und Entwicklungsstunden“ (Z. 348-349). Weibliche Vorbilder hatte sie nicht (Z. 371). Letztlich stellt sie heraus, dass sie inzwischen unabhängig von Vorbildern geworden ist:

„Ich hatte zu wenig Vorbild. Ich musste mir das zusammen würfeln und zusammen suchen. Ich hab' aber durch mein ganzes Leben und die ganzen Erfahrungen, die ich so machen musste und durfte, je nachdem, welche es so waren, hab' ich selber 'ne große persönliche Stärke. Und dadurch bin ich unabhängiger vom Vorbild geworden. Mittlerweile bin ich fast unabhängig vom Vorbild, ich brauch' das nicht mehr.“ (Z. 371-376)

Auch dieser Textabschnitt belegt, wie es der Interviewpartnerin gelang, erlebte Hindernisse, hier ein erlebtes Defizit an Vorbildern, hilfreich zu einer besonderen Stärke umzuwandeln.

Auf eine abschließende Frage nach ihren Empfehlungen für Frauen, die erfolgreich sein wollen, formuliert die Interviewpartnerin nochmals einen Mangel an weiblichen Förderinnen und stellt damit in konstruktiver Wendung eine besondere Funktion von Mentoring vor: Beratung:

„Ich hätte mir damals 'ne Mentorin gewünscht, das wär gut gewesen. Mit der man auch wirklich mal jenseits vom Alltagsgeschäft –, und die das alles gar nichts angeht, und wo ich weiß, dass die nicht quatscht, einfach mal Sachen durchsprechen kann, wo man sich nicht schämen muss, dass man so was nicht weiß. Das find'ich gut.“ (Z. 548-552).

### Biografische Bedeutung des Mentorings: Entdeckung von Coaching-Kompetenzen

Die Interviewpartnerin hat, wie sie auf einen ersten Erzählimpuls zum Thema Mentoring mitteilt, „sehr schnell gemerkt“, dass das (Mentoring, F. H.) „echt mein Ding“ ist, (Z. 110-111) – „vor allem Bestätigung, dass ich da auch meinen eigenen, ja Leistungsmöglichkeiten auch vertrauen kann, was ich so hab'. Das war echt gut.“ (Z. 158-160). Dies geschah auf Grund des Erlebens der Entwicklungsfortschritte ihrer Mentees, was sie, selbst attribuierend, mit den eigenen Fähigkeiten als Mentorin und als Führungskraft in Beziehung bringt. Ähnlich wie im ersten Fallbeispiel wird damit ein Zusammenhang zwischen Führung und Mentoring hergestellt:

„Und ich hab' einfach gesehen, wie gut sie (die Mentee, F. H.) das gemacht hat. Sie kam immer wieder mit den Themen an, brauchte dann Vertiefung, und das fand ich einfach Klasse: zuzuhören, mir einfach alles anzuhören und mit ihr genauso umzugehen wie mit meinen Projektleitern, wo ich immer sag': 'Okay, wie wollt ihr's denn gelöst haben? Okay dann umdrehen und machen!' Also noch mal 'ne Rückendeckung kriegen die ja nur, müssen aber selber machen.“ (Z. 121-126)

Der Vergleich mit dem durch ihren früheren Chef beeinflussten Führungsstil ist auffällig. Im Falle der zweiten Mentee schien die Entwicklung von Selbstvertrauen ein zentrales Beratungsthema gewesen zu sein:

„Und da hab' ich da auch gemerkt, dass dieses Thema Selbstbewusstsein aufbauen bei anderen, also sie unterstützen, Selbstbewusstsein zu entwickeln, dass das echt mein Ding ist, ne. Das hab' ich wirklich im Mentoring gemerkt, in der Zeit. Und hab' auch gemerkt, ich muss mehr machen, ich muss mehr lernen,“ (Z. 131-135) – woraufhin sie sich zum Coach hat ausbilden lassen.

Ein entsprechender Impuls ging offensichtlich von einem sie an die Grenzen ihrer Fähigkeiten führenden Beratungsauftrag eines Kunden für ein Change-Projekt aus, der durch das Mentoring bestärkt wurde, „alles immer durch diese Historie ausgelöst durch Mentoring, aber mittlerweile ganz klar im Coaching-Bereich unterwegs“. (...) Das ist ein Geschenk. Ich empfinde es als ein riesengroßes Geschenk, überhaupt so etwas tun zu dürfen, ne. Das ist schön, ne?“ (Z. 214-220)

Ihre Coaching-Weiterbildungsaktivitäten setzt die Interviewpartnerin aktuell noch mit einer vertiefenden Ausbildung fort. Sie bestätigt nach einer paraphrasierenden Zusammenfassung ihrer Berufsbiografie meinerseits, welchen Wert das für sie hat:

„Ja und das ist genau mein Ding. Also das ist noch mal 'ne ... ja Vertiefung und noch. Zu Anfang habe ich gedacht, es wäre 'ne Erweiterung meines Werkzeugkastens, aber es ist 'ne völlig andere Welt, 'ne völlig andere Ausbildung, und das ist mein Ding. Da bleib' ich bei, da mach' ich auch weiter, ne. (Z. 193-197)

Die Interviewpartnerin stellt also selbst, wie sich anhand der vorigen Zitate nachvollziehen lässt, einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen Mentoring, Lernen und den Fortbildungen her, die sie im Anschluss an das Mentoring machte und aktuell weiterführt. Mentoring wird in diesem Fallbeispiel konsequent und in eigenen Worten als berufsbiografisch wirksam bis in die Gegenwart und darüber hinaus erzählerisch generiert.

## Der Wert Lernen

Auf meine Frage, was sie durch Mentoring gelernt hat spricht, die Interviewpartnerin die Qualität des Lernens und – im Ergebnis – eine Beraterische Kompetenz an:

„Also es war eher die Erfahrung, die ich gemacht hab'. Es war ein Erfahrungslernen. Diese Sache, wie wertvoll meine Unterstützung ist, wie wertvoll das Zuhören ist, und wirklich nur die schlichte Bestätigung oder nur das schlichte Hinterfragen, gezieltes Hinterfragen, die richtigen Fragen zu stellen. Da hab' ich schon gelernt. Ich hab' beim Mentoring schon gelernt, dass es mir häufig gelingt, die richtigen Fragen zu stellen. (Z. 227-231)

Festzuhalten bleibt: In der Vorstellung dieser Interviewpartnerin ist Mentoring ein Erfahrungslernen: Sie hat erfahren, dass ihr schon etwas gelingt. Außerdem hat sie, wie sie sagt, gelernt, ihre Ansprüche selbstkritisch zu betrachten:

„Aber damals im Mentoring hab’ ich schon gemerkt: Okay, ich bin sehr selbstkritisch vom Typ her, sehr analytisch unterwegs und sehr selbstkritisch. (...) Ich weiß, dass ich einen sehr hohen Anspruch hab’, ne, und dass der auch ein bisschen über das hinausgeht, was ich normalerweise leisten sollte, ne, also für mich selbst auch, ne. (...) Aber für mich hab’ ich auch gelernt, es ist gut, wenn ich weiter so analytisch unterwegs bin und dass ich weiterhin auch alles so kritisch sehe. Für mich ist es gut, weil ich dadurch merke, okay: Was war gut, was war nicht so gut, und was machste wieder, und was machste nicht wieder. Daraus lerne ich ja.“ (Z. 235-250)

Mentoring war demnach außerdem, wie dieses Beispiel zeigt, ein selbst-reflexives „Lernen zweiter Ordnung“, das Prämissenreflexion einschloss: Die Interviewpartnerin lernte hier durch das Mentoring zu unterscheiden, für welche Kontexte der hohe Anspruch nicht angemessen war (für andere), und für welchen er gültig sein soll: für sich selbst im Hinblick auf Lernen und weitere persönliche Entwicklung.

Ihre hohe Lernmotivation ist nach ihrer eigenen Darstellung biografisch begründet. Lernen hat in ihrer Herkunftsfamilie einen sehr hohen Stellenwert, wie sie auf einen Erzählimpuls zu diesem Thema schildert. Sie beginnt ihre Erzählung zunächst in der Vergangenheit:

„Ich komm’ aus einer Familie, wo Lernen einen hohen Stellenwert hat. Ich komm’ aus ’nem kleinen Dorf. Und ich bin die erste aus dem ganzen Dorf, die Abitur gemacht hat, als Mädchen.“ (Z. 479-481)

Die Interviewpartnerin erwähnt, dass die Mutter als Bauerstochter und Hoferbin zur Realschule gehen „durfte“ und ein Jahr auf einer Hauswirtschaftsschule war. Der Vater war Meister und später Ingenieur. Er war sehr stolz, dass seine Kinder ebenfalls weiterkommen wollten.

„Und deswegen durfte ich immer lernen, und das hat für mich ’nen ganz hohen Wert, ’ne hohe Bedeutung, was ich auch an meine Tochter weitergegeben habe, die auch sehr, sehr viel lernt, einfach aus Spaß, natürlich nur das, was sie interessiert. Den Rest macht se einfach mal nicht, aber ist ja völlig in Ordnung.“ (Z. 486-490)

Sie führt hier die Geschichte über ihre Tochter in der Gegenwart weiter bis in den beruflichen Kontext. „Und das lebt in meiner Firma fort.“ (Z. 489-490) In ihrem Unternehmen legt sie sehr viel Wert auf Lernen und investiert hierfür eine erhebliche Summe für Fortbildung, da sie in ihrer Selbstdarstellung ein Büro sind,

„(...) was eben über die Köpfe verkauft wird sozusagen, ne, also über Wissen. Wir haben ganz hohes Wissen und sind auch die Besten. (...) Wir sind das beste Büro in der ganzen Gegend hier. Und da ist es mir so wichtig, dass diese Qualität ganz, ganz oben angesiedelt ist, und deswegen wird gelernt, ne. Und jeder, der neu anfängt, kriegt als Voraussetzung, dass er den

Wunsch nach Weiterbildung, nach Lernen – dass er da so 'n eigenen Trieb haben muss, sonst stellen wir den nicht ein.“ (Z. 499-509)

Sie beendet diese Erzählsequenz noch einmal mit einem deutlichen Bezug auf ihre eigene Lernmotivation:

„Und immer, wenn ich merke, ich komm irgendwo an 'ne Grenze, dann seh ich zu, dass ich da 'ne Ausbildung zu finde oder 'nen Kurs zu finde oder irgendwas, wo ich wirklich lernen kann.“ (Z. 509-511)

## Erfolg als Lernen

Auf meine Frage, was Erfolg für sie ist, spricht die Interviewpartnerin über Erfolg für die Mentee, indem sie definiert: „Erfolg ist, wenn ein Ziel erreicht wird“ (Z. 291), und „es ist das, was die Mentee will.“ (Z. 308) Es geht dabei nicht um objektive Erfolgsfaktoren, es kann nach ihrem Verständnis sogar als Erfolg gelten, Imageverlust, Statusverlust für sich annehmen zu lernen (vgl. Z. 323-325 am Beispiel eines Bekannten). Es geht darum, „zu sich selbst zu finden da, sich selber weiterzuentwickeln, in welcher Form auch immer, ne. Also am Ende des Weges ein Stück weiter zu sein in der Erkenntnis als am Anfang des Weges.“ (Z. 330-332) Erfolg wird so vorgestellt, dass er mit Lernen und persönlicher Entwicklung identisch ist.

Für ihre eigene berufliche Entwicklung nennt sie auf meine Frage nach Erfolgsfaktoren neben den oben genannten Unterstützern insbesondere persönliche Stärken und ihre Persönlichkeit als Erfolgsfaktoren, nämlich:

- *Eine analytische Herangehensweise:* „gut, das ist jetzt mein analytisches Vorgehen, ne: Ich dreh die und wende die (Idee), bis ich alle Seiten möglichst gesehen habe und da ich ja selber ein gnadenloser Optimist bin und totaler 'Wir-machen-jetzt-mal', suche ich mir schon mal 'nen Bedenkenträger, mit dem ich das dann mal durchspreche. Der sagt mir dann schon, wo die Ecken und Kanten sind, und dann geh ich das konsequent zu Ende.“ (Z. 416-420)
- *Konsequenz und Durchhaltevermögen* „in der Hinsicht, dass wenn ich eine gute berufliche Idee habe, dass ich sie zu Ende denke, dass ich auch wirklich dran bleibe und sie zu Ende denke“ (Z. 413-415). „Und das hilft beim erfolgreichen Geschäft, dass du dich nicht ablenken lässt, sondern einfach dran bleibst.“ (420-421)

- *Aus Fehlern lernen zu können:* „(...) Rückschläge, okay, ich seh die immer eher so als Lernpotenzial: Da hätt'ich ja mal drauf kommen können, dass das so kommen kann.“ ( Z. 422-423)
- *Offenheit für Alternativen:* „Und irgendwo noch 'nen Plan B zu haben, zu überlegen: Wenn das jetzt nicht funktioniert, was mach'ich denn dann? Weil dann fällst du nicht so ins Bodenlose, wenn dir irgendwas nicht, nicht so gelingt.“ (Z. 425-427)
- *Optimismus und Selbstvertrauen:* „,nen gewissen Grundoptimismus, auch sich selbst vertrauen, dass das schon funktioniert“.
- *Sinngebung:* „Und was für mich ja so mein Leitspruch ist: 'Wer weiß, wofür 's gut ist?' Also wenn ich auch Sachen erlebe, die nicht so dolle sind, ich weiß nicht wofür sie gut sind, wird schon 'nen Grund haben.“ (Z. 431-433)
- *Persönlichkeit.*

Da die Interviewpartnerin hier im Kontext der Erfolgsfaktoren überhaupt nicht auf das Mentoring zu sprechen kommt, frage ich direkt nach, ihre spontane Reaktion ist:

„Ne, das ist meine Persönlichkeit, das bin ich einfach. Wobei sich selbst vertrauen und zu sehen, dass auch kleine Schritte reichen, da hat das Mentoring schon geholfen.“ (Z. 445-447)

Ich vermute, dass sie in dieser Passage, einer stringenten Ich-Erzählung, in erster Linie persönlichen Stärken und Kompetenzen als Erfolgsfaktoren konstruiert. Das Mentoring hat aber „geholfen“, wirkte also unterstützend. Mit Bezug auf andere, wie sie auf eine Frage als Empfehlung für andere Frauen formuliert, rät sie, Netzwerke und Vorbilder zu suchen: „Frauen brauchen Netzwerke und Vorbilder. Und das ist ganz klar auch im Mentoring der Fall“ (Z. 547-548). Hier in Bezug auf andere wird Mentoring als erfolgsrelevant gedacht.

**Aktuelle Mentoring-Aktivitäten: Der Aufbau eines eigenen Mentoring-Projektes**

Die Interviewpartnerin engagiert sich aktuell ehrenamtlich für den Aufbau eines neuen Mentoring-Projekts für Frauen im Rahmen eines Unternehmerinnen-netzwerks in der Region. In Reaktion auf die falsifikatorische Suggestion (Mentoring führt zu keinem Erfolg), die sie mit Bezug auf eine eventuell fehlende Beratungskompetenz der Mentorinnen bestätigt, hebt sie die Notwendigkeit einer Qualifizierung für Mentorinnen am Anfang eines Projektes hervor. Sie begründet das mit ihren Erfahrungen im Mentoring-Projekt:

„Wenn ich mir die Mentorinnen aus unserer Gruppe so angeguckt habe, da hab' ich dann auch überlegt: 'Okay, was machen die denn hier? Wie gehen die vor? Was machen die denn wohl?' (...) Es kann sehr wohl sein, dass eben Mentorinnen in ihre gewohnten Rollen zurückfallen und entsprechend da Ansagen treffen, die schlichtweg nicht angemessen sind, ne. Oder auch da nicht genügend Widerstand spüren, oder nicht angemessen auf die Mentee eingehen, sodass sie dicht macht. Also ich kann mir sehr gut vorstellen, dass ein Mentoring-Projekt nach hinten losgeht, sehr gut, sehr wohl.“ (Z. 263-277)

Und deshalb will sie in ihrem eigenen neuen Projekt die Begleitung der Mentorinnen vorziehen, wie sie gegen Ende des Interviews noch schildert (vgl. Z. 526-531; 284-287). Meine Interpretation ist, dass das Mentoring-Projekt Anregungen lieferte, die sie zum Aufbau des eigenen Mentoring-Projektes im Unternehmerinnennetzwerk nutzt. In diesem Zusammenhang verarbeitet sie wiederum auch negative Eindrücke so, dass daraus ein Vorteil entstehen kann. Die Auswirkung des früheren Mentoring-Projektes zeigt sich hier auch an ihrem Engagement für ein neues Projekt.

#### *6.4.2 Interpretation und Verdichtung: Mentoring als Fortführung von Networking und Lernen*

An diesem idealtypischen Fallbeispiel ist die stringente und schlüssige Schilderung einer biografischen Lerngeschichte bemerkenswert, in die sich das Mentoring organisch als berufsrelevanter Zwischenschritt einfügte. In ihrer berufsbiografischen Erzählung sprach die Interviewpartnerin häufig von „mein Ding“. Die Aussage, „Ich habe beim Mentoring gemerkt, dass das echt mein Ding ist“ (Z. 110-111), wird daher als zentraler Satz identifiziert. Hinter dieser auf den ersten Blick banalen Aussage verbirgt sich bei näherer Betrachtung ein biografischer Entwicklungsprozess, das machte eine Kontextanalyse deutlich: „Mein Ding“ tauchte in folgender Reihenfolge chronologisch auf:

1. im Zusammenhang mit Netzwerken (Z. 26-28),
2. mit eigener Aktivität: „Aber es war schon immer mein Ding, Sachen in die Hand zu nehmen und zu machen“ (Z. 78-79),
3. mit Mentoring: der zentrale Satz, s. o. (Z. 110-112),
4. mit Selbstbewusstsein aufbauen und Lernen (Z. 131-136),
5. mit Lernen/Fortbildung zum Coach (Z. 149-151),
6. mit aktuellen Coaching-Weiterbildungen (Z. 193).

„Mein Ding“ entwickelte sich in der Schilderung dieser Interviewpartnerin vom Netzwerken über Eigeninitiative („machen“) zu Mentoring. In diesem Bereich wurde es durch eine Konkretisierung im Kontext von Mentoring und

Selbstbewusstsein bestätigt. Es wurde weiter erzählt als Lernen, und dieses gipfelte in der aktuellen Weiterbildung als „mein Ding.“ Hier lässt sich auf struktureller Ebene nachvollziehen, wie Mentoring in diesem Fall eine nachhaltige Wirksamkeit entfaltete.

Über diese strukturellen Aspekte hinaus stellt sich die berufsbiografische Bedeutung des Mentorings inhaltlich wie folgt dar: Die Mentoring-Erfahrung eröffnete der Interviewpartnerin eine berufliche Neuorientierung. Sie erlebte hier erstmals ihre Coaching-Kompetenzen und auch deren Grenzen. Dadurch wurden Lernimpulse ausgelöst, sich weiter zu qualifizieren, dies tut sie nach eigener Aussage bis heute und hat es auch für die Zukunft vor. In der gesamten Darstellung kam der hohe motivatorische Wert des Lernens zum Ausdruck. Lernen und Networking zogen sich rückblickend als Themen seit ihrer Kindheit wie ein roter Faden durch ihre ganze Biografie. Mentoring, so rekonstruierte sie ihre Erfahrung, fügte sich in diesen Entwicklungszusammenhang, getragen von ihrer hohen Lernmotivation, sinnvoll ein.

Für ihre Arbeit als Mentorin reflektierte die Interviewpartnerin ihre Verhaltensweisen als Führungskraft, die sie – beeinflusst von einem früheren Chef – ebenfalls ihren Mitarbeitenden gegenüber anwendet. Der dadurch hergestellte Zusammenhang von Mentoring und Führung korrespondiert mit den für das erste Fallbeispiel bereits aufgezeigten Zusammenhängen. Es wurde dort Bezug genommen auf ein entwicklungsorientiertes Führungsverständnis (vgl. Haberleitner e. a. 2009), auch in der Mentoring-Literatur wird der Zusammenhang von Mentoring und Führung reflektiert und führt dort zur Formulierung eines weiteren Forschungsbedarfs (vgl. Godshalk/Sosik 2007).

Nach der Vorstellung der Interviewpartnerin waren Lernen und Networking seit ihrer Kindheit eine Selbstverständlichkeit, als Selbstständige eine Notwendigkeit, und es macht ihr, wie sie sagte, Spaß. Anders als zum Beispiel im dritten und sechsten Interview ließen sich in Folge des Mentorings keine engen, freundschaftlichen Beziehungen erkennen, in der die Mentoring-Erfahrung in einer veränderten Form überdauern könnte. Gleich zu Anfang des Interviews wurde Networking schon in einen ausschließlichen beruflichen Kontext gestellt (so auch im ersten Fallbeispiel im Gegensatz zum dritten). Diese Interviewpartnerin machte eingangs bereits klar, in wie vielfältige und breite Netzwerke sie sich eingebunden sah, sodass sie bei der Aktivierung von Kontakten an Kapazitätsgrenzen stieß. Die in der Darstellung der Interviewpartnerin jederzeit reaktivierbaren Kontakte mit ehemaligen Teilnehmerinnen des Projektes können in diesem größeren Zusammenhang ihrer breiten Netzwerke als schwache Bindungen verstanden werden, wie sie für modernen Gesellschaften funktional sind (s. Kap. 3.2). Networking erschien hier weniger als eine Folge oder

Fortführung des Mentorings, sondern als seine Voraussetzung, als schon seit der Kindheit begründeter Erfahrungshintergrund, in den es sich einfügte.

Die weitere Wirksamkeit des Mentorings ließ sich daher, wie anhand einer der Forschungsfrage zugrunde liegenden Hypothese überprüft werden sollte, weniger am Fortbestehen eines Kontaktnetzwerkes bzw. dem Überdauern von im Mentoring geknüpften Beziehungen aufzeigen als an Lernen als fortschreitendem innerem Entwicklungsprozess, zu dem das Mentoring einen Beitrag leistete. Die Interviewpartnerin sprach von Erfahrungslernen im Mentoring und konnte beschreiben, was und wie sie durch das Mentoring lernte. Das Lernen wurde zu hohem Grade als reflexives beschrieben, durch das vorhandene Kompetenzen bekräftigt und zugleich in ihrer Begrenzung selbstreflexiv wahrgenommen wurden, was wiederum weiterführende Lernaktivitäten auslöste.

Das entsprach ihrem Erfolgsverständnis. Erfolg war in der Darstellung der Interviewpartnerin eng mit kontinuierlichem Lernen verbunden und mit persönlicher Entwicklung gleichgesetzt. Das Mentoring fügte sich auch in dieses Konzept sinnvoll ein und passte zudem zu ihren frauenemanzipatorischen Werten als motivationaler Hintergrund für ihr Mentoring-Engagement – ein Hintergrund, der sich auch in den meisten anderen Fallbeispielen fand. Die Interviewpartnerin machte bei der Einschätzung des Mentoring-Projektes dessen Wirkung von der Kompetenz der Mentorinnen abhängig und hielt entsprechende Trainings zur Ausbildung ihrer Beratungskompetenz für notwendig. Hier spiegelte sich ihre eigene Mentoring-Lerngeschichte und machte deutlich, dass sie ihre eigenen Erfahrungen (auch die ihrer zunächst noch begrenzten Beratungskompetenz) für ein neues Mentoring-Projekt konstruktiv verallgemeinern konnte.

Andererseits tauchte Mentoring bei dieser Interviewpartnerin aber auffälligerweise auf entsprechende Fragen weder zum Thema „unterstützende Faktoren“ noch „Erfolgsfaktoren“ auf, bei diesen stellte sie vor allem ihre persönliche Stärken vor. Daraus lässt sich m. E. schlussfolgern, dass sie beruflichen Erfolg ursächlich eigener Lern- und Entwicklungsfähigkeit zuschrieb und das Mentoring neben anderen Weiterbildungsaktivitäten dafür lediglich einen selbst aufgesuchten lernreichen Kontext zur Verfügung stellen konnte.

Dieser Sachverhalt macht es erforderlich, die Bedeutung von Persönlichkeit und Motivstrukturen für den Erfolg von Mentoring weiter zu erforschen (vgl. Godshalk/Sosik 2007: 152), aber auch die Bedeutung einer individuellen Lerngeschichte als eine mögliche Voraussetzung für gelingendes Mentoring zu klären. Dadurch ergeben sich ebenfalls Implikationen für die Gestaltung von Matching-Prozessen. Angeregt sei, die *Erzählung* der persönlichen Lernbiografie hierfür zu nutzen und nicht, Kompetenzmessung und formale Voraussetzungen zum vorwiegenden Kriterium für das Matching zu erheben.

So lässt sich schlussfolgern: Das Mentoring bettete sich in Form heute noch existenter schwacher und latenter Bindungen in die zahlreichen Netzwerkaktivitäten der Interviewpartnerin und ihr großes Beziehungsnetz ein, es knüpfte an ihre Werte Gleichberechtigung und an die sich in ihrem Leben von Kindheit an durchziehende hohe Lernmotivation an, begründete u. a. ihre daran anknüpfende berufliche Entwicklung und hat Auswirkungen bis heute: Sie hat dadurch einen entscheidenden Impuls für ihre Weiterbildung als Coach erhalten, sich erweiterte berufliche Perspektiven erschlossen und Vertrauen in ihre beraterischen Fähigkeiten gewonnen, die zukünftig u. a. in ein neues, von ihr inszeniertes Mentoring-Projekt einfließen.

In diesem Beispiel hat das Mentoring eine nachhaltige Wirkung entfalten können.

## Verdichtung

Mentoring ist Teil einer Lerngeschichte, die erzählerisch im Netzwerken ihren Ausgangspunkt nahm und sich in aktuellen Weiterbildungen fortsetzt.

### **6.5 „Also es ist immer 'ne Chance, die muss ich aber nutzen.“**

Dieser Fall wurde ausgewählt, weil er zum einen ein weiteres für das Projekt typisches Beispiel einer Mentee, die im Zeitraum des Mentorings ihre Selbstständigkeit ausbaute, repräsentierte. Zum anderen war im Telefoninterview bereits deutlich geworden, dass die Interviewpartnerin eine sehr aktive und professionelle Netzwerkerin zu sein schien. Ich erwartete daher, Aufschluss über weitere Netzwerkbeziehungen nach dem Mentoring-Projekt zu erhalten. Und außerdem war von Interesse, dass die Interviewpartnerin das Mentoring aus der Perspektive sowohl der Mentee wie auch der Mentorin erinnern und reflektieren konnte.

#### *6.5.1 Das berufsbiografische Interview*

Die Interviewpartnerin ist freiberufliche selbstständige Grafikdesignerin. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie 43 Jahre alt. Sie ist allein Erziehend mit einer sechzehnjährigen Tochter.

## Beruflicher Werdegang: Selbstständige allein Erziehende

Auf den ersten Erzählimpuls reagiert die Interviewpartnerin gleich mit dem Hinweis, dass sich ihre private und berufliche Situation in ihrer Geschichte verschränkt (Z. 19). Sie machte sich, wie sie dann erzählt, aus familiären Gründen als Grafikdesignerin selbstständig, „weil ich allein erziehend bin und das Auffangen der Aufsicht meiner Tochter in der Grundschule damals noch nicht so gut gegeben war“ (Z. 24-25). Die Arbeit in einem Angestelltenverhältnis bei einer Agentur wurde dadurch unmöglich, „weil da wurden ja viele Zeiten auch nach 18 Uhr abgefordert“ (Z. 23-28). „Ja und das war eigentlich die Motivation. Und dann hab’ ich ja sehr viel halt mich auch vorbereitet über regionale Frauenstellen, die da Hilfestellung zu geleistet haben, Netzwerke, und darüber bin ich ja auch zum Mentoring gekommen.“ (Z. 30-32) Die Schwierigkeiten, Beruf und Kinderbetreuung zu vereinbaren, werden hier als Hintergrund für ihre Entscheidung, sich selbstständig zu machen, präsentiert. Gleich zu Anfang in ihrer ersten Erzählepisode platziert die Interviewpartnerin damit wesentliche Aspekte ihrer weiteren berufsbioграфischen Erzählung: die Erfahrung der Benachteiligung als allein Erziehende sowie die Themen Netzwerken und Mentoring im Zusammenhang mit Unterstützung.

### Vernetztes Lernen als soziale Unterstützung beim Ausbau der Selbstständigkeit in der Rolle als Mentee

Auf Nachfrage zu den oben genannten Vorbereitungen präzisiert die Interviewpartnerin das Thema Weiterbildung. Sie schildert, wie sie dazu kam:

„Also es gab hier die Regionalstelle Frau & Beruf. Die hatte also sehr, sehr viele Seminare angeboten, und über die Seminarreferentinnen oder -referenten kam man dann ja auch wieder auf neue Institute, die das angeboten haben. Also das waren ganz vielfältige Seminare zu Selbstdarstellung, Rhetorik, Buchhaltung hab’ ich auch mal gemacht. (...) Geld & Rosen<sup>218</sup> zum Beispiel, die waren eng verknüpft, da hab’ ich ganz viel mitgemacht mit den Teilnehmerinnen, mit den Referentinnen.“ (Z. 37-43).

Das war, wie sie sagt, ein „Erfahrungswert im Vorfeld“ (Z. 42). Das Mentoring, so darf hier angenommen werden, konnte an diese Erfahrungen anknüpfen und steht mit ihnen in gedanklichem Zusammenhang. Die Interviewpartnerin erwähnt dann an einem Beispiel, dass sie die „Erfahrungen“ noch heute „total

---

<sup>218</sup> „Geld & Rosen war ein ganz großer Begriff damals in der Frauenszene. Das waren vier Frauen, die halt so ein Gesamtpaket angeboten haben zur Existenzgründung, also eben aus den Bereichen.“ (Z. 47-49)

gut einsetzen (kann)“ (Z. 54-55). Verschiedene weitere Beispiele sollen dann veranschaulichen, dass das Gelernte nicht unmittelbar nach Abschluss einer Maßnahme, sondern auch noch Jahre später seine Wirkung entfalten kann. Das mündet in der Feststellung:

„Also man hat sich so Bausteine gesucht. Das war sicherlich nicht immer alles passend für einen, aber manchmal ist es ja auch so, dass es erst nach 20 Jahren greift, und man nimmt immer irgendetwas mit daraus.“ (Z. 55-57)

Die Interviewpartnerin erfuhr in den o. g. Weiterbildungszusammenhängen vom Mentoring-Projekt, das in ihrer Erinnerung als mit diesen Aktivitäten zusammenhängendes am Anfang ihrer Selbstständigkeit eine ganz wichtige Funktion sozialer Unterstützung bot.

„Es hat mir aber unglaublich viel geholfen, weil man es (die Selbstständigkeit, F. H.) ja nun vorher im Praxisalltag noch nicht gelebt hat, und es kann einem nun ja auch keiner vermitteln. (...) Auch hat man dann mehr Mut durchzuhalten, weil man ja von vornherein wusste: Es gibt Durststrecken und die passieren nicht nur dir, sondern halt auch anderen.“ (Z. 65-70; vgl. 124-129)

Diese Unterstützung war umso wichtiger, als sich mit Ausbau der Selbstständigkeit das soziale Umfeld, wie die Interviewpartnerin schildert, sehr geändert hat:

„Der Freundeskreis ist nicht immer dann auch bereit, das immer mit zu tragen, weil man halt wirklich Zeiten hat, wo man immer nur ‚nein, nein, nein‘ sagen muss und keine Zeit hat. Und da ist natürlich, sich so ‚n Umfeld neu aufzubauen mit andern (...) schon sehr sinnvoll, weil jeder für einen a) Verständnis hat und weil man b) halt einfach die gleichen Schwerpunkte hatte im Dialog.“ (Z. 82-87)

Aufgrund dieser Erfahrung entwickelte sie mit der Zeit ein systematisches und aktives Netzwerken:

„Ja und so kommt eins zum anderen, und man trifft Teilnehmer und die nimmt man mit woanders hin oder trifft sich wieder, und man hat so ‚ne Schnittmenge (...). Und daraus entstand halt so ‚ne Netzwerkarbeit, weil ich ja auch nicht so passiv bin, sondern immer aktiv sage: ‚Ach guck mal, kann man doch nutzen.‘ (...) Also da sehe ich immer, jeder hat da so andere Eigenschaften, und (...) (ich) sehe dann immer halt so ganz gute Verknüpfungsmöglichkeiten.“ (Z. 79-91)

Ihre vielfältigen und vernetzten Weiterbildungsaktivitäten führten die Interviewpartnerin dann, wie sie sagt, auch zum Mentoring. Auf einen Erzählimpuls dazu schildert sie, dass sie davon am Rande eines der o. g. Seminare erfahren habe,

„(...) und da habe ich gleich gedacht, ist ja total interessant, spannend und gerade diese nachhaltige Begleitung, also nicht nur mal eben 'nen Wochenende oder über so 'n Seminarzeitraum, sondern länger, macht auf jeden Fall Sinn. Also das war das, wo ich dachte: Ja, das probier' ich auf jeden Fall.“ (Z. 111-114)

Mentoring machte in dieser schwierigen Anfangszeit Sinn, und es war in der Retrospektive dieser Frau erfolgreich, denn im Zusammenhang mit der falsifikatorischen Suggestion widerspricht sie, nennt dabei aber auch die aktive Rolle der Mentee als Bedingung für erfolgreiches Mentoring:

„Nö, also, ich glaub', da bin ich ja jetzt ein gutes Beispiel dafür, dass das (Mentoring, F. H.) sehr erfolgreich ist. (...) Ich denke, das sollte jeder Selbstständigen oder jeder Unternehmerin oder überhaupt jeder Frau im Berufsleben zur Seite stehen. Dass man nicht nur passiv da sitzt und guckt, was tragen die mir denn vor, sondern dass ich daraus was ziehe und mir selbst daraus was erarbeite. Also es ist immer 'ne Chance, die muss ich aber nutzen. (...) Also man ist (als Mentorin, F. H.) kein Alleinunterhalter, und man kann immer nur anbieten und gute Impulse geben, aber die muss ja jeder für sich selbst umsetzen und nutzen. Und von daher denke ich, bin ich ein positives Beispiel, dass das Mentoring doch einen sehr weit nach vorne bringt, wenn man diese Eigenschaft denn nutzt.“ (Z. 487-501)

Hierbei spricht sie ihre Eigenaktivität an. Für ein neues Mentoring-Projekt würde sie sich gerne jederzeit wieder zur Verfügung stellen, wie sie zum Abschluss des Interviews sagt (Z. 746-749).

Differenzerfahrungen im Mentoring als Anstoß für reflexives Lernen aus der Perspektive der Mentorin

Auf eine Frage schildert die Interviewpartnerin die Erfahrung von Verschiedenheit und zugleich Gemeinsamkeiten und deren Bedeutung sowohl für Mentees als auch für Mentorinnen. Es ging in ihrer Darstellung in der Rolle als Mentorin um einen durch Differenzerfahrung ausgelösten selbstreflexiven Rückblick auf die eigene berufsbiografische Entwicklung und um motivierende Selbstbestätigung:

„Man traf sich ja einmal im Monat, für mich auch so 'n Rückblick: Aha, so war das bei mir auch, und was hat sich denn daraus entwickelt? Also das war so 'ne Rückschau für einen selbst auch, ja die einen auch so 'n bisschen hat mutiger werden lassen. Also da waren oft dann noch so Situationen, wo ich dachte: 'Och, das war vor drei Jahren, und jetzt denkst du so ganz anders darüber oder bist viel weiter gekommen.' Das war für einen selbst auch so eine Selbstmotivation, sich auch einmal auf die Schulter klopfen zu dürfen. Obwohl es ja (bei der Mentee, F. H.) ganz anders lief, und das fand ich auch schön: Ich bin jetzt nicht die Mentee. Die reagiert ja ganz anders. Ich kann ja immer nur Vorschläge machen und an die Hand geben – aber diese monatliche Begleitung, also diese Entwicklung zu sehen.“ (Z. 130-137)

Auf eine spätere Frage nach dem, was sie in der Rolle als Mentorin gelernt hat, kommt die Interviewpartnerin nochmals auf dieses Beispiel und die darin liegende Erfahrung von Unterschiedlichkeit zu sprechen: „(...) auch Toleranz zu üben gegenüber Frauen, die jetzt natürlich nicht so agieren wie ich“ (Z. 349). Sie erläutert solche Unterschiede am Beispiel der Beziehung zur Mentee, es ging um unterschiedliche Rollenerwartungen an eine berufstätige Mutter:

„Und also K. (ihre Mentee, F. H.) hatte das ja anders gesehen, hatte gesagt, so: 'Muttersein ist für mich auch 'ne Art Perfektion.' Und das muss ich dann natürlich akzeptieren von dem Gegenüber. Und da kann ich jetzt nicht sagen: 'Das ist jetzt aber völlig daneben,' weil das ist ja meine Meinung, ist ja nicht ihre. Also noch mal, so 'n anderen Standpunkt kennen zu lernen.“ (Z. 349-359)

Nach dieser Schilderung sind in der Tandembeziehung Rollenerwartungen (zum Beispiel „gute Mutter“), Alltagstheorien (über Kindererziehung) und Werte (Perfektion) bearbeitet worden. Die Interviewpartnerin lernte dabei, wie sie sagt, das Anders-Sein anzuerkennen und in wertschätzender Abgrenzung zugleich ihre eigene Individualität und Werte aufrecht zu erhalten: Anerkennung mit gleichzeitig erlebter Autonomie, „Selbstanerkennung“ (Bauer/Metz-Göckel 2001: 110).

#### Das Verhältnis zur Mentorin: Lernen durch Abgrenzung

Eine vergleichbare Erfahrung wird auch aus der umgekehrten Perspektive geschildert: Auf eine Frage nach dem Ergebnis des Mentorings im eigenen Fall schildert die Interviewpartnerin sehr ausführlich und konkret die widersprüchliche Erfahrung mit der eigenen Mentorin. Sie erzählt zunächst von divergierenden Erwartungen:

„Ja, also da muss ich ganz ehrlich sagen, (...), das war nicht so ganz passend. Also das war jetzt nicht so, dass es (das Mentoring, F. H.) mich von vornherein gepuscht und ermutigt hat. Ich hatte mir auch ein bisschen gewünscht, dass die Mentorin einen so ein bisschen dann doch in ihre Kreise mit rein nimmt, und dass man da ein paar Empfehlungen hat oder auch Kontakte. Das hatte ich mir so vorgestellt, weil wir auch Branchen gleich waren.“ (Z. 166-171)

Die Interviewpartnerin fühlte sich, wie sie erinnert, von der Mentorin nicht wertgeschätzt: „Es war so 'n Anspruchsdenken“, meint sie später (Z. 224). Sie führt Bildungsunterschiede und ihre anderen damaligen Lebensverhältnisse als dafür entscheidende Gründe an, denn sie glaubt, dass die erlebte mangelnde Wertschätzung daran gelegen hat, dass sie selbst im Gegensatz zur Mentorin nicht studiert hatte und zum Zeitpunkt des Mentorings noch unter sehr

bescheidenen Verhältnissen lebte und arbeite. Diese Erfahrungen – in ihrer Sicht mangelnder Wertschätzung – entmutigten sie jedoch nicht, ganz im Gegenteil, sie fand auch hier über Abgrenzung zu sich selbst:

„Aber im Grunde genommen hat mich das bestärkt, es immer wieder anders zu machen, weil der Weg, den ich kenne, ist nun mal mein Weg, und nur das, also dieses Authentisch-Bleiben und nur das kann ich ja transportieren, und nur mit dem stehe ich ja in der Öffentlichkeit. Also mir ist ganz schnell klar geworden, dass ich mich jetzt nicht verändere und verkaufe mit was, was ich nicht bin, auch wenn man vor Mauern rennt. Weil, im Grunde genommen, da wartet man zwei Jahre, und dann kommt das, was passt.“ (Z. 174-180)

Und wie oben bereits aus der Rolle der Mentorin beschrieben, geht es auch in diesem Lern- und Reflexionsprozess um Werte und Individualität, um „das, was mir Spaß macht“, um „‘ne sehr, sehr hohe Ethik (...) also mit Pünktlichkeit und Verlässlichkeit und Preiseinhaltung“. (Z. 232-283)

Die berufliche Situation der Mentorin, deren Agentur zum Start des Projektes Insolvenz anmelden musste, erklärt einen Teil dieser besonderen Tandembeziehung. Die Mentorin verkörperte eben nicht die klassische Vorbildrolle einer erfolgreichen Geschäftsfrau. Die Interviewpartnerin zeigt Verständnis für diese schwierige Situation (ausführlich Z. 204-208) und meint:

„Es ist ja auch für sie ‘ne recht traurige Geschichte gewesen (...). Und da hatte sie auch immer ganz viel dran zu knacken. (...) Und vielleicht konnte ich ja auch das ein bisschen aufbröseln mit meiner Geschichte.“ (Z. 180-189)

Hier kommt die Vermutung zum Ausdruck, dass eine Mentee für eine Mentorin eine Funktion bei der Verarbeitung einer beruflichen Niederlage haben könnte. Es stellt sich die Frage, ob eine solche Beziehung dennoch Mentoring-Funktionen für die Mentee bieten konnte, doch:

„Ja, man wird ja immer gespiegelt. Und indem sie (die Mentorin, F. H.) jetzt immer spiegelt, ich bin ja eigentlich gar nicht gut genug, weil a) habe ich nicht studiert und dann b) machte ich für sie komische Sachen. Hat mich aber bestärkt, komische Sachen zu machen und die dann zum Erfolg zu führen. Und also das war jetzt keine negative Beziehung. Es hat halt einfach nicht so glatt gepasst. Aber ich kann dann den Spiegel auch immer sehen, und das ist dann für mich auch positiv, so was da raus zu ziehen. (Z. 214-219) Ich hab’ da auch daraus gelernt, ne. Also wir haben durchaus ein freundschaftliches Verhältnis gehabt.“ (Z. 224-229)

Die Lerneffekte und die Erkenntnisse, welche die Interviewpartnerin durch das Mentoring gewonnen hat, stellte sie durch reflektierendes Umdeuten (vgl. das Bild des Spiegels) von Schwierigkeiten in Chancen, Negativem in Positives her. Es gelang ihr dadurch, wahrgenommene Schwierigkeiten (die erlebte mangelnde Wertschätzung) für Lernprozesse nutzbar zu machen. Sie bestätigt damit

aufgrund ihres eigenen Beispiels und ihrer Erfahrungen als Mentee ihre zuvor genannte Auffassung, dass der Erfolg eines Mentorings wesentlich von der Eigeninitiative, der Lernoffenheit und den Aktivitäten der Mentees abhängt. Letztlich unterstützte die Mentorin sie jedoch auch direkt mit Ratschlägen: Als sie in sehr bescheidenen Verhältnissen ihre Selbstständigkeit begann –

„ja, da hatten wir nur zwei, drei Zimmer, also ganz klein gehalten erst mal, weil’s halt auch finanziell nicht ging. Und da hat sie (die Mentorin, F. H.) mich schon bestärkt und gesagt: ‘So, das geht gar nicht.’ Also dann bin ich ja umgezogen, (...) dann mindestens mit ’nem eigenen Büro (...). Also das war ja vorher auch nicht gegeben. Also ich sag’ jetzt mal, was sie so hatte, dieses, ja: Ist nicht gut genug, ist nicht wertig genug. Natürlich (...), ein Stück weit entsprach es der Realität, ja. Aber ich meine, manche Situationen – da muss man halt einfach ganz unten anfangen, ja. Und da hat sie mich aber schon bestärkt, halt auch in ’ne etabliertere Wohnung zu ziehen, die mehr kostet, halt einfach auch mal so was auch zu wagen, bisschen mehr.“ (Z. 422-430)

Eine als nicht passend eingeschätzte Mentoring-Beziehung entfaltete in diesem Fall dennoch nach dieser Schilderung eine positive Wirkung, weil sie a) durch Differenz und Abgrenzung der Mentee zur Selbstvergewisserung führte und b) außerdem wichtige hilfreiche Ratschläge zur Verfügung stellte.

### Wenig Hilfe bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie

Auf eine Frage, wer bzw. was sie in beruflichen Krisen unterstützt habe, antwortet die Interviewpartnerin, nachdem sie kurz Freunde erwähnt (Z. 249; 270-273 und mit Einschränkung Freundinnen), mit einer breiten Schilderung der Schwierigkeiten und Benachteiligungen, die sie als allein erziehende Mutter erlebt hat. Zuerst erwähnt sie die anfänglich schwierige existentielle Situation:

„Es war dann schon so, dass man dann nachts wieder wach gemacht wird von seinem Unterbewusstsein und denkt so: ‘Hm – nächsten Monat haut es finanziell überhaupt nicht hin.’ (Lachen) Gibt’s halt. Okay. Aber wenn man das jetzt seit 2002 macht, und das geht irgendwie (...), dann ist das sicherlich was, was ich lernen sollte, eben so ein bisschen zu jonglieren und nicht alles so ernst zu nehmen, weil das ist eigentlich ein Zustand, den mag ich gar nicht, ja. Also ich brauch’ da schon meine Stabilität. Und dann hab’ ich immer geguckt, ja will mir das Leben jetzt vielleicht irgendetwas sagen? Also nichts ist Zufall, finde ich, gerade wenn man mal so ’ne Rückschau hatte. Dann guck ich, was kann ich daraus lernen, oder wie kann ich’s ändern.“ (Z. 250-259)

Es werden hier in ihrer Selbstsicht zunächst ihre Fähigkeit, auch krisenhafte Erfahrungen Sinn gebend zu verarbeiten, und ihre Lernfähigkeit als hilfreich zum Bewältigen beruflicher Krisen vorgestellt. Da sie die Frage nach Unterstützer/innen zuerst auf sich bezieht und ihre eigenen Lernfähigkeit anspricht,

wird m. E. deutlich, dass sie sich in Krisen zu allererst auf sich selbst verlässt bzw. verlassen musste. So wird letztendlich deutlich, wie sehr sie sich in der schwierigen Gründungsphase auf sich selbst zurückgeworfen sah: „Im Grunde genommen muss man es aber mit sich selbst ausmachen. (...) Aber im Grunde genommen war ich da schon richtig allein erziehend.“ (Z. 271-278)

Im Zusammenhang der Schilderung ihrer Schwierigkeiten als berufstätige allein erziehende Mutter verändert sich ihre offene, sehr persönliche Erzählung zu einer Passage mit deutlich politischem Bezug:

„Da, wo ich war, als ich angefangen habe, nämlich zu sagen: 'So ich bin jetzt allein erziehend, und keine Agentur nimmt mich mehr,' wo ich schon dachte, das hätte man mir vorher nicht erzählen können. Weil es ist ein Unding in der heutigen Gesellschaft, dass Kinderkriegen einen quasi auf so 'n Behindertenstatus bringen. Das hätt'ich vorher nicht geglaubt. Ist aber so, ja. (...) Also es ist eigentlich eine Sache gesellschaftlich, wie das geregelt ist mit dem Auffangen der Erziehung, nichts anderes. Also da brauche ich auch keine Quote in Führungspositionen, ehrlich gesagt, sondern 'ne Gleichstellung von daher, wie ich agieren kann in der Gesellschaft trotz Kindern oder gerne mit Kindern. Also das habe ich jetzt bitter am eigenen Leib erlebt.“ (Z. 259-270)

Die Interviewpartnerin hat, wie sie erzählt, die geschilderten Schwierigkeiten inzwischen auf eigene Weise bewältigt. Sie hat sich Wohnverhältnisse geschaffen, die ihr helfen, Beruf und Familie zu vereinbaren, womit diese ganze Erzählpassage wiederum mit Rückbezug auf sich selbst, auf die eigene Gestaltungskraft und ihren Erfolg endet.

„Na ja, und diese Kombination (Arbeitsbereich in der Wohnung, F. H.) hat mir halt unheimlich geholfen, Wohnen und Arbeiten zu kombinieren.“ (Z. 278-283) „Ich find' das ganz toll, auch die Zeiten so nutzen zu können, so zur Work-Life-Balance, was ja auch mal ein Seminarthema war. (...) Ich mach' mir meinen Kaffee, setz' mich hier hin um sieben und arbeite bis zwölf. Und das ist die Zeit, wo ich am aktivsten arbeiten kann, also ich krieg' am meisten geschafft (...). Das finde ich auch sehr positiv.“ (Z. 295-306)

Interessant ist, dass sie durch einen Rückbezug zu Weiterbildungsaktivitäten einen Transfer des Gelernten in ihre aktuelle Situation herstellt.

Die Interviewpartnerin präsentiert sich im Kontext dieses Erzählabschnittes als eine starke, lernoffene Persönlichkeit, die schwierige biografische Situationen im Besinnen auf ihre eigenen Stärken gemeistert hat. Von ihrer Selbstständigkeit kann sie inzwischen gut leben, wie sie sagt (Z. 288).

## Erfolg als gelungene Work-Life-Balance

Anlässlich der anschließenden Frage zum Erfolgsverständnis sagt sie, es sei „nicht der Umsatz“ (Z. 310), und aus ihren Ausführungen wird deutlich, dass es genau die jetzt gewonnene Work-Life-Balance, also die jetzt erreichte Situation ist, die sie als Erfolg wertet:

„Weil ich in der Work-Life-Balance auch immer, ich glaub’ alle drei Monate, mal eben ‘ne Woche zu schönen Orten fahre, um wirklich so den Speicher zu löschen, um für mich auch zu sorgen. (...) Und eben meine Energien so einzusetzen, wie ich gerade beschrieben habe (vgl. Z. 295-306), (...) das ist auch absoluter Luxus.“ (Z. 311-321)

Auf eine Frage zu Erfolg erwidert sie, Erfolg sei, ihren Weg gehen zu können (Z. 327). In diesem Zusammenhang erwähnt sie die inzwischen gewonnene Unabhängigkeit und Souveränität in Abgrenzung zu ihrem früheren Angestelltenverhältnis, in dem „man sich wirklich versklavt, verkaufte (...), und da war man so ‘ner Willkür ausgesetzt, die absolut keinen Sinn machte.“ (Z. 328-330)

„Und das ist jetzt natürlich, wenn ich als Geschäftsführerin auftrete, auch ein Stück weit Augenhöhe mit den Kunden. Und wenn die mir doof kommen, kann ich das steuern, ja. Ich muss jetzt nicht so mich ducken und sagen: ‘Ja, mach’ ich.’ Also das find’ ich auch, das hebt einen in der Persönlichkeit sehr.“ (Z. 331-334)

Erfolg beinhaltet nach dieser Idee auch eine Aufwertung der Persönlichkeit. Die Interviewpartnerin stellt dann noch an einem Beispiel eine Verbindung zwischen Erfolg und Lernen her, und zwar als gelingendes Anwenden von Theorie in der Praxis, in erfolgreichem Handeln und wiederum in Bezug auf früher Gelerntes:

„Also ich kann ja durchaus argumentieren, das ist ja auch was, was man in Seminaren lernt, (...) einfach noch mal, wenn so ‘ne komische Situation aufkommt, auch rein zu gehen und zu hinterfragen und das dann zum positiven Ergebnis raus zu steuern. Das ist ja enorm, das ist ja wirklich ‘ne Kunst. Und das gelingt auch sehr häufig und dass gar kein Konflikt aufkommt. Und dann schmunzle ich immer, das ist für mich dann auch ein Erfolg, ja. Also dieses: Theorie anwenden in der Praxis, ne.“ (Z. 334-340)

Hier ist Erfolg in einer prozessualen Dimension angesprochen. Zusammenfassend und in meiner Interpretation ist Erfolg in dieser erzählten Geschichte: gelungene Work-Life-Balance als Lebensqualität auf Basis der jetzt erzielten Situation, der Status als Selbstständige und die dadurch gewonnene Unabhängigkeit sowie ein Bewältigen schwieriger Kommunikationssituationen in Anwendung des früher Gelernten in aktueller Praxis.

## Wechselseitiges Lernen als Erfolgsfaktor

Anlässlich der Frage, welche Tipps die Interviewpartnerin Frauen geben würde, um beruflich erfolgreich zu sein, kommen einige Erfolgsfaktoren zur Sprache. Zunächst empfiehlt sie, mutig zu sein:

„Ja Mut unbedingt, langen Atem und auch mal sich aus diesem Frauendenken lösen, gucken, nicht nur zu verteufeln, wie machen Männer das denn. Weil ich finde, (...) da kann man sich auch ganz viel Positives abgucken. Da hat der Feminismus manchmal auch zu so ‘ner ganz komischen Einstellung beigetragen, die wir noch längst nicht leben. Also wir stellen den Anspruch, aber wir leben ‘s nicht. Da ist noch so ‘ne Diskrepanz.“ (Z. 691-696)

Meines Erachtens stellt die Interviewpartnerin hier in einer eigenen Interpretation von Feminismus einen Bezug zwischen ihrer eigenen Erfahrung, mit Unterstützung der Mentorin mutig geworden zu sein (s. o.), und gesellschaftlichen bzw. kulturellen Zusammenhängen her. Von dieser Ebene aus empfiehlt sie ein intergeneratives Erfahrungslernen und bezieht diese Idee auf das Mentoring. Ohne es vermutlich zu ahnen, spricht sie hier eine Idee von „reverse mentoring“ (Apter/Carter 2002) an:

„Auf jeden Fall aber diese Erfahrungen kombinieren. Also das ist zum Beispiel das Mentoring-Projekt auch: Die Alten lernen von den Jungen, die Jungen von den Alten. Also das fehlt gesamtgesellschaftlich, ja.“ (Z. 705-707)

Sie spricht von „Erfahrungswerten“, die beide Seiten nutzen können: die Alten, „um aktiv und wach zu bleiben und sich immer wieder Innovationen zu stellen und (...) auch die Perspektive (...) zu ändern, also mal ‘nen andern Blickwinkel anzunehmen für die jüngere Generation“ (Z. 707-712). Für die Jüngeren thematisiert sie Werte, die von den Älteren zu lernen seien, „also nicht mehr diese Kaltschnäuzigkeit in der Wirtschaft, sondern wirklich auch Werte.“ Konkret meint sie:

„Teilhaben lassen und nicht von oben nach unten, das sind ja auch heute in der Wirtschaft wieder Methoden, die da durchaus wieder auch gelehrt werden an den Hochschulen. Und das ist eigentlich das Prinzip, finde ich. Und das ist das, was man von den Älteren dann durchaus wieder lernen kann.“ (Z. 738-742)

In meiner interpretierenden Zusammenfassung stellt die Interviewpartnerin in diesem Text folgende Voraussetzungen für Erfolg vor:

- Mut,
- Durchhaltevermögen (langen Atem),
- Emanzipiert handeln (Gleichberechtigung leben, nicht nur davon reden),

- Lernen durch Kombination unterschiedlicher Erfahrungen von Alten und Jungen, von Männern und Frauen (die Alten lernen von den Jungen, die Jungen von den Alten; von Männern kann man sich Positives abgucken),
- Sich offen (lernfähig) halten,
- Werte: Partizipation (teilhaben lassen) und Verzicht auf Hierarchie (nicht von oben nach unten).

Da sie Mentoring auf die Frage nach Erfolgsfaktoren im Zusammenhang der Kombination unterschiedlicher Erfahrungen denkt, stellt sie es ebenfalls implizit in den Zusammenhang der Erfolgsfaktoren für Frauen.

### Kontakte in das Mentoring-Netzwerk als Schnittmenge zum Frauennetzwerk

Die Interviewpartnerin hat noch guten Kontakt zu ihrer Mentee, sie erzählt das anlässlich einer Vertiefungsfrage. Das Verhältnis der beiden hat sich nach dieser Schilderung mit Mentoring ähnlicher Qualität fortgesetzt, denn sie berät diese Frau, gibt ihr Tipps und vermittelt Kontakte, hat ihre Website gestaltet und versucht, sie in ihr aktuelles Frauennetzwerk mit einzubinden (vgl. Z. 375-380). Auch zu anderen aus dem Mentoring-Netzwerk unterhält sie nach eigener Aussage weitere Kontakte, zum Beispiel zu einer anderen Mentee aus dem Projekt, die sie namentlich erwähnt, und die ihr nach einer der Mentoring-Aktivitäten Aufträge gegeben hat (vgl. Z. 385-392). Die Kontakte gehen teilweise in ihrem Frauennetzwerk auf, sie nennt „eine große Schnittmenge“ (Z. 516).

„Es ist viel hängen geblieben an Kontakten. Und ich glaube auch, diese Kontakte kann man immer wieder aktivieren. (...) Da ist immer gleich ein gemeinsamer Nenner da, und da ist immer auch ein Interesse da, sich dann noch mal auszutauschen und wieder zu sehen. Das sind so, ja, anders als Freundschaften, das kann man immer mal wieder aktivieren und anzapfen.“ (Z. 443-447)

Sie „verifiziert“ das an einem Beispiel:

„Wie gesagt, ich kann Kontakte abrufen, wann ich will, immer noch, weil das ist ‘ne ganz starke Bindung. (...) Du kannst dich 20 Jahre nicht sehen. Zum Beispiel habe ich S. (eine andere ehemalige Mentorin F. H.) einmal angefragt für ‘ne Podiumsdiskussion (...). Die hatte ich zehn Jahre, glaube ich, nicht gesprochen. Dann sag’ ich: ‘Hallo, ich bin K., und wir kennen uns aus dem Mentoring.’ – ‘Ah ja, okay, mach’ich.’ Das ist ja ‘ne Verifizierung auch irgendwo. Und ich finde auch die Bereitschaft, sich da zu unterstützen, wenn man mal genetzt hat, ist eigentlich größer, als wenn man sich jetzt so unverbindlich irgendwo kennen lernt. Es ist schon ‘ne Bindung, ne.“ (Z. 672-680)

Auf einen weiteren Impuls zu ihren Netzwerkaktivitäten stellt die Interviewpartnerin diese in einen Zusammenhang mit ihren früheren, vernetzten Weiterbildungsaktivitäten und meint, das Netzwerken sei ihr „vielleicht in die Wiege gelegt“ (Z. 527), also eine Persönlichkeitseigenschaft. Mit Bezug auf ihr aktuelles Frauennetzwerk präzisiert sie den Nutzen als Informationsaustausch, Nutzbar-Machen von Kontakten: „Synergieeffekte“, „Leute, die ich aus diesen Netzwerkarbeiten oder Seminaren oder vom Mentoring noch kenne und andocken kann.“ (Z. 530-531)

Das, was die Interviewpartnerin als (starke) Bindung beschreibt, entspricht m. E. dem Verständnis Granovetters (1973) von der Stärke schwacher Netzwerkbindungen, die in diesem Fall als abrufbare soziale Ressource existieren. Die von ihr genannte Bindung interpretiere ich vor dem Hintergrund von Vertrauen. Vertrauen gilt als eine Grundvoraussetzung für die Existenz von (Frauen-) Netzwerken (vgl. Goy 2004; Bock 2002; Denison 2003; Gilbert 2003; Jansen 2003) und korreliert mit deren Erfolg (Denison 2006: 176) (vgl. Kap. 3 dieser Arbeit).

### Persönliche und politische Dimensionen von (Frauen-)Netzwerken

Das aktuelle, formelle Businessfrauennetzwerk, das die Interviewpartnerin leitet, ist, wie sie weiter erzählt, aus einem Netzwerk von Gründer/innen hervorgegangen (vgl. Z. 541-556). Ein Vorbild war ein Frauennetzwerk in einer anderen Stadt, weil dieses Netzwerk sich „auch in die gesellschaftlichen Belange eingemischt hat (...), sich nicht nur stammtischmäßig zusammensetzen, sondern wirklich auch aktiv sich so in gesellschaftlichen Prozessen einzumischen“ (Z. 552-556). Das Engagement der Interviewpartnerin für dieses Netzwerk spiegelt ihr gesellschaftspolitisches Interesse, das bereits zuvor auch einige Male im Interview zum Ausdruck kam:

„Also im Grunde genommen sind das auch immer Ungerechtigkeiten, wo ich dann mich sehr für interessiere. Und ich meine frauenspezifisch auf der Berufsebene ist es halt oft noch sehr ungerecht (...). Das hab’ ich ja auch erlebt in der Agentur, und wir haben gleichwertig gearbeitet. Das ist so ‘ne Unbalance (...). Es kann, muss aber nicht ein frauenspezifisches Thema sein. Und ich finde es schon sehr angenehm, in reinen Nur-Frauenclubs und -vereinen tätig zu sein. Das ist noch mal ‘ne andere Dimension als gemischtgeschlechtlich.“ (Z. 625-632)

Allerdings äußert sich die Interviewpartnerin auch kritisch zu Frauennetzwerken, nicht ohne gängige Klischees zu bemühen:

„Die Frauen treten sich noch selbst viel zu sehr auf die Füße. Die Männer machen das viel besser. Die haben ihre Seilschaften, da kommst du hin, du brauchst deine Kompetenz nicht

unter Beweis stellen, du bist dann in ihrer Seilschaft und wirst weiterempfohlen. (...) Während Frauen sich da oft behacken, ganz unsinnig erst mal auch aus Konkurrenzdenken. Ich weiß es nicht, was das ist. Also ich kenne wenige Frauen, wo das Netzwerken richtig gut mit funktioniert hat. Das sind ja jetzt nicht alle Netzwerke, die gleichwertig agieren.“ (Z. 636-641)

Trotzdem macht die Interviewpartnerin mit dem Netzwerken weiter, denn „da lernt man ja auch sehr, sehr viel durch“ (Z. 645-646). Zukünftig will sie sich in einem internationalen Frauennetzwerk engagieren.

Frauennetzwerke werden hier außer in ihrem persönlichen Nutzen zum einen in einer Idee politischer Foren entworfen, in denen gesellschaftspolitische Anliegen thematisiert werden können. Zum anderen wird hier eine macht- und karriererelevante Differenz zwischen Männer- und Frauennetzwerken als „Erfahrungswert“ gedacht. Darin spiegeln sich m. E. real diskriminierende gesellschaftliche und organisationale mikropolitische Verhältnisse ebenso wie gängige Rollenklischees.

### Eine unkonventionelle, mutige Frau als Vorbild

Das Thema Vorbilder wird in diesem Interview zwar nicht explizit angesprochen, jedoch stellt die Interviewpartnerin im Zusammenhang mit dem Thema „Netzwerken“ eine Frau vor, die Vorbildfunktion zu haben scheint:

„Zum Beispiel gibt es da Garcia Gitta Raumann, hat 'ne ganz irre Vita, hat angefangen als Telefonistin, müsste jetzt so ungefähr 65 sein, auch immer ganz mutig, Mut machend. Hatte die erste Tapas-Bar in Lindlar, also im Bergischen Land (...) Die hatte 'nen Vortrag gehalten, und die haben wir uns dann gleich gekrallt, weil die ist mittlerweile auch EU-Botschafterin für weibliche Unternehmenskultur. Und die hat so rote Haare wie Pumuckl und zieht dann bei Vorträgen schon mal ihre Schuhe aus, weil die drücken. (Lachen) Und am besten hat mir gefallen, wie sie gesagt hat: 'Ja wir hatten die erste Tapas-Bar, und dann wurde das modern, und ich stand dann jetzt vor der Bank und musste die um Geld bitten. Da hab' ich gedacht, ich bitte die gar nicht um jetzt so 'n mickrigen Betrag, um die Tapas-Bar zu sanieren, sondern ich will im Freilichtmuseum Lindlar die Gastronomie betreiben. Also ich setz' jetzt gleich noch mal einen drauf und fordere dafür 'nen ganz, ganz hohen Kredit ein', was ihr dann auch gelungen ist. Also dieses Denken fand ich ja so irre. Also nicht immer kleinklein, sondern mal großvolumig und sehr mutig, und ich meine, natürlich gibt es Durststrecken bei uns allen, aber das ist gerade so was von Mut machend, und ich sag' dann immer zu 'ner Kollegin, die so 'ne Boutique betreibt, die dann auch mal Durststrecken hat, ähnlich wie die Bremer Stadtmusikanten: 'Etwas Besseres als Hartz 4 finden wir überall.' Also das ist es ja dann im Grunde genommen: Einfach dann doch noch mal zu wagen, sich nicht hängen zu lassen, sich nicht entmutigen zu lassen.“ (Z. 597-598)

Hier beeindruckten die Unkonventionalität und der Mut, den die Frau ausstrahlen schien. Die Interviewpartnerin bestätigt in dieser Schilderung einige zentrale Botschaften und Orientierungen für sich selbst als Selbstständige

insbesondere in der schwierigen Anfangszeit: Es ging auch für sie darum, mutig zu sein, mehr zu wagen und Durststrecken zu überwinden. Garcia Gitta Raumann ist hierfür ihr Beispiel.

### *6.5.2 Interpretation und Verdichtung: Eigene Aktivitäten und Deutungen als Bedingungen für erfolgreiches Mentoring*

Dieses Interview beeindruckt in seiner Schilderung der besonderen Situation, sich unter schwierigen Bedingungen als allein erziehende Frau selbstständig zu machen und mit den dadurch gegebenen Schwierigkeiten als starke, lernoffene Persönlichkeit konstruktiv umgehen zu können sowie in der Darstellung des Lernens in den Rollen Mentee und Mentorin. Eine weitere Besonderheit ist die breite Thematik des Netzwerkers, in die sich die Mentoring-Erfahrung und das Lernen einfügten.

Die Interviewpartnerin präsentierte sich als aktive Netzwerkerin „von der Wiege an“. Unter Netzwerken integrierte sie auch ihre zahlreichen Weiterbildungsaktivitäten, die sie im Zusammenhang mit dem Aufbau ihrer Selbstständigkeit aufnahm, sowie auch das Mentoring. Eine Kontextanalyse des Begriffes Mentoring veranschaulichte, dass er fast ausschließlich im Zusammenhang mit Netzwerken und Kontakten stand. Auf diese Kontakte und Netzwerke konnte die Interviewpartnerin nach eigener Darstellung jederzeit zurückgreifen, die Beziehungen basierten nach ihrer Idee auf einer besonderen und „starken Bindung“, die als Vertrauen interpretiert wurde. Sie stehen nach ihrer Ansicht als Ressource für soziale Unterstützung, Informationsaustausch und Kontaktvermittlung weiterhin zur Verfügung. Das Mentoring, das kann hier interpretierend festgehalten werden, kann insofern langfristig als Teil einer sozialen Ressource in latenten Netzwerken weitere Wirksamkeit entfalten. Das ist eine subjektive Sichtweise, die keine schlüssige Antwort auf die Frage liefern kann, ob das ehemalige Mentoring-Netzwerk sich in ein (Wissens-)Netzwerk der Region entwickelte. Um das zu beantworten, wäre ein anderer Forschungsansatz mit Schwerpunkt einer strukturellen Netzwerkanalyse erforderlich gewesen. Welche Funktion ehemalige Mentoring-Teilnehmerinnen in diesen Netzwerken auch haben und welcher Struktur diese Netzwerke auch sein mögen, jedenfalls überdauerte das Mentoring im Falle dieser Interviewpartnerin faktisch mindestens in einer manifesten, Mentoring ähnlichen Beziehung sowie in vielen so vorgestellten latenten Beziehungskonstellationen.

Auffällig in diesem Interview ist, dass diese aktive Netzwerkerin das Netzwerken anders und weitergehend konzipierte als alle anderen Interviewpartnerinnen: Sie stellte einen frauenpolitischen Zusammenhang her, ordnete

Netzwerken jedoch nicht nur gedanklich hier zu, sondern belegte an vielen Beispielen, wie frauen- und gesellschaftspolitische Anliegen in ihrem Frauennetzwerk zur Sprache kamen und bearbeitet wurden. Netzwerken, so interpretiere ich, war für sie zusätzlich zu allem praktischen Nutzen auch eine mögliche Form des politischen Ausdrucks oder der politischen Arbeit an „gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten“. Netzwerke stellen in der Sicht der Akteure eine Alternative zu herrschenden Organisations- und Sozialformen her. Das ist für Frauen relevant, sofern sie in bestehenden, mächtigen Bündnissen nur marginal beteiligt sind (vgl. Bruchhagen 2011: 78 f.).

Für das Thema Lernen im Mentoring ist dieses Interview sehr aufschlussreich. Zum einen stellte es Lernen wiederum als vernetztes Lernen vor, in diesem Fall eingebunden in Netzwerkaktivitäten, nach Denison (2006) ein Milieu für Lernen. Zum anderen thematisierte es wechselseitiges Lernen in der Mentoring-Beziehung aus der Perspektive der Mentee und der Mentorin und veranschaulichte, welche Bedeutung Verschiedenheit (Diversity: Männer/Frauen; Alte/Junge) für reflexives Lernen haben kann, wie durch Erkennen und Anerkennen von Differenz, durch Abgrenzung und Sich-Besinnen auf das Eigene (Werte, Stile, Ideale) Selbstvergewisserung und Selbstbestätigung entstehen und dadurch Motivationen bereitstellen können. Es zeigte zugleich die Notwendigkeit einer „alltagsweltlichen Lehrkompetenz“ (Schäffter 1995: 97) der Mentorinnen auf, die von der Interviewpartnerin als Mentee in der eigenen Tandembeziehung offensichtlich so nicht vorgefunden wurde: die Fähigkeit, zum eigenen Wissen, eigenen Werten und Erfahrungen in kritische Distanz gehen zu können.

Differenzerfahrungen, selbst leidvolle (hier: erlebte mangelnde Wertschätzung) in diesem Sinne produktiv zu nutzen, war eine gedankliche Eigenleistung der Interviewpartnerin, die in vielen Kontexten zum Ausdruck kam, insbesondere in der als nicht passend erlebten Beziehung zu ihrer ehemaligen Mentorin. An dieser Stelle eröffnen sich Anfragen an die Forschung zum vertieften Verständnis vordergründig problematischer Mentoring-Beziehungen, um zu klären, inwieweit sie dennoch positive Funktionen bereitstellen bzw. konstruktiv genutzt werden können.

Als zentraler Satz soll der folgende gelten: „Also es ist immer ‘ne Chance, die muss ich aber nutzen.“ (Z. 491-492) Dieser im Kontext der falsifikatorischen Suggestion präsentierte Satz stand für Erfahrungen im Mentoring und mit Netzwerken, und er adressiert m. E. u. a. die in der Sicht der Interviewpartnerin notwendige Eigenaktivität der Mentees für einen Erfolg von Mentoring. „Aber“ steht m. E. für die wahrgenommene Differenz, für einen Widerspruch zwischen Erwartetem und Vorgefundenem, zwischen Eigenem und Anderem in der Mentoring-Beziehung, der durch reflexive Prozesse des De- und Rekonstruierens

positiv gewendet und in Chancen umgedeutet wurde. Der Satz steht m. E. auch für eine allgemeine Lebensphilosophie, Offenheit und Lernbereitschaft der Interviewpartnerin, welche in vielen Interviewpassagen zur Sprache brachte, wie sie schwierige biografische Situationen mithilfe reflektierenden Umdeutens der Schwierigkeiten in Chancen meisterte: „Und dann guck’ ich, was kann ich daraus lernen, oder wie kann ich’s ändern.“ (Z. 259) (vgl. Fall 4).

Die Interviewpartnerin präsentierte sich als eine selbstreflektierende, lernoffene Persönlichkeit, die aufgrund eigener Lernanstrengungen in der Verarbeitung von biografischen Krisen und Differenzerfahrungen in Beziehungen in der Lage war, das Mentoring zu nutzen und Selbstbewusstsein und Erfolg daraus generierte. Das unterstreicht, wie im vorigen Fallbeispiel, das Anliegen von u. a. Godshlak/Sosik (2007), Persönlichkeitsdimensionen für den (Miss-)Erfolg von Mentoring weiter zu untersuchen. Die notwendigen Eigenaktivitäten der Mentees für erfolgreiches Mentoring sind durch die Forschung mehrfach bestätigt (u. a. Blicke e. a. 2010: 101).

Die Interviewpartnerin bezeichnete das Mentoring retrospektiv als erfolgreich. Erfolg drückte sich für sie vor allem in einer gelungenen Work-Life-Balance aus, im individuell erfolgreich gelösten Problem der gesellschaftlichen Problematik, einen Existenz sichernden Beruf mit Kindererziehung zufriedenstellend zu vereinbaren. Sie selbst stellte diesen Bezug zwischen ihrem individuellen Leben und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mehrfach her. Die Wichtigkeit einer zufriedenstellenden Work-Life-Balance nicht nur in diesem Interview bestätigt das Anliegen von Greenhaus/Singh (2007), den Zusammenhang zwischen Mentoring und der Schnittstelle Familie/Beruf zukünftig stärker in den Blick zu nehmen und eine Work/Family-Perspektive in die Mentoring-Forschung und -Praxis einzubringen.

Offensichtlich stellten die vielfältig vernetzten Weiterbildungen, aus denen auch das Mentoring hervorging, neben der Vermittlung notwendigen Wissens die beim professionellen Ausbau der Selbstständigkeit dringend erforderliche soziale Unterstützung bereit, ermutigten sie, „Durststrecken“ durchzustehen und in der schwierigen Anfangszeit weiter durchzuhalten. Von einer ungewöhnlichen Frau, Garcia Gitta Raumann, erzählte die Interviewpartnerin als einem vorbildhaften Beispiel. In diesem Interview wurde die von Kram (1985) festgestellte psychosoziale Funktion der Mentoring-Beziehung sehr deutlich. Jedoch ging es auch hier wie in anderen Fallbeispielen nicht ausschließlich um die exklusive Tandembeziehung, sondern um die Gesamtheit eines erinnerten Mentoring- und Weiterbildungsnetzwerkes. Das unterstreicht die Weiterentwicklung des Mentoring-Konzeptes in Richtung vernetzter Lern- und Unterstützungsbeziehungen (vgl. Higgins/Kram 2001; Ragins/Kram 2007) zum wiederholten Mal.

Unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit von Mentoring ist dieses Fallbeispiel in folgender Weise aufschlussreich:

- a) Eine nachhaltige Wirksamkeit besteht nach eigenen Angaben faktisch in der vorgestellten Ressource eines latenten und zum Teil in Form schwacher, manifester Beziehungen gedachten Netzwerks dieser Interviewpartnerin weiter.
- b) Mentoring wurde als eine sinnvolle, in andere Lernkontexte eingebundene Erfahrung erinnert. Die gemachten Erfahrungen und in diesem Rahmen entfalteten Kompetenzen konnten, wie die Interviewpartnerin beispielhaft vielfach ansprach, auf andere Kontexte übertragen werden.

### Verdichtung

Die Notlage, sich als allein erziehende Mutter selbstständig zu machen, führte zu Lernen in Netzwerken, welches im Mentoring aufging, in dem Verschiedenheit produktiv genutzt wurde und reflexives Lernen anregte, das bis heute positive Wirkung und Erfolg zeigt, jetzt in gelungener Work-Life-Balance als individuelle Lösung gesellschaftlicher Benachteiligungen allein Erziehender.

## 6.6 „Ich bin förderungswürdig.“

Die Interviewpartnerin wurde ausgewählt, weil sie den idealtypischen Fall einer Mentee zu verkörpern schien, nämlich einer Frau, die nach ihrer ersten Stelle als Führungskraft während des Mentorings anschließend weiter Karriere gemacht hat. Darüber hinaus war auffällig, dass die Beziehung zur ehemaligen Mentorin, einer leitenden Beamtin, in Form regelmäßiger Kontakte noch immer weiterbesteht.

### 6.6.1 *Das berufsbiografische Interview*

Die Interviewpartnerin ist eine 47-jährige angestellte Standortleiterin eines privaten Weiterbildungsanbieters. Sie lebt in Partnerschaft ohne Kinder. Vom Mentoring-Projekt erfuhr sie damals über das Internet.

## Berufliche Entwicklung und die erste Führungsposition

Zur Zeit des Mentoring-Projektes hatte die Interviewpartnerin seit zwei Jahren eine Stelle als Projektentwicklerin/Projektleiterin an einer Volkshochschule inne, es war ihre erste Führungsposition, wie sie zugleich auf den ersten Erzählimpuls schildert. Weil sie die Stimmung dort jedoch insgesamt als „komisch“ erlebte, entschied sie sich, wie sie sagt, „zur Flucht nach vorn“ und wechselte zu einem anderen Weiterbildungsanbieter, der aber nach ihrem sechswöchigen „Intermezzo“ dort Insolvenz anmeldete. Daraufhin trat sie ihre aktuelle Position als Standortleiterin bei einem privaten Bildungsanbieter an, die sie nun seit fünf Jahren innehat. Hier führt sie „in guten Zeiten“ bis zu 25 Mitarbeiter/innen. Vor zwei Jahren verhalf sie dem Träger zur Expansion, sie „eroberte“ nach eigenen Worten einen zweiten Standort, für den sie ebenfalls zuständig ist, um „Perspektiven einzufangen“. Ihre berufliche Entwicklung bewertet sie als erfolgreich. Nach einem weiteren Impuls fährt sie fort, ihre Geschichte zu erzählen: Vor der VHS-Stelle war sie als Projektmitarbeiterin bei einem Wohlfahrtsverband beschäftigt gewesen. Sie konzipierte dort ein Programm, welches auch bewilligt wurde, aber ihr damaliger Chef besetzte die Maßnahme dann mit einer anderen Kollegin. Sie wertete das als Vertrauensbruch und bewarb sich dann seinerzeit zur VHS. In ihrer ersten beruflichen Position war sie sieben Jahre bei einem Maßnahmenträger arbeitsmarktpolitischer Projekte für Frauen angestellt.

Die erste Führungsposition bei der VHS stellte damals eine an Überforderung grenzende Herausforderung dar. In diesem Zusammenhang, als unterstützende Maßnahme war das Mentoring sehr wertvoll:

„Und da hab’ ich natürlich gedacht, okay, ist meine erste Führungsposition, und ich stell’ mir das so und so vor, und da (...) war für mich eben das Mentoring-Programm (...) auch noch mal ‘ne gute Unterstützung, einfach mich in meiner ersten Position zu etablieren, Ideen zu bekommen, Unterstützung zu haben, ja.“ (Z. 182-184)

Die Interviewpartnerin präsentiert hier einen für Mentoring typischen Anlass: Begleitung/Beratung bei einer neuen Führungsposition (vgl. Oerding 2012). Sie beendet die erste Erzählsequenz zum beruflichen Werdegang im Zusammenhang mit dieser Stelle thematisch mit Mentoring. Ihre Mentorin war sehr hilfreich, beriet sie zum Beispiel bei ihrer weiteren beruflichen Ausrichtung und beim Schreiben eines Zeugnisentwurfes (vgl. 36-39). Ein weiteres Arbeitsthema war in ihrer Darstellung der Konflikt mit einem Kollegen an der VHS. „Und da war sie (die Mentorin, F. H.) auf jeden Fall ‘ne ganz, ganz wichtige Stütze und ‘nen strategischer Berater, einfach.“ (Z. 521-522)

Auf das Mentoring hat sie während der Schilderung ihres beruflichen Werdegangs bisher zweimal von sich aus Bezug genommen, und in diesem

Zusammenhang spricht sie jedes Mal von ihrer Mentorin. Daher ist hier schon eine Deutung möglich, dass das Mentoring in der Zeit ihrer schwierigen ersten Führungsposition eine wichtige Unterstützung bereitstellte.

### Der Mangel an guten Vorbildern und die Mentorin als Modell

Auf eine Frage sagt die Interviewpartnerin, dass ihr Vorbilder gefehlt haben (Z. 62; 69-70) und nimmt dann sogleich wieder Bezug auf ihre ehemalige Mentorin. Hierbei stellt sie zwei Funktionen des Mentorings heraus: konkrete Beratung bei beruflichen Themen und die Vorbildfunktion der Mentorin, die diese Frau bis heute für sie hat. Sogar nach Abschluss des Interviews<sup>219</sup> kommt sie auf diese Frau noch einmal mit folgenden Worten zu sprechen:

„Thema Vorbild ist mir noch ganz wichtig (...). Also ich durfte (die Mentorin, F. H.) zum Beispiel mal begleiten, da waren wir bei so 'm Empfang (der Landesregierung, F. H.), da bin ich mitgefahren. Und wie ich sie da so erleben konnte, wie sie sich da bewegte in solchen Kreisen, das war ganz wichtig. Einfach mal zu sehen, wie sie das so macht. Also sie war in jedem Fall für mich ein Vorbild. Sie ist wirklich eine charismatische Frau, ganz bestimmt.“ (Z. 547-552)<sup>220</sup>

Diese Erzählung kontrastiert mit der Darstellung ihrer Erfahrungen mit Vorgesetzten. Insbesondere eine frühere weibliche Vorgesetzte kritisiert sie wegen angeblich mangelnder Entscheidungskompetenz. Daraus zog sie Konsequenzen für ihr eigenes Führungsverhalten: „So will ich auf gar keinen Fall sein.“ (Z. 76) Die Auswirkungen des Mangels an Vorbildern für ihre eigene „Führungssache“ thematisiert sie später ein weiteres Mal als negativ, „wo ich mir selber auch so rückblickend überhaupt keinen Gefallen mit getan hab‘.“ (Z. 370-372)

Wie die Interviewpartnerin im ersten Fallbeispiel thematisiert auch diese Frau fehlende Unterstützung von Vorgesetzten als großes Manko für ihre berufliche Entwicklung. Doch hier stellt sich die Frage, inwieweit der Mangel an Unterstützung durch Führungskräfte und deren fehlende Vorbildfunktion bzw. die Suche nach Anerkennung, Bestätigung und Wertschätzung durch sie einen Hintergrund für das Mentoring dargestellt haben könnte.

---

<sup>219</sup> Ich zeichne diese Passage mit Erlaubnis der Interviewpartnerin auf.

<sup>220</sup> Hier kommt eine körperliche Komponente des Lernens am Modell in den Blick, wie sie im Modelllernen besonders auffällig ist, es deutet sich der sog. BRUI-Zyklus des Lernens (Schein 2003: 117 ff.) an: Beobachten (emotionale) Reaktion – Urteil/Bewertung – Interaktion).

## Unterstützende Faktoren: Mentoring, Freundinnen und Kollegen

Auf meine Frage nach unterstützenden Faktoren oder Personen nennt die Interviewpartnerin zuerst gleich das Mentoring, hier in einer vernetzten, über die Tandembeziehung hinausgehenden Form von Beziehungen, wobei sie die Tandem-Beziehung als eine komplementäre Beziehung rekonstruiert:

„(...) also das Mentoring auf jeden Fall, sag' ich mal, auch der Austausch mit den Mentees, ich sag' jetzt mal, bei 'ner Mentorin hast du immer zwar, also du hast 'n Gefälle, dass dich jemand berät. Also du willst ja auch diese Beratung und den Erfahrungsaustausch haben. Aber mit Mentees, das fand ich auch gut, dass wir da 'ne Art, ja dass wir Gleichgesinnte waren und ehrlich und offen miteinander reden konnten. Also der Austausch war mir auf jeden Fall auch wichtig. (...) Aber das war einfach noch mal 'ne Sache, die dienlich war, einfach für ein Problem noch mal 'ne zweite Meinung aus 'ner andern Perspektive einzufangen.“ (Z. 107-116)

Diese Passage unterstreicht den Ansatz des „relational mentoring“, vielfältiger, wechselseitiger Unterstützungsbeziehungen und den Netzwerkgedanken (vgl. Kap. 2.3.2). Mentoring wird als Gesamtheit von Beziehungen und Kontakten an mehreren Stellen im Interview erinnert. Das relativiert die Exklusivität der Beziehung zur Mentorin. Diese Beziehung aber besteht noch heute als eine stabile, beruflich unterstützende weiter fort. Zur ehemaligen Mentorin sagt sie,

„(...) dass wir uns in größeren oder in regelmäßigen Abständen, alle sechs Wochen ungefähr sehen, zwar so mittlerweile auch befreundet sind, aber natürlich ist das immer: Wo steh ich beruflich? Das ist es auf jeden Fall. Und da deckt sie (die Mentorin, F. H.) auf jeden Fall, denk ich, schon mal 'nen großen Part ab von strategischer Ausrichtung einfach. Ich glaub, da bin ich impulsiver, und da muss sie mich dann bremsen und sagt, 'nein, das macht man jetzt mal so und so.“ (Z. 135-140; vgl. 210-212).

Sie bezeichnet diese Frau aktuell als Freundin: „Ich wüsste zum Beispiel immer, wenn mir (...) jetzt wirklich der Kittel brennen würde, könnt' ich sie immer anrufen. Und dann würde sie sich auch die Zeit nehmen. Glaub' ich schon“ (Z. 441-446) – aber die Kontakte sind trotz privater Bezüge und Begegnungen nach obiger Aussage noch stark von einem Mentoring-Verhältnis geprägt, in dem es regelmäßig weiterhin um berufliche Themen zu gehen und wo die Mentorin Ratschläge zu erteilen scheint. Im Gegensatz dazu hat die Interviewpartnerin nach eigener Darstellung ein erhebliches Defizit beruflich unterstützender Beziehungen erlebt, vor allem durch Vorgesetzte, dazu sagt sie im Zusammenhang mit förderlichen Bedingungen:

„Ich überleg' jetzt grade. Das find' ich schade, aber ich hab' nie einen Chef, eine Chefin gehabt, die gesagt hat: 'Ich bin förderungswürdig.“ (Z. 147-148) „Also da bin ich mit schlechten Vorgesetzten, die mich (nicht) fördern, die mich (nicht) weiter entwickeln, leider gesegnet. Das war sicherlich 'ne wichtige Sache.“ (Z. 157-159)

Diese Passage unterstreicht die Hypothese von der wichtigen Rolle entwicklungsfördernder Führungskräfte für die berufliche Entwicklung sowie eine mögliche Funktion des Mentorings, das erlebte Defizit zu kompensieren.

### Der frauenpolitische Hintergrund

Auf eine Frage nach ihrer Entscheidung für Mentoring bzw. ein Frauen-Mentoring erklärt die Interviewpartnerin, dass es mit ihrer ersten Arbeit bei einer Stelle im Kontext Arbeitsmarktpolitik für Frauen zu tun gehabt hat. Dadurch ist sie für diese Thematik sensibilisiert worden, wie sie sagt,

„(...) weil ich da ja lange ‘nen frauenpolitischen Kontext hatte und mit Sicherheit, sag ich jetzt mal, überhaupt nicht mit der lila Latzhose groß geworden bin, aber (da) wirklich sensibilisiert worden bin, tagtäglich gesehen hab, wo Frauen einfach wirklich benachteiligt sind. Und von daher fand ich das gut, und wo ich gesagt hab: ‘Ja, Unterstützung hätte ich gerne, brauch ich wirklich, ist gut, ja.’ Also auch heute nach wie vor, find’ ich, dass es Quotenfrauen gibt, (...) ist wirklich notwendig. Und dass das mittlerweile auch schon so abgedriftet ist, dass jüngere Frauen sagen: ‘Ih, ich will doch keine Quotenfrau sein.’ Ich denk, da hat man irgendwas grundlegend nicht verstanden oder ist in ‘ne ganz andere Richtung gelaufen.“ (Z. 315-322)

Und dann:

„Frauen müssen gefördert werden und unterstützt werden. Frauen sind benachteiligt, ja. Und Frauen oder an Frauen hängt zum Beispiel Familie, Kinder und immer was dran. (...) Das ist einfach so, (...) Familie ist ‘n Karriereknick, Elternzeit, wie auch immer.“ (Z. 342-345)

Durch den Austausch im Mentoring sei sie, wie die Interviewpartnerin sagt, in ihrer frauenpolitischen Position weiter gestärkt worden (vgl. Z. 346). Politische Themen werden von ihr aber weder im Zusammenhang mit den Arbeitsthemen im Rahmen der Tandembeziehung noch, abgesehen vom obigen Zitat, in anderen Kontexten des Interviews selbst generiert. Ein emotionaler Bezug zur Frauenbewegung kommt allerdings implizit im geschilderten starken Gemeinschaftsgefühl: „Wir als Frauen wollen etwas bewegen“ (s. u. vgl. Z. 301-306) zum Ausdruck. Ob der Zusammenhang nun ein explizit politischer (wie in Interview 5) oder ein eher emotional-motivationaler war: Das Mentoring stand in der Erinnerung dieser Interviewpartnerin mit vorhergegangenen beruflichen Erfahrungen in frauenpolitischen Kontexten in Verbindung, und diese Erfahrungen und darin enthaltenen Überzeugungen bestärkten sich offenbar wechselseitig.

Die Beziehung zur Mentorin im Kontext vielfältiger Beziehungen: „*Das Dialogische*“

Die Interviewpartnerin stellt die besondere Beziehung zur ehemaligen Mentorin häufig im Zusammenhang verschiedener anderer Beziehungen vor. Berichtenswert ist ihr das Erlebnis von Vielfalt –

„(...) also einfach verschiedene Vorbilder erlebt zu haben. Oder einfach Frauen erlebt zu haben, und daraus kann man ja von dem einen sagen: 'Mensch das find' ich gut, und das find' ich gut, das nehme ich, das passt zu mir.' Das fand ich ganz wichtig.“ (Z. 492-496)

Und sie spricht von Gemeinsamkeit, einem „großen Wir-Gefühl“ in der Mentoring-Gruppe:

„Wir als Frauen! (...) Wir als Frauen müssen aktiv irgendetwas machen und nicht darauf warten, dass wir gesehen, gehört, anerkannt werden. Das war auf jeden Fall so: Hey, wir machen jetzt was, und wir gehen nach vorne. Da war 'ne unheimliche Perspektive, ja so 'n Wir-wollen-einfach-was-bewegen, also nicht nur für das eigene Leben, sondern für mehrere Sachen einfach.“ (Z. 301-306)

Diese Erfahrungen insgesamt, sowohl das Vorbild ihrer Mentorin, eingebettet in die anderen Beziehungen und das – so vorgestellte – tragende, solidarische Gefühl in der Gruppe der Frauen stärkten das Selbstbewusstsein enorm, „das Selbstvertrauen, was ich selber habe, dass ich ein Teil eines größeren Ganzen bin, (...) – allein strategisch zu denken, 'nen Vorbild zu haben.“ (Z. 368-369)

Diese Interviewpartnerin spricht als einzige von allen ein starkes emotionales Erlebnis an, welches eine solidarische Gruppenerfahrung („wir als Frauen“) mit einschließt und damit über einen individuellen Bezugsrahmen persönlicher Entwicklung und Lernen im Mentoring expansiv hinausweist, wie es einem Empowerment-Gedanken (s. Einleitung) entspricht.

In späteren Erzählpassagen rekonstruiert sie ihre Tandem-Beziehung als eine symmetrische. Sie nennt mit implizitem Bezug auf Reziprozität „das Dialogische“ (Z. 284) als entscheidendes Merkmal, „dass es ja einfach 'nen Geben und Nehmen war“ (Z. 285-286).

„Und was ich immer gut fand war, dass das auch in vielen Gesprächen rauskam, dass das nicht nur eine Einbahnstraße ist: Ich bin die kleine Mentee, die beraten wird, und hier ist die große Mentorin, sondern es gab ja auch immer so 'n Rückfluss an die Mentorin selbst, die – obwohl ich, sag' ich mal, beruflich nicht so weit war wie sie, sie aber irgendetwas von mir gelemert hat oder irgend 'ne Erkenntnis daraus gezogen hat. Also das (...) könnt' ich in meiner Beziehung auf jeden Fall sagen, aber auch von anderen. Also ich glaub', die (Beziehungen, F. H.), die richtig gut gelungen waren, da war das so, dass das also ein Geben und ein Nehmen war. Und das war natürlich auch toll zu sagen: 'Hey, ich hab' so 'ne imposante Mentorin, aber so klein und doof bin ich ja nicht', sondern (...) irgendetwas hat sie auch davon gehabt, also das war dann

einfach. (...) Das sind Dinge, die das Selbstbewusstsein, das Selbstwertgefühl ganz enorm steigern.“ (Z. 267-276)

Diese Passage belegt wiederum das Konzept von Mentoring als wechselseitigem Lernen. Sie ist m. E. aufschlussreich, da sie eine Wechselseitigkeit und Reziprozität innerhalb einer komplementären Beziehung beschreibt, und gerade daraus hat die Interviewpartnerin Selbstbewusstsein gewonnen. Auf Nachfrage spekuliert sie über den Nutzen der Beziehung für ihre Mentorin:

„Ich glaube, dass sie noch mal aktiv an meinem Berufsleben, an meiner beruflichen Perspektive hat teilnehmen können. Da hat sie, da sind ihr viele Sachen, glaub’ ich, noch mal so im Nachhinein in ihrem eigenen Weg klar geworden. Und das hat sie in gewisser Weise genossen, oder das war, ja war ‘ne Erkenntnis einfach.“ (Z. 280-281)

Die Mentoring-Literatur geht davon aus, dass Mentoring auch für die Mentoren/Mentorinnen „benefits“ bringt (Allen/Eby 2003; Turb 2001; Ragins/Scandura 1999; vgl. Kap. 2.5.2). Diese Interviewpartnerin spricht von Genuss, einer emotional-sinnlichen Erfahrung und von Erkenntnis, kognitiven Anstrengungen, und illustriert damit m. E. den vorgestellten Ansatz von Mentoring als einer emotional-kognitiven Lernbeziehung (vgl. Kap. 1.2).

„Das Dialogische“ erinnert die Interviewpartnerin außerdem in Zusammenhang mit Kontakten zur ganzen Gruppe. Es steht in diesem Zusammenhang dafür, „sich in anderen wiedererkennen zu können“, für das „Gemeinsame“. Auch andere Mentorinnen konnten Vorbilder sein, was sie am Beispiel der „erfüllenden“ Begegnung mit einer anderen als der eigenen Mentorin empathisch erzählt. Nochmals bestätigt sie nachdrücklich, wie wichtig es ihr ist, ein Vorbild zu haben (vgl. Z. 327-379). Letztlich hebt sie abschließend zum Mentoring noch einmal die Vernetzung hervor: „Da ist ja dann häufig auch noch ‘ne Nachhaltigkeit oder weitere Kontakte, da ist ein Netzwerk entstanden, und das find’ ich gut.“ (Z. 531-533)

Nachhaltigkeit, ein von ihr selbst eingeführter Begriff, wird an der Fortexistenz bestehender Netzwerkkontakte festgemacht.

## Lernen durch Mentoring

Auf meine Frage, wie es nach dem Mentoring weitergegangen ist, spricht die Interviewpartnerin von den Lerneffekten. Meine Interpretation: Sie erinnert die Folge des Mentorings hier vor allem als Gelerntes, und das sind Kompetenzen: a) strategisch und planerisch zu denken, „strategisch mich aufzustellen und jetzt nicht nur einfach aus dem Bauch heraus einen Schritt zu machen, sondern auch

‘ne Langfristigkeit zu haben.“ (Z. 221-225) Die Mentoring-Gespräche standen dafür sozusagen Modell, denn sie bereitete sich systematisch vor, definierte Ziele und Kriterien, formulierte Fragen und strukturierte das Gespräch. Sie erläutert ihre umsichtige, strategische Vorgehensweise, die sie im Mentoring gelernt haben will, an einem weiteren Beispiel: sich gegenüber dem Vorgesetzten klug abzusichern (vgl. Z. 248-251).

Auf spätere Nachfrage erwähnt sie b) Aspekte emotionaler Kompetenz als im Mentoring Gelerntes: das Kontrollieren von Emotionen, nämlich „‘ne emotionale Ebene aus ‘ner Sache raus zu lassen, und dann (nachzudenken, F. H.), wenn ich wie was sage, was hat das für ‘ne Wirkung? Ich glaub, da wär’ ich (sonst, F. H.) polteriger gewesen.“ (Z. 239-241; vgl. Z. 359-361)

Von den genannten Kompetenzen ist der Interviewpartnerin das strategische Denken und Handeln das Wichtigste, diesen Aspekt thematisiert sie im Interview an mehreren Stellen. Indem sie Kompetenzen, die sie durch Mentoring entwickelt haben will, erinnert, unterstreichen diese Interviewstellen die Auffassung von Mentoring als Lernen. Der Erwerb von Kompetenzen weist (nach Schüßler 2012) auf nachhaltiges Lernen hin.

## Die Anerkennung des eigenen Potenzials

Die zentrale berufsbiografische Bedeutung des Mentoring-Projektes kommt m. E. in der folgenden Textpassage zum Ausdruck. Nachdem sie im Laufe des Gespräches die fehlende Anerkennung und Förderung durch Vorgesetzte als thematischen Hintergrund entdeckt hat, sagt die Interviewpartnerin auf meine Frage, ob ihr Leben ohne das Mentoring anders verlaufen wäre, nein,

„(...) aber ich glaub’ vielleicht in einigen Punkten (...) nicht gesichert oder selbstbewusst oder nicht zielgerichtet (...). Ich glaub, dann hätt’ ich einfach irgendetwas gemacht so in dem Moment, find’ ich. Ich wusste, ich bin jetzt im Mentoring angenommen, aufgenommen, so war das ja jetzt quasi. Ich bin, ich bin förderungswürdig! Also das gibt einem ja auch die Kraft: Ich habe ein Potenzial, und ich kann dieses, ich muss jetzt lernen, dieses Potenzial zu entfalten. Es gibt Leute, die unterstützen mich dabei. Aber erst mal diese Anerkennung, dass ich ein Potenzial habe. Ich glaube, wenn du das nicht hast, also wenn du kein Mentoring hast, kannst du dir selber ja nur sagen: Ich glaub’, ich könnte es schaffen, irgendwie, ne? Aber so hast du ja konkret Menschen, Ereignisse, Bestätigung, die dich auch dabei unterstützen. Das ist, das glaub’ ich, also das (...) Bewusstmachen, Bewusstwerden.“ (Z. 464-474)

Folgende Aspekte sind hier hervorzuheben: Erstens: Mentoring hat in der Erinnerung der Interviewpartnerin dazu beigetragen, bewusster zu agieren (s. auch den obigen Aspekt des strategischen, planvollen, Konsequenzen berücksichtigenden Denkens). Und zweitens hat sie dadurch offensichtlich das erste

Mal eine Anerkennung ihres Potenzials erfahren, wodurch sie endlich diejenige Förderung erleben konnte, die sie bis dato durch Vorgesetzte immer vermisst zu haben schien.

Vor diesem Hintergrund wird m. E. deutlich, weshalb gerade eine affektive komplementäre Beziehung zu einer Mentorin (oder anderen Mentorinnen im Mentoring-Projekt), die sie bewundern kann, funktional ist: Die durch erfolgreiche Führungsfrauen erfahrene Anerkennung ihres Potenzials kompensiert, so meine Interpretation, den Mangel an Förderung durch Vorgesetzte im Laufe ihrer vorausgegangenen Berufsbiografie, und dies ist m. E. die tiefere Bedeutung, die das Mentoring dadurch hat. Wenn und indem eine solche Vorgeschichte vermisster Anerkennung und Förderung durch Vorgesetzte in eine Mentoring-Beziehung hineinwirkt bzw. hineinprojiziert wird, kann eine förderliche Mentoring-Beziehung m. E. nur als eine komplementäre zu einer besonderen und respektablen Mentorin vorgestellt werden („imposant“, „charismatisch“, „tolle Frau“). In dieser Berufsbiografie wird m. E. eine weitere, bisher kaum diskutierte Funktion von Mentoring deutlich: Kompensation des Mangels nicht nur an weiblichen Vorbildern (vgl. Fallbeispiel 1) sondern auch Kompensation fehlender Förderung durch (männliche und weibliche) Führungskräfte und schlechter Führung. Mehr oder weniger deutlich wird das in diesem Beispiel anhand des folgenden Zitates. Auf die Frage, was ihrer Meinung nach erfolgsrelevant sei, antwortet die Interviewpartnerin u. a.:

„Ideal wäre auf jeden Fall ‘nen Chef/’ne Chefin, ‘nen Vorgesetzten zu haben (...) oder gute Personalgespräche zu führen, Bedarf zu erheben und dann dementsprechend auch zu schulen, zu unterstützen, also konkret, nicht nur abstrakt. Also das ist jetzt vielleicht mal im Mentoring.“  
(Z. 433-435)

Hier stellt die Interviewpartnerin mit eigenen Worten einen Zusammenhang zwischen guter Führung durch Vorgesetzte und Mentoring her. Ein Zusammenhang zwischen Führung und Mentoring wird auch in der Literatur gesehen: Die persönliche Entwicklung und Lernen ermöglichende „high-quality“-Mentoring-Beziehung entspricht einem Grundgedanken transformationaler Führung (Bass/Riggio 2006).

### Weiterbestehende Kontakte und Networking

Neben der bestehenden, langjährigen und freundschaftlichen Beziehung zur ehemaligen Mentorin, die an vielen Stellen erzählt wird, bestanden noch ca. zwei Jahre Kontakte zu drei/vier anderen Mentees, sie trafen sich viermal im Jahr (vgl. Z. 326-330). Die Interviewpartnerin erwähnt hier außerdem eine Freundin,

die sie durch die Karrieretrainings kennen gelernt hat und zu der sie den Kontakt gerne wieder aufleben lassen möchte (vgl. Z. 330-339). Sie denkt an dieser Stelle, wie die anderen Interviewpartnerinnen zuvor auch, Mentoring mit diesen Weiterbildungsaktivitäten zusammen. Aus dem Mentoring hat sie auf Nachfrage u. a. neue Kontakte mitgenommen (Z. 339).

Auf Networking geht sie wenig ein. Sie findet es zwar ganz wichtig, aber sie meint, dass sie daraus mehr hätte machen können, sie hat zu viele Kontakte „versenden lassen“, wie sie sagt (vgl. Z. 383-387). Networking scheint in ihrem berufsbiografischen Beispiel im Unterschied zum vierten und fünften Fall keine große Rolle zu spielen und auch im Zusammenhang mit Mentoring nicht besonders relevant zu sein. An den Stellen, an denen sie die Gruppe der Teilnehmerinnen anspricht, spielen eher emotionale Aspekte („Wir-Gefühl“, „Gemeinsamkeit“) als bewusste Netzwerkaktivitäten eine Rolle.  
Erfolg und Erfolgsfaktoren

Auf eine Frage nach Erfolgsfaktoren nennt die Interviewpartnerin: a) Fortbildungen (Z. 432) und b) die oben bereits zitierten Personalgespräche mit einem Vorgesetzten, um „Bedarf zu erheben und dann dementsprechend auch zu schulen, zu unterstützen“ (Z. 434). Eine solche Förderung hat sie allerdings selbst nach Eigendarstellung nie erhalten, es ist eine vorgestellte.

Erfolg bedeutet ihr auf meine Nachfrage: a) „Gesteckte Ziele zu erreichen, (...) vielleicht zu übertreffen“ (Z. 444-445), b) „Geld zu verdienen, Gewinne dabei zu machen“ (Z. 445-446), „Mitarbeiter“ (Z. 446) sowie Spaß bei der Arbeit (Z. 447-449). Im Unterschied zu fast allen anderen Interviewteilerinnen haben in diesem Erfolgskonstrukt objektiv messbare Kriterien wie Einkommen, hierarchische Position (Mitarbeiter) und Zielerreichung eine Bedeutung.

Auf die Frage, welche Tipps sie anderen Frauen, die beruflich erfolgreich sein möchten, gäbe, antwortet sie: 1) „in sich ruhen und gelassen zu sein“ (Z. 478; vgl. ihre Idee, emotional beherrscher zu sein) sowie 2) Lernfähigkeit und Offenheit, „dass man jeden Tag noch was Neues lernen kann und auch nicht die Scheu haben, Unterstützung anzunehmen.“ (Z. 481-482) Diese Fähigkeit illustriert sie kurz am eigenen Beispiel, dem Aufbau eines zweiten Unternehmensstandortes.

Insgesamt sind ihre Informationen zum Thema Erfolg und Erfolgsfaktoren eher eine additive, wenig erzählte, wenig vertiefte Auflistung. Mentoring wird im Zusammenhang der Erfolgsfaktoren nicht erwähnt, obwohl davon in anderen Passagen mit zum Teil deutlich emotionaler Färbung (Begeisterung, Bewunderung) erzählt wurde. Das unterstützt meine Hypothese, dass in diesem Fall das Mentoring eine andere Funktion als Karrierefunktionen bereitstellte, nämlich

eine kompensatorische im Hinblick auf zuvor erfahrene mangelnde Wertschätzung, Anerkennung und Förderung von Potenzialen durch Vorgesetzte.

### *6.6.2 Interpretation und Verdichtung: Anerkennung des eigenen Potenzials durch Mentoring und die Mentorin als Vorbild*

Dieses Interview gibt auf besondere Weise Aufschluss über die für Mentoring festgestellte Funktion des „role modeling“ (Scandura 1992), dargestellt in der konkret beschriebenen Vorbildfunktion der Mentorin. Da von dieser Beziehung im kontextuellen Bezug der Mentoring-Gruppe berichtet wurde, zeigt es ebenfalls die Chancen, die in einem formellen Programm aufgrund der Möglichkeit, verschiedene Rollenmodelle und Beziehungen unterschiedlicher Qualität und Struktur anzubieten, gegeben sind. Zugleich bestätigt sich die Hypothese des vernetzten Lernens im Mentoring. Die Erzählpassagen illustrieren, wie andere Fallbeispiele auch, die Entwicklung von Mentoring zu einer wechselseitigen Unterstützungsbeziehung und „high-quality mentoring“, in welchem Wertschätzung, Wechselseitigkeit, Uneigennützigkeit und Respekt eine Voraussetzung für Lernen liefern.

Die hier vorgestellte Beziehung zwischen den ehemaligen Tandempartnerinnen ist eine affektive, freundschaftlich geprägte, die angeblich bis heute besteht und nach wie vor eine Quelle für Unterstützung und beruflichen Rat darstellt. In diesem Fall führten die Frauen das Mentoring fort, sie treffen sich weiterhin regelmäßig wie damals und besprechen berufliche Themen, überwiegend die der ehemaligen Mentee. Hier kann also geschlussfolgert werden, dass in diesem Fallbeispiel Mentoring faktisch als fortgeführte und durch Freundschaft bereicherte Mentoring-Beziehung neben einigen anderen Kontakten weiterbesteht.

Diese Beziehung wurde einerseits als komplementäre beschrieben, wodurch sie ihre besondere Qualität und ihre wichtige orientierende Funktion für die Mentee überhaupt erst entfalten konnte: Die Mentorin war und ist bis heute Vorbild. Andererseits thematisierte die Interviewpartnerin zugleich egalitäre Aspekte von „Geben und Nehmen“ in der damaligen, noch fortdauernden Mentoring-Beziehung sowie Freundschaft in Beziehung auf die heutige. Sie nahm an, auch für die Mentorin einen „Nutzen“ gestiftet zu haben. Diese, wie sie sagt, dialogischen Aspekte fand sie ebenfalls in anderen Beziehungen innerhalb des Mentoring-Projektes wieder. Die Tandem-Beziehung wurde einerseits als besondere zu einer besonderen Frau, andererseits als eingebunden in die anderen, ebenfalls bereichernden Beziehungen und Beziehungskonstellationen gedacht, welche allesamt ein „Wir-Gefühl“ mit motivationaler Kraft erzeugten und die

Interviewpartnerin dadurch – in ihrer Selbstwahrnehmung – aufwerteten und ihr Selbstbewusstsein stärkten.

Die nachhaltige Wirksamkeit eines Mentorings sollte nicht nur an der Fortexistenz der Beziehungen gemessen werden, sondern es stellt sich die Frage, was und wie durch Mentoring gelernt wird und ob dieses Lernen als nachhaltiges verstanden werden kann.

In Reaktion auf die falsifikatorische Suggestion verknüpfte die Interviewpartnerin den Erfolg des Mentorings mit Lernen: „Also du gehst in jedem Fall schlauer (aus dem Mentoring F. H.) raus, als du reingehst“, ohne das zu konkretisieren oder weiter zu erzählen. Bei der Frage, was sie aus dem Mentoring mitgenommen hat, zählte sie Kompetenzen auf: strategisches Denken und Aspekte emotionaler Kompetenz (Selbstbeherrschung, sachlich bleiben zu können). Da nach Schüßler (2012) der Erwerb von Kompetenzen auf nachhaltiges Lernen verweist, kann an dieser Stelle nochmals gefolgert werden, dass in diesem Beispiel Mentoring eine nachhaltige Wirkung hatte – wenn die von der Interviewpartnerin verbalisierten Kompetenzen als transferierbare tatsächlich wirksam oder reaktivierbar waren oder sind.

Das Thema Lernen hatte in der Darstellung der Interviewpartnerin trotz vertiefender Fragen dazu eine vergleichsweise geringe Bedeutung. Es kam als Mangel an Förderung durch Vorgesetzte zur Sprache, und das Thema war implizit in die Passagen über die verschiedenen, vielfältigen Mentoring-Beziehungen eingebunden sowie über die Vorbildrolle der Mentorin (Lernen am Modell). Im Unterschied zu den anderen Interviews kam hier eine reflexive, Prämissen überprüfende, sich selbst oder Werte hinterfragende Dimension des Lernens explizit weniger zur Sprache. Dies führe ich auf die besondere Funktion, die das Mentoring für die Interviewpartnerin in meiner Interpretation hatte, sowie auf die in der Beziehung zum Tragen kommende identifikatorische Form des Lernens am Modell zurück. Von der Vorbildrolle der Mentorin wurde in emotional gefärbten Passagen beeindruckend erzählt.

Die Vorbildrolle korrespondiert in der Mentoring-Literatur zunächst mit einem komplementären Verständnis der Mentoring-Beziehung (vgl. Kap. 2.4). Die Interviewpartnerin stellte die Tandembeziehung an vielen Stellen als solche vor. Komplementarität setzt das Wahrnehmen (Konstruieren) von Differenz voraus. In der Literatur, besonders zu „Diversity Mentoring“ (vgl. Garvey e. a. 2009; vgl. Kap. 2.3.3) wird angenommen, dass Differenzerfahrungen durch Perturbation reflexives Lernen antriggern, in anderen Fallbeispielen, insbesondere dem fünften Fall, wurde das nachvollziehbar. Diese Interviewpartnerin nutzte im Gegensatz dazu die Unterschiedlichkeit in einer komplementären Beziehung anders: Differenz regte nach meiner Interpretation nicht in erster Linie Selbstreflexion (wie z. B. in Beispiel fünf in Abgrenzung zur Mentorin) an,

sondern Selbstreflexion wurde (in Form von Erkenntnissen im Rückblick auf die eigene Berufsbiografie) eher der idealisierten Mentorin zugeschrieben (vgl. Z. 280-281). Die Interviewpartnerin interpretierte die erlebte Differenz auf eine Art, die sie zu einer Anerkennung und wichtigen Aufwertung der Mentee selbst und ihres Potenzials durch Identifikation mit der Mentorin führte. Darin liegt m. E. in diesem Fall der besondere Wert des Mentorings: der Anerkennung von Potenzial durch eine Mentorin (oder mehrere), welche dadurch zuvor erlebte Defizite an Förderung ausgleichen konnte, so meine Interpretation. Anerkennung ist nach Bauer/Metz-Göckel eine ganz wichtige Funktion von „Frauencoaching“ (dies. 2001: 109 f.).

Inwieweit dieser Effekt unabhängig von der bestehenden Beziehung zur ehemaligen Mentorin langfristig aufrecht erhalten bleiben kann, lässt sich nicht beantworten. Die Interviewpartnerin stellte selbst auch durchaus Bezüge zu anderen Beziehungen in das Mentoring-Netzwerk her, insbesondere im Zusammenhang mit unterstützenden Faktoren und später unter dem Begriff des Dialogischen. Dennoch scheint die Beziehung zur Mentorin bis heute von zentraler Bedeutung zu sein, zumal es in der Berufsbiografie (wie bei anderen auch) an weiblichen Vorbildern in eklatanter Weise mangelte. Dieses Interview veranschaulicht daher u. a. auf besondere Art nicht nur das Lernen am Modell, sondern es verweist darüber hinaus auf eine wichtige, m. E. bisher in der Forschung noch zu wenig thematisierte Funktion von Mentoring: Kompensation von Führungsdefiziten.

Die Frage nach der langfristigen Wirksamkeit von Mentoring soll des Weiteren mit dem Konstrukt der Erfahrung erklärt werden. Die Frage ist dann, inwieweit diese Interviewpartnerin das Mentoring als eine Erfahrung rekonstruierte, die an vorausgehende Ereignisse angeschlossen und als abgeschlossene in weitere einmündete bzw. dafür Voraussetzungen schuf. Sie stellte selbst rückbezüglich einen berufsbiografischen Zusammenhang zwischen dem Tätigkeitsfeld ihrer ersten Arbeitsstelle her, das sie für geschlechtsspezifische Benachteiligungen von Frauen im Beruf sensibilisiert hatte. Diese Erfahrung schuf offenbar Voraussetzungen für die Bewerbung in einem Frauen-Mentoring-Projekt, sie sagte, das Mentoring habe ihre Haltung zu „Frauenthemen“ nochmals bestätigt und äußerte ihre aktuelle Meinung zur Frauenquote als Beleg. In welcher Weise das Mentoring als weiterreichende Erfahrung auf noch folgende Situationen transferiert wurde, bleibt allerdings offen. Es fanden sich keine Erzählstellen, durch die eine Übertragung auf andere Situationen dokumentiert werden könnte. Daher kann vermutet werden, dass Mentoring in der Vorstellung dieser Interviewpartnerin noch keine abgeschlossene Erfahrung ist, schließlich lebt die Mentoring-Beziehung in ähnlicher Form seit Abschluss des Projektes noch weiter fort.

Im Berichten über das Mentoring spielten frauenpolitische, strategische Äußerungen kaum eine Rolle. Wenn die Interviewpartnerin auf die Mentoring-Gruppe der Frauen zu sprechen kam, so war ihre Schilderung dagegen stark emotional gefärbt. Sie war die einzige Interviewpartnerin, die ihr persönliches Mentoring-Erlebnis als „Wir-Erlebnis“ in einen größeren Kontext als „Teil eines (frauenbewegten) größeren Ganzen“ stellte. Durch dieses starke Gruppenerlebnis wertete sie, so meine Interpretation, nochmals ihr Selbstwertgefühl auf.

Zentral zu sein schien in diesem Interview neben anderen von der Interviewpartnerin genannten Funktionen (Orientierung an einem Vorbild, Beratung, Entwicklung best. Kompetenzen) das Erlebnis der das Selbstbewusstsein stärkenden Anerkennung des eigenen Potenzials in Kompensation vorher erlebter Defizite mit der Schlussfolgerung: „Ich bin förderungswürdig.“ (Z. 468) Daher soll dieser Satz als zentrale Aussage gelten.

Verdichtung

Mentoring kompensierte den Mangel an Förderung und Führung durch Vorgesetzte und bestätigte die Entwicklungsfähigkeit der Mentee, es wirkt auf diese Weise in der noch bestehenden freundschaftlichen Beziehung zur Mentorin mit Vorbild- und Beratungsfunktion weiter.

# 7 Auswertung der Fallbeispiele und Schlussfolgerungen für eine nachhaltige Wirksamkeit von Mentoring

Folgende zentrale Aussagen zum Mentoring und seiner Wirksamkeit sind in den Interviews aufgespürt worden:

- Mentoring unterstützte dabei, den eigenen Führungsstil zu entwickeln und Führungskompetenzen anzuwenden. (Mentorin; interpretativ)
- Mentoring hat geholfen, „das zu machen, was ich will.“ (Mentee)
- „Ja und das ist ‘ne Erfahrung für mich, was ich im Rahmen meines Mentoring-Projektes gelernt hab’, konnte ich wirklich umsetzen (...), was mir ein Stück Selbstbewusstsein gegeben hat, dass doch all das, was ich in diesen ganzen Schulungen (...) und im Mentoring und auch die Unterstützung in dem Mentoring-Projekt (...) gelernt hab’, dass ich das immer wieder anwenden kann.“ (Mentee/Mentorin)
- „Ich habe beim Mentoring gemerkt, dass das echt mein Ding ist.“ (Mentorin)
- „Also es ist immer ‘ne Chance, die muss ich aber nutzen.“ (Mentee/Mentorin)
- „Ich bin förderungswürdig.“ (Mentee)

Die Konkretisierung und Verdichtung der Fälle ergab nach Auswertung der Erzählungen:

- Das Mentoring wirkte durch verschiedene Funktionen (Rollen- und Zielklärung, Lebensplanung) nachhaltig, es ermöglichte, auch in der Orientierung an anderen Mentorinnen in einer Vorbildfunktion, den eigenen Führungsstil zu entwickeln und Führungskompetenzen in einer kritischen Entscheidungsphase der Bewerbung auf eine höherwertige Leitungsposition zu erproben und zu überprüfen, sodass sie noch heute alltagspraktische Wirkungen entfalten können.

- Das Mentoring unterstützte in einer biografischen Krise darin, sich auf sich selbst zu besinnen und aufgrund einer biografisch relevanten Entscheidung zufrieden zu werden; es hat dadurch Auswirkungen bis heute und hilft, Zufriedenheit als persönlichen Erfolg aufrecht zu erhalten bzw. wieder herzustellen.
- Mentoring hat das Selbstbewusstsein gestärkt und wirkt bis heute weiter a) faktisch als enge Freundschaft und b) als Erfahrung des Lernens in verschiedenen Rollen mit der Entwicklung von Kompetenzen, die bis heute einsetzbar sind.
- Mentoring ist Teil einer Lerngeschichte, die im Netzwerken ihren Ausgangspunkt nahm und sich in aktuellen Weiterbildungen fortsetzt.
- Die Notlage, sich als allein erziehende Mutter selbstständig zu machen, führte zu Lernen in Netzwerken, welches im Mentoring aufging, weil Verschiedenheit produktiv genutzt wurde und reflexives Lernen anregte, das bis heute positive Wirkung und Erfolg zeigt, jetzt in gelungener Work-Life-Balance als individuelle Lösung gesellschaftlicher Benachteiligungen allein Erziehender.
- Mentoring kompensierte den Mangel an Förderung und Führung durch Vorgesetzte und bestätigte der Mentee ihre Entwicklungsfähigkeit, es wirkt auf diese Weise in der noch bestehenden freundschaftlichen Beziehung zur Mentorin mit Vorbild- und Beratungsfunktion weiter.

## 7.1 Die Auswertung der Fallbeispiele

Auf Basis dieser Übersicht der aus den Interviews gewonnenen zentralen Aussagen und Verdichtungen kann zuerst geschlussfolgert werden: Mentoring hat in der Erinnerung der Befragten sowie in ihren Vorstellungen der weiteren berufsbiografischen Entwicklung bis heute erzählbare positive Auswirkungen. In einigen Fällen lässt sich das außerdem recht einfach schon wegen der präsentierten Fortexistenz einer fortgesetzten, teils freundschaftlichen Beziehung zur ehemaligen Tandempartnerin oder vereinzelter genannter anderer Kontakte zu Ehemaligen vermuten.

Die zentrale Frage war: (Wie) wirkt Mentoring nachhaltig? Aufgrund der theoretischen Herleitungen über das biografische Verarbeiten/Interpretieren und Abschließen von Erfahrungen ist vorausgesetzt, dass es auf diese Frage keine objektiven Antworten geben kann. Die Einzelnen haben die Deutungsmacht über ihre (Mentoring-)Geschichte (vgl. Kap. 1.2.2.1). Dabei ist für diese Arbeit unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit des Mentorings nicht relevant, inwieweit die Darstellungen faktisch korrekt sind, sondern inwieweit die Erfahrungen – im

Sinne eines reflexiven Lernens und einer Biografizität – in neue Kontexte sinnvoll eingebunden und dafür umgedeutet werden.

Um der Frage, wie Mentoring langfristig wirkt näherzukommen, möchte ich nun die hier in den Verdichtungen angesprochenen Mentoring-Funktionen interpretativ vorstellen und mit anderen Forschungsergebnissen in Verbindung stellen. Kritisch sei vorab angemerkt, dass die Funktionen nicht sauber voneinander getrennt sind. Sie sind in den qualitativen Interviews kontextuell miteinander verschränkt präsentiert worden.

### *7.1.1 Zur Funktion des untersuchten Mentorings für (Berufs-)Erfolg und Lernen auf Basis der Interviews*

Die Fallbeispiele eröffnen eine große Variationsbreite von Mentoring-Anlässen und -Wirkungen. Die erinnerten Anliegen und Anlässe und deren Kontexte, die noch heute von den Interviewpartnerinnen spontan präsentiert werden konnten, umfassten

1. Überprüfen der Eignung für eine Führungsposition,
2. Selbstvergewisserung in einer berufsbiografisch relevanten Entscheidungssituation,
3. Weitere Entwicklung der Selbstständigkeit und Stärkung des Selbstvertrauens,
4. Netzwerken und frauenthematisches Interesse, Entwickeln von Coaching-Kompetenzen
5. Netzwerken und soziale Unterstützung beim Aufbau der Selbstständigkeit,
6. Strategische Neuausrichtung der Karriere, Begleitung in eine neue Führungsposition.

Dieses Spektrum entspricht zum Teil den Anliegen, die Oerding (2012: 25 ff.) in einer aktuellen Studie zur Mentoring-Praxis auf Basis von qualitativen Interviews mit Mentorinnen eines formellen Programms herausgefunden hat. Es sind die Anliegen a) beruflicher Einstieg, Wechsel oder Aufstieg (vgl. Fall 6); b) Vereinbarkeit von Familie und Beruf (thematisiert bei Fall 2 und 5); c) Erwerb von Führungskompetenz (vgl. Fall 1; als Coaching-Kompetenz auch Fall 4); d) Umgang mit einer Benachteiligung in der Karriereentwicklung aufgrund des Geschlechts – ein Hintergrund, der auf persönlicher und/oder politischer Ebene in mehreren der obigen Fallbeispiele spontan präsentiert wurde. Im Unterschied zu dieser Untersuchung wird in der hier vorliegenden eigenen die besondere Bedeutung des Lernens als dem Mentoring vorausgehende Erfahrung und

Motivation deutlich. Der Wunsch, sich persönlich weiterzuentwickeln und/oder zu lernen (vgl. „high-quality mentoring“ Fletcher/Ragins 2007), kommt bei Oerding ebenso wenig zur Sprache wie Vernetzung als Interesse oder das Anliegen, eine beruflich oder biografisch krisenhafte Situation lernend zu bewältigen, während alles das in den zuvor dargestellten Fallbeispielen anschaulich präsentiert wurde.

In den Fallbeispielen kam eine überraschende Vielfalt von – in subjektiver Perspektive – erfolgsrelevanten Auswirkungen des Mentorings zum Ausdruck, die nach meinem Verständnis auf Lernprozesse der ehemaligen Teilnehmenden zurückzuführen sind. Diese Gesamteinschätzung soll nun entlang der festgestellten Mentoring-Funktionen weiter erläutert und ergänzt werden. Vorab ist zunächst der Bezugsrahmen mit der Frage zu klären, was die Interviewpartnerinnen unter Erfolg verstanden haben.

### Variationsbreite der Erfolgskriterien

Die konstruierten Erfolgsverständnisse der Interviewpartnerinnen variierten sehr, zeigten jedoch Gemeinsamkeiten insofern, als dass äußere Kriterien weniger bedeutsam schienen. Dieser Eindruck entspricht den Erkenntnissen der Mentoring-Forschung.<sup>221</sup> Allen e. a. (2004) unterscheiden ebenfalls zwischen objektiven und subjektiven Karriereerfolgen durch Mentoring und finden Mentoring stärker mit subjektiven Erfolgskriterien verbunden.<sup>222</sup> Ihre Forschungsergebnisse zeigen im Wesentlichen, dass Mentees in beiden Dimensionen mehr Erfolg durch das Mentoring erfuhren. Zieht man hier die Ergebnisse der Telefonbefragung heran, so trifft das auf Basis der Selbsteinschätzung der Befragten auch auf das untersuchte Projekt zu, wobei objektive Kriterien vorab auch wegen der Teilnahme Selbstständiger z. T. anders zu definieren waren und subjektive von den Befragten selbst in einer Variationsbreite von Lernen über persönliche Zufriedenheit und gelungener Work-Life-

---

<sup>221</sup> Vgl. Dougherty/Dreher 2007: 51: „Scholars soon acknowledge that the construct of career success includes more than objective outcomes, and they began to include subjective outcomes of mentoring, including perceived career success, career expectations, organizational justice, job involvement, job satisfaction, organizational commitment, intention to stay, job burnout, and organizational power, among other outcomes.“ Die hier genannten Kriterien entsprechen allerdings nicht dem Forschungskontext meiner Untersuchung als regionalem, organisationsübergreifendem Mentoring-Projekt für angestellte und selbstständige Frauen.

<sup>222</sup> Hier sind die unmittelbaren Indikatoren für *objektiven* Erfolg „annual compensation, salary growth (...) and self reported promotions“. Indikatoren für *subjektiven* Erfolg sind „career satisfaction, advancement expectations, career commitment, job satisfaction, and intention to stay with one’s organization“ (zit. in: Dougherty/Dreher 2007: 53).

Balance u. a. eigensinnig konzipiert wurden – Kriterien, die in der Forschung zu Business-Mentoring bisher noch kaum zur Geltung kommen (vgl. Ragins/Kram 2007). Schon zur Zeit der Evaluation waren es überwiegend subjektive Kriterien, an denen die Teilnehmerinnen den Erfolg des Mentorings maßen (vgl. Kap. 4.2.6).<sup>223</sup> Nur in zwei der berufsbiografischen Interviews (6 und 3) spielten objektive Kriterien ausdrücklich eine Rolle (Gehalt und Führungsspanne sowie Anerkennung von anderen und monetärer Beitrag zum Familieneinkommen). Ansonsten verstanden die Interviewpartnerinnen Erfolg überwiegend als etwas, das mit subjektiver Zufriedenheit und/oder Lernen und Entwicklung zu tun hat und ihre Werte spiegelt, also intrinsisch motiviert ist, hier ein Überblick:

- Erfolg bedeutet, der eigenen Stimme zu folgen (Kongruenz mit Werten und Lebenszielen) und interessante Aufgaben wahrzunehmen. (Fall 1)
- Erfolg bedeutet, Zufriedenheit mit der Lebenssituation erreicht zu haben. (Fall 2)
- Erfolg bedeutet Anerkennung von anderen, aber auch einen gewissen Lebensstandard erreicht zu haben. (Fall 3)
- Erfolg bedeutet zu lernen (wird mit Lernen und Entwicklung weitgehend gleichgesetzt). (Fall 4)
- Erfolg ist, eine zufriedenstellende Work-Life-Balance erreicht zu haben. (Fall 5)
- Erfolg beinhaltet, Ziele erreicht zu haben, Geld, Mitarbeiter/innen und Spaß an der Arbeit. (Fall 6)

In diesem subjektiven Sinne bewerteten alle Interviewpartnerinnen (sowie fast alle im telefonischen Interview Befragten) das Mentoring noch nachträglich als erfolgreich. Diese Ergebnisse machen die Problematik deutlich, ohne qualitative Daten verstehen zu wollen, ob ein Mentoring-Projekt zu Erfolg führt oder nicht. Selbst objektive Daten wie höheres Gehalt, gesteigerter Umsatz oder eine höhere Führungsposition, wie sie im Telefoninterview erhoben wurden, können die Frage nach Erfolg eines Mentorings somit nur oberflächlich beantworten.<sup>224</sup> Welche Funktionen des Mentorings in den Selbstkonstruktionen der Interviewpartnerinnen zum Erfolg beigetragen haben und wie sie ausgeprägt waren, soll im Folgenden erschlossen werden.

---

<sup>223</sup> Eine Meta-Analyse früherer qualitativer Forschung bestätigte, dass Mentoring-Beziehungen sowohl mit subjektivem wie objektivem Karriereerfolg in Beziehung stehen (Allen/Eby/Poteet e. a. 2004).

<sup>224</sup> Damit bleibt eine Frage der Umwandlung des sozialen Kapitals des Mentorings in ökonomisches Kapital (Kap. 3.7) ebenfalls letztlich ungeklärt.

### 7.1.1.1 Mentoring als Praxisfeld zur Erprobung von Führungs- und Coaching-Kompetenzen

Die beiden Mentorinnen haben nach ihrer Darstellung explizit ihre Führungs- bzw. Beratungskompetenzen in den Gesprächen mit den Mentees anwenden und überprüfen können (Fall 1, 4) und sind dadurch hinsichtlich ihrer anschließenden beruflichen Entscheidungen gestärkt worden. Die Vernetzung der Mentoring-Erfahrung mit anderen Weiterbildungen bzw. der Wechsel von einer Mentee in eine Mentorinnenrolle schien hierfür u. a. einen beachtenswerten Erprobungsrahmen bereitzustellen. Bis auf eine berichteten alle Interviewpartnerinnen, dass Mentoring an andere Weiterbildungsaktivitäten anknüpfte oder sich daraus ergab bzw. damit in Beziehung stand. Das, was außerhalb des Mentorings gelernt wurde, konnte innerhalb der Tandembeziehung und außerhalb des Bewährungsfeldes der eigenen Arbeit angewendet und experimentell in der Rolle der Mentorin erprobt werden. Mentoring in diesem Sinne als praktisches Übungsfeld für Führungs-, Beratungs- und Coaching-Kompetenzen wurde in dieser Weise nach den Darstellungen ausschließlich von den ehemaligen Mentorinnen erinnert und so genutzt, obgleich es auch eine ehemalige Mentee als Führungskraft (damalige Projektleiterin) unter den Befragten gab (Fall 6).

Der Zusammenhang Mentoring und Führung scheint sinnvoll, denn Mentoring wird als eine Kernaufgabe von Führung, insbesondere transformationaler Führung (nach Bass/Riggio: 2006) verstanden.<sup>225</sup> Dass Mentoring zur Verbesserung von leadership skills beiträgt, ist auch an anderer Stelle empirisch bestätigt (Allen/Poteet/Russel/Dobbins 1997; vgl. Allen 2007), ebenso dass die Entwicklung von Führungskompetenzen einen Anlass für Mentoring liefert (Oerding 2012).<sup>226</sup>

---

<sup>225</sup> „The transformational leadership behaviors (...) are representative of a mentor’s behaviors toward protégés, and it appears that the leadership and mentoring literatures are converging on a similar definition for the developmental functions offered by the mentor/transformational leader to his or her protégé or follower.“ (Godshalk/Sosik 2007: 152) Unterschiede bestehen nach Ansicht der Autoren hinsichtlich des Formalisierungsgrades (in Bezug auf informelles Mentoring) und des thematischen Fokusses: „Leadership has traditionally focused on the attainment of organizational goals, while mentoring is primarily focused on the achievement of individual goals. (...) ... both mentors and transformational leaders act as role models (...), encourage learning and development and work to develop other’s self-confidence, personal identity, and well-being. (...) Intellectual stimulation is offered.“ (a.a.O.: 158 f.)

<sup>226</sup> in der Perspektive der Mentorinnen auf die Mentees

### 7.1.1.2 Mentoring als (Beziehungs-)Raum zur Selbstreflexion

Im Sinne Arnolds steht das (selbst-)reflexive Lernen für Deutungslernen, „einer reflexiven Arbeit an den eigenen Deutungsmustern, welche den Blick auf die Gegebenheiten und Lebensentwürfe sowie die eigenen Identitätsbilder zum Gegenstand hat“ (ders. 2009: 150). Es taucht in den Interviews als durch Irritation ausgelöstes oder „Krisen beladenes Lernen“ (Mezirow 1997; Guellali 2009) auf: Lebenskrise, Kritik des Vorgesetzten, divergierende Erwartungen zwischen Mentee und Mentorin, Differenz objektiver/subjektiver Blick. Reflexive Kompetenzen (als Selbstreflexion, Prozessreflexion, Problemreflexion) werden u. a. nach Schüßler (2008: 2, 14) durch Differenzerfahrungen und ihre reflexive Verarbeitung überhaupt erst aufgebaut.

Mentoring bot nach Darstellung der Mentorinnen, angeregt durch die Mentees und deren jeweils andere Vorstellungen, Werte und Vorgehensweisen, offenbar die Möglichkeit, den eigenen beruflichen Werdegang, eigene Erfolgsstrategien und berufliche Praxis zu reflektieren – einen *Möglichkeitsraum zur Selbstreflexion*. Die Mentorinnen sprachen Selbstreflexion als Dimension der Mentoring-Beziehung explizit an. Diese Einschätzung wurde von den Mentees gespiegelt (vgl. Fall 2 und 6) und teilweise sehr anschaulich auf den Punkt gebracht. Diejenigen Frauen, die in beiden Rollen aktiv waren, bestätigten das ebenfalls auf ihre Weise. Dass Mentoring reflexives Lernen ermöglichen kann, ist bekannt (vgl. u. a. Brockband/McGill 2006).

Reflexives Lernen war, den Beispielen folgend, jedoch genauso in der Rolle der Mentee möglich und hängt offensichtlich entscheidend von den eigenwilligen Konstruktionsleistungen der Lernenden ab. Die Mentees schrieben selbstreflexives Lernen zwar den Mentorinnen zu (Fall 2, 3, 6) und diese erzählten davon auch für sich selbst (Fall 3, 5), aber auch einige Mentees gaben hierfür gute Beispiele (Fall 2 und 5).

In dieser Hinsicht fällt Fall 5 auf, bei dem eine als nicht passend erlebte Tandembeziehung dennoch in ihrer Auswirkung positiv dargestellt wurde, weil die Mentee über die eigenen Voraussetzungen und Vorstellungen reflektierte, indem sie die Differenzerfahrung in der Beziehung zur Mentorin produktiv nutzte. Auch Lankau/Scandura (2007: 116 f.) vermuten, dass Entwicklungsbeziehungen, in denen das unterstützende Verhalten nicht stark ist, dennoch persönliches Lernen als Resultat von Reflexionsprozessen oder aufgrund einer Beteiligung der Teilnehmenden an anderen Entwicklungsbeziehungen ermöglichen, sodass bestimmte Kompetenzen der Betroffenen eher mit persönlichem Lernen korrelieren als mit angebotener Unterstützung. Dieses Beispiel verweist u. a. darauf, dass vordergründig dysfunktionales Mentoring weiter erforscht werden sollte (vgl. Scandura/Pellegrini 2007: 76 ff.). Die Notwendigkeit zur

Eigeninitiative und eigenständigen, selbstreflektorischen Aneignung der von den Mentorinnen gebotenen Erfahrungen seitens der Mentees wurde ebenfalls aus der Mentorinnenperspektive heraus gespiegelt. Insgesamt stützen auch die Ergebnisse dieser Untersuchung die Auffassung, dass die Eigeninitiative der Mentees für den Erfolg einer Mentoring-Maßnahme eine unverzichtbare Bedingung ist (vgl. u. a. Blickle e. a. 2010: 101).

### 7.1.1.3 Mentoring als Stärkung des Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls

Das Thema „Selbstbewusstsein“ oder besser „Selbstwertgefühl“ wurde in allen Interviews spontan präsentiert, und zwar von allen Befragten, sogar von den Mentorinnen, wenn sie zunächst Zweifel an ihrer Kompetenz für die Mentorinnenrolle äußerten. Die Mentorinnen erfuhren eine Stärkung ihres Selbstwertgefühls und ihres Selbstbewusstseins im Wesentlichen aufgrund der Erfahrung von Selbstwirksamkeit zur Förderung der Entwicklung und des Lernens ihrer Tandempartnerin.

- Im ersten Fall berichtete die Mentorin von geringem Selbstwertgefühl. Gute Rückmeldungen aus den vernetzten Lernkontexten trugen dazu bei, ihr Selbstwertgefühl zu entwickeln, wie sie sagte.
- Im zweiten Fall unterstützte die Mentorin in einer neutralen „objektiven“ Rolle die Interviewpartnerin dabei, ihr Leben an den eigenen Wünschen auszurichten, eine Haltung, die diese bis heute für sich reklamiert.
- Im dritten Fall waren es nach der Darstellung der Interviewpartnerin Lernerfahrungen, die Selbstbewusstsein förderten: Sie merkte, dass sie das Gelernte erfolgreich praktisch umsetzen konnte, später auch in der Rolle der Mentorin. Das Erlebnis einer sich verändernden Beziehung zur als „überlegen“ vorgestellten Mentorin hin zu einer intensiven Freundschaft stärkte das Selbstwertgefühl des Weiteren.
- Im vierten Beispiel bestätigte das Mentoring eigene Kompetenzen und Vertrauen in die eigenen (Beratungs-)Fähigkeiten.
- Im fünften Beispiel konnte die Mentee aufgrund von Differenzerfahrung und Abgrenzung das „Eigene“ „authentisch“ behaupten.
- Im sechsten Fall war es interessanterweise die Erfahrung von Differenz zur Mentorin bzw. anderen Mentorinnen, die in Umdeutung dieser Erfahrung zu einer Aufwertung der eigenen Person als lange vermisste Anerkennung des eigenen Potenzials das Selbstwertgefühl stärkte. Hinzu kam das Erlebnis eines „großen Wir-Gefühls“ in der Mentoring-Gruppe.

Letztlich haben alle Befragten nach eigener Aussage durch das Mentoring Selbstbewusstsein gewonnen, und zwar

- Ziel-, Rollenklarheit und Bewusstheit der Ziele für den eigenen Weg (Fall 1),
- Herauszufinden und zu tun, was man wirklich will (Fall 2),
- Förderung des Selbstbewusstseins (explizit genannt) (Fall 3),
- Entdecken von Potenzial (Fall 4),
- als soziale Unterstützung in einer beruflich schwierigen Zeit (Fall 5),
- aufgrund der Tatsache, als förderungswürdig in das Projekt aufgenommen worden zu sein (Fall 6).

Für die Befragten (Mentees und Mentorinnen) hatte die Bestätigung, ihren eigenen Weg zu gehen bzw. die Unterstützung, die sie dabei von ihrer Tandempartnerin bzw. anderen aus dem Projekt erfuhren, eine wichtige Bedeutung. Diese Auswirkungen korrespondieren mit einem eingangs vorgestellten lebensweltlichen Konzept von Empowerment: Unüberschaubarkeit, Verunsicherungen und Belastungen des Alltags mit eigenen bzw. dafür erschlossenen Ressourcen zu bewältigen und ein selbstbestimmtes Leben nach eigenen Maßstäben zu führen (vgl. Herriger 2006: 14 f.; s. Einleitung). Sie führen zur Entdeckung expansiven Lernens (vgl. Holzkamp 1995) im Mentoring, in welchem die Verbesserung von Lebensqualität und Gestaltungsmacht durch Lernen intendiert werden. Sowohl im Empowerment-Gedanken als auch in der Vorstellung von expansivem Lernen spielt die Aufhebung der Vereinzelung als „Fähigkeit, Einsamkeit zu überwinden und die Bereitschaft, sich in solidarische Gemeinschaften einzubinden“ (Herriger 2006: 20) eine Rolle. Dieser Bezug kam in den Interviews zur Sprache, wenn die Interviewpartnerinnen auf das Mentoring-Projekt als Ganzes Bezug nahmen, dabei die Vielfalt der erlebten Beziehungen positiv schilderten, die Kooperation in Frauennetzwerken thematisierten oder im Einzelfall ein „Wir-Gefühl“ in ihrem Erleben wachriefen (hierzu jeweils die Beispiele 5 und 6).

Ich möchte interpretieren, dass für viele der eigentliche Wert des hier untersuchten Mentorings darin gelegen zu haben scheint: innerhalb vertrauensvoller Beziehungen dabei unterstützt worden zu sein, konsequent den eigenen Weg zu gehen, sich eigener Werte und Interessen zu vergewissern und ihnen zu folgen; sich nicht entmutigen zu lassen, für die Verwirklichung des eigenen Vorhabens konsequent zu lernen und Kompetenzen zu erschließen sowie soziale Unterstützung und Entwicklungsimpulse von anderen Mentoring-Teilnehmerinnen erfahren zu haben. Vor diesem Hintergrund stellte das Mentoring in seiner Funktion als psychosoziale, selbst ermächtigende Unterstützung eine

wichtige Ressource in der persönlich-beruflichen Biografie der Teilnehmerinnen dar.<sup>227</sup> Diese Ressource umfasste nicht nur die exklusive Tandembeziehung, sondern ein Netz unterstützender Lern- und Entwicklungsbeziehungen als „developmental networks“ (Higgins/Chandler/Kram 2007). Bei der erlebten psychosozialen Unterstützung handelte es sich nach Darstellung der Interviewpartnerinnen jedoch nicht nur um psychosoziale Unterstützung im Sinne von psychologischem Beistand in schwierigen Situationen, zum Beispiel bei Verunsicherung und Orientierungslosigkeit, Zweifel an eigenen Fähigkeiten, geringem Selbstwertgefühl oder Vereinsamung, sondern sie beinhaltete auch fachliche Ratschläge, etwa beim Ausbau der Selbstständigkeit (z. B. Fall 3 und 5) oder im Umgang mit Konflikten (Fall 6).

In dieser Untersuchung konnte der Wert des Mentorings als soziale Unterstützung besonders anhand der Fallbeispiele selbstständiger Mentees nachvollzogen werden, deren schwierige Situation in der Anfangszeit ihres Geschäftsaufbaus eindrücklich geschildert wurde (Fall 3 und 5). Die Wirkung des Mentorings lässt sich jedoch weder nur auf diese Funktion beschränken, noch davon isolieren. Die Mentee aus Beispiel 5 beschrieb etwa zuerst ihr Weiterbildungsnetzwerk, an das sich das Mentoring anschloss, als wichtige Quelle für psychosoziale Unterstützung beim Aufbau der Selbstständigkeit. In der Erinnerung anderer Frauen wirkten diese verschiedenen Aktivitäten ebenfalls zusammen und, so meine Vermutung, insgesamt als soziale Ressource eines je individuellen Frauennetzwerkes von losen Kontakten und Bindungen, deren Struktur als Netzwerk aber unklar bleibt.

#### 7.1.1.4 Mentoring als Kompensation des Mangels an weiblichen Vorbildern und guter Führung

Für diese kompensatorische Wirkung steht m. E. am eindringlichsten das sechste Beispiel. Hier, wie auch im ersten Beispiel, wurde die wichtige Funktion von Vorgesetzten für die Potenzialentwicklung (als Defizit) thematisiert (hierzu Rohde e. a. 2012). Es bleibt zu klären, inwieweit die Forschung die kompensatorische Funktion von Mentoring für zuvor erlebte defizitäre Führung bisher thematisiert, hier sind weitere Untersuchungen erforderlich.

Der Mangel an guten und vor allem an weiblichen Vorbildern wurde von beinahe allen Interviewpartnerinnen explizit geschildert. Die Vorbildfunktion der Mentor/innen ist nicht nur in verschiedenen Untersuchungen belegt worden

---

<sup>227</sup> Die Interpretation deckt sich mit der zunächst von Kram (1988) genannten und inzwischen immer wieder bestätigten psychosozialen Unterstützung als Mentoring-Funktion (auch Blickle 2000, 2002; Hasen/von Papstein 2005: 101).

(z. B. Blickle 2002), sondern „role modeling“ wurde seit Scandura (1992) als eine eigene Funktion von Mentoring eingeführt. Solange in bestimmten Bereichen noch immer wenig weibliche Führungskräfte zur Verfügung stehen – generell sind es nur ca. 18 bis 31 Prozent (vgl. Bischoff 2010: 34) – kann ein organisationsübergreifendes Mentoring-Projekt auch in der Bereitstellung von Rollenmodellen eine wichtige Funktion im Hinblick auf Führungskräfteentwicklung für angestellte und selbstständige Frauen (Fall 1, Fall 6) erfüllen. Die hier angesprochene kompensatorische wie auch orientierende Funktion (im Modelllernen) traf in der Befragung sowohl auf Mentees wie auch zum Teil auf Mentorinnen zu: Die Mentorin in Fall 1 suchte, sich (nach eigenen Aussagen) auch an anderen Mentorinnen zu orientieren, und fand Beispiele für einen „weiblichen“ Führungsstil. Dass die Vorbildrolle der Mentorin über die Jahre von den ehemaligen Mentees auch anders bewertet wurde, zeigen Beispiele, in denen die Beziehung sich (auch) in eine egalitäre, freundschaftliche (Fall 3 und 6) oder auch ambivalente wandelte (Fall 2).

Hinsichtlich dieser Funktion und im Zusammenhang mit der Mentorin (als z. T. noch bis heute geltendes) Vorbild kommt der Aspekt des Modelllernens am sichtbarsten zum Tragen. Es wäre jedoch zu einseitig, die Mentoring-Beziehung, wie sie von den Interviewpartnerinnen vorgestellt wurde, nur unter diesem Gesichtspunkt zu fassen und auf diesem Wege ausschließlich Komplementarität zu konstruieren. Die Mentoring-Beziehung, sofern sie Lernen für beide Seiten ermöglichte, ist auch als eine egalitäre, sich symmetrisch entwickelnde zu verstehen.<sup>228</sup> Auf dieser Basis haben sich in zwei der interviewten Fälle aus den Tandems langjährige Freundschaften entwickeln können (Fall 3 auch sehr privat, Fall 6 kollegial). In diesen beiden Fällen wurden die Mentorinnen zugleich jedoch noch ausdrücklich auch als Vorbild hervorgehoben. Diese Beziehungen waren also nicht nur egalitär, es gab ein Gefälle, eine Differenz, die in bestimmten Situationen, wenn der (ehemaligen) Mentorin eine Vorbildrolle zugeschrieben wurde, wichtig, produktiv und lernförderlich war, in anderen jedoch nicht, wenn ein Tandem scheiterte (erwähnt in Fall 1 und 3). Diese Differenz und Komplementarität war vermutlich zu Anfang produktiver und funktional, die Beziehungen (als Freundschaft) wandelten sich dann zu einer eher dialogisch-symmetrischen. Das entspricht einem Phasenmodell von Mentoring, für das verschiedene Entwürfe vorliegen (u. a. Megginson e. a. 2006; vgl. Kap. 2.4.4).

---

<sup>228</sup> Zum Verständnis der Mentoring-Beziehung als beiderseitige Lernpartnerschaft vgl. u. a.: Regner/Gonser 2001: 27; Shea 1994: 68; Ragins/Kram 2007

### 7.1.1.5 Mentoring als Vermittlung alltagspraktischer Tipps und Ratschläge

Die Mentorinnen fungierten, so können die vorliegenden Schilderungen (auch) interpretiert werden, ebenfalls als Ratgeberinnen (bes. Fall 2, 3, 6). Die Funktion des Bereitstellens von Wissen kam in einigen Interviews zum Ausdruck (Fall 2, 5, 6) und korrespondiert somit mit den Evaluationsergebnissen des Projektes. Diese Einsicht bestätigt Ergebnisse von Oerding (2012) im Kontext eines formellen Programms, denen zufolge die Mentorinnen ihren Mentees in erster Linie konkrete und direkte Ratschläge zur Verfügung gestellt haben.

Berücksichtigt man die Schilderungen vernetzten Lernens, so darf hier vermutet werden, dass innerhalb des als „Netz“ erlebten Mentorings (Zitat Fall 1), expliziertes relevantes Wissen kursierte. Zum Teil stellten sich die Teilnehmerinnen dokumentiertes Wissen in Form von Mitschriften und Unterlagen zur Verfügung (vgl. Fall 3 sowie Ergebnisse der Evaluation). Weder die inhaltliche Dimension noch die Relevanz dieses Wissens für aktuelle Problemlösesituationen wurde weiter erfragt.

### 7.1.1.6 Mentoring und Networking

Die Frage nach Mentoring als Netzwerken bezieht sich u. a. auf einen Ansatz von Mentoring als „developmental network“ im Karrierekontext (seit Higgins/Kram 2001): Ein fokaler Akteur in einem egozentrierten Netzwerk entwicklungsfördernder Beziehungen nutzt verschiedene Ressourcen und Beziehungen innerhalb und außerhalb der Organisation und auf verschiedenen Ebenen, in homogenen und heterogenen Bezügen, privaten wie beruflichen. In einem weiterentwickelten Ansatz stehen Lernen und persönliche Entwicklung als wichtige Funktionen und „developmental initiation“ im Vordergrund (Higgins/Chandler/Kram 2007).

Mentoring wurde vor allem von zwei aktiven Netzwerkerinnen als berufliches Netzwerk vorgestellt (Fall 4, Fall 5). Das verweist auf die Idee, dass sich das Mentoring gegenüber anderen Netzwerkbeziehungen öffnen konnte bzw. sich in solche integrierte. Hierfür ließen sich einige wenige explizierte Belegstellen finden (Fall 5).

Konkret bestehen sechs Jahre nach Abschluss des Projektes einige der Beziehungen zur ehemaligen Tandempartnerin noch weiter fort, entweder als Freundschaft mit regelmäßigen Treffen (Fall 3 und 6), die auch private Themen einschließt (bes. Fall 3), oder in Form loser Kontakte zu einzelnen aus dem ehemaligen Mentoring-Netzwerk (Fall 5, Fall 3), wozu auch die ehemalige Tandempartnerin gehören kann (Fall 2). Die Frauen vermittelten sich Kontakte

und teilweise Aufträge, und sie bieten/boten sich Unterstützung (Fall 3, Fall 5 mit Kontakt zu einer anderen ehemaligen Mentee). Es könnte daher sein, dass die Mentoring-Beziehungen über teilweise fortbestehende Kontakte zur ehemaligen Tandempartnerin hinaus in verschiedenen egozentrierten Beziehungskonstellationen weiterbestehen bzw. -bestehen können, hierfür gibt es einige Belegstellen. Präsentiert wurden im einen oder anderen Fall vorgestellte latente Netzwerke als potenzielle soziale Ressource. Über die Struktur etwaiger Netzwerke können die Interviews keinen Aufschluss geben. Gefragt wurde lediglich nach noch weiterbestehenden Kontakten und nicht nach deren Beziehungen untereinander.

Obgleich meinerseits explizit thematisiert, gibt es nur einige Belegstellen für einen aktuell konkret praktischen Nutzen des ehemaligen Mentorings als Netzwerk: Fall 5 (Einladen einer ehemaligen Mentorin als Referentin, praktische Unterstützung einer anderen ehemaligen Mentee) und Fall 3 (psychosoziale Unterstützung einer ehemaligen Mentee), allerdings eine sehr starke Überzeugung, dass Mentoring auch „als Netz“ nützlich sein kann. Eine Begründung dafür ist m. E., dass in den Beispielen andere Funktionen vorrangig wichtig waren, zum Beispiel Lernen und Entwicklung und/oder soziale Unterstützung. Da Netzwerke als „Form informellen Lernens“ und „Milieu für Kompetenzentwicklung und -erhalt“ gelten (Denison 2006; vgl. Kap. 3.4), ist das allerdings kein Widerspruch, sondern korrespondiert mit der Annahme des vernetzten Lernens im Mentoring.

#### 7.1.1.7 Mentoring und Karriereförderung

Die Funktion „Karriereförderung“<sup>229</sup> kam in den vorliegenden Fällen kaum zur Sprache, die Interviewpartnerinnen stellten wenige unmittelbare Bezüge zwischen Mentoring und erfolgreicher Karriereförderung her, das mag auch am Sampling mit drei Selbstständigen und einer ehemaligen Selbstständigen von sechs Befragten gelegen haben. Eine von ihnen war jedoch der Überzeugung, ohne Mentoring nicht den beruflichen Erfolg erzielt haben zu können, den sie heute feststellt (Fall 3). Die Untersuchungsergebnisse entsprechen damit den Ansätzen von Friday e. a. (2004) und Meggison e. a. (2006), welche Sponsorship und Mentoring als konkurrierend und zum Teil sich widersprechende Phänomene ansehen, wobei sie Mentoring wie ich als wechselseitige Lernbeziehung konzipieren.

---

<sup>229</sup> Nach Kram (1988) sind es die Dimensionen „sponsorship“, „exposure-and-visibility“, „coaching“, „protection“, „challenging assignment“ im innerorganisationalen Mentoring.

Nur wenige Interviewpartnerinnen konzipierten Erfolg als äußeren Erfolg (Geld, Macht), zum Beispiel die Selbstständige in Fall 3, die erklärte, dass das Mentoring zum beruflichen Erfolg im Sinne einer Vergrößerung der Firma und eines höheren Familieneinkommen beigetragen hat. Bei der Mentorin in Beispiel 1 ließ sich zwar unmittelbar im Zusammenhang mit dem Mentoring ein Karrieresprung verzeichnen, aber gerade für diese Mentorin war Erfolg intrinsisch motiviert und zeigte sich nach ihrer Auffassung eben nicht in einer höherwertigen Stelle. Ein als erfolgreich bewertetes Mentoring von wichtiger berufsbiografischer Relevanz führte andererseits in Fall 2 zu keinem direkten Erfolg im Sinne von Karriereentwicklung, im Gegenteil (Teilzeitsekretärin). Und in Fall 6, in dem die Mentee fast ausschließlich objektive Erfolgskriterien nannte, hatte das Mentoring nach der vorgenommenen Interpretation eine ganz andere Funktion als Karriereförderung, nämlich die Bestätigung des eigenen Potenzials. Die Funktion der Karriereförderung konnte durch die vorliegenden Interviews kaum direkt bestätigt werden.

#### 7.1.1.8 Mentoring als Erfahrung von berufsbiografischer Relevanz

Mentoring begleitete und unterstützte berufsbiografisch relevante Entwicklungen und Entscheidungen bzw. sicherte sie ab. Diese Interpretation trifft auf fast alle Fälle zu, hier die präsentierten Beispiele der Interviewpartnerinnen: Die Mentorin in Fall 1 bewarb sich im Zuge des Mentorings nach einer Phase der Verunsicherung auf eine andere Führungsposition; in Beispiel 2 verkaufte die Mentee als Folge des Mentorings das Unternehmen und richtete sich beruflich/privat völlig neu aus. Für die Mentee in Fall 3 war das Mentoring nach eigener Aussage sehr wichtig für den Ausbau der Selbstständigkeit („mein Leben wäre sonst mit Sicherheit nicht so verlaufen“, vgl. Z. 564-565). In Fallbeispiel 4 erschloss sich die Mentorin über die Mentoring-Erfahrung neue berufliche Perspektiven und begann danach eine Coaching-Ausbildung. Und die allein erziehende Mentee im fünften Fall nutzte Netzwerke, an welche Mentoring „angedockt“ war, in der schwierigen Phase des Ausbaus und der erfolgreichen Weiterentwicklung ihres Gewerbes. In allen diesen Fällen konstruierten die Frauen eigenständig einen ursächlichen Zusammenhang zwischen Mentoring und den o. g. Auswirkungen. Dennoch fällt es schwer, eine kausale Wirkung des Mentorings zu isolieren. In vielen Beispielen wurde davon im Kontext anderer Weiterbildungs- oder Vernetzungsaktivitäten berichtet.

Indem Mentoring als Erfahrung (im Sinne Deweys) von den Interviewpartnerinnen (re-)konstruiert wurde, stellt es, so darf verallgemeinert werden, eine berufsbiografische Ressource dar, die vorausgehende Erfahrungen auf-

nimmt und in weitere Erfahrungen einmündet. Diese Vorstellung deckt sich mit lebenslangem Lernen als Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und Erlebnissen als Bestandteile der eigenen Lebensgeschichte. So konnte zum Beispiel die Mentee im zweiten Beispiel einen Bezug zu einem weiter zurückliegenden Mentoring herstellen. Die meisten Befragten sahen das Mentoring-Projekt in Verbindung mit vorausgegangenen Weiterbildungen (Fall 1, 3, 5) oder beruflichen Erfahrungen (Fall 6), auch in kritischer Wendung, insbesondere dem Erleben eines Mangels an weiblichen Vorbildern. Hieraus ergab sich teilweise auch eine Motivation, sich für das Projekt als Mentorin zur Verfügung zu stellen. Die Interviewpartnerinnen konzipierten, so die Interpretation, Mentoring demzufolge und aus folgenden Gründen als Erfahrung:

- Mentoring schloss an Vorausgegangenes von biografischer Relevanz an, z. B. andere Weiterbildungsaktivitäten (Fall 1, 4, 5) oder Berufserfahrungen (Fall 6);
- Mentoring stiftete berufsbiografischen Sinn, hier vor allem in biografischen Übergangssituationen (alle außer Fall 6);
- Mentoring ging in andere Weiterbildungsaktivitäten (Fall 4) oder Netzwerkaktivitäten (Fall 1, 3, 4, 5) über, auch in der Bereitschaft, sich zukünftig als Mentorin zur Verfügung zu stellen (Fall 1, 5) sowie in weitere Mentoring-Aktivitäten (Fall 1 und 4).

Die Mentoring-Erfahrung wurde als in sich abgeschlossene gedacht, die einen Anfang nahm und zu einem (erfolgreich gedachten) Ende fand und so weiter wirksam sein kann. Mentoring war, so ließ sich aufzeigen, in einen biografischen Kontext eingebettet und durch ihn vorbereitet. Das war zum Beispiel in einem Fall das Themenfeld Lernen und Entwicklung (Fall 4), das sich durch die gesamte biografische Erzählung zog. In anderen Fällen war es eingebunden in Networking als Habitus und entsprechende Aktivitäten (Fall 4, Fall 5), oder es konnte sogar in einem anderen Fall, wie vorgestellt, an vorherige Mentoring-Erfahrungen anknüpfen (Fall 2). Vorausgehende Erfahrungen mit Mentoring sind laut Forschungslage mit der Bereitschaft zu weiterem Mentoring verbunden. Frühere Mentees wünschen, die positiven Erfahrungen, die sie gemacht haben, weiterzugeben (Allen 2007: 126; Allen/Poteet/Burrough 1997). Mentoring bzw. die dort gemachten Erfahrungen wurden und werden von den Interviewpartnerinnen in die Zukunft hinein gedacht, es entfaltete sich im beruflich-biografischen Kontext weiter: Zwei der Befragten haben versucht, nach Abschluss des Projektes ein eigenes Mentoring-Projekt zu initiieren (Fall 1) bzw. tun das aktuell (Fall 4). Alle interviewten Frauen würden sich für ein neues

Projekt als Mentorinnen zur Verfügung stellen. Und viele empfehlen es für andere Frauen als berufliche Unterstützung weiter.

### 7.1.2 *Mentoring als vernetztes und nachhaltiges Lernen im untersuchten Projekt*

Mentoring als vernetztes Lernen zu verstehen, ist eine Besonderheit der hier vorliegenden Arbeit. Lernprozesse, die durch Mentoring stattfinden, sind insgesamt noch wenig erforscht.<sup>230</sup> Zwar identifizierten Wanberg e. a. (2003) drei Formen des Lernens als mögliche Resultate einer Mentoring-Beziehung: 1) cognitive, 2) skill-based, 3) affectiv-based (Murphey 2012: 552), und Lankau/Scandura (2002) fanden „relational job learning“ und „personal skill development“ als zwei Lernformen im Mentoring, aber insgesamt wird der Forschungsbedarf noch als hoch eingeschätzt. Lernen gilt sowohl für Mentor/innen wie auch für Mentees als Wirkung des Mentorings (vgl. Allen/Poteet/Burroughs 1997) und Lernfähigkeit als Bedingung erfolgreichen Mentorings, aber gerade die Lerneffekte für Mentor/innen sind noch wenig erforscht (Allen 2007: 143).

In der neueren Mentoring-Literatur wird die Motivation zu lernen bzw. sich persönlich zu entwickeln, zunehmend als entscheidend erkannt, seitdem Higgins/Kram (2001) begannen, eine „developmental network perspective“ zu entwickeln. Neben Diversity und der Stärke von Netzwerkbeziehungen als hilfreiche Dimensionen identifizierten Higgins/Chandler/Kram (2007) „developmental initiation“ als dritte Dimension im Kontext von „high-quality relational mentoring“ (vgl. Fletcher/Ragins 2007; Higgins/Chandler/Kram 2007): „a set of development-seeking behaviors undertaken by a focal individual that are intended to enhance his or her skills, knowledge, task, performance, and/or personal learning“ (Higgins/Chandler/Kram 2007: 349). Die vorgestellten Fälle veranschaulichten diese Dimension. In allen zuvor dargestellten Beispielen konnten verschiedene Formen des Lernens aufgespürt werden, vom Modelllernen über das experimentelle Ausprobieren bis zu Erfahrungs- und reflexivem (Deutungs-)Lernen. In diesem Zusammenhang erschlossen sich die Interviewpartnerinnen nach eigener Aussage Kompetenzen, die sie als übertragbar auf weitere Situationen ansahen. Eine hohe Lernmotivation, ein „development seeking behavior“ im Sinne einer kontinuierlichen Weiterentwicklung wurde besonders dort erzählt, wo die Interviewpartnerinnen im Zusammenhang der

---

<sup>230</sup> vgl. Garvey e. a. 2009: 51; Überblick über die wenige dazu erschienene angloamerikanische Literatur s. Lankau/Scandura 2007

Bewältigung erlebter Schwierigkeiten nach Sinn oder darin liegenden Lernchancen fragten. Aufschlussreich sind in dieser Hinsicht die Erfolgskonzepte der Befragten, in denen sich in zwei Fällen explizit ein Zusammenhang zu Lernen und Entwicklung nachvollziehen lässt (s. o.).

Die vorausgestellten Einschätzungen zum Mentoring als vernetztes Lernen in verschiedenen Formen belegen empirisch auch die theoretischen Überlegungen von Wewer (2009), die folgende Lernformen im Kontext von Mentoring thematisiert: Erfahrungslernen, Modelllernen, reflexives Deutungs- lernen, situiertes und informelles Lernen sowie selbstgesteuertes Lernen. Das Vorhandensein aller dieser Lernformen kam in den qualitativen Interviews in der Langzeitperspektive zum Ausdruck. Nach Schüßler sind Autonomieerfahrung (hinsichtlich der Lernziele und des Lernprozesses), Kompetenzerlebnisse (Lernkompetenz, hier u. a. die Erfahrung, andere Frauen in ihrer Entwicklung erfolgreich unterstützt haben zu können), soziale Integration (das Gefühl, zu einer Gruppe dazuzugehören) und die Lernkultur als struktureller Ermöglichungsrahmen<sup>231</sup> Bedingungen für nachhaltiges Lernen (vgl. Schüßler 2012: 95 f.). Das Vorhandensein dieser Bedingungen konnte aus dem Material der Fallbeispiele interpretiert werden.

Mentoring bot in den berichteten Erfahrungen der Interviewteilnehmerinnen einen Beziehungs- und Entwicklungsraum, der auf verschiedene Weise lern-, hilfreiche oder (Empowerment) stärkende Funktionen hatte. Entwicklung wird dabei als eine ständige Verbesserung der Fähigkeit verstanden, das früher Gelernte durch reflexiven Diskurs zu validieren (vgl. Mezirow 1997: 5, 6) und zu erweitern. Das Lernen war innerhalb des angebotenen Beziehungs- und Entwicklungsraumes der in andere Beziehungen eingebetteten Tandembeziehung selbstgesteuert. In einigen Beispielen konzipierten die Interviewteilnehmerinnen Bedingungen für ein erfolgreiches Mentoring (Belege aus der Mentoring-Literatur in Klammern):

- die Kompetenz der Mentorinnen (Fall 4) (vgl. Godshalk/Sosik 2007: 171 f.; Niemeier 2009; vgl. Kap. 2.4.2);
- die Eigeninitiative der Mentees (Fall 5) (vgl. u. a. Blickle e. a. 2010; vgl. Kap. 2.4.3);<sup>232</sup>

---

<sup>231</sup> Eine Lernkultur umfasst die Gesamtheit der Lern- und Entwicklungspotenziale, die über das Zusammenwirken der Mitglieder in Interaktions- und Kommunikationsprozessen arrangiert werden. Sie wird in starkem Maße von den Beteiligten mitgestaltet bzw. miterzeugt. (vgl. Schüßler 2012: 99 f.)

<sup>232</sup> Eine Studie von Hirschfeld e. a. (2006) stellt heraus, dass die Leistungsmotivation der Mentees von entscheidender Bedeutung für das Lernen beider Parteien, der Mentees wie der Mentor/innen ist (Lankau/Scandura 2007: 106).

- das Matching (u. a. Fall 6) (vgl. Law e. a. 2006; speziell für organisationsinterne Programme zur Frauenförderung: Giscombe 2007: 556 f.).

Mentoring bietet die Möglichkeit vernetzten Lernens: Die Mentoring-Beziehung stand nicht isoliert da. Viele Interviewpartnerinnen hoben die Vernetzung mit anderen Teilnehmerinnen innerhalb des Projektes hervor. Eine Mentorin (Fall 1) suchte explizit Kontakte mit anderen Mentorinnen, und die Mentees schätzten die Unterstützung durch andere Mentees bzw. das Erlebnis von Gemeinsamkeit und Verbundenheit. Auch das Begleitprogramm wurde als wichtiger Bestandteil hervorgehoben (Training für Mentorinnen, Fall 4). In vielen Fällen war das Mentoring eingebunden in andere Weiterbildungsaktivitäten für Frauen bzw. diese gingen dem unmittelbar voraus. Einige Interviewpartnerinnen nahmen diese Aktivitäten inklusive des Mentorings als zusammenhängend und aufeinander bezogen wahr (Fall 1, 3, 5). Das Mentoring stellt sich in diesen Schilderungen als vernetztes Lernen in verschiedenen Beziehungen dar, und zwar als wechselseitiges Lernen auf der Mikroebene zwischen Mentee und Mentorin („Geben und Nehmen“), eingebettet in verschiedene Beziehungen innerhalb des Mentoring-Projektes a) zwischen den Mentorinnen, b) zwischen den Mentees und untereinander, c) unterstützt durch Trainings bzw. Begleitprogramm im Projekt sowie d) eingebettet in andere Weiterbildungsaktivitäten in der Region als Netzwerk.

Bereits Kram (1986) hatte darauf aufmerksam gemacht, dass Lernen im Mentoring nur innerhalb von Mentoring-Beziehungen möglich ist, die von Unabhängigkeit, Gegenseitigkeit und einem offen Verständnis und einer Reflexionsbereitschaft über Werte, Identität und Selbstwert gekennzeichnet sind. Eine traditionelle, singuläre Mentoring-Beziehung reicht nicht aus, sondern es ist ein Netzwerk von Lernunterstützer/innen nötig, um persönliches Lernen zu fördern (vgl. Lankau/Scandura 2007: 104). Die in den Interviews beschriebenen Beziehungen mit Bezügen zu weiteren Lernbeziehungen innerhalb und außerhalb des Projektes der Beteiligten haben diesem Verständnis entsprochen. Die eingangs von Siebert (2005: 31; s. Abb.1) vorgestellten Dimensionen konstruktiven Lernens ließen sich wie folgt in den Fallbeispielen auffinden:

1. *Wissensnetze*: Die Interviewpartnerinnen stellten das Lernen im Mentoring in den Kontext anderer Lernanlässe und Weiterbildungssituationen.
2. *Kontexte*: In mehreren Fällen wurde Mentoring explizit in einen frauen- bzw. gleichstellungspolitischen Kontext auf gesellschaftlicher oder organisationaler Ebene gestellt.
3. *Sinn*: Mentoring wurde von allen als eine für beruflichen Erfolg und ihre weitere berufsbiografische Entwicklung sinnvolle Erfahrung vorgestellt.

4. *Perturbation*: Durch Verunsicherungen (biografische Umbruchsituation, Verunsicherung hinsichtlich eigener Kompetenzen, Differenzerfahrungen in der Mentoring-Beziehung) wurde ein „Krisen beladenes“ Lernen (Mezirow) ausgelöst und im Mentoring begleitet.
5. *Metakognition*: Selbstreflexion und reflexives Lernen wurde sowohl in der Rolle der Mentee wie auch der Mentorin beschrieben und zusätzlich von den ehemaligen Mentees den Mentorinnen zugeschrieben.
6. *Körperlichkeit*: Die Körperbezogenheit des Lernens fand sich am deutlichsten im Modelllernen: beobachten, wie die ehemalige Mentorin das heute macht, wie sie sich bewegt (vgl. Fall 6).
7. *Emotionale Kompetenz*<sup>233</sup>: In zwei Beispielen (Fall 1 und 6) gab es Hinweise, dass Aspekte emotionaler Intelligenz entwickelt wurden (als „sachlicher geworden“ zu sein). Die Bedeutung der emotionalen Dimension des Lernens wurde verschiedentlich thematisiert, zum Beispiel als „Wir-Gefühl“ (Fall 6) oder erlebte (mangelnde) Wertschätzung (Fall 5).
8. *Biografie*: Dass die Interviewpartnerinnen das Gelernte berufsbiografisch integrierten, ist durch die Beispiele anschaulich nachvollziehbar geworden.

Nicht nur theoretisch (vgl. Kap. 1.3.2), sondern auch auf der Grundlage der vorgestellten Interviews kann Mentoring somit als ein konstruktives Lernen im Sinne Sieberts bestätigt werden. Mentoring als biografisch situiertes Lernen ist als bedeutungsvolles in biografische Situationen eingeflochten. Nach Siebert (2001: 74) zählen zu seinen Voraussetzungen: Anschlussfähigkeit, Perspektivenverschränkung der Beteiligten, Differenzwahrnehmung und wechselseitige Anerkennung. Das fünfte Fallbeispiel wirft allerdings die Frage auf, ob alle Bedingungen gleichermaßen gegeben sein müssen, da hier reflexives Lernen möglich schien, obwohl erlebte mangelnde Wertschätzung thematisiert wurde.

Es ging in den vorgestellten Fallbeispielen nicht nur darum, früher bereits Gelerntes zu erinnern, sondern Neues, zum Beispiel die Erfahrung von Irritation und anstehende neue berufliche Herausforderungen berufsbiografisch zu integrieren. Im Sinne Schäffters (1999: 9) besteht daher die Chance, dass sich diese Lernform aufgrund der inhärenten reflexiven Verknüpfungsstrukturen und -logiken als grundlegend und für das ganze Leben wirksam erweist.

---

<sup>233</sup> Explizit Cherniss (2007) widmet sich der Rolle der emotionalen Intelligenz im Mentoring-Prozess: “Effective mentoring seems to be one of those conditions that helps promote social and emotional competence. And emotionally intelligent mentors and protégés seem to get more out of the mentoring experience.” (a.a.O.: 432) Eine Übersicht über den Forschungsstand a.a.O.: 433 ff.

### 7.1.2.1 Mentoring als Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernbezügen

Das hier vorgestellte Lernen soll auch als methodisches Lernen im Sinne der Entwicklung methodischer Kompetenzen verstanden werden. Einige Beispiele für das, was nach Einschätzung der Befragten als „Gelerntes“ genannt wurde, sind: strukturierte Gesprächsführung, Beratungs- und Führungskompetenz, Präsentation, Rhetorik, Durchhaltevermögen, strategisches Denken, emotionale Kompetenz (sachlich bleiben zu können; Toleranz/Akzeptanz von Verschiedenheit). Es handelt sich um Kompetenzen, die in verschiedenen und auch weiteren beruflichen Situationen zum Tragen kommen können.

Damit ist eine Vorstellung von Kompetenzen als Aneignung langfristig und breit verwertbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden. Kompetenzen sind im Verständnis von Heyse/Erpenbeck (2004: 44) Voraussetzungen, die befähigen, in komplexen Situationen willentlich frei, intentional und selbstorganisiert handeln zu können (vgl. Kap. 1.2.5). Kompetenzen wurden durch Mentoring nicht gezielt geschult – das passierte (sofern überhaupt möglich, vgl. Siebert 2011: 44; Schüßler 2005: 5)<sup>234</sup> überwiegend in vorausgehenden bzw. parallelen Trainings und Weiterbildungsaktivitäten – in Sicht der Interviewten als Verschränkung von „Theorie und Praxis“.

Der Rollenwechsel von der Mentee zur Mentorin wurde als unmittelbar verschränktes Lernen von „Theorie und Praxis“ vorgestellt, der die experimentelle Anwendung von Kompetenzen, die als Mentee gelernt wurden, anschließend in der Rolle der Mentorin ermöglichte. In Fallbeispiel 3 sagte die Mentorin zum Beispiel, dass sie das, was sie als Mentee gelernt hat (sie führt dafür auch dokumentiertes Wissen in Form von Unterlagen und Mitschriften an), in der Mentorinnen-Rolle eingesetzt hat und darüber hinaus noch bis heute als Führungskraft nutzen kann.

Kompetenzen entwickelten sich, eingebettet in die Selbstreflexivität ermöglichende Tandembeziehung und das weitere Beziehungsnetzwerk sowie an vorausgehende Lernerfahrungen als Erfahrungslernen (vgl. Kap. 1.2.7; Schell-Kiehl 2007) anschließend weiter, wurden erprobt und bestätigt. Das Mentoring stellte offenbar einen Raum zur Verfügung, in dem sich ein solches informelles Lernen, ähnlich einer Community of Practice (Wenger 1998; vgl. Kap. 3.6), selbstgesteuert ereignen konnte. Insofern es die Entwicklung und Förderung übertragbarer Kompetenzen ermöglichte, wirkte es nachhaltig. Denn die in diesem Raum entdeckten und/oder entwickelten Kompetenzen konnten in

---

<sup>234</sup> Schüßler zitiert Untersuchungen, die zeigen, dass in Trainings vermittelte Denk- und Problemlösestrategien nicht spontan auf andere Situationen übertragen werden können (a.a.O.: 8). Nach Mandl e. a. (1991: 21) wird ein verallgemeinerbarer Nutzen des Lernens erst durch Selbstbeobachtung angeregt (vgl. Schüßler 2012: 43).

einigen Beispielen offensichtlich in Anschlusssituationen, auch noch „Jahre später“ (Zitat Fall 5) („Sleeper-Effekt“, vgl. Boytazis 2007: 455) transferiert werden und können dann als biografische Ressource bis heute weiter zur Verfügung stehen.

### 7.1.2.2 Nachhaltiges Lernen im und durch Mentoring

Auf Basis der Interviews lässt sich zunächst annehmen, dass Mentoring in allen Fällen eine nachhaltige Wirkung hatte bzw. noch immer in Erinnerung der Interviewpartnerinnen hat, da es in seinen Folgen bis heute von ihnen subjektiv als erfolgreich aufgrund seiner konkreten, beruflich und biografisch relevanten Auswirkungen beschrieben werden konnte. Die individuellen Wirkungs- und Lernzusammenhänge wurden jedoch so unterschiedlich beschrieben wie die für die Erfolgsbeurteilung maßgeblichen individuellen Erfolgsverständnisse und genannten Erfolgsfaktoren. Es beeindruckt die Vielfalt der genannten, miteinander in Beziehung stehenden Lernformen, die im Mentoring offensichtlich möglich waren.

Letztlich beantworten die Interviews die Frage nach der Nachhaltigkeit des Lernens allerdings noch nicht vollständig. Von der Verbalisierungsfähigkeit von Kompetenzen kann nicht unmittelbar auf das Vorhandensein dieser Kompetenzen geschlossen werden, hierzu wären weitere, andere Untersuchungsschritte erforderlich, zum Beispiel eine Beobachtung des Verhaltens, etwa in Kommunikations- und Führungssituationen, was im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich war. Die Überzeugung, Mentoring habe nachhaltiges Lernen verursacht, wäre aufgrund der Komplexität der verschiedenen Wirkungsfelder zu einfach und konstruierte einen Kausalzusammenhang zwischen Maßnahme und Ergebnis, der für Bildungsprozesse problematisch ist. Außer Acht bliebe eine differenziertere Betrachtung der Bedingungen, unter denen Mentoring nachhaltig wirken kann.<sup>235</sup>

Trotz dieser Einschränkungen verweisen die Fallbeispiele in die Richtung, das Mentoring im dargestellten Projekt als nachhaltiges Lernen zu verstehen. Die Fallbeispiele konnten zeigen, dass Lernen und Entwicklung für Mentees wie Mentorinnen mit langfristiger Auswirkung und Transfer von Kompetenzen in weitere Situationen möglich war und bestätigen damit ein in der Literatur

---

<sup>235</sup> Es sollten in lernpsychologischer Perspektive auch Metaprozesserklärungen für einen Transfer ergänzend herangezogen werden können. Sie fokussieren metakognitive Fähigkeiten der Personen, motivationale Prozesse, mentale Modelle, Überzeugungen und Kosten-Nutzen-Abwägungen als Begründungen für „träges Wissen“ und verweisen wiederum auf die Notwendigkeit von Selbstlernkompetenzen für erfolgreichen Lernttransfer (vgl. Schübler 2012: 111).

auffindbares, seit der Netzwerkperspektive von Higgins/Kram (2001) angelegtes Konzept von Mentoring als wechselseitigem Lernen (z. B.: Schmid/Haasen 2011; Garvey e. a. 2009; Wingels 2007; Wang/Odell 2007; Ragins/Kram 2007), welches u. a. im Begriff „Co-Mentoring“ (Garvey e. a. 2009) vorgestellt und im „reverse mentoring“ (Murphy 2012) unter dem Aspekt des Lernens am radikalsten konzipiert wird (vgl. Kap. 2.3.3). Dieses Verständnis korrespondiert zudem mit der „doppelgestaltigen Figur“ als Wissensbenutzer und Wissensproduzenten im Modus 2 der Wissensproduktion (Nowotny 1999; vgl. Kap 1.1.1). Wissen wurde (mit Willke 2002: 14) für diese Arbeit als eine auf Erfahrung gegründete, kommunikativ konstruierte, soziale Praxis verstanden. Die berufsbiografischen Interviews gaben einen Einblick in eine Praxis der kommunikativen Wissens- bzw. Kompetenzgenerierung im Mentoring, sodass ich schlussfolgern möchte: Unabhängig von einer Existenz und Struktur weiterer Netzwerke wurde Wissen generiert (gelernt), das eingebettet in anschlussfähige Erfahrungen von den Akteurinnen weiter rekonfiguriert werden kann.

Das Mentoring war im untersuchten Projekt jedoch in jedem Fall viel mehr als eine Form des Erwachsenenlernens, als die es in dieser Arbeit (Kap. 1.2) vorab theoretisch konzipiert wurde. Auch das wurde anhand der Fallbeispiele deutlich. Andererseits hat der Fokus Lernen bei der qualitativen Befragung einen Einblick in die (erinnerten) wechselseitigen Lernprozesse zwischen Mentorinnen und Mentees ermöglicht, wie er allein auf der Basis quantitativer Daten nicht zugänglich gewesen wäre, und wie er für die weitere Forschung zu Mentoring und seiner Wirksamkeit wünschenswert ist.

## **7.2 Exkurs: Zur Reflexion der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den Interviews**

In den Berufsbiografien einiger Frauen kamen Aspekte wahrgenommener geschlechtsspezifischer Benachteiligungen, insbesondere das gesellschaftliche Dilemma, Beruf und Familie zu vereinbaren, sowie herrschende Rollenvorstellungen in zum Teil kritischer Reflexion zum Ausdruck, dies belegen folgende Beispiele: In einem Fall (4) kündigte nach Angaben der Interviewpartnerin der damalige Ehemann und Vater die Unterstützung bei der Betreuung des Kleinkindes auf, in einem anderen (2) führte die Problematik zum „Klassiker“ (Originalzitat) einer Teilzeiterwerbstätigkeit mit Priorität Kindererziehung. Zwei Interviewpartnerinnen (Fall 3 und 5) berichteten von der so wahrgenommenen massiven strukturellen Benachteiligung als Mutter durch den Arbeitgeber (sogar als „Mobbing“ empfunden, Fall 3). Selbst einer Frau ohne Kinder (Fall 6) war deutlich bewusst, dass Frauen im Beruf benachteiligt sind

(Familie als Karriereknick). Die Interviewpartnerinnen präsentierten von sich aus und ohne dass das von mir explizit erfragt wurde, diese Themen. Die entsprechenden Erzählpassagen waren zum Teil stark emotional geprägt und drückten Empörung und Trotz aber auch Stolz aus, sofern die Situationen zufriedenstellend bewältigt worden waren. In den entsprechenden Erzählpassagen präsentierten sich die Interviewpartnerinnen als Zeitzeuginnen, in deren Erfahrungen sich gesellschaftliche Verhältnisse als ebenso einschränkende wie bewältigte spiegelten.

In einigen Fällen führten die Einsichten in geschlechtsspezifische Benachteiligungen zu pointiert politischen Aussagen, in denen sich ein aktueller Gleichstellungsdiskurs (zum Beispiel zur Frauenquote oder zu Gleichstellungsstrategien) abbildete. Die meisten Interviewpartnerinnen reflektierten ihr Engagement im bzw. für Mentoring bzw. Frauennetzwerke auch vor diesem Hintergrund: Fall 2 in meiner Interpretation: Netzwerken als Reaktion auf Männerseilschaften; Fall 4: so formuliert als Ausdruck des Werts Gleichstellung; Fall 5: Networking mit gesellschafts- bzw. frauenpolitischem Anspruch; Fall 6: solidarisches „Wir-Gefühl“ in einer Gemeinschaft von Frauen. Eine markante Aussage hierzu war: „Wir Frauen müssen zusammenhalten.“ (Fall 6) Andere sprachen eine moderne, an „weiblichen“ Stärken orientierte Gleichstellungsstrategie an (Fall 1, 4 und 5), eine davon reflektierte das Engagement von Frauen in Netzwerken kritisch und verstand ihre Netzwerkaktivitäten nach eigener Aussage auch als politische Ausdrucksform (Fall 5).

Die vorgebrachten bzw. erlebten Benachteiligungen als Frauen im Beruf stehen in Einklang mit den von den Interviewpartnerinnen vorgestellten Erfolgskonzepten. Nicht nur, aber zu einem großen Teil fußte Erfolg für sie – und zum Teil sogar ausschließlich – auf einem intrinsisch motivierten Erfolgskonzept (Zufriedenheit, persönliche Entwicklung, Lernen) und nicht etwa auf Einkommen, Macht und Einfluss. In diesem Lichte konnte dann sogar eine Teilzeitstelle nach Aufgabe einer Geschäftsführerinnenposition als Erfolg angesehen werden (Fall 2; vergleichbare Beispiele auch in den Telefoninterviews). Auch hier bilden sich also geschlechtsspezifische Benachteiligungen als erschwerte Zugangsbedingungen von Frauen für Führungspositionen (vgl. Krell e. a. 2012; Bischoff 2010; Wunderer/Dick 1997; BMFSFJ 2010) sowie die Faktenlage ab, nach der Frauen bis heute bei gleicher Arbeitszeit noch immer zwanzig Prozent weniger verdienen als Männer (BMFSFJ Gender Datenreport 2012). Pfau-Effinger (2001: 495) hat die zunehmende Bedeutung von Teilzeitarbeit für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als „modernisierte Versorgungsehe“ problematisiert und nennt die dafür in Deutschland besonders ungünstigen Bedingungen: hohe normative Erwartungen an eine „gute Mutter“, das unzureichende öffentliche Betreuungsangebot für Kleinkinder sowie die

strukturelle Rücksichtslosigkeit gegenüber Eltern (vgl. BMFSF 2012 Teil 5: 267 f.).

Dementsprechend reflektierten die Interviewpartnerinnen einen deutschen gesellschaftlichen Diskurs über Familie und Beruf. Normative Leitbilder von „guter Mutter“ und „richtiger Erziehung“ kamen hier zum Ausdruck. Diese Themen waren, so wurde ersichtlich, in vielen Mentoring-Gesprächen virulent. Das führte, so wurde berichtet, im einen oder anderen Fall bei zu großer Differenz sogar zu einem Abbruch oder einer Lockerung der Beziehung. In diesem Sinne haben normative Leitbilder, geschlechtsspezifische Rollenbilder und -ansprüche die Mentoring-Beziehung wesentlich beeinflusst.<sup>236</sup> Die Dimension „Gender“ sollte daher hinsichtlich der Wirkung von Rollenbildern und -stereotypen als Einflussgröße emotional-mentaler Modelle gerade auch im Same-gender-Mentoring für Frauen weiter untersucht werden.

Auch in der hohen Bedeutung, welche die Interviewpartnerinnen dem Netzwerkgedanken gaben – selbst unabhängig von einem aus angegebenen zeitlichen Gründen eingeschränkten Engagement der Befragten, spiegeln sich gesellschaftliche Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse (vgl. Castells 2001; Bruchhagen 2011). Diejenigen, die Netzwerken als politische Strategie auffassten (Fall 5) oder in den Kontext von Gleichstellung im Beruf stellten (Fall 1), sprachen als moderne Individuen, die ein verändertes Konzept politischer Einflussnahme (hierzu Kap. 3.3.3 politische Frauennetzwerke) aufnahmen. Mit Bruchhagen (2011: 72) kann kritisch gefragt werden, inwieweit sich in der Verbreitung der Netzwerkkidee nicht auch eine Strategie zeigt, die Auseinandersetzung mit struktureller Diskriminierung zu vermeiden.

### **7.3 Zusammenfassung und Ausblick: Zur nachhaltigen Wirksamkeit des Mentorings**

Um herauszufinden, in welcher Weise das Mentoring über einen längeren Zeitraum hinweg eine Wirkung entfaltet, war vorab eine Erfassung der (veränderten) beruflichen Situation der Teilnehmerinnen per Telefoninterview sinnvoll. Da beruflicher Erfolg sich u. a. nach Hofman-Lun e. a. (1999) erst

---

<sup>236</sup> Diesen Diskurs um geschlechtsspezifische Leitbilder zu entfalten, würde hier zu weit gehen, er war nicht explizit Thema der Untersuchung. Die sich wandelnden Vorstellungen sind in verschiedenen Untersuchungen aufgearbeitet, aktuell u. a.: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2012: 41 f.); IfD Institut für Demoskopie (2012); Vorwerk-Familienstudien: Der Bericht 2007 thematisiert die hervorragende Bedeutung, die Frauen heute einem eigenen Beruf und eigenem Einkommen beimessen; widersprüchlich dazu ist die hohe Zustimmungsrate von 63 % zu einer Aussage, dass kleine Kinder darunter leiden, wenn die Mutter berufstätig ist (Monitor Familienleben, IfD 2011).

langfristig messen lässt, waren folgende Fragen interessant: Wie haben Mentees und Mentorinnen sich innerhalb von sechs Jahren nach Projektende beruflich verändert? Inwieweit führen sie die Veränderungen selbst auf die Auswirkungen des damaligen Mentorings zurück bzw. worauf außerdem?

### *7.3.1 Das Kriterium beruflicher Erfolg*

Zu dieser Frage gab die Faktenlage auf Basis der Telefoninterviews (s. Kap. 5.5.2) Aufschluss: Ein Drittel der Angestellten (Mentorinnen und Mentees) hat heute eine höherwertige Position inne als mit Abschluss des Mentoring-Projektes. Mehr als zwei Fünftel erzielten mehr Einkommen als zuvor, und knapp die Hälfte der Befragten hat nach eigener Selbsteinschätzung heute mehr Einfluss als zuvor. Auch drei Mentorinnen haben im Anschluss an das Mentoring Karriere im klassischen Sinne gemacht. Die Selbstständigen (fast nur Mentees) haben mit einigen Ausnahmen insgesamt eine positive Entwicklung beschritten, sie haben sich auf dem Markt weitgehend etabliert. Sie gaben mehrheitlich an, heute mehr Umsatz zu generieren als damals.

84 % aller Befragten sahen ihre jetzige berufliche Situation als Erfolg an. Das gilt auch für diejenigen, die objektiv betrachtet keinen Erfolg zu verzeichnen haben. Die Einschätzung des Wertes, den das Mentoring für diesen beruflichen Erfolg hat sowie als persönlich wertvolle Erfahrung, ist jeweils hoch. Noch sechs Jahre später konstatieren die meisten einen positiven beruflichen Effekt des Mentorings.

In diesem Sinne ließe sich ein Erfolg des Mentorings bis heute feststellen. Jedoch wäre ein derartig konstruierter Kausalzusammenhang auf Basis des in den Interviews erlebten wechselseitigen und vernetzten Lernens unbefriedigend. Nicht geklärt ist zum einen, aufgrund welcher Bedingungen und Dynamiken innerhalb des Mentorings bzw. der vernetzten Mentoring-Beziehungen und Lernanlässe, aufgrund welcher biografischen und persönlichen Voraussetzungen, Ressourcen, Motivlagen, emotional-mentaler Muster, Lernaktivitäten und -fähigkeiten der Teilnehmerinnen dieser Erfolg zustande kam, wollte man Erfolg eindimensional als Ergebnis der Anstrengungen der Teilnehmenden verstehen. Zum anderen blieben Kontextvariablen außer Acht, zum Beispiel (von den Befragten teilweise selbst genannte) gesellschaftliche Rahmenbedingungen und geschlechtsspezifische Diskriminierungen, Zugang zu (Weiter-)Bildung auch in deren Lernbiografie, soziale Ressourcen u. a. Vielmehr scheint auf Basis dieser Arbeit ein Zugrundelegen von beruflichem outcome als Messkriterium für Erfolg zu oberflächlich, worauf bereits viele Autoren/Autorinnen aufmerksam gemacht haben (vgl. Ragins/Kram 2007), da es die Eigensinnigkeit, komplexen

Dynamiken und weit reichenden Zusammenhänge des Lernens und der sozialen Unterstützung im Mentoring und seiner miteinander verwobenen Kontexte nicht genügend thematisiert.

### *7.3.2 Das Kriterium biografische Relevanz*

Eine Wirkung des Mentorings stellt sich in der Interpretation der qualitativen Interviews wie folgt dar: Mentees und auch Mentorinnen kreierten weitgehend selbstgesteuert gemeinsam einen an Ressourcen reichen, selbst ermächtigenden Kontext. Er schien jeweils hilfreich, um den eigenen Weg (Ziele, Potenziale, Rollen) bewusst wahrzunehmen und anzuerkennen, konsequent dementsprechend zu handeln, eigenen Werten und Interessen zu folgen, sich nicht entmutigen zu lassen, für die Verwirklichung des eigenen Vorhabens zu lernen und soziale Unterstützung von anderen Mentoring-Teilnehmerinnen zu erfahren. Mit diesen stehen sie z. T. offensichtlich heute noch in Kontakt. Die Teilnehmerinnen erarbeiteten sich eine Bestätigung für diesen eigenen Weg auch in Form eines produktiven Verarbeitens von Differenz und durch Aneignen/Integrieren neuen Wissens.

In dieser Hinsicht stand das Mentoring jedoch nicht isoliert. Es war eingebettet in einen (lern-)biografischen Kontext, durch den es vorbereitet war. Mentoring wurde in dieser Arbeit als vernetztes Lernen herausgearbeitet:

- als wechselseitiges Lernen auf der Mikroebene zwischen Mentee und Mentorin („Geben und Nehmen“),
- eingebettet in verschiedene Beziehungen innerhalb des Mentoring-Projektes, und zwar zwischen den Mentorinnen, zwischen den Mentees und untereinander,
- unterstützt durch Trainings bzw. Begleitprogramm im Projekt,
- im unmittelbaren Anschluss bzw. eingebettet in andere Weiterbildungsaktivitäten und -beziehungen von und für Frauen in der Region als Netzwerk.

Ob durch Mentoring erfolgreich und nachhaltig gelernt wurde, hängt auch davon ab, inwieweit die Lernerfahrung sich auf gegenwärtiges Lernen auswirkt. Konnte zuvor in Anlehnung an Schell-Kiehl (2007) und mit Bezug auf Dewey (1986) theoretisch hergeleitet werden, dass Erfahrungen bzw. Lernen nicht voraussetzungslos stattfinden und ebenso weitere Erfahrungen nach sich ziehen, so fand sich das in den berufsbiografischen Interviews anschaulich bestätigt. Mentoring wurde als eine Erfahrung, die sich berufsbiografisch sinnvoll einbettet

und daher bis heute Auswirkungen hat, vorgestellt. So konnte Mentoring als biografische Ressource zur Bewältigung weiterer beruflicher Situationen verstanden werden. Nimmt man nun die im hier erforschten Mentoring erprobten Kompetenzen in den Blick, die in den Interviews angesprochen wurden, so erscheinen diese nicht nur als auf weitere berufliche Situationen übertragbar, sondern generell als lebensdienlich (vgl. Fletcher/Ragins 2007)<sup>237</sup>. Der Kompetenzbegriff verweist, wie zuvor dargestellt, auf langfristige Dispositionen des Individuums, auf Persönlichkeitsanteile und emotional-motivationale Strukturen. Gerade das langfristige Lernen, das unter dem Begriff der Nachhaltigkeit gefasst wurde, zielt auf Kompetenzentwicklung. Kompetenzen sind jedoch nicht nur Ergebnisse von Lernen, sondern ebenso wiederum Ausgangsbasen für weiteres Lernen (vgl. Schüßler 2012: 57). Wenn also Kompetenzentwicklung durch Mentoring ermöglicht wurde, wie die Ergebnisse nahelegen, so kann nachhaltiges Lernen vorausgesetzt und seine langfristige Wirkung aus dem Mentoring heraus geschlussfolgert werden.

Die Forschung hat das im Zusammenhang von „relational mentoring“ für Beziehungskompetenz (relational competence: „the ability to operate effectively in a context of connection and interdependence“) als für Mentor/innen wie Mentees auf andere Beziehungen und Settings übertragbare herausgearbeitet. Sog. Growth-in-connection-Beziehungen haben einen kumulativen Effekt, sie unterstützen die Bereitschaft, sich weiterhin in entsprechenden Beziehungen zu engagieren und erhöhen die Qualität dieser Beziehungen (vgl. Fletcher/Ragins 2007: 387, 389). Boyatzis (2007) thematisiert seine Theorie der Intentionalen Veränderung (ICT) als konzeptionelle Basis für „caring relationships“, als die er Mentoring versteht. Diese Lerntheorie zielt auf die Nachhaltigkeit des Lernens bzw. der intentionalen Veränderung ab, womit auch an anderer Stelle der Mentoring-Literatur nachhaltiges Lernen durch Mentoring zumindest exemplarisch begründet ist.

Auf Basis der Untersuchung unter lerntheoretischen Gesichtspunkten konnte das Mentoring als ein nachhaltiges Lernen vorgestellt werden (vgl. Schüßler 2012: 75 f.):

1. Es beinhaltet Anschlussfähigkeit für nachfolgendes Lernen, welches u. a. durch einen Transfer von Kompetenzen auf neue Lernsituationen gewährleistet ist.<sup>238</sup>

---

<sup>237</sup> „The effects of relational mentoring relationships within the workplace will spill over to nonwork relationships, leading to positive life outcomes, such as life satisfaction, health, well being, and balance.“ (Fletcher/Ragins 2007: 389)

<sup>238</sup> Diese Sichtweise wird durch die Lerntransferforschung unterstützt. Zum Transfer s. Fußn. 16.

2. Es setzt Lernfähigkeit voraus, welche wiederum auf emotional-motivationalen Strukturen aufsetzt, die auf biografischen Lernerfahrungen gründen, über die sich Erfahrungs- und Reflexionsräume zur Entwicklung von (Selbst-)Lernkompetenz erschlossen haben.
3. Es zielt auf Kompetenzen, die zukunftsfähiges Handeln sichern (vgl. das zugrunde gelegte Konzept des Empowerments).
4. Es verschränkt sich mit spezifischen Lernanlässen und Lerngründen sowie mit psychischen und physischen Bedürfnissen und Potenzialen der Beteiligten auf unterschiedlichen Ebenen sozialer Lebens- und Arbeitsprozesse. (vgl. ebd.)

Von besonderer Bedeutung sind (neben einer didaktischen Dimension für Weiterbildung)

- a) die personale Dimension: Persönlichkeitsanteile, Fähigkeiten, Motivationen und emotionale Muster einer Person, die das subjektive Lernverhalten vor, während und nach einem Lernprozess prägen und
- b) die situative Dimension, in die Lern- und Transferprozesse eingebettet sind: soziokulturelles Milieu, familiäre und berufliche Situation, Lernbeziehungen (vgl. a.a.O.: 119).

Diese Dimensionen als *Lerntransferforschung* für Mentoring weiter zu klären, ist eine Herausforderung für die weitere Forschung, die sich bisher noch wenig dem Thema Lernen im Kontext von Mentoring zugewandt hat (vgl. Lankau/Scandura 2007, 95).<sup>239</sup> Für Mentoring ist dieser Aspekt besonders bedeutsam, da gefragt werden soll, inwieweit die Teilnehmenden ihre Kompetenzen *und* ihre Persönlichkeit nachhaltig durch Mentoring weiterentwickeln können. Von Interesse ist dann auch zu analysieren, wie es den Teilnehmenden gelingt, nach Beendigung eines Mentoring-Prozesses, einer Mentoring-Maßnahme oder einer -Episode an ihren Lernprojekten und ihrer Persönlichkeitsentwicklung weiter zu arbeiten.

Auf diese Weise wird die Nachhaltigkeit von Mentoring auf der Ebene persönlicher Lern- und Entwicklungsprozesse als „Erfolgskriterium“ thematisiert. Ein solcher „personal learning focus“ wird für Mentoring gefordert – in einer Perspektive, die eine einzelne Beziehung oder ein einziges Arbeitsfeld

---

<sup>239</sup> Die Lerntransferforschung ist noch stark von der Kognitionsforschung bestimmt, psychodynamische Kräfte und emotional-motivationale Lernstrategien (Teil innerer Systemik) werden noch kaum berücksichtigt (Schüßler 2012: 173). Da eine solche Reduktion für das Lernen von Erwachsenen unzureichend ist (vgl. Arnold 2009), sollten emotionale Aspekte bei der weiteren Erforschung von Mentoring stärker berücksichtigt werden.

bzw. einen speziellen Kontext in Richtung allseitiger „developmental relationships“ überschreitet und einen inneren Reifungsprozess als persönliches Wachstum einschließt. Die Forschungsergebnisse unterstreichen eine Weiterentwicklung des Mentoring-Verständnisses als persönliches Lernen in vernetzten Beziehungen und (lern-)biografischen Bezügen, eine Akzentuierung der Forschung in Richtung Erwachsenenlernen.

### *7.3.3 Das Kriterium weiterbestehende Kontakte*

Der Frage nach einer langfristigen Wirkung von Mentoring sollte auch mit der Frage nachgegangen werden, ob bzw. in welcher Intensität die ehemaligen Teilnehmerinnen ihre Kontakte fortgesetzt haben. Mentoring wurde damit im Zusammenhang mit Vernetzung/Wissensnetzen gedacht. Aufgrund der Relevanz des Networkings in der Mentoring-Literatur stellten sich des Weiteren folgende Fragen: Welche Bedeutung hatte das Networking für den beruflichen Erfolg? Welche Rolle spielt dabei heute noch das Mentoring-Netzwerk (Kontakte zu allen oder einzelnen Mentorinnen oder Mentees bzw. zur eigenen Tandempartnerin)? Welche Kontakte bestehen noch bzw. welche Ergänzungen oder Alternativen zum Mentoring-Netzwerk und der Lernpartnerschaft haben sich ergeben?

Diese Fragen konnten nicht befriedigend beantwortet werden, da lediglich nach noch bestehenden Kontakten, nicht aber nach der Struktur ihrer Verbindungen untereinander gefragt wurde. Die Ergebnisse der Telefonbefragung belegen, dass das Mentoring in Form weiterbestehender Kontakte bei der Hälfte der ehemaligen Teilnehmerinnen mit der jeweiligen Tandempartnerin längerfristig bestand oder besteht als bis zum Projektende. Noch heute stehen sie in Kontakt mit einigen anderen (17 von 32): vier regelmäßig monatlich, die anderen seltener. 28 % der Frauen bezeichnen diese Tandempartnerin als Freundin.

Nach einer Untersuchung von van Emmerik (2004) haben schwache Netzwerkkontakte den stärksten Effekt für Zugang zu sozialen Ressourcen, korrelieren jedoch am wenigsten mit Zugang zu Karriere relevanten Informationen. Einige Belege aus den Fallbeispielen, nach denen das Mentoring im ein oder anderen Fall als soziale Ressource in Form mehrheitlich loser Beziehungen (schwacher Bindungen nach Granovetter) weiterbesteht, ebenso wie die lt. Telefoninterviews herausgefundene Fortexistenz weiterer loser Kontakte stimmen also mit dem hohen Wert intrinsischen Erfolgs und seinem Erreichen durch das Mentoring nach den hier vorgestellten Ergebnissen der Untersuchung überein.

Zwei Drittel aller Befragten stehen lt. Telefoninterview noch nach sechs Jahren in losem Kontakt mit anderen Mentoring-Teilnehmerinnen. Neben diesen Kontakten in das ehemalige Mentoring-Netzwerk gibt es zum Teil weitere Netzwerkkontakte: Mehr als ein Drittel der Frauen ist nach eigener Aussage (lt. Telefoninterviews) noch in Frauennetzwerken eingebunden. Die Mentoring-Kontakte scheinen damit zu einem erheblichen Teil um weitere Netzwerkkontakte ergänzt, in welcher Weise ist nicht erhoben worden. Im Zusammenhang mit den vorausgegangenen Überlegungen zu Mentoring als Netzwerk (Kap. 3) wurde vermutet, dass im Anschluss an ein zentral gesteuertes Kompetenz- und Lernnetzwerk, und so sollte das Mentoring-Netzwerk verstanden werden, Beziehungszusammenhänge (latent) weiterbestehen bleiben und revitalisiert werden können. Die Interviews und die Befragung lassen diese Entwicklung für das untersuchte Projekt und die anschließend noch bestehenden Kontakte der Teilnehmerinnen zwar plausibel erscheinen, ergänzt um einige weiterhin bestehende, manifeste und mehr oder weniger dichte Kontakte freundschaftlicher Art. Aber es bleibt unklar, wie sie sich aufeinander beziehen bzw. wechselseitig durchdringen und welcher Struktur sie sind. Um die Existenz eines entsprechenden Netzwerkes empirisch abzusichern, wäre ein anderes Forschungsdesign (strukturelle Netzwerkanalyse) erforderlich. Über die Form von Lern- und Entwicklungsnetzwerken im Kontext von Mentoring ist generell noch sehr wenig bekannt (vgl. Cummings/Higgins 2006).

Es ist erwiesen, dass Mentoring-Beziehungen als „developmental networks“ dynamisch sind und sich daher im Laufe der Zeit verändern (Cumming/Higgins 2006), dass ihr Einfluss und ihre Wirkung sich über verschiedene Entwicklungsphasen verstärken bzw. abschwächen und über ein Programm hinaus bestehen bleiben können (vgl. u. a. Angel/Cancellieri-Decroze 2011). Das konnte anhand der qualitativen Interviews ebenfalls nachvollzogen werden: Einige der ehemaligen Mentees sahen sich in einer aktiven, zum Teil sich kritisch abgrenzenden oder auch situativ widersprechenden Rolle gegenüber ihrer ehemaligen Mentorin. Auch einige Äußerungen im Zusammenhang mit den Telefoninterviews wiesen auf eine veränderte Beziehung in Richtung Eigensinnigkeit und Egalität hin. Gleichwohl bleibt die Wahrnehmung von Unterschieden für Modelllernen konstitutiv, wenn (ehemalige) Mentorinnen noch bis heute als Vorbilder gelten.

Dass Networking für beruflichen Erfolg relevant ist, ließ sich besonders in den Interviews der Selbstständigen anschaulich nachvollziehen – jedoch auch als „Vorsorge für Krisenzeiten“ (soziale Ressource). Die Frage nach der aktuellen Bedeutung des Mentoring-Netzwerkes mit einer Funktion des Austausches von Wissen und Kontakten für den beruflichen Erfolg oder, analog der Communities of Practice zum Lösen von beruflich gegebenen Problemsituationen, bleibt durch

die Untersuchung weitgehend unbeantwortet. Es gibt Hinweise, auch in den Telefoninterviews, dass die Befragten sich z. T. Aufträge gegeben haben. Die Effekte des Mentorings für diese Zwecke (Generieren von Aufträgen, Erlangen von Stellen und Positionen o. Ä.) sind nicht systematisch erfragt worden. Dies ist m. E. ein Ansatz für weitere Untersuchungen: Netzwerkfunktionen und ihre Effekte im Kontext von Mentoring gezielt zu erforschen, sowie Aufmerksamkeit auf die emergenten Erscheinungsweisen derartiger Netzwerke (z.B. CoPs) zu richten.

#### *7.3.4 Fazit: Zur Möglichkeit einer nachhaltigen Wirkung des Mentorings*

Die Frage, ob Mentoring langfristig wirkt, wird im Kontext dieser Untersuchung trotz der zuvor erwähnten Einschränkungen und begrenzten Erkenntnisse positiv beantwortet. Auch unabhängig von der Existenz, Qualität und Struktur etwaiger weiterer Netzwerke konnte nachgewiesen werden, dass und wie im Mentoring ein nachhaltiges Lernen in Vernetzung verschiedener Lernanlässe und als berufsbiografisch relevantes stattfand. Insgesamt folgt daraus, dass Mentoring im untersuchten Projekt eine nachhaltige Wirkung hat, und zwar

- durch vielfältiges und vernetztes Lernen übertragbarer Kompetenzen in Beziehungen innerhalb des Tandems, des Mentoring-Netzwerkes und des Kontextes;
- durch die Konstruktion von Mentoring als einer abgeschlossenen und weiter wirksamen Erfahrung in der Erinnerung der ehemaligen Teilnehmerinnen;
- sowie aufgrund noch bestehender Kontakte verschiedener Anzahl, Qualität und Dichte als soziale Ressource in egozentrierter Perspektive.

Die zuvor formulierten Hypothesen erscheinen aufgrund dieser nicht repräsentativen Untersuchung plausibel, wenn auch nicht vollständig bestätigt:

1. Mentoring ist eine wechselseitige Lernbeziehung. Diese Annahme ist aufgrund der Untersuchung nachvollziehbar.
2. Diese Lernbeziehung öffnet sich in ein Netzwerk aus weiteren Beziehungen, Ressourcenzugängen und Lernanlässen. Dieses wurde durch Ergebnisse auf Basis der Evaluation, der Telefonbefragung und der Interviews untermauert.
3. Das durch das Mentoring-Projekt entstandene Netzwerk besteht partiell in einzelnen Kontakten oder als Ressource jederzeit aktivierbarer Kontakte weiter. Kontakte zu Mentoring-Teilnehmerinnen bestehen über die enge

Tandembeziehung hinaus zum Teil weiter, über die Struktur dieses Netzwerkes können keine Aussagen getroffen werden.

4. Mentoring bringt keinen unmittelbaren beruflichen Karriereerfolg. Objektiver beruflicher Erfolg ist bei einigen Teilnehmerinnen durchaus nachweisbar und wurde von den Befragten im Zusammenhang mit Mentoring wahrgenommen.
5. Mentoring trägt langfristig dazu bei, die Karrierechancen bzw. die berufliche Entwicklung der Mentees zu verbessern. Zu den Karrierechancen lässt sich wenig sagen, jedoch hatte das Mentoring in der Selbsteinschätzung der Befragten eine positive Auswirkung auf den subjektiv konstruierten beruflichen Erfolg.
6. Mentoring trägt dazu bei, die berufliche Entwicklung auch der Mentorinnen zu verbessern. Hierfür gab es einige Belege. Dasselbe gilt für die Mentees.

Somit kann der besonders im angloamerikanischen Raum verbreiteten Skepsis gegenüber formellem Mentoring (Allen e. a. 2007: 405; Ragins/Cotton 1999: 546 f.; Eby e. a. 2007: 147; – aber auch Blickle 2002: 71; Blickle e. a. 2005: 9; Schönfeld/Tschirner 2000 bes. für Frauen) auf Basis dieser Arbeit eine Anregung zur Perspektivenerweiterung in Richtung differenzierterer Forschungen entgegeng gehalten werden (vgl. Finkelstein/Poteet 2007). Des Weiteren wurde deutlich, dass bzw. wie Lernen im Mentoring biografisch situiert ist. Daher ist es sinnvoll, es im Zusammenhang mit Lernbiografien der Beteiligten weiter zu untersuchen und zu diskutieren und Erkenntnisse aus der Lernbiografieforschung hinzu zu ziehen. Damit soll die Erfolgsbeurteilung und Evaluation von Mentoring über beruflich messbaren Erfolg hinaus in einen viel versprechenden Kontext von Lernen und Entwicklung gestellt werden.

#### **7.4 Einige Anregungen für die Konzeption und Evaluation von Mentoring-Projekten**

Aus den zuvor dargestellten Ergebnissen der Untersuchung lassen sich Schlussfolgerungen für die Konzeption und Evaluation von Mentoring ziehen:

Es liegt auf der Hand, Mentoring nicht isoliert anzugehen, sondern in Beziehung zu anderen Weiterbildungsaktivitäten und Trainings/PE-Maßnahmen zu setzen.<sup>240</sup> Eine weitere Perspektive bezieht sich auf eine stärkere Berück-

---

<sup>240</sup> Für den organisationalen Kontext bedeutet dieses, Mentoring als formelles Programm in strategische Personalentwicklung einzubinden (vgl. Ryschka e. a. 2008: 104 ff.; Wegerich 2007: 70 ff.; Peters 2004) und es mit entsprechenden Maßnahmen (Coaching, Training, Mitarbeitergespräche) zu verbinden und in diesem Kontext zu evaluieren. Eine Konsequenz daraus ist, die

sichtigung des Work/Family-Kontextes für Mentoring, um seine Auswirkungen für diese Schnittstelle zu evaluieren, was auf Basis der hier vorgestellten Fallbeispiele plausibel erscheint (vgl. Greenhaus/Singh 2007). Ebenfalls sollte Mentoring als in andere berufliche Netzwerke eingebunden evaluiert werden, wie es z. B. von Blickle e. a. (2003) bereits für einen innerorganisationalen Kontext vorgenommen wurde – mit dem Ergebnis, dass für den Karriereerfolg nicht die einzige Beziehung zu einem Mentor/zur einer Mentorin ausschlaggebend ist, sondern ein breites Unterstützungsnetzwerk von Personen auf verschiedenen hierarchischen Ebenen innerhalb und außerhalb der Organisation (vgl. dies. 2010: 94; Kram 1988; Ragins/Kram 2007).

Mentoring wird in Deutschland überwiegend als ein Instrument zur Förderung von Frauen in Führungspositionen verstanden und konzipiert (vgl. Rühl/Hoffmann 2001: 76 ff.; Bierach 2006; Kaiser-Belz 2008). Dieser Ansatz greift vor dem Hintergrund der hier dargelegten Ergebnisse ebenso wie der theoretischen Vorüberlegungen zu kurz. Es wurde deutlich, dass im Mentoring als wechselseitige Lernbeziehung(en) Kompetenzen erworben werden können, die unabhängig von unmittelbarem Karriereerfolg berufsbiografisch relevant sind. Mentoring sollte daher als ein Experimentierfeld zum Erproben von Coaching- und (Gesprächs-)Führungskompetenz ohne kurzfristige Auswirkungen für beruflichen Erfolg ernst genommen und entsprechend konzipiert und evaluiert werden. Es geht dann weder ausschließlich um subjektiv wahrgenommenen Erfolg, noch um klassische Karrierekriterien, sondern auch um Potenzial- und Kompetenzbeurteilung sowie persönliche Entwicklungsschritte im Zusammenhang mit Mentoring und dessen Evaluation. Idealerweise werden Kompetenzen dann nicht nur in der Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen erhoben, sondern unter pragmatischen Gesichtspunkten, falls erforderlich und leistbar, mit Beurteilung durch andere abgeglichen. Das soll gleichermaßen für Mentorinnen und Mentees gelten. Niemeier (2009) macht dazu den Vorschlag, auf Basis von Kompetenzprofilen für Mentoren ein Trainingsprogramm aufzubauen. Er konnte u. a. nachweisen, dass eine Mentorenausbildung einen wichtigen Bestandteil für die Professionalisierung von Mentoring darstellt. Dieser Auffassung schließe ich mich grundsätzlich an.

Für regionale und interorganisationale Programme bzw. Cross-Mentoring sollte von vornherein mitgedacht werden, wie Mentoring unter dem Gesichtspunkt der Langfristigkeit mit anderen Weiterbildungsangeboten ggf. verzahnt werden kann, wie sich ein solches Netzwerk in eine Region öffnen

---

Auswirkungen und Folgen des Mentorings in systemischer Ausrichtung auch für das organisationale Umfeld zu erheben, z. B. unter Beteiligung der jeweiligen Führungskräfte (so auch Kaiser-Belz 2008: 256; Ramaswami/Dreher 2007: 227), und Erfolg nicht ausschließlich von der subjektiven Bewertung der unmittelbar Beteiligten beurteilen zu lassen, wie es in vielen Evaluationen üblich ist.

kann. An erster Stelle werden hierfür vermutlich die beteiligten Teilnehmerinnen Anregungen liefern, da sie, wie die Untersuchung zeigte, sich selbstorganisiert ihre eigenen Lernnetzwerke und Weiterbildungsaktivitäten gesucht haben. Idealerweise werden Weiterbildungseinrichtungen und -akteure bei der Konzeption regionaler Projekte beteiligt.

Versteht man Mentoring als vernetztes Lernen, wie es die Ergebnisse der Untersuchung nahe legen, so ist in jedem Fall zu entscheiden, wie Vernetzungsaktivitäten der Teilnehmerinnen über die Tandembeziehung hinaus stärker unterstützt werden können: durch begleitende Seminare, Treffen und Aktivitäten. In Mentoring-Programmen ist das bereits erprobter Standard (Empfehlungen u. a. bei Finkelstein/Poteet 2007: 346 f.).<sup>241</sup> M. E. sollte dabei noch stärker berücksichtigt werden, dass Mentorinnen voneinander lernen möchten, sich wechselseitig als Vorbild ansehen können und beraten möchten. Sie suchen auch für sich selbst untereinander hilfreiche (Lern-)Beziehungen. Nicht zu unterschätzen ist, dass die Mentorinnen im Mentoring ebenfalls soziale Unterstützung und Wertschätzung erfahren. Demgegenüber erleben sich Frauen in Führungspositionen wie Führungskräfte häufig isoliert, es mangelt an Gesprächspartner/innen auf Augenhöhe. Mentoring, hier speziell die Beziehungen zu anderen Mentorinnen, kann dazu beitragen, diesen Mangel zu kompensieren.

Die Mentees wünschen einen Rückhalt von Gleichgesinnten in schwierigen Situationen, nicht nur beruflichen Rat. Letzteres gilt auf Basis der Interviews insbesondere für Selbstständige. Auch hier sollte Selbstorganisation bevorzugt werden, nicht alles ist durch eine Projektleitung steuerbar. Sie sollte jedoch sensibel dafür sein, entsprechende Impulse von den Beteiligten aufzunehmen und diese auch umsetzen bzw. durch sie umsetzen lassen.

In diesem Sinne sollte Mentoring nicht als ein starres Programm konzipiert werden, sondern als offenes, lernendes System, das sich auf Basis von Monitoring bzw. kontinuierlicher Prozessevaluation und Lernen aller Beteiligten kontinuierlich weiterentwickelt.

Wenn objektive Messkriterien für Erfolg herangezogen werden, so sollte nicht nur auf Karriereerfolg Bezug genommen werden. Diese Kriterien können im Kontext modernen Organisationen mit Netzwerkstrukturen und flachen Hierarchien nicht länger der entscheidende Maßstab sein. Von Interesse unter dem Gesichtspunkt der Erfolgsmessung sind neben dem Zugang zu Stellen/

---

<sup>241</sup> Eine Übersicht für Mentoring-Programme und ihre Evaluationen in der Wissenschaft, die diesen Eindruck bestätigt, findet sich bei Forum Mentoring ([www.forum-mentoring.de](http://www.forum-mentoring.de)). Dieser Verein hat Qualitätskriterien für Mentoring-Programme formuliert, die meinen Vorschlägen entsprechen: Netzwerktreffen, Qualifizierungsworkshops zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, Coaching, Rahmenprogramm etc.. Auch die 2012 gegründete Deutsche Gesellschaft für Mentoring hat entsprechende Standards veröffentlicht ([www.eaf-berlin.de](http://www.eaf-berlin.de)).

Positionen weitere Wirkungen von Netzwerkfunktionen wie der Austausch relevanten Wissens, die Erweiterung des Wissens, der Zugang zu anderen relevanten Netzwerken, das Herstellen von Kontakten und der Zugang zu Aufträgen, Produkten und Dienstleistungen. Derartige Messkriterien spielen m. E. bei der Evaluation von Mentoring-Programmen für Frauen im Bereich kleiner und mittelständischer Unternehmen bisher noch kaum eine Rolle.

Letztlich ist es für ein Verständnis von Mentoring bedeutsam, dieses als „biografischen Zwischenschritt“ zu verstehen, als eine Erfahrung, die langfristige Auswirkungen haben kann, und in die vorausgegangene Erfahrungen hineinwirken. Dann ist es sinnvoll, vorausgegangene Lern- und Netzwerkaktivitäten (z. B. bei der Aufnahme in ein Projekt und beim Matching) explizit zu berücksichtigen und in die Evaluation einzubeziehen, damit Erfolge und Misserfolge nicht monokausal dem Mentoring zugeschrieben werden.

## 7.5 Weitere Forschungsfragen

Um die Nachhaltigkeit des Lernens im und durch Mentoring besser nachzuweisen, sind weitere und vor allem differenziertere Wirksamkeitsanalysen erforderlich. In Anlehnung an Schüßler (2005) sollen dabei die folgenden, für Weiterbildung formulierten Aspekte berücksichtigt werden.

- Wirksamkeitsanalysen sollen aus der subjektiven Sicht der Teilnehmenden, deren Aneignungslogiken (Lernfähigkeit, Persönlichkeit, Motivation etc.), nachhaltige Erfahrungen und Voraussetzungen einer subjektiven Transformation ermitteln.
- Sie sollen das implizite Lernen berücksichtigen, da Lernprozesse überwiegend latent stattfinden.
- Sie sollen einen langfristigen Entwicklungsprozess, der nicht nach Abschluss des Mentorings endet, berücksichtigen und als Längsschnittstudien angelegt sein (vgl. a.a.O.: 12).

Zu berücksichtigen sind dabei:

- *Die personale Dimension:* Persönlichkeitseigenschaften, Kompetenzen, Motivationen der jeweiligen Person, die das subjektive Lernverhalten prägen und somit beeinflussen, was während und auch nach dem Mentoring in welcher Intensität gelernt und angewendet wird.<sup>242</sup>

---

<sup>242</sup> Hierzu ein erster Überblick bei Turban/Lee (2007: 21 ff.).

- *Die situative Dimension:* Tandem-Beziehung in ihren vernetzten Bezügen, Programmbestandteile, soziokulturelles Milieu und andere Faktoren, in die der wechselseitige Lernprozess im Mentoring eingebunden ist.
- *Die prozessuale Dimension:* Lern- und Transferprozessgestaltung, didaktische und methodische Verfahren, Interaktions- und Kommunikationsstrukturen (vgl. a.a.O.: 17).

Hier werden aber auch die Schwierigkeiten deutlich, Bedingungen für ein nachhaltiges Lernen im Mentoring zu erfassen, denn das setzt voraus, die unterschiedlichen Wechselwirkungen zu evaluieren, „um mögliche Regelgrößen zu identifizieren“ (ebd.).

Die hier vorgelegte Untersuchung unternimmt den Versuch, einen Beitrag zu einem besseren Verständnis von Mentoring bzw. seiner langfristigen Wirkung zu leisten. Dennoch sind viele Fragen offen geblieben, deren weitere Erforschung hier angeregt wird:

- Wenig geklärt ist, welche Bedeutung die Differenzenerfahrung zwischen Mentee und Mentorin für das Lernen und die Beziehung als soziale Unterstützung hat. Noch differenzierter, als zum Beispiel Diversity-Dimensionen in den Blick zu nehmen, wäre es des Weiteren, Differenzenerfahrungen aufgrund der Vorbildrolle der Mentorin genauer zu untersuchen. Wie stellt sich diese Rolle/Funktion innerhalb einer sich in Richtung einer dialogisch-gleichwertig entwickelnden Beziehung mit „emanzipierten“ Mentees innerhalb vernetzter Lernbeziehungen dar? Wie und zu welchen Anlässen wird sie in wechselseitigen Lernbeziehungen unter Erwachsenen situativ inszeniert bzw. interpretiert, akzeptiert, rekonstruiert oder zurückgewiesen? Wann und wodurch fungieren Mentees als Vorbilder? Welches Verständnis von Vorbildern und den Umgang damit im Erwachsenenalter lässt sich daraus ableiten bzw. zugrunde legen?
- Die große berufsbiografische Bedeutung von weiblichen Vorbildern bzw. deren Mangel wurde sichtbar. Wie genau kann Mentoring darauf als vernetztes Angebot reagieren? Welche Wirkung kann Mentoring im Gegensatz dazu in einem Umfeld entfalten, in dem weibliche Vorbilder verfügbar waren bzw. hoffentlich zunehmend verfügbar sind?
- Noch viel mehr untersucht werden sollte das Zusammenspiel verschiedener Lernsettings in einem Mentoring-Prozess, das als vernetztes Lernen verstanden wird. Wie greifen verschiedene Lernanlässe und -beziehungen ineinander? Wodurch bestärken oder behindern sie sich wechselseitig? Was wird wo (empirisch belegt und idealerweise) gelernt, ausprobiert, angewendet?

- Hierzu zählt auch eine biografische Perspektive: Auf welchen (Lern-)Erfahrungen baut Mentoring auf, an welche ist es anschlussfähig? Weitere Studien mit Langzeitperspektive sind wünschenswert, um das biografische Fortschreiten, Re- und Neukonfigurieren, Umlernen und Uminterpretieren einer Mentoring-Erfahrung besser nachzuvollziehen.
- Die hier interviewten Teilnehmerinnen schildern mehrheitlich erlebte gesellschaftliche oder berufliche Benachteiligungen als Frau. Welche Bedeutung haben derartig konstruierte Erfahrungen für ein Engagement für und im Mentoring, in welchem Zusammenhang stehen sie damit, und wie beeinflussen sie den Mentoring-Prozess? Gerade wenn Mentoring-Programme überwiegend zur Förderung von Frauen eingesetzt werden, scheint mir ein solcher Zusammenhang in einer weiteren Forschungsperspektive wichtig zu sein.
- In diesem Zusammenhang wäre es ebenfalls hilfreich, die Wirkung von Gender-Stereotypen im Rahmen von Same-gender-Mentoring für Frauen zu erforschen: Welche Auswirkungen haben derartige mentale Muster auf die Mentoring-Beziehung und für reflexives Lernen bzw. seine Verhinderung?
- Da Mentorinnen das Mentoring als Übungsfeld zur Entwicklung von Führungs- und Beratungskompetenzen nutzen konnten, sollte der Zusammenhang von Mentoring und Führung genauer erforscht werden (vgl. Godshalk/Sosik 2007) sowie ein Zusammenhang von Führungskräfteentwicklung und -Training mit Mentoring.
- Mentoring entfaltete eine besondere Wirksamkeit im Zusammenhang mit biografischen Schlüsselereignissen, das ergaben die Fallbeispiele. Von daher sollte auch dieser Zusammenhang besser erforscht werden, vgl. Godshalk/Sosik (2007: 172): „a psychodynamic evaluation of mentors’ and protégés’ self-concepts, critical life events, and goals.“
- Viele Fragen nach der Struktur eines weiterbestehenden Netzwerks bleiben offen. Letztlich wird nicht klar, wie dicht noch bestehende Kontakte sind, welchen Nutzen sie konkret haben, welche davon konkret durch aktive Kontakte realisiert werden und welche eher als gedachte, potenzielle Ressource latent zur Verfügung stehen und wie sich dieses vermutete Netzwerk mit anderen verschränkt. Hierfür wäre eine eigene Netzwerkanalyse erforderlich, und dies sei für die Wissenschaft im Anschluss an Mentoring-Projekte vorgeschlagen, um auch darüber eine Antwort auf die Frage, wie Mentoring langfristig wirkt, zu finden. Vermutlich werden von dort aus Impulse für die Evaluation von Mentoring-Programmen kommen können.
- Das fünfte Fallbeispiel machte darauf aufmerksam, dass sog. dysfunktionales Mentoring weiter erforscht werden sollte (vgl. Scandura/Pellegrini

2007: 76 ff.), denn eine als negativ erlebte Beziehung kann dennoch Lernen, Selbstreflexion und positive Wirkungen auslösen (vgl. Langkau/Scandura 2007:116 f.).

- Nicht bekannt ist, inwieweit als defizitär und demotivierend erlebte Erfahrungen mit Vorgesetzten und Führungskräften durch Mentoring kompensiert werden können, auch das ist eine interessante Fragestellung für weitere Untersuchungen.
- Und bereits zuvor wurde vorgeschlagen, die Mentoring-Forschung unter Gesichtspunkte der Lerntransferforschung weiter zu entwickeln, wobei hier insbesondere auch emotionale Aspekte berücksichtigt werden sollen (vgl. Schüßler 2012).

Über diese Anregungen hinaus ergaben sich in dieser Arbeit bei der Darstellung der Forschungslage zum Mentoring (vgl. Kap. 2.5) einige Implikationen, auf die hier noch einmal zusammenfassend verwiesen wird: Weitere Studien mit Langzeitperspektive, qualitative Forschung insbesondere in biografischer Perspektive und theoretische Grundlegungen werden für notwendig erachtet, ebenso soll die Einbettung des Mentorings in verschiedene Lernsettings stärker berücksichtigt und Mentoring im Zusammenhang mit kleinen und mittelständischen Betrieben untersucht werden.

Die vorliegende Untersuchung hat einen Schritt in diese Richtung unternommen. Die Ergebnisse sind vorläufig und nicht repräsentativ und können die vielfältigen Lernprozesse im und durch Mentoring in seinen komplexen Wirkungszusammenhängen nicht vollständig erklären. Sie sollen einen Impuls für weitere qualitative Forschung zum Verständnis von Mentoring in seinen Auswirkungen für die Einzelnen in ihrer persönlichen Entwicklung sowie für soziale Systeme in einer Langzeitperspektive liefern.

Trotz der zuvor genannten Einschränkungen stützt diese Arbeit eine positive und aktuelle Auffassung von Mentoring als einer inspirierenden wechselseitigen Lernform und eines Lernprozesses von nachhaltiger Wirkung in vielfältigen zwischenmenschlichen Beziehungskonstellationen:

„At its best, mentoring can be a life-altering relationship that inspires mutual growth, learning, and development. Its effects can be remarkable, profound, and enduring; mentoring relationships have the capacity to transform individuals, groups, organizations and communities.“  
(Ragins/Kram 2007: 3)

Mentoring wurde zwar in der Forschung bisher überwiegend auf der Subjekt-ebene untersucht. Doch die hier vorgestellte Untersuchung kann – neben ihrem Beitrag zum Mentoring-Verständnis als Lern- und Entwicklungsbeziehung(en) – Anregungen liefern, es ebenso als Mehrebenenkonstrukt zu verstehen, da es

individuelle Lernbeziehungen in einem (überorganisationalen) Netzwerk und in vernetzten Lernarrangements verbunden hat – in einigen Beispielen auch mit politischem Anspruch. Derartige, die individuelle Ebene überschreitende Zusammenhänge sind bisher noch viel zu wenig erforscht. In einem solchen, die persönliche Ebene überschreitenden Verständnis von Mentoring könnte es, was weiter zu untersuchen wäre, ein Potenzial zum „Empowerment“ (vgl. Herriger 2006) beinhalten, in diesem Fall: wenn und weil es die Teilnehmerinnen unterstützt hat, (Lern-)Ressourcen zu mobilisieren, sich für die eigenen Interessen und die Verwirklichung des eigenen Lebenssinns einzusetzen, aus Lebensoptionen auszuwählen und wenn es ihre Fähigkeit stärkte, unterstützende, solidarische Beziehungen einzugehen und Vereinzelung zu überwinden.

## 8 Literaturverzeichnis

- Aderhold, Jens/Meyer, Matthias/Wetzel, Ralf (Hrsg.) (2005): *Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen – Methoden – Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Gabler
- Ahler-Niemann, Arndt/Freitag-Becker, Edeltrut (2011): *Netzwerke – Begegnungen auf Zeit*. Bergisch Gladbach: ehp
- Alheit, Peter (1990): *Biografizität als Projekt*. Werkstattbericht des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung. Universität Bremen
- Alheit, Peter/Dausin, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit, in: Hoernig, E. M.: *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257-284
- Allen, Tammy D. (2007): Mentoring relationships from the perspective of the mentor, in: Ragins, B. R./Kram, K. E.: *The Handbook of Mentoring at Work*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 123-148
- Allen, Tammy D. (2003): Mentoring others: a dispositional and motivational approach, in *Journal of Vocational Behaviour*, vol. 62, no. 1, pp. 134-154
- Allen, Tammy D./Eby, Lillian T.(Eds.) (2007): *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspective Approach*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing
- Allen, Tammy D./Eby, Lillian T (2007): Common bonds: an integrative view of mentoring relationships, in: Allen, T./Eby, L. (Eds.): *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspective approach*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, pp. 397-415
- Allen, Tammy D./Eby, Lillian (2004): Factors related to mentor reports of mentoring functions provided: Gender and relational characteristics, in: *Sex Roles – A Journal of Research*, vol. 62, no. 1/2, pp. 129-139
- Allen, Tammy D./Eby, Lillian (2003): Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality, in: *Journal of Management*, vol. 29, no. 4 pp. 469-486
- Allen, Tammy D./Eby, Lillian T./Lentz, Elizabeth (2006): Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs. Closing the gap between research and practice, in: *Journal of Applied Psychology*, vol. 9, no. 3, pp. 567-578
- Allen, Tammy D./Eby, Lillian T./Poteet, Mark L./Lentz, Elizabeth/Lima, Lizette/Poteet, Mark I. (2004): Career benefits associated with mentoring for protégés: a meta-analysis, in: *Journal of Applied Psychology*, vol. 89, no. 1, pp. 127-136
- Allen, Tammy D./Poteet, Mark L./Burroughs, Susan M. (1997): The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda, in: *Journal of Vocational Behavior*, vol. 51, no.1, pp. 70-89, zit. in Schell-Kiehl, I. (2007: 27 f.)
- Allen, Tammy D./Poteet, Marl L./Russel, J.E./Dobbins, G. H. (1997): A field study of factors related to supervisors' willingness to mentor others, in: *Journal of Vocational Behavior*, vol. 50, no. 1, pp. 1-22
- Andersen, Keith R./Reese, Randy D. (2000): *Geistliches Mentoring. Geistliche Patenschaften entwickeln, die persönliches Wachstum fördern*. Asslar: Projektion
- Angel, Pierre/Cancellieri-Decroze, Dominique (2011): *Du coaching au mentoring*. Paris: Armand Collin
- Angress, Alexandra/Bergmann, Bärbel/Dehnpostel, Peter e. a. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung 2001. Tätigkeit – Lernen – Innovation*. Münster: Waxmann

- Apter, Michael J./Carter, Stephen (2002): Mentoring and motivational versatility: An exploration of reversal theory, in: *Career Development International*, vol. 7, no. 5, pp. 292-295
- Argyris, Chris/Schön, Donald A. (2002): *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2. Auflage
- Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1978): *Organizational Learning – a Theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley
- Arhén, Gunilla (1992): *Mentoring im Unternehmen. Patenschaften zur erfolgreichen Weiterentwicklung*. Landsberg/Lech: Verlag moderne Industrie
- Armstrong, Steven/Allison, Christopher W./Hayes, John (2002): Formal mentoring systems: an examination of the effects of mentor/protégé cognitive styles on the mentoring process, in: *Journal of Management Studies* vol. 39, no. 8, pp. 1111-1137, zit. in Schell-Kiehl, I. (2007: 29)
- Arnold, Rolf (2009): *Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl-Auer
- Arnold, Rolf (2007): *Ich lerne. Also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer
- Arnold, Rolf (2005): *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Arnold, Rolf (1999): *Konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik*, in: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 18-28
- Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (1999): *Erwachsenenpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Arnold, Rolf/Müller, Hans-Joachim. (Hrsg.) (1999): *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (2003): *Lernen ohne Lehren*, in: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. München 2003: Luchterhand, S. 107- 126
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg. (Hrsg.) (2003): *Ermöglichungsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2003): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 4. Auflage
- Backhausen, Wilhelm/Thommen, Jean-Paul (2003): *Coaching. Durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung*. Wiesbaden: Gabler
- Badura, Bernhard/Greiner, Wolfgang/Rixgens, Petra/Ueberle, Max/Behr, Martina (2008): *Sozialkapital. Grundlagen von Gesundheit und Unternehmenserfolg*. Berlin/Heidelberg: Springer
- Badura, Bernhard/Schröder, Helmut/Vetter, Christian (2009): *Betriebliches Gesundheitsmanagement*. Heidelberg: Springer
- Baecker, Dirk (2003): *Organisation und Management*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bandura, Albert (1976): *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Ernst Klett
- Bangel, Bettina/Brinkmann, Christian/Deeke, Axel (2006): *Evaluation von Arbeitsmarktpolitik*, in: Stockmann, R. (Hrsg.): *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Münster: Waxmann, 3. Auflage, S. 311-344
- Barnes John A. (1972): *Social networks*, in: *Module in Anthropology*, vol. 26, pp. 1-29, zit. in Sydow (2003)
- Barzantny, Anke (2008): *Mentoring-Programme für Frauen. Maßnahmen zur Strukturveränderung in der Wissenschaft? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften*
- Bass, Bernard M./Riggio, Ronald E. (2006): *Transformational Leadership*. Mawah: Lawrence Erlbaum Ass., 2. ed.
- Bateson, Gregory (1981): *Ökologie des Geistes*. Frankfurt: Suhrkamp

- Bauer, Brigitte/Metz-Göckel, Sigrid (2001): Mehr als nur Überleben – Anerkennung und Selbstbehauptung. Zum Coachingbedarf bei feministischen Wissenschaftlerinnen, in: Organisationsberatung – Supervision – Coaching, Jg. 8, H. 2, S. 103-112
- Bauer, Karl Oswald (Hrsg.) (2007): Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim/München: Juventa
- Bauer, Karl-Oswald (2004): Evaluation – via regia zur besseren Qualität in Schule und Unterricht, in Holtappels, H. G. e. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, S. 161-186
- Baugh, Gayle S./Fagenson-Eland, Ellan A. (2007): Formal mentoring programs: a „poor cousin“ to informal relationships?, in: Ragins B. R./Kram K. E.: The Handbook of Mentoring at Work. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 249-272
- Bauschke-Urban, Carola/Kamphans, Marion/Sagebiel, Felizitas (Hrsg.) (2010): Subversion und Intervention. Wissenschaft und Geschlechter(un)ordnung. Opladen: Barbara Budrich
- Bearman, Steve/Blake-Beard, Stacy/Hunt, Laurie/Crosby, Faye J. (2007): New directions in mentoring, in: Allen, T./Eby, L. (Eds.) (2007): The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspective Approach. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, pp. 375-396
- Beck, Herbert (2003): Neurodidaktik oder: Wie lernen wir?, in: Erziehungswissenschaften und Beruf H. 2, S. 323-333
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.) (2010): Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Auflage
- Becker-Schmidt, Regina/Bilden, Helga (1995): Impulse für die qualitative Sozialforschung aus der Frauenforschung, in: Flick, U.: Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz PVU, S. 23-30
- Beech, Nic/Brockband, Anne (1999): Power/knowledge and psychosocial dynamics in mentoring, in: Management Learning, vol. 30, no. 1, pp. 7-25, zit. in Schell-Kiehl, I. (2007): 25 ff.)
- Belinszki, Eszter/Hansen, Katrin/Müller, Ursula (2003): Diversity Management. Best Practices im internationalen Feld. Münster: Lit
- Bender, Walter/Zech, Rainer (Hrsg.) (2007): ... denn sie wissen was sie tun: Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation. Fallstudien zur lernorientierten Qualitätsentwicklung. Hannover: Books on Demand
- Benner, Dietrich (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München: Juventa, 4. Auflage
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt: Suhrkamp
- Bergmüller, Claudia/Stadelmann-Altman, Ulrike (2009): Evaluationsforschung in der Schule, in: Blömke, S. e. a. (Hrsg.) (2009): Handbuch Schule. Stuttgart: WTB, S. 153-156
- Bierach, Barbara (2006): Eine kämpferische Mentorin, in: wirtschaft & weiterbildung 11&12/2006
- Bierbaumer, Sylvia/Glatz, Evamaria/Kersic, Daniela/Kotzina, Regina (2002): Mentoring – eine Strategie! Bericht über das Projekt 2000/2001 im Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen. Wien
- Bion, Wilfred R. (1992): Lernen durch Erfahrung. Frankfurt: Suhrkamp
- Bischoff, Sonja (2010): Wer führt in (die) Zukunft? Männer und Frauen in Führungspositionen der Wirtschaft in Deutschland. DGFP Praxis-Edition Bd. 97. Bielefeld: Bertelsmann
- Bittelmeyer, Andrea (2004): Storytelling. Geschichten, die das Leben schreibt, in: Manager Seminare 7&8/2004, S. 70-78

- Blake-Beard, Stacy D./O'Neil, Regina M./McGowan, Eileen M. (2007): Blind dates? The importance of matching in successful formal mentoring relationships, in: Ragins, B. R./Kram, K. E.: The Handbook of Mentoring at Work. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 617-632
- Blickle, Gerhard (2002): Mentoring als Karrierechance und Konzept der Personalentwicklung?, in: Personalführung, Jg. 35, H. 9, S. 66-72
- Blickle, Gerhard (2000): Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen, in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Jg. 44, H. 4, S. 168-178
- Blickle, Gerhard/Boujataoui, Mohamed (2005): Mentoren, Karriere und Geschlecht: Eine Feldstudie mit Führungskräften aus dem Personalbereich, in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Jg. 49, H. 1, S. 1-11
- Blickle, Gerhard/Kuhnert, Barbara/Rieck, Susanne (2003): Laufbahnförderung durch ein Unterstützungsnetzwerk. Ein neuer Mentoringansatz und seine empirische Überprüfung, in: Zeitschrift für Personalpsychologie, Jg. 2, H. 3, S. 118-127
- Blickle, Gerhard/Witzki, Alexander/Schneider, Paula B. (2010): Die Bonner Mentoring-Studie – Effekte von Networking, Selbstoffenbarung, Bescheidenheit, sozialer Kompetenz und Macht, in: Kanning, U. Peter/von Rosenstiel, L./Schuler, H. (Hrsg.): Jenseits des Elfenbeinturms. Psychologie als nützliche Wissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 90-108
- Blinn-Pike, Lynn (2007): The benefits associated with youth mentoring relationships, in: Allen, T./Eby, L. (Eds.) (2007): The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspective Approach. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, pp. 165-188
- Blömke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haug, Ludwig/Lang-Wojtaski, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.) (2009): Handbuch Schule. Stuttgart: WTB
- Blum, Sonja/Schubert, Klaus (2009): Politikfeldanalyse. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- BMFSJ: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012): Gender Datenreport Teil 3: Erwerbseinkommen von Frauen und Männern, S. 160-223; Teil 5: Vereinbarkeit von Familie und Beruf, S. 267ff
- BMFSFJ: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Frauen in Führungspositionen. Barrieren und Brücken. Heidelberg
- BMFSFJ: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Statistisches Bundesamt: Wo bleibt die Zeit. Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/2002
- Bock, Stephanie (2010): Frauennetzwerke: Geschlechterpolitische Strategie oder exklusive Expertennetze, in: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 879-886
- Bock, Stephanie (2004): Politische Frauennetzwerke: Mythos oder Modell mit Zukunft?, in: Feltz, N./Koppke, J. (Hrsg.): Netzwerke. Formen. Wissen. Vernetzungs- und Abgrenzungsdynamiken der Frauen- und Geschlechterforschung. Münster: Lit, S. 60-71
- Bock, Stephanie (2002): Regionale Frauennetzwerke. Frauenpolitische Bündnisse zwischen beruflichen Interessen und geschlechterpolitischen Zielen. Opladen: Leske & Budrich
- Bohm, David (2000): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart: Klett-Cotta, 2. Auflage
- Bohn, Caroline (2007): Regionen stärken Frauen. Abschlussbericht. Hagen: agentur mark
- Bommes, Michael/Tacke, Veronika (Hrsg.) (2011): Netzwerke in der funktional differenzierten Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bommes, Michael/Tacke, Veronika (2006): Das Allgemeine und das Besondere des Netzwerkes, in: Hollstein, B./Straus, F. (Hrsg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-62
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin/Heidelberg/New York: Springer, 2. Auflage

- Bott, Elizabeth (1957): *Family and Social Network*. Tavistock Institute of Human Relations. London 2003: Routledge, 2. Auflage, zit. in Jansen, D. (2003: 43 f.)
- Böttcher, Wolfgang/Holtappels, Heinz-Günters/Brohm, Michaela (2006): *Evaluation im Bildungswesen*. Weinheim: Beltz Juventa
- Bourdieu, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*, in Kreckel, R.: *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt*. Göttingen: Otto Schwartz, Sonderband 2, S. 183-198
- Boyatzis, Richard E. (2007): *Mentoring for intentional behavioral change*, in Ragins, B. R./Kram, K. E.: *The Handbook of Mentoring at Work*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 447-469
- Boyatzis, Richard E. (2006): *An overview of intentional change from a complexity perspective*, in *Journal of Management Development*, vol. 25, no. 7, pp. 607-623, zit. in Boyatzis (2007: 451)
- Bozeman, Barry (2009): *Public management mentoring*, in: *Review of Public Personnel Administration*, vol. 29, no. 2, pp. 134-157
- Brandt, Tasso (2009): *Evaluation in Deutschland. Professionalisierungsstand und -perspektiven. Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung Bd. 7*. Münster: Waxmann
- Brass, D. J. (1985): *Men's and women's networks: a study of interaction patterns and influence in organization*, in: *Academy of Management Journal*, vol. 28, no. 2, pp. 327-343
- Brim, Orville G./Wheeler, Stanton (1974): *Erwachsenensozialisation*. Stuttgart: dtv
- Brockband, Anne/McGill, Ian (2006): *Facilitating Reflective Learning through Mentoring & Coaching*. London/Philadelphia: Kogan Page
- Bröckermann, Reiner (2000): *Personalführung. Arbeitsbuch für Studium und Praxis*. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem
- Brödel, Rainer/Kreimeyer, Julia (Hrsg.) (2004): *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann
- Bruchhagen, Verena (2011): *Differenz und Diversität im Netz*, in: Ahler-Niemann, A./Freitag-Becker, E.: *Netzwerke – Begegnungen auf Zeit*. Bergisch Gladbach: ehp, S. 71-87
- Bruchhagen, Verena/Koall, Iris (2010): *Managing Diversity: Ein (kritisches) Konzept zur produktiven Nutzung sozialer Differenzen*, in: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 939-946
- Bruchhagen, Verena (2007): *Diversity-Lernen. Shake it, Baby! Anstrengungen und Zumutungen im Umgang mit Komplexität*, in: Koall, I./Bruchhagen, V./Höher, F. (Hrsg.): *Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung*. Münster: Lit, S. 49-67
- Brüsemeister, Thomas/Eubel, Klaus-Dieter (Hrsg.) (2008): *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Buck, Günther (1967): *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Stuttgart: Hohlhammer
- Bueler, Xaver (2006): *Qualitätsevaluation und Schulentwicklung*, in: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Münster: Waxmann, 3. Auflage, S. 260-288
- Bülow-Schramm, Margret (2006): *Qualitätsmanagement im Bildungswesen*. Münster: Waxmann
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2012): *(Keine) Lust auf Kinder?* Wiesbaden
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (1998) (Hrsg.): *Delphi-Befragung*. München
- Burke, Ronald J. (1984): *Relationships in and around organizations: It's both who you know and what you know that counts*, in: *Psychological Reports* vol. 55, no. 1, pp. 299-307
- Burt, Roland S. (1992): *Structural Holes: The Social Structure of Competition*. Cambridge: Harvard University Press, zit. in Hennig (2006)
- Campbell, Donald (1969): *Reforms as experiments*, in: *American Psychologist*, vol. 24, no. 4, pp. 409-429, zit. in Rossi, P. H./Freeman, H. E./Hofmann, G. (1988)
- Campbell, Karen (1988): *Gender differences in job-related networks*, in: *Work and Occupations*, vol. 15, no. 2, pp. 179-200, zit. in Denison, K. (2006: 56 f.)

- Caspari, Alexandra (2004): Evaluation der Nachhaltigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit. Zur Notwendigkeit angemessener Konzepte und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Castells, Manuel (2001): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen: Leske & Budrich
- Chao, Georgia T. (1997): Mentoring phases and outcomes, zit. in Ragins/Kram (2007: 257)
- Cherniss, Cary (2007): The role of emotional intelligence in the mentoring process, in: Ragins, B. R./Kram, K. E.: The Handbook of Mentoring at Work. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 427- 446
- Claes, Rita/Ruiz-Quintanilla, Antonio (1998): Influences of early career experiences, occupational group, and national culture on proactive career behavior, in: Journal of Vocational Behavior, vol. 52, no. 3, pp. 357-378, zit. in Denison, K. (2006: 56 f.)
- Clutterbuck, David (2002): Some key issues for diversity mentoring, in: Clutterbuck, D./Ragins, B. R.: Mentoring and Diversity. An International Perspective. Oxford: Butterworth-Heinemann, pp. 284-294
- Clutterbuck, David (2004): Everyone Needs a Mentor. London: CIPD, 4. Auflage
- Clutterbuck, David/Meggison, David (1999): Mentoring executives and directors. Oxford: Butterworth Heinemann
- Clutterbuck, David/Ragins, Belle Rose (2002): Mentoring and Diversity. An International Perspective. Oxford: Butterworth-Heinemann
- Coleman, James S. (1988): Social capital in the creation of human capital, in: American Journal of Sociology, vol. 94, Supplement, pp. 95-120, zit. in Koob, D. (2007: 227 ff.)
- Colley, Helen (2003): Mentoring for Social Inclusion. London: Routledge, zit. in Ehlers, Jan/Kruse, Nikolas (2007)
- Connor, Mary/Pokora, Julia (2007): Coaching and Mentoring at Work. Developing effective practice: McGraw Hill International
- Cronbach, Lee (1982): Designing evaluations of educational and social programs. San Francisco: Jossey-Bass, zit. in Rossi, P. H./Freeman, H. E./Hofmann (1988: 9)
- Cummings, J. N./Higgins, M. C. (2006): Developmental instability at the network core: support dynamics in developmental networks, in: Social Networks, vol. 28, no. 1, pp. 38-55
- Cunningham, Barton/Eberle, Tad (1993): Characteristics of the mentoring experience. A qualitative study, in: Personel Review, vol. 22, no. 4, pp. 54-66, zit. in Schell-Kiehl, I. (2007: 24 f.)
- DBVC: Deutscher Bundesverband Coaching e.V. (Hrsg.) (2010): Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession. Osnabrück
- Dehnbostel, Peter (2004): Netzwerke als differenzierte Lernortssysteme in der beruflichen Bildung – lerntheoretische und strukturationstheoretische Begründungen, in: Gramlinger, F./Büchter, K. (Hrsg.): Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung. Paderborn: Eusl, S. 7-24
- Dehnbostel, Peter/Elsholz, Uwe/Meister, Jörg/Meyer-Menk, Julia (Hrsg.) (2002): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: edition sigma
- Dehner, Renate/Dehner, Ulrich (2004): Coaching als Führungsinstrument. Frankfurt: Campus
- Denison, Katrin (2006): Netzwerke als Form der Weiterbildung. Kassel: university press
- Dewey, John (1986): Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart: Klett-Cotta
- Dietrich, A./Gillen, J. (2004): Netzwerkmoderatoren in unterschiedlichen Netzwerktypen, in: Dehnbostel, P./Elsholz, U. (Hrsg.): (2004): Kompetenzentwicklungsnetzwerke und Konzepte aus gewerkschaftlicher, berufsbildender und sozialer Sicht. Berlin: Sigma, S. 187-202
- Dietzinger, Angelika/Kitzer, Hedwig/Anker, Ingrid e. a. (1994): Erfahrung mit Methode. Schriftenreihe der Sektion Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie
- Dinter, Stefan (2001): Netzwerke. Eine Organisationsform moderner Gesellschaften? Marburg: Tectum

- Doblhofer, Doris/Küng, Zita (2008): Gender Mainstreaming – Gleichstellungsmanagement als Erfolgsfaktor – das Praxisbuch. Heidelberg: Springer
- Dolff, Margarete/Hansen, Katrin (2002): Mentoring. Internationale Erfahrungen und aktuelle Ansätze in der Praxis, Düsseldorf: MAGS NRW
- Döge, Peter/Völtz, Rainer (2004): Männer – weder Paschas noch Nestflüchter. Aspekte der Zeitverwendung von Männern nach den Daten der Zeitbudgetstudie 2001/2002, in: Aus Politik und Zeitgeschichte H. 46, S. 13-23
- Döring, R. (1999): Schlüsselqualifikationen aus kognitionspsychologischer Sicht, in: Arnold, R./Müller, H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 53-69
- Dougherty, Thomas W./Dreher, George F. (2007): Mentoring and career outcomes. Conceptual and methodical issues in an emerging literature, in: Ragins, B.R./Kram, K. E.: The Handbook of Mentoring at Work. Thousand Oakes, CA: Sage Publications, pp. 51-93
- DuBois, David L./Karcher, Michael (2005): Handbook of Youth Mentoring. London: Sage Publications
- Dutton, Jane. E./Ragins, Belle Rose. (Eds.) (2006): Exploring Positive Relationships at Work: Building a Theoretical and Research Foundation. Mahwah: Lawrence Erlbaum
- Dutton, J. E./Heaphy, E. D. (2003): The power of high quality connections, in: Cameron, K./Dutton, J. E./Quinn, R. E. (Eds.): Positive Organizational Scholarship. San Francisco, pp. 263-278
- Eby, Lillian T./Allen, Tammy D./Evans, Sarah C. e. a. (2007): Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals, in: Journal of Vocational Behavior, vol. 72, no. 2, pp. 254-267
- Eby, Lillian T./Durley, Jaime R./Evens, Sarah C./Ragins, Belle Rose (2008): Mentor's perception of negative mentoring experiences: Scale development and nomological validation, in: Journal of Applied Psychology, vol. 93, no. 2, pp. 358-373
- Eby, Lillian T./Rhodes, Jean E./Allen, Tammy D. (2007): Definition and evolution of mentoring, in: Allen, T./Eby, L. (Eds.) (2007): The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspective Approach. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, pp. 7-20
- Egner, Helga. (2003): Heilung und Heil. Begegnung – Verantwortung – Interkultureller Dialog. Düsseldorf/Zürich: Patmos
- Ehlers, Jan/Kruse, Nikolas (2007): Jugend-Mentoring in Deutschland. Patenschaftsprogramme im Handlungsfeld Berufsorientierung und Berufswahl. Norderstedt: Books on Demand
- Ellinor, Linda/Gerard, Glenna (2000): Der Dialog im Unternehmen. Inspiration, Kreativität, Verantwortung. Stuttgart: Klett-Cotta
- Elsholz, Uwe/Dehnbostel, Peter (Hrsg.) (2004): Kompetenzentwicklungsnetzwerke. Konzepte aus gewerkschaftlicher, berufsbildender und sozialer Sicht. Berlin: edition sigma
- Emelo, Randy (2009): Mentoring in tough times, in: Industrial and Commercial Training, vol. 41, no. 4, pp. 207-211
- Emmerik, Hetty L. van (2006a): Gender differences in the creation of different types of social capital: A multilevel study, in: Social Networks, vol. 28, no.1, pp. 24-37
- Emmerik, Hetty L. van (2006b): Networking your way through the organization. Gender differences in the relationship between network participation and career satisfaction, in: Women in Management Review, vol. 21, no.1, pp. 54-66
- Emmerik, Hetty L. van (2004): The more you can get the better: Mentoring constellations and intrinsic career success, in: Career Development International, vol. 9, no. 6, pp. 578-594
- Emirbayer, Mustafa/Goodwin, Jeff (1994): Network analysis, culture and the problem of agency, in: The American Journal of Sociology, vol. 99, no. 6, pp. 1411-1454, zit. in Hennig, M. (2006)
- Ensher, Ellen A./Murphey, Susan E. (2005): Power Mentoring. How Successful Mentors and Protégés Get the Most out of their Relationship. San Francisco: John Wiley and Sons

- Erpenbeck, John (2002): Kompetenzentwicklung in selbstorganisierten Netzwerkstrukturen, in: Dehnbostel, P./Elsholz, U./Meister, J./Meyer-Menk, J. (Hrsg.): *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin: edition sigma, S. 201-222
- Fahrenwald, Claudia (2009): Organisation und Erfahrung – Die Perspektive des modernen Wissensmanagements, in: Göhlich, M./Weber S. M./Wolff, S.: *Organisation und Erfahrung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-64
- Faix, Tobias (2000): *Mentoring. Chance für geistliches Leben und Persönlichkeitsprägung*. Neuenkirchen-Vluyn: Ausaat
- Faulstich, Peter (1995): Qualität zertifiziert – Über die DIN/EN/ISO 9000 ff. hinaus, in: GEW (1996): *Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. Frankfurt
- Feeney, Mary K./Bozeman, Barry (2008): Mentoring and network ties, in: *Human Relations*, vol. 61, no.12, pp. 1651-1676
- Fellenberg, Franziska: Determinanten erfolgreicher Mentoring-Beziehungen von Nachwuchswissenschaftlerinnen, in: *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien*, Jg. 26, H. 1, 56-68
- Feltz, Nina/Kopcke, Julia (Hrsg.) (2004): *Netzwerke. Formen. Wissen. Vernetzungs- und Abgrenzungsdynamiken der Frauen- und Geschlechterforschung*. Münster: Lit
- Fend, Helmut (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 41, Beiheft, S. 55-72
- Fey, Gudrun (2005): *Kontakte knüpfen und beruflich nutzen. Erfolgreiches Netzwerken*. Regensburg: Wallhalla
- Field, John (2011): Soziale Netzwerke und Übergänge im Lernen, in: Vater, S./Kellner, W./Jütte, W. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Sozialkapital. Studien in Lifelong Learning 4*. Wien/Berlin: Lit, S. 33-50
- Finkelstein, Lissa M./Poteet, Mark L.: Best practices for workplace mentoring programs, in: Allen, Tammy/Eby, Lillian (Eds.) (2007): *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspective Approach*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, pp. 345-368
- Flake, Rainer (2006): Ratgeber im Hintergrund, in: *Frankfurter Rundschau*, 28. 10. 2006
- Fletcher, Joyce K./Ragins, Belle Rose (2007): *Stone Center Cultural Relational Theory. A window on relational mentoring*, in: Ragins, B. R./Kram, K. E.: *The Handbook of Mentoring at Work*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 373-399
- Flick, Uwe (1995): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbeck bei Hamburg: rowohlt
- Flick, Uwe (1995a): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz PVU
- Forret, Monica L./Dougherty, Thomas W. (2004): Networking behaviors and career outcomes: Differences for men and women?, in: *Journal of Organizational Behavior*, vol. 25, no. 4, 2004, pp. 419-437, zit. in Denison, K. (2006: 56 f.)
- Foster-Turner, Julia (2005): *Coaching and Mentoring in Health and Social Care. The essentials of practice for professionals and organizations*. Abingdon: Radcliff Publishing
- Fowler, Jane L./Gudmundsson, Amanda J./O’Gorman, John G. (2007): The relationship between mentee-mentor gender combination and provision of distinct mentoring, in: *Women in Management Review*, vol. 22, no. 8, pp. 666-681
- Fowler, Jane L./O’Gorman, John. G. (2005): Mentoring functions: A contemporary view of the perceptions of mentees and mentors, in: *British Journal of Management*, vol. 16, no. 1, pp. 246-278, zit. in Allen (2007: 142)
- Frank, Ulrich: *Wissenschaftstheorie in Ökonomie und Wirtschaftsinformatik*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag

- Franke, Manuela (2004): Netzwerke. Formen. Wissen. Von den Formen zu den Inhalten, in: Koppke, J.: Netzwerke, Formen, Wissen, Vernetzungs- und Abgrenzungsdynamiken der Frauen- und Geschlechterforschung. Münster: Lit, S. 13-33
- Franz, Hans Werner/Kopp, Ralf (2003): Kollegiale Fallberatung. State of the Art und organisationale Praxis. Bergisch Gladbach: ehp
- Franzen, Axel/Freitag, Markus (Hrsg.) (2007): Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Freimuth, Joachim/Haritz, Jürgen/Kiefer, Bernd-Uwe (Hrsg.) (1997): Auf dem Weg zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie
- Friday, Earnest/Friday, Shawnta S./Green, Anna L. (2004): A reconceptualizing of mentoring and sponsoring, in: Management Decision, vol. 42, no. 5, pp. 628-644
- Fuß, Stefan (2006): Familie, Emotionen und Schulleistung. Eine Studie zum Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf Emotionen und Schulleistung von Schülerinnen und Schülern. Münster/New York e. a.: Waxmann
- Gabriel, Manfred (Hrsg.) (2004): Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Galiläer, Lutz (2005): Pädagogische Qualität: Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim und München: Juventa
- Gardenswartz, Lee/Rowe, Anita (2007): Emotional Intelligence and Diversity, in: Koall, I./Bruchhagen V./Höher, F. (Hrsg.): Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. Hamburg: Lit, S. 178-188
- Garvey, Robert/Stokes, Paul/Megginson, David (2009): Coaching and Mentoring: Theory and Practice. London: Sage Publications
- Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Geißler, Harald (2005): Studienbrief Organisationslernen. Universität Kaiserslautern
- Gerber, Ernst (2001): Aktueller Stand und neuere Tendenzen in der Personalentwicklung. Konzeptionelle Grundlagen – Literaturanalyse. Dissertation: Universität Bern
- Gergen, Kenneth (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart: Kohlhammer
- GEW: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1996): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Literaturrecherche und Texte. Frankfurt
- Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwarzmann, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin (1994): The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. Stockholm: Sage Publications
- Gieseke, Wiltrud. (Hrsg.): Institutionelle Einsichten der Weiterbildung, Bielefeld: Bertelsmann
- Gilbert, Dirk Ulrich (2003): Vertrauen in strategischen Unternehmensnetzwerken. Ein strukturations-theoretischer Ansatz. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag
- Giscombe, Katherine (2007): Advancing women through the glass ceiling with formal mentoring, in: Ragins, B. R./Kram, K. E.: The Handbook of Mentoring at Work. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 549-571
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1968): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research. London: Weidenfeld and Nicolson
- Glaserfeld, Ernst von (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Gnahn, Dieter (2004): Erfolgsbedingungen von Netzwerken, in: Gramlinger, F./Büchler, K. (Hrsg.): Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung. Paderborn: Eusl, S. 135-147

- Gnahn, Dieter (1995): Die Bedeutung der ISO 9000 für die berufliche Bildung, in: GEW (1996): Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Frankfurt, S. 127-156
- Godshalk, Veronika M./Sosik, John J. (2007): Mentoring and leadership, in: Ragins, B. R./Kram, K. E.: The Handbook of Mentoring at Work. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 149-178
- Göhlich, Michael (2009): Erfahrung als Grund und Problem organisationalen Lernens, in: Göhlich, M./Weber S. M./Wolff, S.: Organisation und Erfahrung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29-40
- Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Wolff, Stephan (Hrsg.) (2009): Organisation und Erfahrung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Goleman, Daniel (1998): Emotionale Intelligenz. München: dtv, 8. Auflage
- Gonon, Phillip (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau: Sauerländer, S. 49-57
- Gould, Sam/Penley, Larry E. (1984): Career strategies and salary progression: A study of their relationships in a municipal bureaucracy, in: Organizational Behavior and Human Performance, vol. 34, no. 2, pp. 244-265
- Goy, Antje (2004): Berufliche Netzwerke als Erfolgsstrategie für Frauen?, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 22. Jg. H. 2&3, S. 126-131
- Gramlinger, Franz/Büchter, Karin (Hrsg.) (2004): Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung. Paderborn: Eusl
- Granovetter, Mark S. (1973): The strength of weak ties, in: American Journal of Sociology, vol. 78, no. 6, pp. 1360-1380, zit. in Hennig, M. (2006)
- Greenhaus, Jeffrey H./Singh, Romila (2007): Mentoring and the work-family interface, in: Ragins, B. R./Kram, K. E.: The Handbook of Mentoring at Work. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 519-544
- Greve, Gustav./Pfeiffer, Iris. (2002): Qualitätsmanagement in Unternehmen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg. H. 4, S. 570-583
- Griese, Hartmut. (1979): Erwachsenensozialisationsforschung, in: Siebert, H: Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 172-210
- Gruber, Hans./Mandl, Heinz/Renk, Alexander. (2000): Träges Wissen – ein leider alltägliches Problem, in: Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe, S. 139-156
- Guellali, Chokri (2009): Führen und Lernen aus Erfahrung, in: Göhlich, M./Weber, S. M./Wolff, S.: Organisation und Erfahrung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195 – 204
- Haasen, Nele (2001): Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgsrezept. München: Heyne
- Haberleitner, Elisabeth/Deistler, Elisabeth/Ungvari, Robert (2009): Führen, Fördern, Coachen. München: Piper Taschenbuchverlag
- Haghanipour, Bahar/Zimmermann, Ute (2010): Karriere in der Wissenschaft – Ein Werkstattbericht über Mentoring im ScienceCareerNet Ruhr, in: Bauschke-Urban, C./Kamphans, M./Sagebiel, F. (Hrsg.): Subversion und Intervention. Wissenschaft und Geschlechter(un)ordnung. Opladen: Barbara Budrich, S. 363-378
- Hanft, Anke (1997): Lernen in Netzwerkstrukturen. Tendenzen einer Neupositionierung der betrieblichen und beruflichen Bildung, in: Arbeit, Jg. 6, H. 3, S. 282-303
- Hanappi-Egger, Edeltraut/Hofmann, Roswitha (2004): Die Rolle von Geschichten im betrieblichen Knowledge-Management, in: Frank, U.: Wissenschaftstheorie in Ökonomie und Wirtschaftsinformatik. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, S. 229-246
- Hansen, Katrin/von Papstein, Patricia (2005): Mentoring über Grenzen hinweg: Entwicklungschancen für Unternehmerinnen, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, Jg. 23, H. 1&2, S. 99-113
- Häring, Karin (2003): Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften. Anspruch und Realität des Effektivitätscontrollings in deutschen Unternehmen, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag

- Harteis, Christian/Heid, Helmut/Kraft, Susanne (Hrsg.) (2002): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen: Leske & Budrich
- Hartkemeyer, Martina (2003): Das Geheimnis des Dialogs, in: Egner, H. (2003): Heilung und Heil. Begegnung – Verantwortung – Interkultureller Dialog. Düsseldorf/Zürich: Patmos, S. 11 – 39
- Hartkemeyer, Martina & Johannes/Dhority, Freeman L. (2001): Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart: Klett-Cotta
- Hartmann, Melanie (2004): Coaching als Grundform pädagogischer Beratung. Verortung und Grundlegung. München. Dissertation: Ludwig-Maximilian-Universität
- Harvard Business Essentials (2004): Coaching and Mentoring, Harvard: Business School Publishing Corporation
- Harvey, L./Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 41, Beiheft, S. 17-39, zit. in Galiläer, L. (2005: 21)
- Haubrich, Karin (2009): Evaluation in der Sozialen Arbeit in Deutschland, in: Widmer, T./Beyl, W./Fabian, C. (Hrsg.) (2009): Evaluation. Ein systematisches Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 441-451
- Hauke, Gernot/Sulz, Serge (Hrsg.) (2004): Management vor der Zerreißprobe? Oder Zukunft durch Coaching. München: CIP-Medien
- Haus, Michael (Hrsg.) (2002): Bürgergesellschaft, soziales Kapital und lokale Politik. Theoretische Anfragen und empirische Befunde. Opladen: Leske & Budrich
- Häußling, Roger (Hrsg.) (2009): Grenzen von Netzwerken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hay, Julie (1997): Action Mentoring. Creating your own Developmental Alliance. Watford: Sherwood Publishing
- Hay, Julie (1995): Transformational Mentoring. Creating Developmental Alliances for Changing Organizational Cultures. London: Mc Graw-Hill
- Headlam-Wells, Jenny (2004): E-Mentoring for aspiring women managers, in: Women in Management Review, vol. 19, no. 4, pp. 212-218
- Heid, Helmut (2000): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie, in: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 41-51
- Heiner, Maja (Hrsg.) (1998): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim und München: Juventa
- Heinze, Christine (2002): Frauen auf Erfolgskurs. So kommen Sie weiter mit Mentoring. Freiburg: Herder
- Heinze, Thomas (1987): Qualitative Sozialforschung: Erfahrungen, Probleme und Perspektive. Opladen: Westdeutscher Verlag, zit. in Mayring, P. (2002: 109 ff.)
- Heintz, Bettina (Hrsg.) (2001): Geschlechtersoziologie, Sonderheft 41, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich, Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Hennig, Marina (2006): Individuen und ihre sozialen Beziehungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer, 3. Auflage
- Heyse, Volker/Erpenbeck, Max H. (Hrsg.) (2004): Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln. Münster: Waxmann
- Heyse, Volker/Ortmann, Stefan (2008): Talentmanagement in der Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann

- Higgins, Monica C./Chandler, Dawn E./Kram, Kathy E. (2007): Developmental initiation and developmental networks, in: Ragins, B. R./Kram, K. E.: *The Handbook of Mentoring at Work* Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 349-372
- Higgins, Monica C./Kram, Kathy E. (2001) Reconceptualizing mentoring at work. A developmental network perspective, in: *Academy of Management Review*, vol. 26, no. 2, pp. 264-288
- Higgins, Monica/Thomas, D. A. (2001): Constellations and careers: toward understanding the effect of multiple developmental relationships, in: *Journal of Organizational Behavior*, vol. 22, no. 3, pp. 223-247
- Hilb Martin (1997): *Management by Mentoring: Ein wiederentdecktes Konzept zur Personalentwicklung*. Neuwied: Luchterhand
- Hildebrand, Bruno (1995): Fallrekonstruktive Forschung, in: Flick, U.: *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz PVU, S. 265-268
- Hirschfeld, Robert R./Thomas, Chris H./Lankau, Melenie (2006): Achievement and avoidance motivational orientations in the domain of mentoring, in: *Journal of Vocational Behavior*, vol. 6, no. 3, pp. 524-537, zit. in Langkau, M./Scandura, T. (2007): 106)
- Hoerning, Erika M. (2000): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Hofmann-Lun, Irene/Schönfeld, Simone/Tschirner, Nadja (1999): *Mentoring für Frauen. Eine Evaluation verschiedener Mentoring-Programme*. Deutsches Jugendinstitut München
- Höher, Friederike/IKG (2007): *Auswertung des Mentoring-Projektes*. Schwerte: Institut für Kirche und Gesellschaft der Ev. Kirche von Westfalen
- Höher, Friederike/Höher, Peter (2007): *Konflikte kompetent erkennen und lösen*. Bergisch Gladbach: ehp
- Höher, Friederike/Koall, Iris (2002): *Managing Diversity und Organisationskultur*, in: profile 4/2002, *Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen und Dialog*. Köln: ehp
- Höher, Friederike/Steenbuck, Gisela (2006): *Personenbezogene Beratung und regionale Strukturpolitik. Ein integratives Beratungskonzept zur Work-Life-Balance*, in: *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*. GwG – Gesellschaft für Wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie: H. 2, S. 94-99
- Höher, Peter (2007): *Coaching als Methode des Organisationslernens*. Bergisch Gladbach: ehp
- Hollstein, Bettina/Straus, Florian: (Hrsg.) (2006): *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Holtappels, Heinz Günter/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann/Rolff, Hans Günter/Schulz-Zander, Renate (Hrsg.) (2004): *Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 13. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim/München: Juventa
- Holzer, Boris/Schmidt, Johannes F. K. (2009): *Theorie der Netzwerke oder Netzwerk-Theorie*, in: *Zeitschrift für soziologische Theorie*, Jg. 15, H. 2, S. 227-242
- Holzmann, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus
- Howaldt, Jürgen, Kopp, Ralf/Flocken Peter (Hrsg.) (2001): *Kooperationsverbände und regionale Modernisierung. Theorie und Praxis der Netzwerkarbeit*. Wiesbaden: Gabler
- Huang, Al Chungliang/Lynch, Jerry (1999): *Mentoring. Das Tao vom Lehren und Lernen*. München: Ariston
- Huber, Markus (2007): *Coaching als Aufgabe der Erwachsenenbildung*. Münchener Studien zur Erwachsenenbildung Bd. 3. Münster/Hamburg/Berlin e. a.: Lit
- Human Resource Management International Digest (2002): *Making the most of mentoring*, vol. 10, no. 7, pp. 30-31
- Ibarra, Herminia (1993): *Personal networks of women and minorities in management: A conceptual framework*, in: *Academy of Management Review*, vol. 18, no. 1, pp. 56-87

- Ibarra, Herminia (1992). Homophily and differential returns: Sex differences in network structure and class in advertising firms, in: *Administrative Science Quarterly*, vol. 37, no. 3, pp. 422-447, zit. in Denison, K. (2006: 56 f.)
- Icking, Maria/Schumann, Diana (2008): Bericht zur Umsetzung der Initiative Regionen Stärken Frauen. Materialien zum Programm-Monitoring. Arbeitspapiere Nr. 24. Düsseldorf: MAGS
- IfD: Institut für Demoskopie (2012): Monitor Familienleben: Einstellungen und Lebensverhältnisse von Familien. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung im Auftrag des Bundesministeriums für Familie. Allensbach
- IfD: Institut für Demoskopie (2011): Monitor Familienleben. Einstellungen und Lebensverhältnisse von Familien. Allensbach
- Isaacs, William (2002): Dialog als Kunst gemeinsam zu denken. Die neue Kommunikationskultur in Organisationen. Bergisch Gladbach: ehp
- Jann, Werner/Wegrich, Kai (2003): Phasenmodelle und Politikprozess: Der Policy Cycle, in: Schubert, K./Bandelow, N. (Hrsg.): *Lehrbuch der Politikfeldanalyse*. München/Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 71-106
- Jansen, Dorothea (2003): Einführung in die Netzwerkanalyse. Opladen: Leske & Budrich, 2. Auflage
- Jary, David/Jary, Julia (1991): *Dictionary of Sociology*. Glasgow
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sanders, Lames R. (Hrsg.) (2006): *Handbuch der Evaluationsstandards*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Jungbauer-Gans, Monika (2011): Sozialkapital – Ein Konzept wird befragt, in: Vater, S./Kellner, W./Jütte, W. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Sozialkapital. Studien in Lifelong Learning 4*. Wien/Berlin: Lit, S. 19-33
- Justen, Nicole (2005): (K)eine Zeit für „Ich-Geschichten“. Zur Relevanz biographischer Arbeit in der Erwachsenenbildung, in: Schlüter, A. (Hrsg.): „In der Zeit sein ...“. Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 37-56
- Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Opladen, zit. in Schäffter, O. (1999: 100)
- Kaiser-Belz, Manuela (2008): Mentoring im Spannungsfeld von Personalentwicklung und Frauenförderung. Eine gleichstellungspolitische Maßnahme im Kontext beruflicher Felder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia. (Hrsg) (2012): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer
- Kanning, Uwe Peter/von Rosenstiel, Lutz/Schuler, Heinz (Hrsg.) (2010): *Jenseits des Elfenbeinturms. Psychologie als nützliche Wissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Kaplan, Robert S./Norton, David P. (2004): *Strategy Maps. Der Weg von immateriellen Werten zum materiellen Erfolg*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Karcher, Michael/Kuperminc, Gabriel P./Portwood, Sharon G./Sipe Cynthia L./Taylor, Andrea S. (2006): Mentoring Programs: a framework to inform program development, research, and evaluation, in: *Journal of Community Psychology*, vol. 34, no. 6, pp. 709-725
- Karstedt, Susanne (2004): Linking capital. Institutionelle Dimensionen des sozialen Kapitals in den Politikwissenschaften, in: Kessel, F./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Soziale Arbeit und soziales Kapital. Zur Kritik lokaler Gemeinschaftlichkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Keller, Thomas E. (2007): Youth Mentoring: theoretical and methodological issues, in: Allen, T./Eby, L. (Eds.) (2007): *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspective Approach*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, pp. 23 – 48
- Kempfert, Guy/Rolff, Hans-Günter (2005): *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement*. Weinheim/Basel: Beltz, 4. Auflage

- Kessel, Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2004): Soziale Arbeit und soziales Kapital. Zur Kritik lokaler Gemeinschaftlichkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kevenhörster, Paul (2006): Ergebnisse und Wirkungen der Politik. Politikwissenschaft Bd. 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kieser, Alfred/Reber, Gerhard/Wunderer, Rolf (Hrsg.) (1995): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Kim, Sooyoung (2007): Learning goal orientating formal mentoring, and leadership competence in HRD: A conceptual model, in: Journal of European Industrial Training, vol. 31, no. 3, pp. 181-194
- Klasen, Nadine/Clutterbuck, David (2001): Implementing Mentoring Schemes. Oxford: Butterworth Heinemann
- Klees-Möller, Renate/Scharlibbe, Suzana (2007): Mentoring Diversity – interkulturelles Mentoring für Frauen, in: Koall, I./Bruchhagen, V./Höher, F. (Hrsg.) (2007): Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. Hamburg: Lit, S. 295 – 304
- Klein, Ansgar/Kern, Christine/Geißel, Brigitte (2004): Zivilgesellschaft und Sozialkapital: Herausforderungen politischer und sozialer Integration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kleiner, Art/Roth, George (1998): Wie sich Erfahrungen in der Firma besser nutzen lassen, in: Harvard Business Manager, H. 5, S. 9-15
- Klöfkom, Michael (2008): Mentoring: Ein Instrument der Personalentwicklung. Konzeption und Implementierung eines internen Mentoring-Programms bei der Bahlsen GmbH & Co. KG. Saarbrücken: VDM
- Knorr-Cetina, Karin: Die Wissensgesellschaft, in: Pongs, A. (2000): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich Bd. 2. Gesellschaft X. München: Dilemma, S. 149-169
- Koall, Iris/Bruchhagen, Verena/Höher, Friederike (Hrsg.) (2007): Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. Hamburg: Lit
- Koch, Christiane (2001): Mentoring: Ein Konzept zur Personalentwicklung in Unternehmen und Organisationen. Nutzen, Organisation, Konzepte. Erfurt: Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft
- Köhler, Karsten (1995): DIN ISO 9000 ff. beim Bildungsträger. München/Mehring: Rainer Hampp
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel
- König, Eckard/Volmer, Gerda (2004): Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim: Beltz
- König, Eckard/Volmer, Gerda (1994): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Koob, Dirk (2007): Sozialkapital zur Sprache gebracht. Eine bedeutungstheoretische Perspektive auf ein sozialwissenschaftliches Begriffs- und Theorieproblem. Göttingen: Universitätsverlag
- Koolwijk, Jürgen van/Wieken-Mayser, Maria (Hrsg.) (1987): Methoden der Netzwerkanalyse Bd. 1. München/Wien: Oldenbourg
- Koppke, Julia (2004): Netzwerke, Formen, Wissen, Vernetzungs- und Abgrenzungsdynamiken der Frauen- und Geschlechterforschung, Münster: Lit
- Kotthoff, Hans-Georg (2003): Bessere Schule durch Evaluation? Internationale Erfahrungen. Münster: Waxmann
- Kram, Kathy E. (1988, zuerst 1985): Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life, Lanham: University Press of America, 2. Auflage von 1985
- Kreckel, Reinhard (1983): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Otto Schwartz

- Krell, Gertraude/Rastetter, Daniela/Reichel, Daniela (2012) (Hrsg.): *Geschlecht Macht Karriere in Organisationen. Analyse zur Chancengleichheit in Fach- und Führungspositionen*. Berlin: edition sigma
- Krell, Gertraude (2000): *Managing Diversity. Optionen für (mehr) Frauen in Führungspositionen*, in: Peters, S./Bensel, N. (Hrsg.): *Frauen und Männer im Management Bd. 2*. Wiesbaden: Gabler, S. 105-122
- Krell, Gertraude (1998) (Hrsg.): *Chancengleichheit durch Personalpolitik*. Wiesbaden: Gabler
- Kromrey, Helmut (2001): *Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis*, in: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, Jg. 24, H. 2, S. 105-130
- Krüger, Marlis (1994): *Methodologische und wissenschaftstheoretische Reflexionen über eine feministische Soziologie und Sozialforschung*, in: Dietzinger, A./Kitzer, H./Anker, I. e. a.: *Erfahrung mit Methode, Schriftenreihe der Sektion Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, S. 69-84
- Kruse, Nikolas (2007): *Mentoring zur Unterstützung Jugendlicher bei der Berufsorientierung und Berufswahl – eine empirische Untersuchung*, in: Ehlers, J./Kruse, N.: *Jugend-Mentoring in Deutschland. Patenschaftsprogramme im Handlungsfeld Berufsorientierung und Berufswahl*. Norderstedt: Books on Demand
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädoker, Stefan/Stefer, Claus (2007): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kvale, Steinar (1995): *Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln*, in: Flick, U.: *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz PVU, S. 427-431
- Laireiter, Anton (Hrsg.) (1993): *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Konzepte, Methoden und Befunde*. Bern/Göttingen/Toronto e. a.: Huber, zit. in Hennig, M. (2006)
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz, 4. Auflage
- Lamnek, Siegfried (1993): *Qualitative Sozialforschung, Bd. 1: Methodologie, Bd. 2: Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz, 2. Auflage
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1996): *Evaluation und Schulentwicklung. Lehrerfortbildung in NRW*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 2. Auflage
- Lankau, Melenie J./Scandura, Terri A. (2007): *Mentoring as a forum for personal learning in organizations*, in: Ragins, B. R./Kram, K. E.: *The Handbook of Mentoring at Work*. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publications, pp. 95-122
- Lankau, Melenie J./Scandura, Terri A. (2002): *An investigation of personal learning in mentoring relationships*, in: *Academy of Management Journal*, vol. 45, no. 2 pp. 779-790, zit. in Murphy (2012)
- Law, Ho/Ireland, Sara/Hussain, Zulfi (2007): *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning*. Chister: Wiley & Sons
- Lerch, Sebastian (2010): *Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht*. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Levi, Margret (1996): *Social and unsocial capital. A review essay on Robert Putnam's democracy work*, in: *Politics and Society*, vol. 24, no. 1, pp. 45-55
- Lin, Nan (2001): *Building a network theory of social capital*, in: Lin, N./Cook, K./Burt, R.S. (Eds.): *Social Capital, Theory and Research*. New Brunswick/New Jersey: Transaction Publishers
- Lin, Nan/Cook, K./Burt, R.S. (Eds.) (2001): *Social Capital, Theory and Research*. New Brunswick: Transaction Publishers, zit. in Jungbauer-Gans, M. (2011: 21)
- Littmann-Wernli, Sabine/Scheidegger, Noline (2004): *Mit sozialem Kapital durch die „gläserne Decke“*, in: Peters, S./Schmicker, S./Weinert, S. (Hrsg.) (2004): *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring*. München und Mehring: Rainer Hampp, S. 49-63
- Loos, Wolfgang (2002): *Unter vier Augen*. Landsberg/Lech: Moderne Industrie

- Loos, Wolfgang/Stadelmann, Sabine (1997): Wo bitte geht's denn nach oben? Karriereplanung in turbulenten Zeiten, in: Freimuth, J./Haritz, J./Kiefer, B.-U. (Hrsg.): Auf dem Weg zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie, S. 139 – 144
- Löther, Andrea (2003): Mentoring-Programme für Frauen in der Wissenschaft. Bielefeld: Kleine Lukoschat, Helga/Kletzig, Uta (2006): „Mentoring Revisited“ Ziele, Effekte und künftige Herausforderungen, in: Peters, S./Genge, F./Willenius, Y: Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II. Neue Rekrutierungswege. München/Mehring: Rainer Hampp, S. 87-101
- Lyons, Brian/Oppler, Edward (2004): The effects of structural attributes and demographic characteristics on protégé satisfaction in mentoring programs, in: Journal of Career Development, vol. 30, no. 3, zit. in Schell-Kiehl, I. (2007): 30)
- MAGS: Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Soziales NRW (2010): Arbeitsmarktreport 2010. Sonderbericht: Struktur und Entwicklung der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung. Düsseldorf
- Mandl, Heinz/Gerstenmaier, Jochen (Hrsg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze, Göttingen: Hogrefe
- Mandl, Heinz./Prenzel, Manfred/Gräsel, Cornelia. (1991): Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung, Forschungsbericht Nr. 1. München: Ludwig-Maximilian-Universität
- Marquardt, Michael/Loan, Peter (2007): The Manager as Mentor. Greenwood: Publishing Group
- Mayring, Phillip (2009): Evaluation im Bereich Gesundheit – Beispiel Deutschland, in: Widmer, T./Beyl, W./Fabian, C. (Hrsg.) (2009): Evaluation. Ein systematisches Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321-330
- Mayring, Phillip (2002): Einführung in die qualitative Forschung. Weinheim und Basel: Beltz, 5. Auflage
- Mayr-Kleffel, Verena (2010): Netzwerkforschung: Analyse von Beziehungskonstellationen, in: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 351-357
- Mayr-Kleffel, Verena (1991): Frauen und ihre sozialen Netzwerke. Auf der Suche nach einer verlorenen Ressource. Opladen: Leske & Budrich
- McKeen, Carol/Bujaki, Merridee (2007): Gender and mentoring: issues, effects, and opportunities, in: Ragins, B. R./Kram, K. E.: The Handbook of Mentoring at Work. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 197-222
- McManus, Stacy E./Russel, Joyce E. A. (2007): Peer mentoring relationships, in: Ragins, B. R./Kram, K. E.: The Handbook of Mentoring at Work. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 273-298
- Megginson, David/Clutterbook, David (2008): Coaching und Mentoring. Individuelle Beratung für individuelle Berufskarrieren. Heidelberg: Spektrum
- Megginson, David/Clutterbuck, David/Garvey, Bob (2006): Mentoring in Action. London: Kogan Page Publisher, 2. ed.
- Meinhold, Marianne (1996): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus
- Meister, Jeanne C./Willyerd, Karie (2010): Mentoring für Millennials, in: Harvard Business Manager, H. 7, S. 39-43
- Merkens, Hans (Hrsg.) (2004): Evaluation in der Erziehungswissenschaft, Schriftenreihe der DGFE. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Mertens, Dieter (1977): Schlüsselqualifikationen, in: Siebert, H.: Begründung gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 99-121

- Metz-Göckel, Sigrid (2012): Genderdimensionen in der Hochschuldidaktik-Forschung, in: Kampshoff, M./Wiepcke, C. (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik, Wiesbaden: Springer, S. 317-330
- Metz-Göckel, Sigrid/Roloff, Christine (2002/2003): Genderkompetenz als Schlüsselkompetenz, in: Journal Hochschuldidaktik H.1. Dortmund: Hochschuldidaktisches Zentrum der TU Dortmund
- Mezirow, Jack (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Miller, Andrew (2007): Best practices for formal youth mentoring, in: Allen, T./Eby, L. (Eds.): The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspective Approach. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, pp. 305-324
- Miller, Tilly (1996): Netzwerke als Art des Selbstlernens, in: Grundlagen der Weiterbildung H.4, S. 220-222
- Miller, Tilly/Pankofer, Sabine (Hrsg.) (2000): Empowerment konkret. Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der sozialen Arbeit Stuttgart: Lucius & Lucius
- Moberg, Dennis (2008): Mentoring and practical wisdom: Are mentors wiser or just more politically skilled?, in: Journal of Business Ethics, vol. 84, no. 4, pp. 835-843
- Morgan, Gareth (2008): Bilder der Organisation. Stuttgart: Klett Cotta
- Morgan, Lynn M./Davidson, Marilyn J. (2008): Sexual dynamics in mentoring relationships. A critical review, in: British Journal of Management, vol. 19, no. 1, pp. 120-129
- Moser, Heinz (1977): Methoden der Aktionsforschung. München: Kösel
- Moser, Heinz (1975): Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München: Kösel
- Moser, Heinz/Ornauer, Helmut (Hrsg.) (1978): Internationale Aspekte der Aktionsforschung. München: Kösel
- Müller, Gabriele (2003): Systemisches Coaching im Management. Das Praxisbuch für Neueinsteiger und Profis. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz
- Müller, Ursula (1994): Feminismus in der empirischen Forschung: Eine methodologische Bestandsaufnahme, in: Dietzinger, A./Kitzer, H./Anker, I. e. a.: Erfahrung mit Methode. Schriftenreihe der Sektion Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, S. 31-68
- Müller, Wolfgang (1998): Sozialpädagogische Evaluationsforschung. Ansätze und Methoden praxisbezogener Untersuchungen, in: Rauschenbach, T./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim/München: Juventa
- Murphy, Susan/Ensher, Ellen (2001): The role of mentoring support and self management strategies on reported career outcomes, in: Journal of Career Development, vol. 27, no. 4, pp. 229-246
- Murphy, Wendy M. (2012): Reverse mentoring at work: fostering cross-generational learning and developing millennial leaders, in: Human Resource Management, vol. 51, no. 4, pp. 549-574
- Nadel, Siegfried (1957): The Theory of Social Structure. London: Cohen & West, zit. in Hennig, M. (2006: 65)
- Neuweg, Georg H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster/New York/München e. a.: Waxmann
- Niemeier, Moritz (2009): Mentoring als Instrument der Personalentwicklung. Die Mentorenausbildung im Blickpunkt. Hamburg: Igel
- Noe, Raymond A./Greenberger, David. B./Wang, Sheng (2002): Mentoring: What we know and where we might go, in: Research in Personel and Human Resources Management, vol. 21, pp. 129-173, zit. in McKeen, C./Bujaki, M. (2007: 197)
- Nonaka, Ikuro/Takeuchi, Hirotaka (1997): Die Organisation des Wissens. Frankfurt/Main/New York: Campus

- Nowotny, Helga (1999): Es ist so. Es könnte auch anders sein. Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp
- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2004): Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit im Zeitalter der Ungewissheit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
- O'Neill, Regina M. (2002): Gender and race in mentoring relationships: a review of the literature, in: Clutterbuck, D./Ragins, B. R.: Mentoring and Diversity. An International Perspective. Oxford: Butterworth-Heinemann, pp. 1-22
- Oerding, Judith (2012): Was bewegt weibliche Führungskräfte? – Typische berufliche Anliegen aus der Mentoringpraxis anhand von Fallgeschichten, in: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Jg. 43, H. 1, S. 25-42
- Palgi, Michael (2004): Social Capital: Mentors and Contacts, in: Current Sociology vol. 53, no. 3, pp. 459-480
- Patton, Michael Quinn (1998): Die Entdeckung des Prozessnutzens. Erwünschtes und unerwünschtes Lernen durch Evaluation, in: Heiner, M. (Hrsg.) (1998): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim/München: Juventa
- Pfau-Effinger (2001): Wandel wohlfahrtsstaatlicher Geschlechterpolitiken im soziokulturellen Kontext, in: Heintz, B. (Hrsg.): Geschlechtersoziologie, Sonderheft 41/2001, Kölner Zeitschrift für Soziologie. Opladen, S. 487-511
- Peters, Sybille (Hrsg.) (2006): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring. München: Hampp
- Peters, Sibylle (2004): Flankierende Personalentwicklung: Soziales Kapital durch Mentoring, in: Peters, S./Schmicker, S./Weinert, S. (Hrsg.) (2004): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring. München/Mehring: Rainer Hampp, S. 25-4
- Peters, Sybille/Bensel, Norbert (Hrsg.) (2000): Frauen und Männer im Management. Wiesbaden: Gabler
- Peters, Sibylle/Genge, Franziska/Willenius, Yvonne (2006): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring Bd. 3. Neue Rekrutierungswege. München/Mehring: Rainer Hampp
- Peters, Sibylle/Schmicker, Sonja/Weinert, Sibylle (Hrsg.) (2004): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring Bd. 2. München/Mehring: Rainer Hampp
- Phillips, Elmar/Rolff, Hans-Günter (2004): Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim/Basel: Beltz, 4. Auflage
- Pongs, Armin (1999/2000): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich, Bd. 1/2 Gesellschaft X, München: Dilemma
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt: Suhrkamp
- Popoff, Aglaja (2005): Mentoring: Konzepte und Perspektiven, in: Wender, I./Popoff, A.: Mentoring & Mobilität. Motivierung und Qualifizierung junger Frauen für Technik und Naturwissenschaft. Aachen: Shaker
- Prinz, Tanja (2006): Mentoring als Karrierestrategie. Barrieren überwinden – Erfolg aufbauen – Karriere planen. Saarbrücken: VDM Dr. Müller
- Putnam, Ronald (2000): Bowling alone: The Collaps and Revival of American Community. New York: Simon and Schuster, zit. in Koob, D. (2007: 244 ff.)
- Putnam, Ronald (2001): Gemeinschaft und Gemeinsinn. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (s. o.)
- Quindel, Ralf/Pankofer, Sabine (2000): Chance, Risiken und Nebenwirkungen von Empowerment, in: Miller, T./Pankofer, S. (Hrsg.) (2000): Empowerment konkret. Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der sozialen Arbeit. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 33-44
- Rabe, Wolfgang (2007): Die Qual der Wahl. Eine Online-Befragung zur Eignung von Qualitätsmanagement-Modellen für die Weiterbildung, in: Bender, W./Zech, R. (Hrsg.): ... denn sie wissen was sie tun: Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation. Fallstudien zur Lernorientierten Qualitätsentwicklung. Hannover: Books on Demand, S. 20-34
- Radatz, Sonja (2009): Coaching-Grundlagen für Führungskräfte. Wien: Systemisches Management

- Ragins, Belle Rose (2007): Diversity and workplace mentoring relationships: a review and positive social capital approach, in: Allen, T./Eby, L. (Eds.) (2007): *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspective Approach*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, pp. 281-300
- Ragins, Belle Rose (2002): Understanding diversified mentoring relationships: definitions, challenges and strategies, in: Clutterbuck, D./Ragins, B. R.: *Mentoring and Diversity. An international perspective*. Oxford: Butterworth-Heinemann, pp. 23-53
- Ragins, Belle Rose (1999): Gender and mentoring relationships: A review and research agenda for the next decade, in: G. Powell (Eds.): *Handbook of gender and work*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 347-370, zit. in Schell-Kiehl, I. (2007: 29)
- Ragins, Belle Rose/Cotton, John L. (1999): Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships, in: *Journal of Applied Psychology*, vol. 84, no. 4, pp. 529-550
- Ragins, Belle Rose/Kram, Kathy E. (Eds.) (2007): *The Handbook of Mentoring at Work. Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks California: Sage Publications
- Ragins, Belle Rose/Scandura, Terri A. (1999): Burden or blessing? Expected costs and benefits of being a mentor, in: *Journal of Organizational Behavior*, vol. 20, no. 4 pp. 493-509
- Ragins, Belle Rose/Scandura, Terri A. (1997): The way we were: Gender and the termination of mentoring relationship, in *Journal of Applied Psychology*, vol. 82, no. 6, pp. 945-953
- Ragins, Belle Rose/Verbos, A. K. (2007): Positive relationships in action: Relational mentoring and mentoring schemas in the workplace, in: Dutton, J. E./Ragins, B. R. (Eds.): *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 91-116
- Ramaswami, Aarti/Dreher, Georg F. (2007): The benefits associated with workplace mentoring relationships, in: Allen, T./Eby, L. (Eds.) (2007): *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspective Approach*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, pp. 211-232
- Rastetter, Daniela/Cornils, Doris (2012): Networking: Aufstiegsförderliche Strategien für Frauen in Führungspositionen, in: *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, Jg. 43, H. 1. S. 43-60
- Rauen, Christopher (2004): Die Zukunft des Coachings. Absehbare Entwicklungen, Risiken und Chancen, in: Hauke, G./Sulz, S.K.D (Hrsg.): *Management vor der Zerreißprobe? Oder Zukunft durch Coaching*. München: CIP-Medien, S. 145-152
- Rauschenbach, Thomas/Thole, Werner (Hrsg.) (1998): *Sozialpädagogische Forschung; Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*. Weinheim und München: Juventa
- Regner, Petra-Johanna/Gonser, Ute (2001): *Step up Now. Mentoring für Chancengleichheit in der Personalentwicklung. Personalentwicklung für den beruflichen Aufstieg von Frauen. Ein Projektbericht*. Hannover: RubiCon
- Reimann-Rothmeier, Gabi/Erlach, Christine/Mandl, Hans/Neubauer, Andrea (2000): *Der Knowledge Master*, in: *Grundlagen der Weiterbildung*, H. 5, S. 221-224
- Richert, Vera (2006): *Mentoring und lebenslanges Lernen. Individuelles Wissensmanagement im Informationszeitalter*. Saarbrücken: Dr. Müller
- Richter, Ingo (1993): *Recht auf Weiterbildung*, in: GEW (1996): *Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. Frankfurt: GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, S. 77-113
- Riemer, Kai (2005): *Sozialkapital und Kooperation*. Tübingen: Mohr Siebeck
- Riewesell, Thorsten (2003): *Mentoring. Geistlich wachsen und vorankommen*. Kassel: Born
- Rimmach, Thomas (2003): *Kollegiale Fallberatung – Was ist das eigentlich? Grundlagen, Herkunft, Einsatzmöglichkeiten des Verfahrens*, in: Franz, H.W./Kopp, R. (2003): *Kollegiale Fallberatung. State of the Art und organisationale Praxis* Bergisch Gladbach: ehp, S. 17-52
- Ritchie, Ann/Genoni, Paul (2002): *Group mentoring and professionalism: A program evaluation*, in: *Library Management*, vol. 23, no.1/2, p-68-78

- Rixgens, Petra (2009): Betriebliches Sozialkapital. Arbeitsqualität und Gesundheit der Beschäftigten – Variiert das Bielefelder Sozialkapital-Modell nach beruflichen Positionen, Alter und Geschlecht?, in: Badura, B./Schröder, H./Vetter, C.: Betriebliches Gesundheitsmanagement. Heidelberg: Springer, S. 32-42
- Roehl, Heiko (2002): Organisationen des Wissens. Anleitung zur Gestaltung. Stuttgart: Klett-Cotta
- Roehl, Heiko (2000): Instrumente der Wissensorganisation. Wiesbaden: Gabler Edition Wissenschaft
- Rohde, Jenny/Vincent, Sylvia/Jannek, Monique (2012): Kompetenz- und karriereförderliches Führungsverhalten: Zum Stand der Forschung, in: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Jg. 43, H. 1, S. 91-112
- Röhrle, Bernd (1994): Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung. Weinheim: Psychologische Verlagsunion
- Rohs, Matthias (2002): Arbeitsprozess integriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster/New York/München: Waxmann
- Rometsch, Markus (2008): Organisations- und Netzwerkidentität. Systemische Perspektiven. Berlin: Gabler
- Rossi, Peter H./Freeman, Howard E./Hofmann, Gerhard (1988): Programm-Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung. Stuttgart: Enke
- Rotering-Steinberg, Sigrid (2007): Evaluationsstudien zum Mentoring, in: Gruppendynamik und Organisationsentwicklung. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie, Jg. 38, H.1, S. 25-42
- Rousseau, Meta (2008): Structured Mentoring for Sure Success. Tulsa: Penn Wells Books
- Ruck, Katrin (2007): Erfolgreiches Networking für Frauen. Kontakte knüpfen und pflegen. Heidelberg: Redline Wirtschaft
- Rudinger, Georg/Hörsch, Katharina/Krüger, Thomas (Hrsg.) (2009): Forschung und Beratung – Das Zentrum für Evaluation und Methoden. Göttingen: unipress
- Rühl, Monika/Hoffmann, Jochen (2001): Chancengleichheit managen. Basis moderner Personalpolitik. Wiesbaden: Gabler
- Ryschka, Juri/Solga, Marc/Mattenklott, Axel (Hrsg.) (2008): Praxishandbuch Personalentwicklung: Instrumente, Konzepte, Beispiele. Heidelberg/Berlin: Springer, 2. Auflage
- Sattelberger, Thomas (1991): Innovative Personalentwicklung. Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen. Wiesbaden: Gabler
- Sauter, Edgar (1995): Bildungspolitische Aspekte der Qualitätssicherung in der Weiterbildung, in: GEW (1996): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Frankfurt, S. 25-42
- Scandura, Terri A. (1992): Mentorship and career mobility: an empirical investigation, in: Journal of Organizational Behavior, vol. 13, no. 2, pp. 169-174, zit. in Ragins, B.R./Kram, K.E. (2007: 5)
- Scandura, Terri A./Pellegrini, Ekin K. (2007): Workplace mentoring: theoretical approaches and methodological issues, in: Allen, T./Eby, L. (Eds.): The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspective Approach. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, pp. 71-92
- Scandura, Terri A./Ragins, Belle Rose (1993): The effects of gender and role orientation on mentorship in male-dominated occupations, in: Journal of Vocational Behavior, 43, pp. 251-265
- Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Schäffter, Ortfried (1999): Implizite Alltagsdidaktik – Lebensweltliche Institutionalisierung von Lernkontexten, in: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 89-102
- Scharmer, C. Otto (2007): Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing. Cambridge: SoL
- Scheidegger, Noline (2008): Die Wirkung struktureller Löcher auf den Karriereerfolg im Management: Eine kontingente Betrachtung, in: Stegbauer, C.: Netzwerke und Netzwerktheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 503-516

- Schein, Edgar (2003): Organisationskultur. Bergisch Gladbach: ehp, 2. Auflage
- Schein, Edgar (2003b): Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Aufbau einer helfenden Beziehung. Bergisch Gladbach: ehp, 2. Auflage
- Schell-Kiehl, Ines (2007): Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Bielefeld: Bertelsmann
- Schell-Kiehl, Ines (2006): Mentoringprozesse in biographischer Perspektive. Ergebnisse qualitativer Interviews mit Mentorinnen, in: Schlüter, A. (Hrsg.): Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Opladen: Barbara Budrich, S. 128-141
- Scheuch, Erwin K./Scheuch, Ute (1992): Cliques, Klüngel, Karrieren. Über den Verfall der politischen Parteien – eine Studie. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt
- Von Schlippe, Arist/Schweitzer, Jochen (2007): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 10. Auflage
- Schlüter, Anne (Hrsg.) (2006): Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Opladen: Barbara Budrich
- Schlüter, Anne (Hrsg.) (2005): „In der Zeit sein ...“: Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann
- Schlüter, Anne (2004): Zwischen lebenslangem Lernen und Erfahrungsbildung, in: Schlüter, A./Schell-Kiehl, I. (Hrsg.): Erfahrung mit Biographien. Bielefeld: wbv
- Schlüter, Anne (2001): Die Konstruktion von Normalität in biographischen Übergangspassagen von Frauen, in: metis, Jg. 19, H. 10
- Schmid, Bernd (2004): Systemisches Coaching. Konzepte und Vorgehensweisen in der Persönlichkeitsberatung. Bergisch Gladbach: ehp
- Schmid, Bernd/Haasen, Nele (2011): Einführung in das systemische Mentoring. Heidelberg: Carl Auer
- Schmidt-Tanger, Martina (2004): Gekonnt coachen: Präzision und Provokation im Coaching. Paderborn: Junfermann
- Schnalzer, Kathrin/Thier, Karin (2002): Lernen aus Erfahrungsgeschichten. Wissensintegration: Schlüsselkompetenz in der Zukunft, in: Rohs, M.: Arbeitsprozess integriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster/New York/München: Waxmann, S. 111-126
- Schönfeld, Simone/Tschirner, Nadja (2000): Mentoring-Programme für Frauen: eine innovative Strategie mit Perspektive, in: Zeitschrift Arbeit, H. 4, S. 329-335
- Schrader, J. (2003): Wissensformen in der Weiterbildung, in: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Einsichten der Weiterbildung, Bielefeld: Bertelsmann, S. 228-253
- Schreiber-Barsch, Silke (2007): Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Bielefeld: wbv
- Schubert, Klaus/Bandelow, Nils C. (Hrsg) (2003): Lehrbuch der Politikfeldanalyse. München/Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Schübler, Ingeborg (2012): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3. Auflage
- Schübler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz, in: bildungsforschung, Jg. 5, 2. Schwerpunkt „Reflexives Lernen“
- Schübler, Ingeborg (2005): Nachhaltiges Lernen, [www.uni-kl.de/FB-SoWi/FG-Paedagogik/Personen/schuessler/hp/text6.html](http://www.uni-kl.de/FB-SoWi/FG-Paedagogik/Personen/schuessler/hp/text6.html)
- Schübler, Ingeborg (2000): Deutungslernen: Erwachsenenbildung im Modus der Deutung, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Schütt, Peter (2003): Geschichten als Maß und Motor der Unternehmenskultur, in: Wissensmanagement, H. 1, S. 8-11
- Schwarz, Christine (2006): Evaluation als modernes Ritual. Zur Ambivalenz gesellschaftlicher Rationalisierung am Beispiel virtueller Universitätsprojekte. Hamburg: Lit
- Segerman-Peck, Lily M. (1994): Frauen fördern Frauen. Netzwerke und Mentorinnen. Ein Leitfadens für den Weg nach oben. Frankfurt a. M.: Campus

- Seibert, Scott/Kraimer, Maria L./Liden, Robert C. (2001): A social capital theory of career success, in: *Academy of Management Journal*, vol. 44, no. 2, pp. 219-237
- Senge, Peter M. (1996): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Senge, Peter M./Kleiner, Art/Roberts, Charlotte/Ross, Richard/Roth, George/Smith, Bryan (2000): *The Dance of Change. Die 10 Herausforderungen tiefgreifender Veränderungen in Organisationen*. Ein Fünfte-Disziplin-Arbeitsbuch Wien/Hamburg: signum
- Senge, Peter M./Kleiner, Art/Smith, Bryan/Roberts, Charlotte/Ross, Richard (1996): *Das Fieldbook zur Fünften Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Sepehri, Paivand (2002): *Diversity und Managing Diversity in internationalen Organisationen. Wahrnehmungen zum Verständnis und ökonomische Relevanz*. München/Mehring: Rainer Hampp
- Shea, Gordon F. (1994): *Mentoring. Helping Employees Reach their Full Potential*. New York: American Management Association
- Siebert, Horst (2011): *Lernen und Bildung Erwachsener*. Bielefeld: Bertelsmann
- Siebert, Horst (2011a): *Theorien für die Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann, 3. Auflage
- Siebert, Horst (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernorientierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz, 3. Auflage
- Siebert, Horst (2003): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit*. München: Luchterhand, 2. Auflage
- Siebert, Horst (2003a): *Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit*. München: Luchterhand
- Siebert, Horst (1979): *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Singh, Romila/Ragins, Bell Rose/Tharenou, Phyllis (2009): What matters most? The relative role of mentoring and career capital in career success, in: *Journal of Vocational Behavior*, vol. 75, no. 1, pp. 56-67
- Speck, Peter (Hrg.) (2005): *Employability. Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung. Konzepte für eine flexible, innovationsorientierte Arbeitswelt von morgen*. Wiesbaden: Gabler
- Stamm, Margit (2003): *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*. Internationale Hochschulschriften Bd. 419. Münster: Waxmann
- Stegbauer, Christiane (2008): *Netzwerke und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Stegmüller, Rudi (1995): *Mentoring*, in: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hrsg.): *Handwörterbuch der Führung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 1510 – 1518
- Stehr, Nico (1994): *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt: Suhrkamp
- Stemann, Marie-Christine/Luczak, Holger (2007): *Generationenübergreifende Lernförderung im betrieblichen Umfeld. Arbeitsleben! Arbeitsanalyse – Arbeitsgestaltung – Kompetenzentwicklung*, Kassel: kassel university press
- Stock-Homburg, Ruth (2008): *Personalmanagement. Theorien – Konzepte – Instrumente*. Wiesbaden: Gabler
- Stockmann, Reinhard (Hrsg.) (2007): *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung, Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung Bd. 6*. Münster: Waxmann
- Stockmann, Reinhard (Hrsg.) (2006): *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Münster: Waxmann, 3. Auflage
- Sturm, Gabriele (1994): *Wie forschen Frauen? Überlegungen zur Entscheidung für qualitatives oder quantifizierendes Vorgehen*, in: Dietzinger, A./Kitzer, H./Anker, I. e. a.: *Erfahrung mit*

- Methode, Schriftenreihe der Sektion Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, S. 85-104
- Sydow, Jörg (Hrsg.) (2006): Management von Netzwerkorganisationen. Wiesbaden: Gabler, 4. Auflage
- Sydow, Jörg (2005): Strategische Netzwerke. Evolution und Organisation. Wiesbaden: Gabler, 6. Auflage
- Sydow, Jörg/Duschek, Stephan/Möllering, Guido/Rometsch, Markus (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Tacke, Veronika (2009): Differenzierung und/oder Vernetzung? Über Spannungen, Annäherungspotentiale und systemtheoretische Fortsetzungsmöglichkeiten der Netzwerkdiskussion, in: Soziale Systeme, Jg. 15, H. 2, Stuttgart, Lucius & Lucius, S. 243-270
- Tehrhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, H. 6, S. 809-829
- Thom, Norbert/Zaugg, Robert J. (Hrsg.) (2007): Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern. Wiesbaden: Gabler
- Thombansen, Ulla/Laske, Manfred/Possler, Christine/Rasmussen, Bernd (1994): Vertrauen durch Qualität. Qualitätsmanagement im Weiterbildungsunternehmen. München: Neuer Merkur
- Turban, Daniel B./Lee, Felissa K. (2007): The role of personality in mentoring relationships. Formation, dynamics, outcomes, in: Ragins, B. R./Kram, K.: The Handbook of Mentoring at Work. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 21-50
- Vater, Stefan/Kellner, Wolfgang/Jütte, Wolfgang (Hrsg.) (2011): Erwachsenenbildung und Sozialkapital. Studien in Lifelong Learning 4. Wien/Berlin: Lit
- Vester, Frederic (2003): Die Kunst vernetzt zu denken. München: dtv, 3. Auflage
- Vogler, Ralf (2004): Nachwuchsführungskräfte-Coaching. Ein Wegweiser zur Einführung professioneller Mentoring-Programme. Düsseldorf: VDM Dr. Müller
- Vorweg Familienstudie (2007): Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage zur Familienarbeit in Deutschland. Allensbach-Archiv, ifd-Bericht Nr. 7302/1
- Wächter, Hartmut/Vedder, Günter/Führung, Meik (Hrsg.) (2003): Personelle Vielfalt in Organisationen. München und Mehring: Rainer Hampp
- Wanberg, Connie R./Welsh, Elizabeth T./Hezlett, Sarah A. (2003): Mentoring research: A review and dynamic process model, in: Research in Personnel and Human Resources Management, vol. 22, pp. 39-124
- Wanberg, Connie R./Welsh, Elizabeth T./Kammeyer-Mueller, John (2007): Protégé and mentor self-disclosure: levels and outcomes with formal mentoring dyads in a corporate context, in: Journal of Vocational Behavior, vol. 70, no. 2, pp. 398-412
- Wang, Jiang/Odell, Sandra, J. (2007): An alternative conception of mentoring-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context, in: Teaching and Teaching Education, vol. 23, no. 4, pp. 374-489
- Waters, Lea/McCabe, Marita/Kiellerup, Dennis (2002): The role of formal mentoring on business success and self-esteem in participants of a new business start-up program, in: Journal of Business and Psychology, vol. 17, no. 1, pp. 107-121, zit. in Schell-Kiehl, I. (2007: 30)
- Weber, Peter (2004): Business-Mentoring. Manager als interne Berater in turbulenten Zeiten. Norderstedt: Maori GmbH
- Weber, Susanne Maria (2009): Erfahrung und Organisation. Verhältnisbestimmungen aus diskursanalytischer Perspektive, in: Göhlich, M./Weber S. M./Wolff, S.: Organisation und Erfahrung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-54
- Wegerich, Christine (2007): Strategische Personalentwicklung in der Praxis. Instrumente, Erfolgsmodelle, Checklisten. Weinheim: Wiley-VCH
- Weick, Karl E. (1995): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- Welzer, Harald (2002): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München: C. H. Beck
- Wender, Ingeborg/Popoff, Aglaja (2005): Mentoring & Mobilität. Motivierung und Qualifizierung junger Frauen für Technik und Naturwissenschaft. Aachen: Shaker
- Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge: University Press
- Wenger, Etienne/Snyder, William M. (2000): Communities of Practice: Warum sie eine wachsende Rolle spielen, in: Harvard Business Manager, Jg. 22, H.4, S. 55-62
- Wewer, Katharina (2009): Personalentwicklung durch Mentoring. Wie Unternehmen und Organisationen das Lernen der Akteure besser verstehen und für sich nutzen können. Hamburg: Diplomica
- Weyer, Johannes (2011): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München/Wien: Oldenbourg
- White, Harrison C. (1992): Identity and control. A Structural Theory of Social Action. Princeton: University Press, zit. in Holzer, B./Schmidt, J. (2009: 236)
- Whitely, William/Dougherty, Thomas W./Dreher, George F. (1991): Relationships of career mentoring and socioeconomic origin to managers' and professionals' early career progress, in: Academy of Management Journal, 43, pp. 331-351, zit. in Blickle, G. (2000: 173)
- Widmer, Thomas (2006): Qualität der Evaluation – Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird, in: Stockmann, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Münster: Waxmann, 3. Auflage, S. 85-112
- Widmer, Thomas/Beyl, Wolfgang/Fabian, Carlo (Hrsg.) (2009): Evaluation. Ein systematisches Handbuch, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wilkesmann, Uwe (1999): Lernen in Organisationen. Die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen. Frankfurt a.M.: Campus
- Willi, Jürg (1975): Die Zweierbeziehung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt
- Willke, Helmut (2002): Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp
- Willke, Helmut (2001): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2. Auflage
- Willke, Helmut (1999): Die Wissensgesellschaft. „Wissen ist der Schlüssel zur Gesellschaft“, in: Pongs, A.: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich Bd. 1 Gesellschaft X. München: Dilemma, S. 259-278
- Wingels, Rebecca (2007): Diversity mentoring – Unterschiede erkennen, die einen Unterschied machen, in: Koall, I./Bruchhagen, V./Höher, F. (Hrsg.) Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. Hamburg 2007: Lit, S. 513 – 532
- Wittwer, Wolfgang (2003): „Lern für die Zeit und tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung, in: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München 2003: Luchterhand, S. 13-42
- Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.) (2003): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München: Luchterhand
- Witzki, Alexander/Blickle, Gerhard (2012): Mentoring zu Beginn der beruflichen Entwicklung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie, in: Report Psychologie, Jg. 37, H. 7/8, S. 295-306
- Wolff, Stephan (2009): Organisationstheorie und Erfahrung, in: Göhlich, M./Weber S. M./Wolff, S.: Organisation und Erfahrung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-28
- Wöllert, Katrin/Jutzi, Katrin (2005): Regionale Netzwerke. Zur besonderen Rolle von Intermediärem, in: Aderhold, J./Meyer, M./Wetzels, R. (Hrsg.): Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen – Methoden – Anwendungsfelder. Wiesbaden: Gabler, S. 55-71

- Wollmann, Hellmut (2003): Kontrolle in Politik und Verwaltung: Evaluation, Controlling und Wissensnutzung, in: Schubert, K./Bandelow, N. (Hrsg.): Lehrbuch der Politikfeldanalyse. München/Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 335-630
- Woolcock, Michael (1998): Social capital and economic development: toward a theoretical synthesis and policy framework, in: Theory and Society, vol. 27, no. 2, pp. 151-208, zit. in Koob (2007)
- Wottawa, Heinrich/Thierau, Heike (1990): Lehrbuch Evaluation. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber
- Wulf, Marion (2001): Mentoring – Eine Anleitung zum Doing. Dortmund: Landesinstitut Sozialforschungsstelle sfs, Bd. 129
- Wunderer, Rolf/Dick, Petra (Hrsg.) (1997): Frauen im Management. Neuwied: Luchterhand
- Zachary, Lois J. (2000): The Mentors Guide. Facilitating Effective Learning Relationships. San Francisco: John Wiley & Sons
- Zech, Rainer (2006): Handbuch Lernorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Grundlagen – Anwendung – Wirkung. Bielefeld: Bertelsmann
- Ziegenhorn, Frank (2005): Das Netzwerk als unverzichtbares Erfolgskriterium der Organisationsentwicklung, in: Aderhold, J./Meyer, M./Wetzel, R. (Hrsg.): Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen – Methoden – Anwendungsfelder. Wiesbaden: Gabler, S. 37-52
- Zintl, Michael (2009): Evaluierung der deutschen Entwicklungszusammenarbeit, in: Widmer, T./Beyl, W./Fabian, C. (Hrsg.) (2009): Evaluation. Ein systematisches Handbuch, 254. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 245-254
- Zucker, Betty/Schmitz, Christof (2000): Wissen gewinnt. Innovative Unternehmensentwicklung durch Wissensmanagement. Düsseldorf: Metropolitan

## 9 Anhang

9.1

Übersicht über die qualitativen Interviews

Übersicht über die Interviews 1

	<b>Fall 1</b> Mentoring hat geholfen, den eigenen Führungsstil zu entwickeln. Mentorin in beiden Projektphasen	<b>Fall 2</b> „Mentoring hat geholfen, das zu machen, was ich will.“ Mentee	<b>Fall 3</b> „Was ich Mentoring gelernt habe, hat mir ein Stück Selbstbewusstsein gegeben.“ 1. Projektphase: Mentee, 2. Projektphase: Mentorin Erfahrungslernen
<b>Mentoring-Rolle</b>	Mentorin in beiden Projektphasen	Mentee	1. Projektphase: Mentee, 2. Projektphase: Mentorin Erfahrungslernen
<b>Vorherrschende Lernarten</b>	reflexives Lernen, experimentelles Ausprobieren v. zuvor Gelerntem	reflexives Deutungslernen „krisenbeladenes“ Lernen	andere Weiterbildungen, Karrieretrainings
<b>Vernetzt</b>	Karrieretrainings für Frauen Bezug zu anderen Mentorinnen	nicht beschrieben	andere Weiterbildungen, Karrieretrainings
<b>Kompetenzen</b>	Führungs-, Beratungs-, Gesprächsführungskompetenz	Krisenbewältigungskompetenz	Ausdauer, Selbstvertrauen
<b>Fortgesetzte Kontakte</b>	sporadisch mit einer Mentee, anderer Kontakt abgebrochen	lose zur ehem. Mentorin	Freundschaft zur Mentorin Kontakt z. einer Mentee
<b>Anschluss an vorausgegangene Erfahrungen</b>	negative Rückmeldung von Karrieretrainings	früheres Mentoring	andere Weiterbildungen, Karrieretrainings
<b>Fortgeführt in folgender Weise/Kontext</b>	beruflicher Kontext, Beratungsgespräche	zufriedenstellende „erfolgreiche“ Lebenssituation	Mentorinnenrolle, berufl. Situation, Beziehung zu anderer ehem. Mentee
<b>Berufsbioграфischer (Zwischen)schritt</b>	Bewerbungsphase auf Leitungsstelle	„Selbstfindungsphase“ zwischen Geschäftsführung und Familienfrau	Mentorinnenrolle, berufl. Situation, Beziehung zu anderer ehem. Mentee
<b>Zentrale Mentoring-Funktion</b> a) angeboten b) erlebt	b) Überprüfen von Führungskompetenz, Anwenden an anderer Stelle gelernter Kompetenzen, Orientierung an anderen Führungskräften/Mentorinnen, Rollen- und Zielklärung, bewusste Lebensplanung	b) Beratung durch „außen stehende Mentorin“ Unterstützung bei Entscheidung, ggf. Kompensation fehlender unterstützender Lernbeziehungen	a) psychosoziale Unterstützung b) psychosoziale Unterstützung, Ratschläge
<b>Erfolgsverständnis</b>	interessante Aufgaben, eigenem Weg folgen	Zufriedenheit	Anerkennung, Beitrag zum Lebensunterhalt

<p><b>Zentraler Satz/ zentrale Sätze</b></p>	<p>Interpretation: Mentoring unterstützt dabei, den eigenen Führungsstil zu entwickeln und Führungskompetenzen anzuwenden.</p>	<p>„Also ich will erstmal nicht in die Firma, ich will das grad nicht.“ Mentoring hat geholfen, „das zu machen, was ich will.“ „(...) nur halbtags jetzt im Moment, weil ich das gut finde.“ „Wer weiß, was bei mir noch so kommt.“</p>	<p>„Ja und das ist ne Erfahrung für mich, was ich im Rahmen meines Mentoring-Projektes gelernt hab, konnte ich wirklich umsetzen (...), was mir ein Stück Selbstbewusstsein gegeben hat, dass doch all das, was ich in diesen ganzen Schulungen (...) und im Mentoring und auch die Unterstützung in dem Mentoring-Projekt (...) gelernt hab, dass ich das immer wieder anwenden kann.“</p>
<p><b>Reaktion auf falsifikat.</b> „Mentoring bringt nach Untersuchungen keinen (unmittelbaren) Erfolg.“</p>	<p>stellt das Erfolgsverständnis in der These in Frage und erklärt ihr intrinsisch motiviertes Verständnis von Erfolg</p>	<p>„Stimmt für mich nicht, weil es hat ja zum Erfolg geführt in meinem Fall. Genau. Also zumindest für mich persönlich war es ein Erfolg. Also ob der Firmenverkauf jetzt so als Erfolg zu werten ist, aber na ja. Aber für mich eben doch, genau.“ Ca. 20 Min. später. „Also wie gesagt, das Mentoring empfehle ich ja weiter, --- kann ich mir gar nicht vorstellen, dass das keinen Nutzen haben soll.“</p>	<p>„Das kann ich gar nicht unterstreichen, absolut gar nicht, nein! Und ich muss auch sagen, das was ich von der ein oder anderen aus dem Projekt gehört hab, die würden das auch nicht so sehen.“</p>
<p><b>Verdichtung</b></p>	<p>Mentoring wirkte durch verschiedene Funktionen (Rollen- und Zielklärung, Lebensplanung) nachhaltig, es ermöglichte, auch in Orientierung an anderen Mentorinnen in einer Vorbildfunktion, den eigenen Führungsstil zu entwickeln und Führungskompetenzen in einer kritischen Entscheidungssphase für die Bewerbung auf eine höherwertige Leistungsposition im Zusammenhang mit früheren Lernbezügen und in der Mentorinnenrolle zu erproben und zu überprüfen, so dass sie noch heute alltagspraktische Wirkungen entfalten können.</p>	<p>Das Mentoring hat in einer biographischen Krise dann unterstützt, sich auf sich selbst zu besinnen und aufgrund einer biographisch relevanten Entscheidung zufriedener zu werden; es hat dadurch Auswirkungen bis heute und hilft, Zufriedenheit als persönlichen Erfolg aufrecht zu erhalten bzw. wieder herzustellen.</p>	<p>Mentoring hat das Selbstbewusstsein gestärkt und wirkt bis heute weiter, a) faktisch als enge Freundschaft und b) als Erfahrung in verschiedenen Rollen, die bis heute in andere Beziehungen und berufliche Situationen transferierbar ist.</p>

## Übersicht über die Interviews 2

	<b>Fall 4</b> „Mentoring ist echt mein Ding.“	<b>Fall 5</b> „Also es ist immer 'ne Chance, die muss ich aber auch nutzen.“	<b>Fall 6</b> „Ich bin förderungswürdig.“
<b>Mentoring-Rolle</b>	Mentorin in beiden Projektphasen	Mentorin in beiden Projektphasen	Mentee
<b>Vorherrschende Lernarten</b>	reflexives Lernen	Modellernen, Identifikationslernen	Modellernen, Identifikationslernen
<b>Vernetzt</b>	sequenziell mit vorausgegangenen und anschließenden Lernaktivitäten	in vielfältigen Weiterbildungs-kontexten	innerhalb der Mentoring-Gruppe
<b>Kompetenzen</b>	Coaching-Kompetenzen	Toleranz	strategisches Vorgehen, Selbstbeherrschung, Sachlichkeit
<b>Fortgesetzte Kontakte</b>	sporadisch, latent	sporadisch, latent häufigerer Kontakt m. einer ehem. Mentee	Freundschaft mit einer Mentorin, 2 Jahre regelm. Treffen mit drei Mentees
<b>Anschluss an voraus- gegangene Erfahrungen</b>	Emanzipationsbewegung, erlebte Führung von ehem. Chef, Perturbation wg. Change-Management-Auftrag	Weiterbildungen in der Region	frauenpolitisches Arbeitsfeld in erster Stelle
<b>Fortgeführt in folgender Weise/Kontext</b>	Coaching-Weiterbildung	Netzwerken	nicht geklärt
<b>Berufsbiografischer (Zwischen)schritt</b>	zwischen Auftrag Change-Management und Coaching-Weiterbildung	beim Aufbau der Selbstständigkeit	zwischen unbefriedigender Stelle als Projektleiterin und neuer Stelle als Standortleiterin
<b>Zentrale Mentoring- Funktion</b>	a) Ermutigen, Stärken von Selbstvertrauen, zuhören, starke Analogie zu Führung	a) psychosoziale Unterstützung, b) Ratschläge	a) Selbstreflexion für Mentorin b) Kompensation erlebter Führungsdefizite, Anerkennung des eigenen Potenzials
<b>a) angeboten</b>			
<b>b) erlebt</b>			
<b>Erfolgsverständnis</b>	identisch mit Lernen und Entwicklung	gelungene Work-Life-Balance	Zielerreichung Geldverdienen Mitarbeiter Spaß an der Arbeit
<b>Zentraler Satz/ zentrale Sätze</b>	„Ich habe beim Mentorin gemerkt, dass das echt mein Ding ist.“	„Also es ist immer 'ne Chance, die muss ich aber nutzen.“	„Ich bin förderungswürdig.“

<p><b>Reaktion auf falsifikat.</b> <b>Suggestion</b> „Mentoring bringt nach Untersuchungen keinen (unmittelbaren) Erfolg.“</p>	<p>Mentoring kann nur erfolgreich sein, wenn zwei Bedingungen gegeben sind: a) Beratungs-kompetenz und Selbstbewusstsein der Mentorin und b) eine gute, die Kompetenz der Mentorinnen fordernde Begleitung und Leitung von Mentoring-Projekten.</p>	<p>Hinterfragen: <i>Wer sagt das?</i> „<i>Nö, da bin ich ja jetzt ein gutes Beispiel dafür, dass das erfolgreich ist.</i>“</p>	<p>fragt nach Messbarkeit von Erfolg und widerspricht: <i>„Also ich finde das nicht (...), du gehst in jedem Fall immer schlauer raus als du rein gehst. Es sei denn, es ist unglücklich gematched (...), dass die Chemie einfach nicht stimmt.“</i></p>
<p><b>Verdichtung</b></p>	<p>Mentoring ist Teil einer Lern-geschichte, die im Netzwerken ihren Ausgangspunkt nahm und sich in ihren aktuellen Weiterbildungen fortsetzt.</p>	<p>Die Notlage, sich als allein erziehende Mutter selbstständig zu machen, führte zu Lernen in Netzwerken, welches im Mentoring aufging, in dem Verschiedenheit produktiv genutzt wurde und reflexives Lernen anregte, das bis heute positive Wirkung und Erfolg zeigt, jetzt als gelungene Work-Life-Balance in individueller Lösung gesellschaftlicher Benachteiligungen allein Erziehender.</p>	<p>Mentoring kompensierte den Mangel an Förderung und Führung durch Vorgesetzte und bestätigte die Entwicklungsfähigkeit der Mentee; die Erfahrung wirkt auf diese Weise in der noch bestehenden freundschaftlichen Beziehung zur Mentorin mit Vorbild- und Beratungsfunktion weiter.</p>

## 9.2 Fragebogen für die Telefonbefragung

Telefoninterview

Nr.: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_ Name: \_\_\_\_\_

### 1 Allgemeine und demografische Angaben

1.1 Sie waren im Mentoring-Projekt 1.) Mentee 2.) Mentorin 3.) beides

1.2 Wie alt sind Sie? \_\_\_\_\_

1.3 Welchen Beruf haben Sie erlernt?

\_\_\_\_\_ ja nein

1.4 Arbeiten Sie jetzt in diesem Beruf?

a) In welcher beruflichen Situation/Position waren Sie 2006/2007 zum Ende des Mentorings?

\_\_\_\_\_

b) In welcher beruflichen Situation / Position sind Sie heute?

\_\_\_\_\_

Sie sind jetzt (Mehrfachnennungen sind möglich)

1.6.1 Selbstständig bzw. 1.) Vollzeit 2.) Teilzeit  
Freiberuflerin

1.6.2 Beamtin 1.) Vollzeit 2.) Teilzeit

1.6.3 Angestellte 1.) Vollzeit 2.) Teilzeit

1.6.4 Rentnerin

1.6.5 Geringfügig beschäftigt (Minijob)

1.6.6 Ehrenamtlich aktiv

a) Was machen Sie ehrenamtlich?

---

b) Seit wann? \_\_\_\_\_

**2 Private Situation: Sind Sie**

- |     |                                      |                                  |                                |                          |                                     |
|-----|--------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| 2.1 | In Partnerschaft oder<br>verheiratet | nein<br><input type="checkbox"/> | ja<br><input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2.1.2 schon<br>vor dem<br>Mentoring |
| 2.2 | getrennt lebend                      | nein<br><input type="checkbox"/> | ja<br><input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2.2.2 schon<br>vor dem<br>Mentoring |
| 2.3 | geschieden                           | nein<br><input type="checkbox"/> | ja<br><input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2.3.2 schon<br>vor dem<br>Mentoring |
| 2.4 | allein Erziehende                    | nein<br><input type="checkbox"/> | ja<br><input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2.4.2 schon<br>vor dem<br>Mentoring |

2.5 Wie viele Kinder haben Sie? \_\_\_\_\_

2.6 Wie alt sind Ihre Kinder? \_\_\_\_\_

**3 Angaben zum beruflichen Werdegang**

- 3.1 Stellt die heutige berufliche Situation im Vergleich zu 2006/2007 einen Zuwachs an Verantwortung dar?
- |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| ja                       | nein                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

a) In welcher Hinsicht? \_\_\_\_\_

- 3.2 Ist die heutige berufliche Situation im Vergleich zu damals ein Erfolg?
- |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| ja                       | nein                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

b) Woran machen Sie das fest (Erfolg oder Misserfolg)?

---

**4 Für angestellte Führungskräfte bzw. leitende Beamtinnen:**

- 4.1 Sind Sie noch in ders. Firma/Behörde beschäftigt wie 2006/2007? ja  nein
- 4.2 Haben Sie im Vergleich zu damals eine höhere oder weiter reichende Führungsposition erzielt? ja  nein

Wenn ja:

4.3 Sie waren zuvor Vorgesetzte von \_\_\_\_\_ Personen.

4.4 Sie sind jetzt Vorgesetzte von \_\_\_\_\_ Personen.

- 4.5 Verdienen Sie jetzt mehr Geld als 2006/2007? ja  nein
- 4.6 Haben jetzt mehr Einfluss als 2006/2007? ja  nein

a) In welcher Hinsicht?

---

**5 Für Selbstständige:**

a) In welcher Branche sind Sie selbstständig?

---

b) Welche Rechtsform hat Ihre jetzige Firma/Selbstständigkeit?

---

- 5.1 Waren Sie 2006/2007 schon selbstständig? ja  nein
- 5.2 Sind Sie noch mit derselben Firma selbstständig wie damals? ja  nein

c) Wenn nein: Was hat sich geändert? \_\_\_\_\_

- 5.3 Ist die heutige berufliche Situation im Vergleich zu damals ein Erfolg? ja  nein

d) Woran machen Sie das fest?

---

- 5.4 Wie viele Beschäftigte haben Sie bzw. hat Ihre jetzige Firma? 1.) \_\_\_\_\_ Vollz.  
 2.) \_\_\_\_\_ Teilz.  
 3.) \_\_\_\_\_ Geringf.

B.

- 5.5 Haben Sie bzw. hat ihre jetzige Firma mehr Beschäftigte als Sie 2006/2007 hatten? ja  nein
- 5.6 Hat sie weniger Beschäftigte als 2006/2007? ja  nein
- 5.7 Generiert Ihre jetzige Firma mehr Umsatz als 2006/2007? ja  nein
- 5.8 Haben Sie jetzt mehr Kunden als 2006/2007? ja  nein

## 6 Allgemeine Zufriedenheit:

- 6.1 Bringt Ihre jetzige berufliche Situation im Vergleich zu 2006/2007 einen Gewinn an Lebensqualität? ja  nein

a) In welcher Hinsicht bzw. warum nicht?

---

- 6.2 Bringt Sie eine Verbesserung für die Vereinbarkeit von Familie/Privatleben und Beruf? ja  nein

b) Wie hat sich Ihre private Situation seit 2006/2007 verändert?

---

## 7 Weiterbildung

- 7.1 Haben Sie in den letzten Jahren Weiterbildungen besucht oder tun dieses aktuell? ja  nein
- 7.2 Wenn ja: Haben Sie die Weiterbildung privat finanziert? ja  nein

a) Zu welchem Thema/welchen Themen?

---



---

7.3 Welche Auswirkungen haben Ihre Weiterbildungsaktivitäten auf Ihren Beruf? 1.) positive  2.) keine

b) Woran machen Sie das (jeweils) fest?

---

---

## 8 Netzwerke

8.1 Sind Sie in *Frauen*netzwerken aktiv? nein  ja  seit wann?

a) Wenn ja, in welchen?

---

8.2 Sind Sie in *anderen* Netzwerken aktiv? nein  ja  seit wann?

b) Wenn ja, in welchen?

---

## 9 Kontakte zu ehem. Tandempartnerinnen

9.1 Haben Sie noch Kontakt zu Ihrer ehemaligen Tandempartnerin? ja  nein

Wenn ja:

1.) Spontan, bei Bedarf

2.) Regelmäßig

8.1.1 Wie oft pro Jahr?

- 1.)  1 x jährlich  
2.)  2 x oder halbjährlich  
3.)  4 x oder vierteljährlich  
4.)  häufiger

8.1.2 Von wem geht die Initiative überwiegend aus?

- 1.)  von Ihnen selbst  
2.)  der anderen Partnerin  
3.)  von beiden

9.2 Welcher Art ist der Kontakt (überwiegend)?

- 1.)  persönlich 2.)  telefonisch 3.)  E-Mail 4.)  Internet

9.3 Was sind die Inhalte der Begegnungen?

- 1.) Berufliche Themen      Zum Beispiel: \_\_\_\_\_
  - 2.) Private Themen      Zum Beispiel: \_\_\_\_\_
  - 3.) Frauenpolit. Themen      Zum Beispiel: \_\_\_\_\_
  - 4.) Allerweltsthemen      Zum Beispiel: \_\_\_\_\_
  - 5.) Wir unternehmen etwas zusammen      Zum Beispiel: \_\_\_\_\_
  - 6.) Etwas ganz anderes      Zum Beispiel: \_\_\_\_\_
- a) Wenn Sie keinen Kontakt mehr zur ehemaligen Tandempartnerin haben, woran liegt das?
- 

9.4 Sind Sie mit Ihrer ehem. Mentee oder Mentorin befreundet?      Ja      Nein  
     

**10 Kontakte zu anderen Mentoring-Teilnehmerinnen**

10.1 Haben Sie noch Kontakt zu anderen Mentoring-Teilnehmerinnen?      Nein      Ja      Zu wie vielen?  
            \_\_\_\_\_

Wenn ja		8.1.1 Wie oft pro Jahr?	8.1.2 Von wem geht die Initiative überwiegend aus?
1.) Spontan, bei Bedarf	2.) Regelmäßig	1.) <input type="checkbox"/> 1 x jährlich	1.) <input type="checkbox"/> von Ihnen selbst
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.) <input type="checkbox"/> 2 x oder halbjährlich	2.) <input type="checkbox"/> der anderen Partnerin
		3.) <input type="checkbox"/> 4 x oder vierteljährlich	3.) <input type="checkbox"/> von beiden
		4.) <input type="checkbox"/> häufiger	

10.2 Welcher Art ist der Kontakt (überwiegend)?

- 1.)  persönlich    2.)  telefonisch    3.)  E-Mail    4.)  Internet

10.3 Was sind die Inhalte der Begegnungen?

1.) Berufliche Themen      Zum Beispiel:

\_\_\_\_\_

2.) Private Themen      Zum Beispiel:

\_\_\_\_\_

3.) Frauenpolit. Themen      Zum Beispiel:

\_\_\_\_\_

4.) Allerweltsthemen      Zum Beispiel:

\_\_\_\_\_

5.) Wir unternehmen  
etwas zusammen      Zum Beispiel:

\_\_\_\_\_

6.) Etwas ganz anderes      Zum Beispiel:

\_\_\_\_\_

a) Wenn Sie keine Kontakt mehr haben, woran liegt das?

---

10.4 Sind Sie mit anderen Teilnehmerinnen aus dem ehemaligen Mentoring befreundet?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
---------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------	----------------------------------

**11 Mentoring-Aktivitäten**

11.1 Sind Sie seit 2006/2007 Mentorin für eine andere Frau gewesen?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
------------------------------------------------------------------------	--------------------------------	----------------------------------

11.2 Wenn ja: In einem anderen Mentoring-Programm?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
----------------------------------------------------	--------------------------------	----------------------------------

a) Wenn ja: In welchem? \_\_\_\_\_

11.3 Spontan außerhalb eines Programms?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
-----------------------------------------	--------------------------------	----------------------------------

b) Was waren Ihre Motive für Ihre Bereitschaft, Mentorin zu sein?

---



## 9.3 Abbildungen

### 9.3.1 Verzeichnis der Abbildungen

	Seite
Abb. 1: Dimensionen des Lernens	71
Abb. 2: Projektumfeld	198
Abb. 3: Zufriedenheit mit dem Ergebnis der bearbeiteten Themen (Mentees) in Prozent	428
Abb. 4: Erreichung der individuellen Ziele bei den Mentees	429
Abb. 5: Gesprächsatmosphäre und Arbeitsweise in der Mentoring-Beziehung (Mentees)	430
Abb. 6: Lernen und Lernerfolg aus der Sicht der Mentees	431
Abb. 7: Gesprächsatmosphäre aus der Sicht der Mentorinnen	432
Abb. 8: Durchschnittliche Zufriedenheit mit dem Ergebnis (Mentorinnen) in Prozent	433

### 9.3.2 Abbildungen 3-8

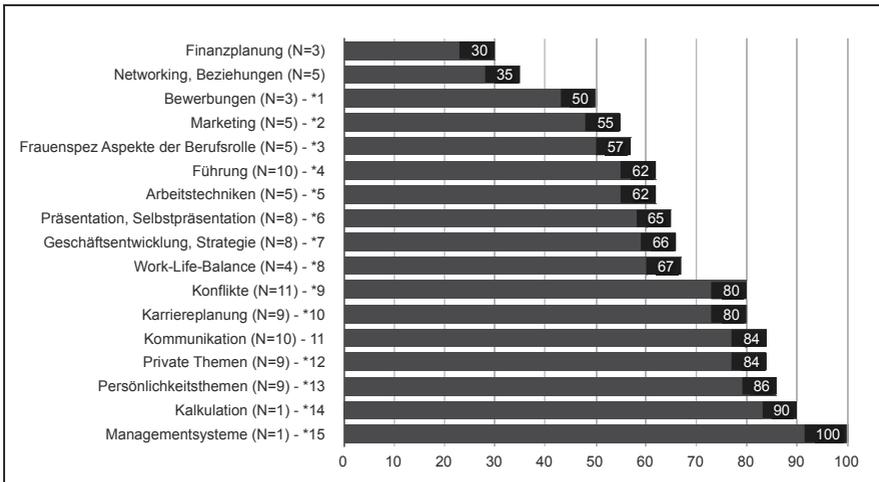


Abb. 3: Zufriedenheit mit dem Ergebnis der bearbeiteten Themen (Mentees) in Prozent (vorgegebene Items)

#### Bemerkungen (exemplarisch):

- \*1 War eigentlich nicht mein Thema
- \*2 Ideen verkaufen; Konzeptionelles; Ausland
- \*3 Work-Life-Balance (Mehrfachnennung)
- \*4 Zielvereinbarungsgespräche; Selbstbild u. Rolle Führungskraft; mehr Durchsetzung bei Mitarbeitern
- \*5 Zeit- u. Selbstmanagement; strukturiertes Analysieren; Kompetenzprofil
- \*6 Flyer erarbeitet
- \*7 Durchführen meiner Projekte; Firma umstrukturieren
- \*8 Beruf-Familie; gelingt mir nicht immer
- \*9 Eigene Meinung besser vertreten; Erkennen aussichtsloser Situationen; Seminarteilnahme
- \*10 Neue Möglichkeiten, neue Wege; offene Fragen näher bestimmt!
- \*11 Schlagfertigkeit, Konfliktmanagement (Seminare); Medien
- \*12 Work-Life-Balance; neues Ziel; Zusammenhänge zum Beruf verdeutlichen
- \*13 Schlechtes Gewissen ablegen; zu selbstkritisch
- \*14 Stundensatzermittlung
- \*15 Firmenpolitik, QM

**Frage:** Welche konkreten Ziele wollten Sie mithilfe des Mentoring-Projektes erreichen, und wie weit ist es Ihnen gelungen? (Zielerreichung auf einer Skala von 0 = nicht erreicht bis 10 = voll erreicht)

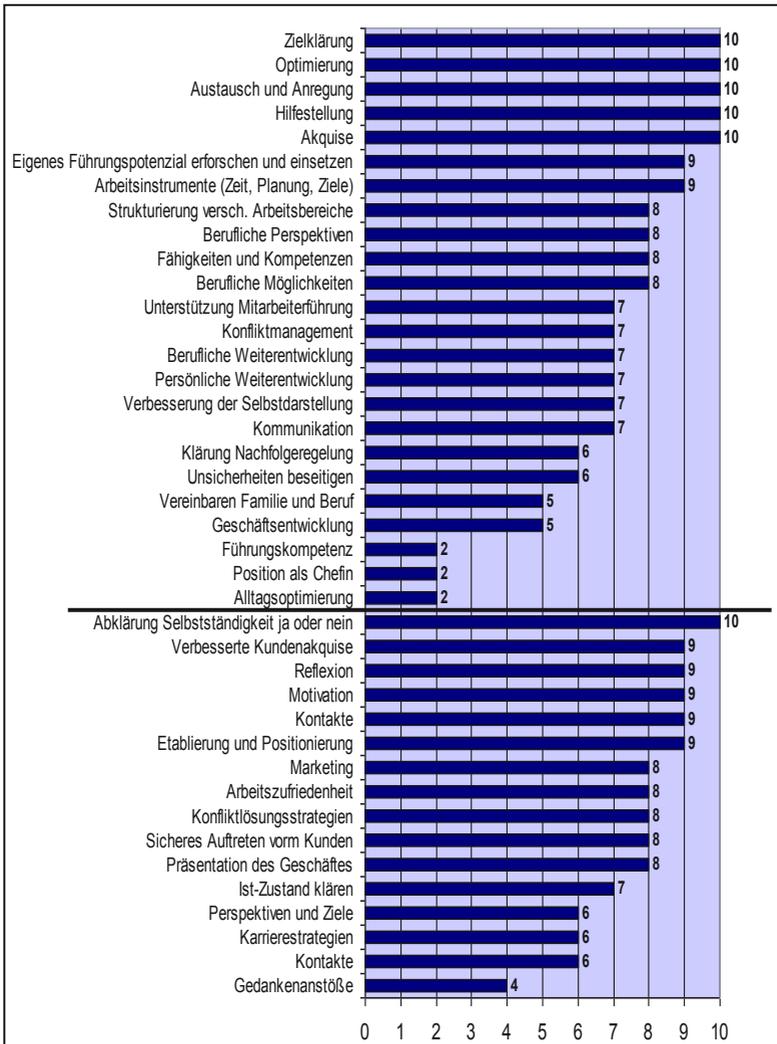


Abb. 4: Erreichen der Ziele (Mentees) (offene Antworten)

Frage: Wie würden Sie die Gesprächsatmosphäre bezeichnen?  
 (vorgegebene Items)  
 Legende: von: - - trifft überhaupt nicht zu bis: ++ trifft voll zu

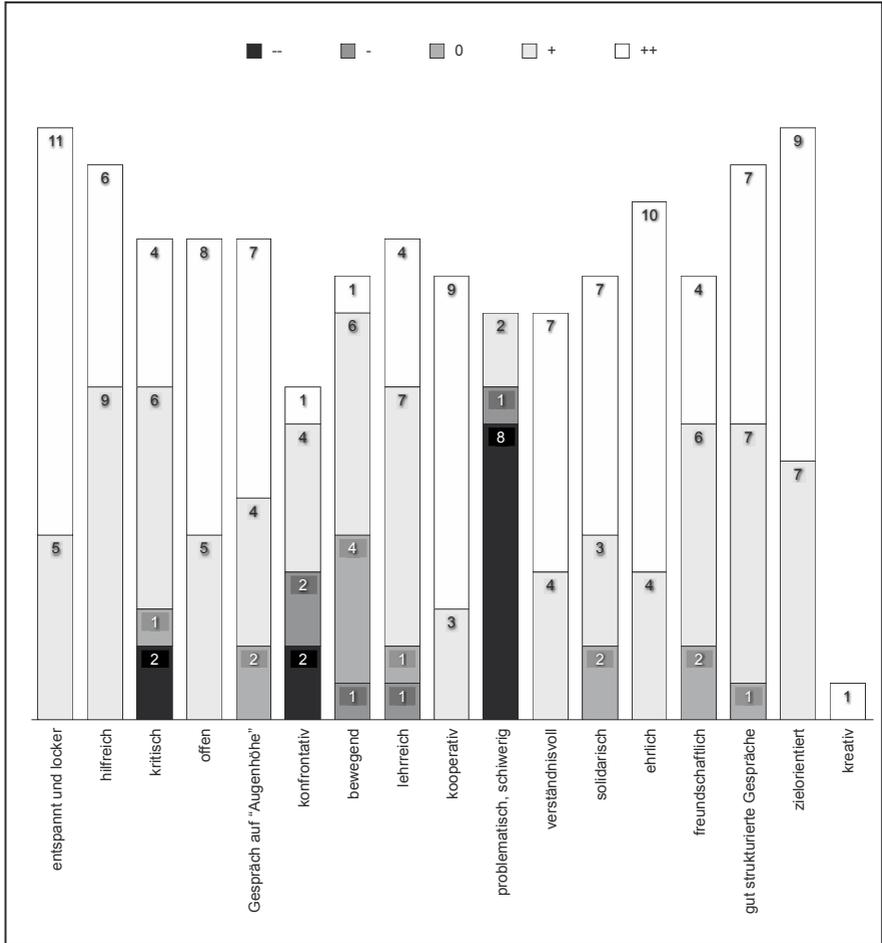


Abb. 5: Gesprächsatmosphäre und Arbeitsweise in der Mentoring-Beziehung (Mentees)

**Frage:** Wie beurteilen Sie die Ergebnisse bzw. den Lernerfolg?  
(Mehrfachnennungen möglich)

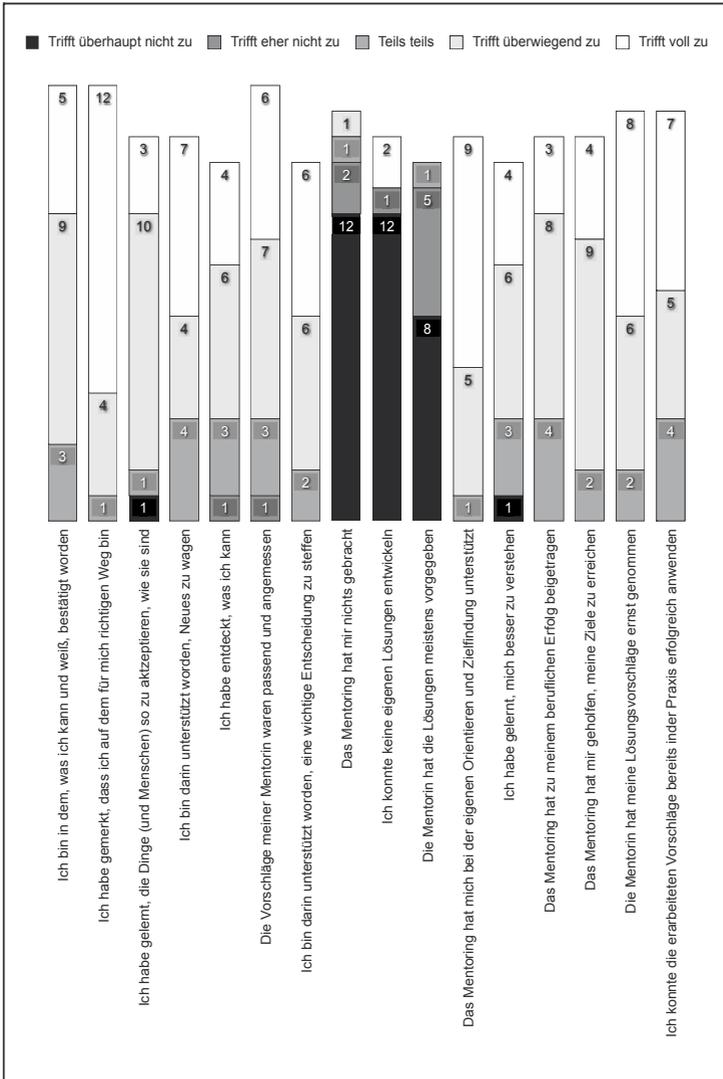


Abb. 6: Lernen und Lernerfolg (Mentees) (vorgegebene Items)

**Frage:** Wie würden Sie die Gesprächsatmosphäre bezeichnen?  
(vorgegebene Items)  
**Legende:** von: - - trifft überhaupt nicht zu bis: ++ trifft voll zu

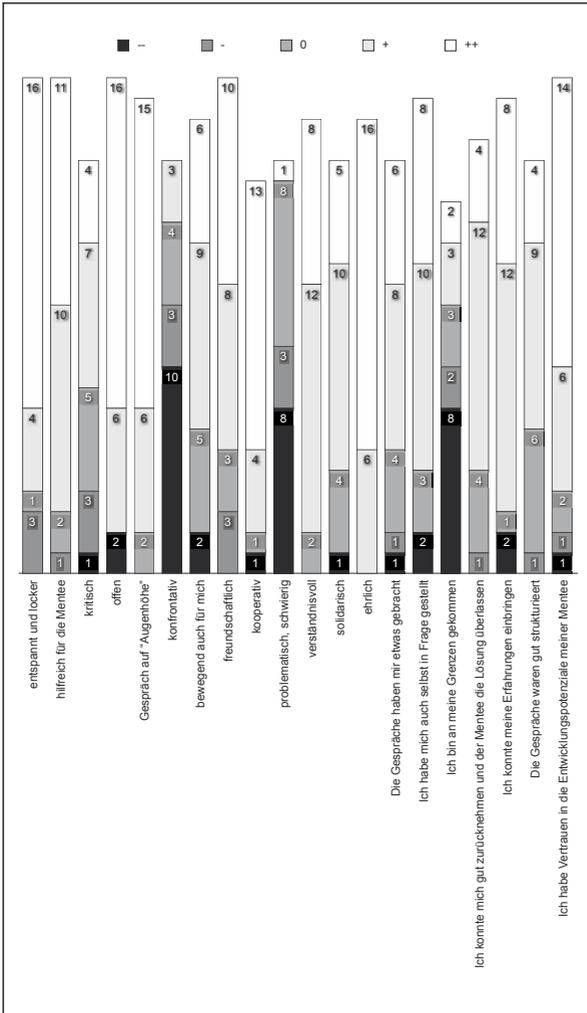


Abb. 7: Gesprächsatmosphäre aus Sicht der Mentorinnen

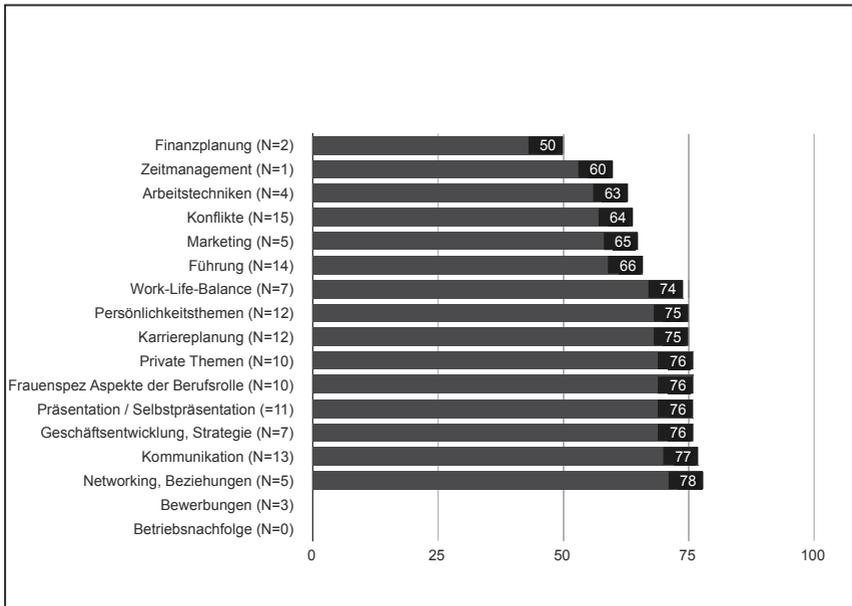


Abb. 8: Durchschnittliche Zufriedenheit mit dem Ergebnis (Mentorinnen) in Prozent (vorgegebene Items)

Bemerkungen (exemplarisch):

Führung: Klären Führungsrolle, Umgang mit Personal

Privates: Hochzeit

Geschäftsentwicklung: Übernahme e. Franchise, Projektkonzept entwickelt, Ausweiten des Geschäftes, Kooperation gegründet