

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 Mentoring⁵³ 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

⁵³ 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)⁵⁴.
- *Organisationaler Wandel*: Mentoring im Sinne einer allgemein lernfördernden Beziehung, egal ob in der Rolle als Mentee oder Mentor/in,

⁵⁴ 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.⁵⁵

- *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.; Stemmann/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.

⁵⁵ 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.⁵⁶

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 Selbstführungs Kompetenzen 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

⁵⁶ 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 Forschungsansatz⁵⁷ 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/Megginson 2009: 32 ff.). Dem entspricht, und das ist ebenfalls problematisch, dass die Schnittstelle

⁵⁷ 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/Meggison (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/Meggison 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. Dölff/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/Meggison (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, Allparteilichkeit⁵⁸ 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/Meggison 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

⁵⁸ 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, Shadowing⁵⁹, 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 Clutterbuck (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

⁵⁹ 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.⁶⁰ 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.

⁶⁰ 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).⁶¹ 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/Cincelli-Decroze zeigen diese Perspektive ebenfalls für Frankreich auf. Mentoring passt sich demnach organisationalen Bedingungen in unterschiedlichen Settings an: „Il est multiforme.“ (ders. 2011: 83)

In eine andere als in die vorab beschriebene dynamische Richtung gehen die Versuche, einen integrativen definitorischen 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.).

⁶¹ 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,⁶² 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.⁶³ Formelles Mentoring ist nicht zwingend in eine

⁶² „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)

⁶³ 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/Tschirner (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,⁶⁴
- Begleitende Workshops und Programme,
- Interne und externe Öffentlichkeitsarbeit,
- Beratung und Unterstützung der Tandems (z. B. Supervision) (vgl. Schönfeld/Tschirner 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/Tschirner 1999; Blickle/Boujataoui 2005), die im Vergleich zum informellen Mentoring weniger positive Effekte herausarbeitet, hierzu s. weiter unten.

⁶⁴ 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. Vorgeschlagen 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.⁶⁵
- *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.).

⁶⁵ 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/Farenson-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.)⁶⁶. 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/Fagenson-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)

⁶⁶ 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 können⁶⁷ (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:

⁶⁷ 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)⁶⁸

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).

⁶⁸ 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.⁶⁹

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

⁶⁹ 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).

⁷⁰ 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). Klasen/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-Beziehungen⁷¹ 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-

⁷¹ 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,⁷² 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

⁷² 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).⁷³ Sie werden unter dem Begriff „relational mentoring“ (Ragins/Verbos 2005)⁷⁴ 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,

⁷³ 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)

⁷⁴ „*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 Management⁷⁵ 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)⁷⁶

Vielfalt wird als Ressource bewusst genutzt, es geht also nicht um das Hineinsozialisieren in eine gegebene Unternehmenskultur, sondern im Mentoring als kommunikativer Prozess der Wirklichkeitskonstruktion⁷⁷ sollen subjektive und

⁷⁵ „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).

⁷⁶ 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)

⁷⁷ Die systemische Beratungsliteratur bezieht sich auf konstruktivistische bzw. konstruktionistische 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

organisationalen 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 langsame 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.⁷⁸ 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).

⁷⁸ 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.).

	Mentoring	Coaching
Purpose	Transfer competencies (knowledge, skills, attitudes); develop knowledge networks	Develop overt, measurable behaviors and skills
Control	Collaborative; shared responsibility	Top-down; coach directed (auf Basis eines klaren Auftrags, F. H.)
Focus	Holistic; develop the person in totality	Focused on a specific skill or set of skills
Duration	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.⁷⁹ 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 Netzwerkbildung in den Vordergrund, wodurch mögliche Abhängigkeiten von einem Mentor/einer

⁷⁹ 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 and 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).⁸⁰ Die neuen Mentoring-Ansätze formulieren andere Anforderungen:

⁸⁰ 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,⁸¹ 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. Klöforn 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 Freundschaft⁸² 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.⁸³ Die klassische

⁸¹ „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.

⁸² 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 sollte: „Mentoring wahrt bewusst Distanz.“ (dies. 2005: 101)

⁸³ 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.).⁸⁴ 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.⁸⁵ 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)

⁸⁴ „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.)

⁸⁵ 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/Brockbank 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).⁸⁶ 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.

⁸⁶ 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-Protegé-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/Meggison 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.).⁸⁷

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).⁸⁸ 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

⁸⁷ 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.

⁸⁸ 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)⁸⁹ sowie von Persönlichkeitsfaktoren (Bozionelos 2004)⁹⁰ 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);

⁸⁹ “(...) 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)

⁹⁰ “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 neuem 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 Rollenumkehrungen 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 (Segermann-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.⁹¹ Vergleichbares findet man bei Hilb (1997: 33 ff.),

⁹¹ 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.⁹² 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 geklärt⁹³ 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.

⁹² „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.)

⁹³ 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:⁹⁴ 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

⁹⁴ 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. Ragins/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.⁹⁵ 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/Meggison 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.

⁹⁵ 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,
- examining 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.).⁹⁶ Law e. a. verweisen darauf, dass Wirksamkeitsstudien im Interesse aller Akteure, Koordinatoren und

⁹⁶ 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.⁹⁷
- 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 jüngeren 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.

⁹⁷ "... 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).

Vernetztes Lernen im Mentoring

Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation
von Mentoring

Höher, F.

2014, XXXIV, 399 S. 8 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-05149-5