



Universität Augsburg

Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät

Lehrstuhl für Pädagogik mit Berücksichtigung der

Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung

DIPLOMARBEIT

Anne-Marie Lödermann

Die interpersonale Beziehung im Mentoring-Prozess

Eine qualitative Studie zur Aufklärung des Zusammenspiels von
Beziehungsqualität und der Gestaltung des Lern- und Austauschprozesses

Augsburg, 30.07.2007

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	3
Vor I. Einleitung	4
1. Relevante Erkenntnisse aus der Mentoring-Forschung	8
1.1 Das Mentoring-Konzept	9
1.2 Die Akteure – Merkmale, Aufgaben und Effekte	16
1.3 Die Mentoringbeziehung	24
1.4 Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung im Mentoring-Prozess.....	31
1.5 Zusammenfassung.....	35
2. Interpersonale Beziehungen und die Klassifikation der Mentoringbeziehung	36
2.1 Relevante Erkenntnisse aus der Beziehungsforschung	37
2.2 Versuch einer Klassifikation der Mentoringbeziehung	41
3. Dokumentation der Studie	44
3.1 Forschungsfragen und Leitfragen.....	44
3.2 StudienteilnehmerInnen	45
3.3 Methodisches Vorgehen	48
3.4 Der Forschungsprozess.....	52
4. Ergebnisse	62
4.1 Ergebnisse der schriftlichen Befragung.....	62
4.2 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse	65
5. Diskussion, Zusammenfassung und Ausblick	102
5.1 Diskussion der Ergebnisse	102
5.2 Hypothesenbildung und Relevanz der Ergebnisse	106
5.3 Limitationen und Stärken der Forschungsarbeit.....	110
5.4 Ausblick.....	111
6. Literaturverzeichnis.....	113
Anhang	120

Abkürzungsverzeichnis

Anm. v. AL	Anmerkung der Autorin
Aufl.	Auflage
Bd.	Band
bspw.	beispielsweise
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda, in der unmittelbar zuvor zitierten Quelle
engl.	englisch
et al.	et alii/und andere
etc.	et cetera/und so weiter
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
Hrsg./Hg.	Herausgeber
Kap.	Kapitel
M	Mentor
m. E.	meines Erachtens
p./pp.	Seite(n), verwendet in fremdsprachigen Quellen
P	Protégé/Mentee
S.	Seite
T	Tandem
Tab.	Tabelle
u. a.	unter anderem
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
Z.	Zeile
z. B.	zum Beispiel
zit.	zitiert (nach); Sekundärzitat
z. T.	zum Teil

Vor I. Einleitung

„Unser ganzes Leben ist durchzogen von dem Austausch der Geister und von geistiger Führung. In jedem Lebensverhältnis liegt darum ein bildendes, ja erzieherisches Moment, in jedem Gespräch macht es sich geltend.“
(Nohl 1970, S. 20)

Dieses Zitat von Herman Nohl beinhaltet einige wesentliche Aspekte des Erziehungsprozesses, welche auch in modernen Bildungs- und Lerntheorien von zentraler Bedeutung sind: Das Lernen und die Entwicklung über das ganze Leben hinweg, die grundlegende Bedeutung der Kommunikation und des Dialogs für erzieherische Prozesse sowie die Tatsache des informellen Lernens und der Bildung im interpersonalen Austausch. Mit dem Paradigma des lebenslangen Lernens wird die Zeit des Wissens- und Kompetenzerwerbs auf das gesamte Leben ausgeweitet und endet nicht – wie lange Zeit angenommen – mit der Jugendzeit bzw. dem Ende der Schulzeit. Bildungsprozesse finden folglich nicht nur in institutionellen, sondern gerade auch in informellen Kontexten statt. Anstelle der funktionalen Erziehung treten personale, institutionelle, politische und auch organisationale Sozialisationseinflüsse, die sich in ihrer Vielfalt auf die Entwicklung des Individuums auswirken. Lässt man mediale Einflüsse außer Acht, so sind doch die sozialen Beziehungen zwischen Personen – sei es zwischen Vater und Tochter, zwischen Lehrer und Schüler oder auch zwischen einer Mentorin und einer Mentee – wichtige Bedingungsfaktoren individueller Entwicklung und des Lernens.

Mentoring, ein Konzept, das auf die berufliche und persönliche Entwicklungsförderung eines Individuums durch eine erfahrene Person abzielt, wird in dieser Arbeit als interpersonaler, konstruktiver Lern- und Austauschprozess gesehen. In diesem Rahmen spielt die Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee¹, die wesentlich durch Kommunikation und Interaktion gestaltet wird, die zentrale Rolle. Die vorliegende Arbeit geht über die reine Darstellung der Funktionen, Bedingungen und Effekte von Mentoring-Partnerschaften hinaus, da hier bei der Betrachtung und Analyse eine primär pädagogische Perspektive eingenommen wird. Unter der Annahme, dass die Gestaltung von Lernsituationen Effekte auf das Lernen der Beteiligten hat, soll untersucht werden, wie sich der Lern- und Bildungsprozess gestaltet, d. h. welche Lernarrangements im Mentoring geschaffen werden und wie dabei die

¹ In der gesamten Arbeit implizieren die jeweiligen Bezeichnungen Mentor oder Mentorin bzw. der oder die Mentee immer auch das jeweils andere Geschlecht.

Informationsvermittlung und -aufnahme erfolgt. Des Weiteren soll herausgefunden werden, durch welche Bedingungen die Qualität der Mentoringbeziehung beeinflusst wird und inwiefern diese Qualität wiederum Einfluss auf die Art des Lern- und Austauschprozesses zwischen den Beteiligten hat.

Die zentrale Frage dieser Arbeit lautet somit: Besteht ein Zusammenhang zwischen der durch personale und strukturelle Bedingungen geprägten Qualität der Mentoringbeziehung und der Art des Lern- und Austauschprozesses?

Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine qualitative Studie durchgeführt, deren Ziel es war, durch die Aussagen der befragten Mentoren und Mentees die Bedingungen und Inhalte des Lern- und Austauschprozesses zu rekonstruieren und mögliche Zusammenhänge mit der Beziehungsqualität aufzudecken, welche operationalisiert wird durch die Faktoren Beziehungsart, subjektive Annahmen über positive Bedingungen einer Mentoringbeziehung, Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie selbst- und fremdbeobachtete Entwicklung während des Mentoring-Prozesses. Durch die empirische Untersuchung dieses Zusammenhangs sollen Hinweise über günstige Bedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten einer Mentoringbeziehung eruiert werden, die bei zukünftiger Konzipierung von Mentoring-Programmen Beachtung finden können.

Überblick über die einzelnen Kapitel

Die folgende Arbeit ist gemäß der Richtlinien zur Gestaltung von Untersuchungsberichten (vgl. Bortz/Döring 2006) in Theorie-, Methoden- und Ergebnisteil mit anschließender Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse gegliedert. Nach der disziplinären Zuordnung des Phänomens Mentoring erfolgt eine knappe Darstellung des aktuellen Kenntnisstandes im Bereich Mentoring. Dabei werden die Merkmale, Funktionen und mögliche Zielsetzungen des Mentoring-Konzeptes sowie wesentliche Erkenntnisse über die beiden Akteure – Mentor und Mentee – dargestellt. Besonders relevant für die Fragestellung ist die Darstellung der bisherigen Erkenntnisse über die Charakteristika, Formen und Gestaltungsmöglichkeiten einer Mentoringbeziehung. Um den Forschungsstand im Bereich Mentoring zu vervollständigen, werden auch mögliche Effekte des Mentorings auf die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung gezeigt (Kapitel 1).

Ausgehend von der mangelnden theoretischen Fundierung der Mentoringbeziehung werden im zweiten Abschnitt des theoretischen Teils dieser Arbeit relevante Erkenntnisse aus der Beziehungsforschung sowie theoretische Annahmen über verschiedene Formen

zwischenmenschlicher Beziehungen erläutert. Unter Bezugnahme auf diese Theorien erfolgt ein Versuch der Klassifikation der Mentoringbeziehung (Kapitel 2).

Nach Darlegung des aktuellen Forschungsstandes im Bereich Mentoring und der Beziehungsforschung werden zu Beginn des methodischen Teils die Forschungsfragen erläutert (Kapitel 3).

Der methodische Teil der Arbeit beinhaltet außerdem die Dokumentation der zur Aufklärung dieser Fragen durchgeführten qualitativen Untersuchung, bei dem Mentoren und Mentees zweier wissenschaftlich begleiteter Universitätsprogramme der Universität Augsburg (ProMentora) und der Technischen Universität München (*mentorING*) befragt wurden. Zur Erhebung der interessierenden Daten wurden ein Kurzfragebogen eingesetzt sowie episodische Interviews durchgeführt. Zielsetzung dieser qualitativen Forschung mit explorativem Charakter war es, Einblicke in die Beziehung der Tandem-Partner sowie die Gestaltung der Lern- und Austauschbeziehung zu bekommen. Dies stellt ein neues Forschungsfeld im Bereich Mentoring dar. Ein qualitatives Vorgehen war hierbei erforderlich, da nur auf diese

Weise das Zusammen- und Wechselspiel bestimmter personaler oder situativer Faktoren in den einzelnen Beziehungen nachvollziehbar und die persönliche Entwicklung der Mentee vor dem Hintergrund der Einstellungen und Motivationen der Beteiligten einschätzbar wird. Eine Besonderheit stellt darüber hinaus die getrennte Befragung beider Mentoring-Partner dar. Dieser dyadische Forschungsansatz ermöglicht eine vergleichende Analyse der Wahrnehmungen, aber auch ein komplementäres Bild der Qualität und Entwicklung der Mentoringbeziehung.

In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse präsentiert und interpretiert. Anschließend werden die Ergebnisse in ihrer Bedeutung für die Gestaltung von Mentoring-Partnerschaften diskutiert (Kapitel 5), wobei eine Typisierung der Beziehungen in Abhängigkeit von der Gestaltung des Lern- und Austauschprozesses vorgenommen wird. Nach der Zusammenfassung der Ergebnisse werden Limitationen und Stärken dieser Studie herausgestellt sowie Forschungsdesiderata formuliert.

THEORETISCHER TEIL:
FORSCHUNGSSTAND IN DEN
THEMENFELDERN MENTORING UND
ZWISCHENMENSCHLICHE BEZIEHUNGEN

1. Relevante Erkenntnisse aus der Mentoring-Forschung

Der heutige Stand an Erkenntnissen über das Thema Mentoring kann als umfassend und detailliert bezeichnet werden. Die ersten englischsprachigen Publikationen stammen aus den 70er Jahren; seither ist eine große Anzahl an Studien durchgeführt worden, welche spezifische Voraussetzungen, Bedingungen und Ergebnisse des Mentorings investigiert haben. Wurden zunächst lediglich informelles Mentoring, also natürlich entstehende Förderbeziehungen untersucht, interessieren sich neuere Studien für die Bedingungen und Effekte formeller, d. h. arrangierter Beziehungen im Rahmen von Mentoring-Programmen. Die Vielzahl an Publikationen – deren Autoren zum größten Teil weiblich sind – kann in zwei Bereiche aufgeteilt werden: auf der einen Seite steht die Ratgeberliteratur, in welcher einzelne Programme im Sinne des „best practice“ vorgestellt werden und die zur eigenen Umsetzung und Implementierung anregen sollen (vgl. z. B. Segerman-Peck 1994; Wulff 2002). Auf der anderen Seite befinden sich empirische Arbeiten, die sich überwiegend in quantitativ angelegten Forschungsdesigns der Überprüfung spezifischer Zusammenhangshypothesen widmen. Qualitative Studien, die prozessuale oder interaktionistische Phänomene untersuchen und Einblicke in die persönlichen Motive oder Prozesse geben können, machen in der Mentoring-Forschungslandschaft bislang eine Minderheit aus (vgl. Wanberg et al. 2003). Einige Forschungsdesiderata weisen jedoch auf die Notwendigkeit sowohl von Längsschnittstudien als auch von qualitativen Studien hin (vgl. Allen et al. 1997, Eby/Lockwood 2005).

In den letzten drei Jahrzehnten haben sich unterschiedliche Fachbereiche mit der Untersuchung des Mentoring-Konzeptes befasst. Da Mentoring vor allem im beruflichen Kontext stattfindet, wurden die meisten Forschungsarbeiten im Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie sowie in der betriebswirtschaftlichen Personalentwicklung durchgeführt. Die persönlichen Entwicklungschancen der Beteiligten werden aus diesen Perspektiven vor allem unter betriebswirtschaftlichen Aspekten gesehen, d. h. hier wird die Frage gestellt, welchen Beitrag Mentoring zur Förderung des Humankapitals leisten kann (vgl. Peters 2004a). Der interdisziplinäre Charakter dieses Konzeptes wird deutlich, wenn man beachtet, dass verschiedene theoretische Bezüge auf Erklärungsmodelle einzelner Teildisziplinen der Psychologie (z. B. Entwicklungspsychologie oder Lernpsychologie) erfolgen. So werden z. B. Altersstufenmodelle und das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung von Erik Erikson herangezogen, um die Motivation und die Bereitschaft, sich als Mentor oder Mentee zur Verfügung zu stellen, zu erklären (vgl. Kram 1985).

Mit der Theorie des Modelllernens von Bandura wurde ein lernpsychologischer Ansatz zur Erklärung der Lern- und Entwicklungsprozesse der Beteiligten herangezogen. Häufig findet sich auch ein Vergleich des Mentorings mit bzw. Abgrenzungsversuche von einzelnen Konstrukten wie z. B. der sozialen Unterstützung oder der organisationalen Sozialisation

(vgl. McManus/Russel 1997). Einen umfassenden Beitrag über den aktuellen Stand der Mentoring-Forschung verfassten Wanberg et al. (2003). Im Folgenden sollen nur jene Erkenntnisse der Mentoring-Forschung aufgeführt werden, die für die Fragestellung dieser Arbeit relevant sind. Nach einer Einführung in das Mentoring-Konzept (1.1), der Erkenntnisdarstellung über die beteiligten Akteure (1.2) sowie die Mentoringbeziehung (1.3) werden schließlich die Effekte von Mentoring auf die Kompetenz und Persönlichkeitsentwicklung (1.4) erläutert.

1.1 Das Mentoring-Konzept

Das Prinzip des Mentorings ist einfach zu erklären: „[E]ine erfahrene, meist ältere Person (Mentor oder Mentorin) unterstützt eine Jüngere (Mentee) dabei, ihre Persönlichkeit weiter zu entwickeln und ihre beruflichen Kompetenzen auszubauen“ (Haasen 2001, S. 7). Das zentrale Element des Mentoring-Konzeptes ist dabei die „direkte und partnerschaftliche Beziehung zwischen der Mentee und einem Mentor/einer Mentorin“ (Schönfeld/Tschirner 2002, S. 85). Diese Art des interpersonellen Austauschs ist in eine lange Tradition von Förderbeziehungen in verschiedenen Kontexten einzuordnen. Angefangen bei dem aus der griechischen Mythologie bekannten Erziehungsverhältnis zwischen Mentor und Odysseus Sohn Telemach (vgl. z. B. Blickle 2000) – bzw. zwischen der Göttin Athene und Telemach (vgl. Magg-Schwarzbäcker 2007) – über die seit Jahrhunderten praktizierte gegenseitige Unterstützung von Männern, in so genannten „old-boys-network“ (Haasen 2001, S. 9; siehe auch Peters 2004a), halten seit Ende des 20. Jahrhunderts organisierte formelle Programme Einzug in verschiedene gesellschaftliche Bereiche.

Ausgehend von den USA erkannten im Laufe der Jahre immer mehr Unternehmen die Bedeutung und die Reichweite von Mentoring für die individuelle Entwicklung und Qualifizierung von Mitarbeitern. Seit den 90er Jahren wurden daher zahlreiche, auf die spezifischen Bedürfnisse und Zielsetzungen abgestimmte Mentoring-Programme konzipiert. Kram/Hall (1996) sehen den vorrangigen Grund für die Entwicklung dieser Programme darin, Beziehungen zwischen Individuen zu legitimieren und zu erleichtern, die sonst nicht eingegangen werden würden. Ragins/Cotton (1999, S. 529) konstatieren jedoch einen Mangel an wissenschaftlicher Fundierung bei der Konzipierung und Implementierung solcher Programme: „[F]ormal mentoring programs are being developed without the benefit or guidance of empirical research“.

Es wurde daher lange Zeit angenommen, dass die Funktionen und Effekte, die informelle Mentoring-Partnerschaften mit sich bringen, auch für formelle Programme gelten. Erst Ende der neunziger Jahre widmeten sich einige Studien dem Vergleich von informellen

Mentoringbeziehungen und formellen Programmen und zeigten auf, welche Unterschiede zwischen diesen zwei Arten des Mentorings bestehen (vgl. u. a. Noe 1988). Da die befragten Personen in der Studie Teilnehmer formeller Programme waren, werden in der vorliegenden Arbeit vor allem Erkenntnisse über diese Beziehungsart zusammen getragen.

1.1.1. Klassifizierung von Mentoring-Partnerschaften

In der Literatur werden grundsätzlich zwei Arten von Mentoring unterschieden: informelles und formelles Mentoring. Daneben gibt es je nach Unterscheidungskriterium (z. B. Merkmale oder Anzahl der Mentees, Zusammensetzung der Mentoring-Partner aus gleichen oder unterschiedlichen Organisationen) weitere Möglichkeiten der Differenzierung (vgl. Miller 2002). Im Folgenden wird eine relevante Auswahl an Erkenntnissen über die wesentlichen Unterschiede dieser zwei Formen dargestellt, wodurch die Spezifika formeller Programme deutlich werden: dies sind die Art der Entstehung, die Dauer, der Strukturierungsgrad und die Effekte solcher Förderbeziehungen. Informelle Beziehungen entstehen aus eigener Initiative, indem entweder der zukünftige Förderer oder der Geförderte auf den anderen zugeht und ihm sein Interesse und seine Bereitschaft signalisiert (vgl. Haasen 2001). Während bei der informellen Auswahl des Mentees durch den Mentor bzw. des Mentors durch die Mentee Aspekte der Ähnlichkeit, der wahrgenommenen Kompetenz, des zwischenmenschlichen Wohlbefindens (*interpersonal comfort*) oder auch der Sympathie (*liking*) ausschlaggebend sind (vgl. Ragins/Cotton 1999; Lankau et al. 2005), geschieht die Zuordnung der Partner in formellen Mentoring-Programmen (= Matching) durch außen stehende Dritte (z. B. dem/der Projektkoordinator/in). Auf der Grundlage von Teilnehmer-Profilen, in denen demographische Merkmale wie Alter oder Ausbildung, aber z. B. auch Interessen und Zielvorstellungen erfasst sind, werden nach objektiven Gesichtspunkten passende Mentoren und Mentees zu Tandems kombiniert. Diese bilden dann eine „funktionale Partnerschaft auf Zeit“ (Schönfeld/Tschirner 2002, S. 86). Es ist zu beachten, dass Mentoren und Mentees sich augenscheinlich sowohl freiwillig in informelle Beziehungen begeben als auch freiwillig bei formellen Programmen teilnehmen, dass jedoch auch bestimmte Unternehmenszwänge dazu führen können, dass sich Mentoren und Mentees zur Teilnahme bereit erklären. Dieser Zwang kann sich negativ auf die Motivation und damit auch auf die Beziehungsqualität auswirken (vgl. Ragins/Cotton 1999).

In punkto Dauer der Mentoringbeziehungen sind deutliche Unterschiede auszumachen. Der informelle Mentoring-Prozess erstreckt sich über einen wesentlich längeren Zeitraum – nach Kram (1985) etwa drei bis sechs Jahre – wohingegen formelle Mentoring-Programme meist für eine Dauer von sechs Monaten bis einem Jahr konzipiert werden. Dabei ist jedoch zu

bemerken, dass die Beziehung nach Beendigung des Programms häufig fortgeführt wird (vgl. Schönfeld/Tschirner 2002). Je länger und offener der Prozess ist, umso mehr Zeit können sich Mentor und Mentee nehmen, um eine stabile, vertrauensvolle Basis zu schaffen, die vor allem für die psychosoziale Unterstützung der Mentee notwendig ist (vgl. u. a. Ragins/Cotton 1999).

Die zwei Beziehungsarten sind von sehr unterschiedlichem Strukturierungsgrad. So zeichnen sich formelle Mentoring-Programme durch eine klare Zielsetzung, einen strukturierten, zeitlich geplanten Ablauf sowie teilweise auch durch bestimmte Vorgaben bezüglich Häufigkeit, Themen oder Ort der Treffen aus. Diese Vereinbarungen erhöhen die Verbindlichkeit und die Verantwortung für das Programm (vgl. Wulff 2002). Trotz oder gerade wegen dieser Vorgaben wird die Qualität formeller Mentoringbeziehungen gegenüber informellen Beziehungen als gemindert angesehen. So zeigt sich beispielsweise in der quantitativen Studie von Fagenson-Eland et al. (1997), dass Mentoren formeller Beziehungen über weniger Austausch mit ihrem Mentee berichteten als Mentoren in informellen Mentoring-Partnerschaften.

Darüber hinaus unterscheiden sich formelle und informelle Mentoringbeziehungen im Hinblick auf die Beziehungsqualität. So konnten Eby/Lockwood (2005) in ihrer qualitativen Studie das für informelle Beziehungen charakteristische Merkmal der Intensität in formellen Beziehungen nicht nachweisen. Ragins/Cotton (1999) untersuchten in ihrer Studie, ob und welche unterschiedlichen Effekte formelles und informelles Mentoring für die Mentees hat. Es stellte sich heraus, dass informelle Mentoringbeziehungen in den beiden Dimensionen – Karriereförderung und psychosoziale Unterstützung – einen wesentlichen Beitrag leisten, wohingegen bei formellen Beziehungen die persönliche Entwicklungsförderung die berufliche Förderung überwiegt. Bei einem Vergleich von Teilnehmern eines formellen Mentoring-Programms mit einer Stichprobe von Personen, die keine Mentoring-Erfahrung hatten, zeigten sich beispielsweise keine signifikanten Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen hinsichtlich der Faktoren Verdienst und Beförderung (vgl. Ragins/Cotton 1999; Eby/Lockwood 2005).

1.1.2 Einsatzbereiche und spezifische Zielsetzungen

Versucht man die Vielzahl an Mentoring-Programmen auf die wesentlichen Einsatzbereiche zu konzentrieren, so ergibt sich folgendes Bild:

a) Mentoring als Instrument der Personalentwicklung

Seit Mitte der 80er Jahren vollzog sich in der Unternehmenskultur ein Wandel des Menschenbildes. Die Sichtweise des Menschen als homo oeconomicus wich einer ganzheitlichen Sicht des Menschen. Es sind „Aspekte wie Autonomie, Kreativität, Vertrauen, Emotionen, kooperatives und integratives Verhalten“ (Hesch 2000, S. 149), die in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts von den Mitarbeitern gewünscht, ja in Hinblick auf die Notwendigkeit an Innovationen und Wettbewerb sogar gefordert werden. Mentoring hat dabei „den besonderen Vorteil, dass es inhaltliche und fachliche Wissensvermittlung mit dem Training sozialer Kompetenzen vereint“ (Haasen 2001, S. 39). Mentoring kann in diesem Zusammenhang auch als wichtiges Instrument des personalen Wissensmanagements gesehen werden (vgl. Peters 2004b).

Während des Berufseinstiegs wird dem Neuling mit dem zugewiesenen Mentor ein unmittelbarer Gesprächspartner an die Hand gegeben, der nicht nur über Berufserfahrung, sondern auch über organisationsspezifisches Wissen verfügt und somit wesentlich zur individuellen Orientierung und Eingliederung in die Organisation beitragen kann: „Mentoring may be a beneficial career tool that can be used to socialize newcomers to the necessary norms and rules of an organization“ (Ostroff/Kozlowski 1993, S. 153). Ostroff/Kozlowski stellten auch fest, dass Berufsanfänger unter der Anleitung von Mentoren in einem viel größerem Ausmaß Kenntnisse über die Aufgaben, Rollen, Gruppenprozesse und unternehmensspezifischen Werte und Einstellungen gewinnen als nicht Betreute. Es wird in diesem Zusammenhang – im Vergleich zu anderen Informationsquellen wie z. B. Kollegen – gar von einer höheren Qualität der Informationen und Darstellungen, welche der Mentor an den Mentee weitergibt, gesprochen (vgl. hierzu auch McManus/Russel 1997).

„Mentoring ist im weitesten Sinne ein Instrument zur Begleitung und Unterstützung des beruflichen Weges von jungen Potentialträgern – den Mentees – als Führungsnachwuchskräfte“ (Peters 2004a, S. 7). Meist handelt es sich dabei um interne Programme, wobei Mentoren und Mentees aus derselben Organisation stammen; in den letzten Jahren werden auch vermehrt Cross-Mentoringbeziehungen arrangiert, bei denen die Beteiligten Mitarbeiter unterschiedlicher Organisationen sind (zu Besonderheiten von Cross-Mentoring siehe Schönfeld/Tschirner 2006).

b) Mentoring und Frauenförderung

Mit der Frauen- und Geschlechterforschung, die sich in den 90er Jahren etablierte, wurden u. a. soziale Ungleichheiten hinsichtlich des Vorkommens von Frauen in Spitzenpositionen der Wirtschaft, der Politik oder auch der Hochschule aufgedeckt. Mit dem Schlagwort der *gläsernen Decke* wird in diesem Zusammenhang das Phänomen beschrieben, dass Frauen aufgrund ihrer Doppelrolle in ihrer beruflichen Entwicklung an Grenzen stoßen, die eine Karriere auf der obersten Führungsebene verhindern oder erschweren (vgl. Heinze 2002; Peters 2004a).

Haasen (2001) nennt fehlende Netzwerke, mangelnde Rahmenbedingungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie frauenspezifische Karriereverläufe als weitere Ursachen. Zahlreiche Programme wurden als Antwort auf diese Missstände in Unternehmen, Gewerkschaften, Forschungseinrichtungen und Parteien entwickelt, die dabei helfen sollen, „auf die vorhandenen Kompetenzen weiblicher Mitarbeiter aufmerksam zu machen und so das vorhandene Human-Kapital sinnvoll zu nutzen“ (Schönfeld/Tschirner 2002, S. 85). Im Rahmen von Mentoring kann durch die gezielte Förderung und Ermutigung von Frauen ein Beitrag zur Gleichstellung geleistet werden, wobei nicht von einem defizitären, sondern von einem ressourcenorientierten Ansatz ausgegangen wird (vgl. Haasen 2001). „Frauen entwickeln durch Mentoring ein stärkeres Selbstbewusstsein, definieren konkreter ihre beruflichen Ziele und artikulieren diese auch deutlicher und zielgerichteter gegenüber ihren Vorgesetzten“ (Wulff 2002, S. 7).



Abb. 1: Die Gläserne Decke
(aus: Heinze 2002, S. 50)

Häufig sind Mentoring-Programme Bestandteil von umfassenden Gender Mainstreaming-Konzepten, die ganzheitlich eine Sensibilisierung für die Thematik der Geschlechterungleichheit bewirken sollen (z. B. ProMentora als Teilprojekt des GMKonzeptes der Universität Augsburg).

c) Mentoring in Transitionsphasen

Zum dritten Bereich zählen all jene Programme, in denen Mentoring als Transitionshilfe dient. Individuen werden von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter immer wieder vor die Aufgabe gestellt, Übergänge in neue Lebensabschnitte zu meistern. Dies kann der Übertritt in eine neue Institution sein (z. B. Gymnasium – Hochschule), die Übernahme einer neuen Rolle (Student – Arbeitnehmer) oder das Umlernen, das – bedingt durch die rasante Entwicklung neuer Technologien – von jedem Arbeitnehmer gefordert wird. Diese Übergangsphasen sind häufig gekennzeichnet durch Unsicherheit, Stress, Orientierungsbedarf und Rollenkonflikte. Mentoring kann hier im Sinne einer Krisenprävention oder -intervention verstanden werden, da der erfahrene Mentor die jüngere Person bei der zu bewältigenden Transitionsaufgabe begleiten und unterstützen kann. So haben auch andere gesellschaftliche Bereiche, wie z. B. die Gemeindearbeit, die Chancen erkannt, die das Mentoring-Konzept in sich birgt: deutschlandweit wurden zahlreiche Programme initiiert, in denen zum Beispiel Senioren die Funktionen eines Mentors übernehmen, indem sie bestimmte Zielgruppen (Arbeitslose, Hauptschulabsolventen, Migranten, etc.) individuell bei Fragen und Problemen des Berufseinstiegs und der Orientierung unterstützen (vgl. Schreier 2002). Derartige Programme können somit auch wesentlich zum intergenerationalen Austausch beitragen.

1.1.3 Funktionen von Mentoring

Kram (1985) hat – ausgehend von den Ergebnissen ihrer qualitativen Studie – die ersten empirischen und daraus folgenden theoretischen Überlegungen zum Thema Mentoring i. S. entwicklungsförderlicher, informeller Beziehungen angestellt und mit „Mentoring at Work“ ein Grundlagenwerk geschaffen, auf das bis zum heutigen Zeitpunkt nahezu alle Publikationen Bezug nehmen. So wurden hier erstmals die zwei elementaren Funktionen, die Mentoring erfüllt, differenziert herausgestellt (S. 23 ff.):

zum einen sind dies spezifische karriereförderliche Funktionen (*career development functions*), welche sich in der direkten Förderung der beruflichen Karriere (*sponsoring*), der

fachlichen Unterstützung des Mentees bei konkreten Problemen oder in Fragen der Karriereplanung (*coaching*), der Bewahrung vor negativen Einflüssen oder zu vermeidenden Fehlern (*protection*), der Konfrontation mit herausfordernden Aufgaben (*challenging assignments*) und schließlich der Darstellung des Mentees in der Öffentlichkeit (*exposure*) zeigen. Ein Mentor, der meist in Besitz einer höheren Macht- und Statusposition ist, kann im Rahmen seiner damit gegebenen Möglichkeiten einen Beitrag dazu leisten, dass das Potential des Mentees für andere sichtbar wird. Dies kann die Übertragung einzelner Aufgaben wie z. B. die Mitgestaltung einer Präsentation sein oder auch durch die Einführung und Bekanntmachung in beruflichen Netzwerken geschehen. Die Bedeutung von Networking, das den Aufbau von Personennetzwerken und damit den Erwerb von sozialem Kapital meint, wird in diversen Arbeiten thematisiert (z. B. Segerman-Peck 1994, Peters 2004b).

Die andere Dimension der Förderung bezieht sich auf die psychosoziale Unterstützung des Mentees: „These factors address interpersonal aspects of the mentoring relationship and enhance the protégé’s sense of competence, self-efficacy, and professional and personal development“ (Ragins/Cotton 1999, S. 530). Die wichtigste psychosoziale Funktion wird darin gesehen, dass der Mentor dem Mentee als Vorbild in Bezug auf Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen dient (*role modeling*). Becker (2005, S. 413) bezieht den Effekt des Modelllernens nicht nur auf Werte, sondern auch auf das Wissen und die Kompetenz der Mentees. Durch die Akzeptanz und Bestätigung der jüngeren Person (*acceptance and confirmation*) sowie die persönliche Beratung (*counseling*) kann der Mentor zur Entwicklung und Stärkung des Selbst- und Fähigkeitskonzeptes der Mentee beitragen (s. Kap. 1.4.3).

Unter der Voraussetzung, dass sich die Mentoring-Partner mögen und verstehen sowie Freude am Austausch haben, kann diese Beziehung auch zur Freundschaft werden (*friendship*). Nach Kram (1985) tragen nur solche Beziehungen zur psychosozialen Förderung des Mentees bei, welche eine hohe interpersonale Intimität aufweisen: „Career development functions depend on the mentor’s power and position in the organization, whereas psychosocial functions depend on the quality of the interpersonal relationship and the emotional bond that underlies the relationship“ (Ragins/Cotton 1999, S. 530). Wanberg et al. (2006) haben zudem herausgefunden, dass der Faktor Ähnlichkeit positiv mit psychosozialer Unterstützung korreliert.

In manchen Forschungsarbeiten wird die Funktion des Modelllernens als wichtigste und daher als eigene Funktionsdimension aufgeführt. Neben dieser Dreiteilung der Funktionen gibt es verschiedene Ansätze, die einzelnen Mentoring-Funktionen zu unterscheiden. So konnte Michel-Alder (2004 zit. nach Sevsay-Tegethoff 2007, S. 3) sieben Aufgaben und

Zielsetzungen des Mentorings identifizieren: „Begleitung, Beobachtung, Ermutigung, Information, Inspiration, Unterstützung und Feedback“. Jedoch beziehen sich die meisten Studien auf die oben erläuterten Funktionen – berufliche Förderung, psychosoziale Unterstützung und Modelllernen.

Zur Erfassung der einzelnen Funktionen wurden diverse Testinstrumente z. B. von Noe (1988) oder auch Scandura/Katerburg (1988) entwickelt. Das Mentor Role Instrument (MRI) von Ragins/McFarlin (1990), das eine hohe Validität und Reliabilität aufweist, kommt in zahlreichen multimodalen Studien zur Anwendung. Neben den neun Einzelfunktionen nach Kram (1985) können damit zwei zusätzliche Dimensionen – „parent and social interactions“ (Ragins/Cotton 1999, S. 535) – erfasst werden, was besonders hilfreich bei der Überprüfung von Gendereffekten ist.

An dieser Stelle soll noch auf einen interessanten Befund der Studie von Wanberg et al. (2006) hingewiesen werden. Durch die Befragung der Tandems wurde deutlich, dass die Aussagen der Partner über gegebene oder empfangene Unterstützung meist nicht übereinstimmen. Gründe dafür können sein, dass der Mentee von etwas profitiert, was der Mentor nicht beabsichtigt hat oder dass bestimmte Bemühungen des Mentors ohne Wirkung bleiben.

1.2 Die Akteure – Merkmale, Aufgaben und Effekte

Nach der Darstellung des Mentoring-Konzeptes, das den Rahmen der Beziehung zwischen Mentor und Mentee bildet, werden nun die zwei zentralen Personen näher betrachtet. Bevor eine vollkommene Fokussierung auf die Mikroebene erfolgt, soll darauf hingewiesen werden, dass die Mentoringbeziehung in einen Kontext eingebettet ist, der die Motivation und das Verhalten der Personen beeinflussen kann. Da Mentoring vorrangig im organisationalen Umfeld stattfindet, können z. B. die Unternehmenskultur, aber auch verschiedene Instrumente (z.B. Belohnungssysteme) Einfluss auf die Entstehung von Mentoringbeziehungen haben, wie ihn verschiedene Autoren unter Berücksichtigung eines systemischen oder interaktionistischen Ansatzes darstellen. Zur Erklärung dienen hierbei Verstärkungstheorien (vgl. Kram 1985, Aryee et al. 1996).

Folgende Graphik soll die Einbettung der Akteure in die verschiedenen Kontexte sowie den davon beeinflussten Entwicklungsprozess veranschaulichen:

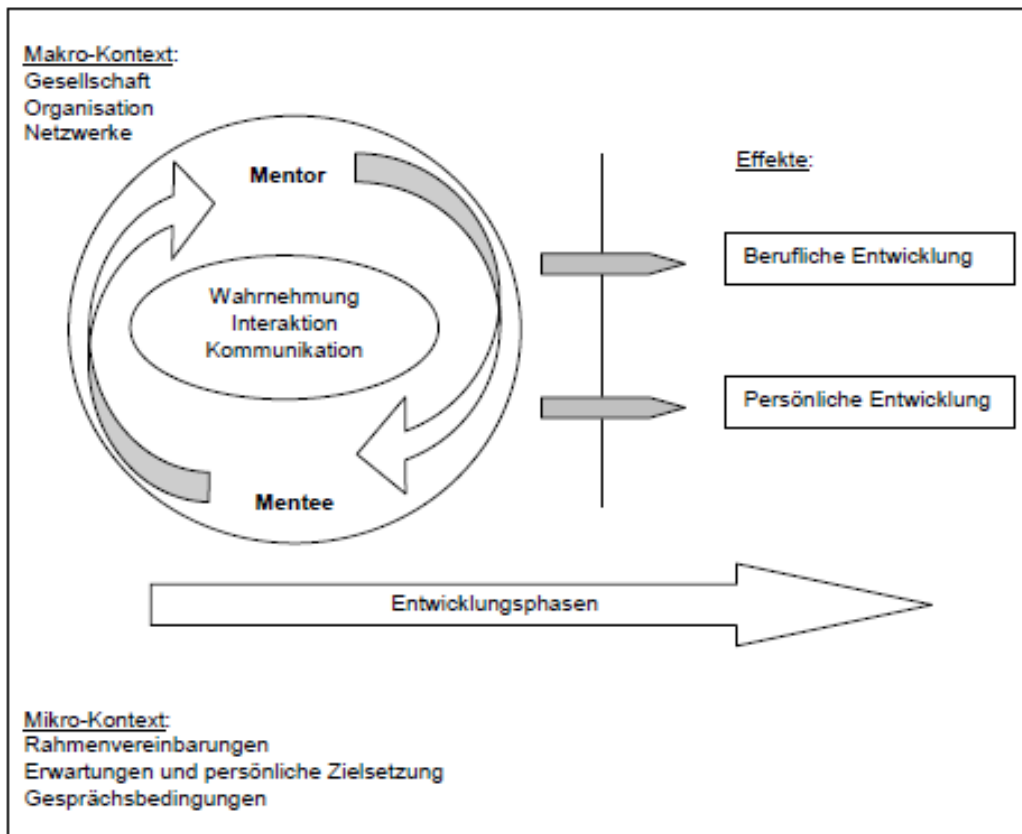


Abb. 2: Akteure und Kontext

1.2.1 Der Mentor

Neben der Analyse von Funktionen, die Mentoring übernehmen kann, stellt die Frage nach Eigenschaften, die Mentoren haben bzw. haben sollten, einen weiteren Forschungsschwerpunkt dar. Bevor auf die beziehungsrelevanten Faktoren eingegangen wird, soll der Begriff Mentor kurz erläutert werden. Von den zahlreichen Versuchen, den Begriff des Mentors zu bestimmen, können die zwei hier zitierten Definitionen exemplarisch für die Vielzahl an Akzentuierungen angeführt werden: "Der Begriff Mentor ist ein Synonym für einen allgemein geachteten und gebildeten Menschen, der für einen jüngeren und noch weniger erfahrenen Menschen als verantwortungsbewusster Berater und Coach fungiert" (Peters 2004a, S. 7). Eine stärker berufs- bzw. unternehmensbezogene Definition geben Ostroff/Kozlowski (1993, S. 171), indem sie Mentoren als „senior, experienced organizational members who help young professionals develop technical, interpersonal, and political skills“ bezeichnen.

a) *Welche Personen entscheiden sich zu einer Mentoren-Tätigkeit?*

Personen, die sich für eine Mentoren-Tätigkeit entscheiden, weisen einige spezifische Ausprägungen hinsichtlich der Merkmale Alter und Position sowie gewisse gemeinsame Einstellungen auf. Ensher et al. (2002, S. 1408) unterscheiden in Abhängigkeit vom Alter drei Kategorien von Mentoren: „the traditional mentor (an individual who is much more experienced and further ahead in his or her career than the protégé), the step-ahead mentor (an individual who is a little more experienced and may be one level above the protégé), the peer mentor (someone at the same level as the protégé)“. In den meisten Mentoring-Programmen werden Mentoren mit mehrjähriger Berufserfahrung vermittelt. Daher kann der Alters- und Erfahrungsunterschied als zentrales Merkmal identifiziert werden.

Kram (1985, S. 73) erklärt die Bereitschaft als Mentor zu fungieren folgendermaßen: „Their life and career stage concerns include a desire to teach and coach, to be experts in their chosen occupations, and to pass on wisdom accumulated during the trial stage of their careers“.

b) *Warum entschließt sich jemand dazu, Mentor zu werden?*

Allen et al. (1997, S. 77) wählten einen qualitativen Zugang, um die individuellen Motive, als Mentor tätig zu werden, herauszufinden. Diese werden unterschieden in „other-focused“ (= altruistisch) und „self-focused factors“ (= egoistisch). Auf Seite der altruistischen Motive stehen Beweggründe, wie beispielsweise der Wunsch, mit anderen das eigene Wissen zu teilen, persönlich an der Förderung kompetenter Arbeitskräfte beteiligt zu sein oder ganz allgemein anderen zu helfen, was als empathische Reaktion auf die Wahrnehmung der schwierigen Situation, in der sich ein jüngerer Mitarbeiter befindet, gedeutet werden kann. In einer späteren Studie wurde zudem ein Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten, das sich in den Dimensionen Hilfsbereitschaft und Empathie offenbart, und der Bereitschaft, als Mentor tätig zu werden, gefunden (vgl. Allen 2003).

Als entscheidender, selbstbezogener Faktor ergab sich, dass der Aspekt der Generativität, d.h. das Bedürfnis, einen persönlichen Beitrag für zukünftige Generationen zu leisten, weiterhin das befriedigende Gefühl am Wachstum anderer beteiligt zu sein, aber auch das Bedürfnis nach persönlicher Weiterentwicklung ausschlaggebend für die Entscheidung zum Mentoring ist. Zur Erklärung des letzten Punktes wird auch die Theorie des sozialen Austausches herangezogen (vgl. Allen et al. 1997; Ragins/Cotton 1999).

Als wichtigster Beweggrund für die Entscheidung, eine bestimmte Person in seiner beruflichen und persönlichen Entwicklung zu unterstützen, hat sich die vom Mentor wahrgenommene Ähnlichkeit mit dem Mentee – z. B. in Bezug auf Intelligenz, Ausbildung, sozialen Hintergrund oder auch außerberufliche Aktivitäten – erwiesen. Zur Erklärung dieses sozialpsychologischen Phänomens dient das „Similarity-attraction-Paradigma“, wonach Individuen eher bereit sind Menschen zu helfen, die ihnen selbst ähnlich sind (vgl. z. B. Allen et al. 1997).

Darüber hinaus gibt es weitere Gründe zur Übernahme der Mentorenfunktion. So wurden positive Zusammenhänge zwischen der persönlichen Erfahrung mit Mentoring in der Vergangenheit und der Bereitschaft, selbst als Mentor tätig zu werden, nachgewiesen. Dieses Motiv kann mit dem Prinzip der Reziprozität erklärt werden: „[I]t is the felt sense of responsibility to give something in return for help received“ (Allen et al. 1997, S. 84).

Bei der Suche nach spezifischen Persönlichkeitseigenschaften wiesen Allen et al. (1997, S. 71) nach, dass Mentoren über eine ausgeprägte Selbstkontrolle verfügen und durch ein Streben nach Entwicklung, das sich in einer positiven Einstellung zu beruflichem Aufstieg und Karriere zeigt, motiviert sind. Aryee et al. (1996) haben außerdem eine allgemeine optimistische Einstellung von Mentoren nachweisen können.

Ergebnisse einer Untersuchung informeller Mentoring-Partner von Olian et al. (1993) waren, dass das wahrgenommene oder antizipierte Leistungspotential einer Person für die Entscheidung als Mentor zu fungieren sehr ausschlaggebend ist. Dieser Punkt trifft jedoch m.E. für formelle Mentoring-Programme nur insofern zu, dass nicht das individuelle Leistungspotential einer Person, sondern das kollektive Potential der Mentoring-Zielgruppe (z. B. Physikstudentinnen) Einfluss auf die Entscheidung hat.

c) Welche Erwartungen sind mit der Person des Mentors verbunden?

Segerman-Peck (1994) nennt zwei notwendige Kompetenzen von Mentoren: zum einen sollte der Mentor über strategisches Wissen verfügen, wie bestimmte Ziele zu erreichen sind. Zum anderen sollte er die Fähigkeit haben, den Mentee sowie mögliche Entwicklungen in dessen Umfeld wahrzunehmen. Grundvoraussetzung für die Erfüllung der Mentorenrolle sind dabei Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Interaktionsbereitschaft, Offenheit und Proaktivität. Wanberg et al. (2006) zeigen durch ihre Studie, dass zwischen dem Ausmaß des proaktiven Verhaltens eines Mentors und den karriereförderlichen Funktionen ein starker Zusammenhang besteht. Eine Aufzählung an wünschenswerten Eigenschaften, Verhaltensweisen und Fähigkeiten, über die ein Mentor verfügen sollte, gibt z. B. Arhén

(1992). Als ein zentrales Ergebnis ihrer Studie erwähnt sie: „Guten Mentoren, (...) war gemeinsam, daß sie echtes und ehrliches Interesse an Menschen hatten, für Neues offen, an der Gesellschaft interessiert und ausgeglichene Persönlichkeiten mit einem intakten Familienleben waren" (ebd., S. 82).

Fagenson-Eland et al. (1997) konnten feststellen, dass Mentees mit Mentoring-Erfahrung höhere Erwartungen an ihren Mentor haben als Mentees ohne Erfahrung. So können auch in Abhängigkeit von den Erwartungen die Rollen, die ein Mentor im Rahmen der Mentoringbeziehung übernimmt, variieren. Nach Haasen (2001, S. 234 ff.) beinhaltet die Funktion des Mentors verschiedene Facetten. Der Mentor ist nicht nur Gesprächs- oder Sparring-Partner, sondern auch Ratgeber und Wissensvermittler, „Geburtshelfer“, (d. h. er/sie entdeckt und fördert die individuellen Potentiale des Mentee), Karriere-Berater und „Türöffner“ zu anderen nützlichen Kontakten. Diese Unterteilung der Funktionen wird in der späteren Studie von besonderer Bedeutung sein.

d) Welche Effekte hat der Mentoring-Prozess auf den Mentor?

Obwohl im Mittelpunkt der Mentoringbeziehung die Entwicklungsförderung des Mentees steht und die meisten Studien sich mit dem Einfluss auf den Mentee befassen, kann aus interaktionistischer Sicht nicht bestritten werden, dass auch die Person bzw. der Austausch mit der Person des Mentees auf den Mentor wirkt. Allen et al. (1999, S. 72) stellten bei einer Befragung von Mentoren heraus: „Mentors believed they often learned as much from the protégé learned from them“. Schönfeld/Tschirner (2002, S. 88) bezeichnen dies auch als „Win-win-Situation“.

Mentoren empfinden es als positiv, jüngeren Menschen durch die Weitergabe von Erfahrungen und Wissen zu helfen. Durch den Austausch, konkrete Fragen sowie Rückmeldungen der Mentee wird der Mentor zur Reflexion angeregt, worin Peters (2004a, S. 17) folgenden Gewinn sieht: „Die eigene Position kann retrospektiv neu betrachtet werden und der Blick für neue Optionen gestärkt werden, indem die eigenen Wert- und Denkvorstellungen durch die Weitergabe im Dialog mit dem Mentee neu reflektiert werden“.

Ein weiterer Effekt, den das Mentoring mit sich bringt, ist, dass die mentorierende Person für andere im eigenen (Lebens- oder Berufs-)Umfeld als kompetent und erfolgreich wahrgenommen wird und somit selbst eine (Image-)Aufwertung erfährt. Das Empfinden von Spaß und Freude an der Wissensweitergabe und an dem Erlebnis, dass andere durch den

Austausch profitieren, stellen bei der Entscheidung zu einer (erneuten) Mentoring-Partnerschaft eine bedeutende Motivation dar (vgl. Heinze 2002).

In den intensiven Gesprächen bekommt der Mentor Einblick in die Perspektive und die Berufs- oder Lebenssituation des Mentee, wodurch eine „Sensibilisierung für die Probleme der Nachwuchsführungskräfte“ erfolgt (Peters 2004a, S. 17). Kram/Hall (1996, S. 112) weisen mit der Bezeichnung von Mentoren als „co-learners“ auf den Effekt des Mit(einander)lernens hin, der sich aus dem Informations- und Erfahrungsaustausch ergibt. Weiterhin können die Mentoren ihre Beratungskompetenzen weiterentwickeln, eigene Netzwerke erweitern bzw. stabilisieren sowie „eine Beziehung zu einem jüngeren Menschen aufbauen, was in Führungspositionen oft nicht möglich ist“ (Haasen, 2001, S. 229).

Kram (1985, S. 3) fasst die positiven Effekte für den Mentor wie folgt zusammen: „Through helping others, a mentor gains internal satisfaction, respect for his or her capabilities as teacher and advisor, and reviews and reappraises the past by participation in a young adult’s attempts to face the challenges of early career years“.

Einige Studien beschäftigten sich auch mit möglichen negativen Effekten, welche die Übernahme der Mentorenfunktion mit sich bringen kann. Als größter Nachteil des Mentorings wird der relativ hohe Zeitaufwand gesehen (vgl. Allen et al. 1997). Ragins/Scandura (1999 zit. nach Lankau et al. 2005) betonen zudem das Risiko, von einem kompetenten Mentee ersetzt zu werden oder mögliche Probleme, die mit einer von anderen wahrgenommenen Bevorzugung des Mentees einhergehen können.

1.2.2 Der Mentee

Die Beschreibung der Mentees erfolgt analog zum Mentor bezüglich der Punkte Lebenssituation, Motivationen und Eigenschaften, der Erwartungen an den Mentee sowie der Effekte, die sich aus dem Mentoring-Prozess ergeben können.

a) Welche Personen entscheiden sich dazu, als Mentee am Mentoring-Prozess teilzunehmen?

Um die Motivation zur Teilnahme an Mentoring-Programmen verstehen zu können, muss man einen Blick in die Lebenssituation Jugendlicher bzw. junger Erwachsener werfen. Diese Phase ist wesentlich durch Zweifel an der eigenen Kompetenz, Mangel an Selbstvertrauen und Ermutigung, die Erfahrung der strukturellen Diskriminierung sowie einem Mangel an

Berufserfahrung und an einem funktionstüchtigen Netzwerk geprägt (vgl. Weber et al. 2004, S. 115). Kram (1985, S. 13) weist auf den Bedarf junger Erwachsener an Orientierung und der Entwicklung einer beruflichen und personalen Identität hin: „Not only do they question their skills and abilities, but they search for occupational identities and a sense of who they can become in a new role and work context“.

Es wurde überdies festgestellt, dass Mentees über ein ausgeprägtes Macht- und Leistungsmotiv verfügen, emotionale Stabilität und soziale Sensibilität aufweisen und die Überzeugung sind, selbst Gestalter der eigenen beruflichen Entwicklung zu sein (vgl. Blickle 2000).

b) Was motiviert die Mentees zur Teilnahme?

Die Evaluation von Mentoring-Programmen zeigt, dass diese Teilnahme wesentlich zu einer Erhöhung der beruflichen Chancen beiträgt. So konnte Weber (2006, S. 6) feststellen: „Die Teilnahme an *mentorING* verdreifacht die Karrierechancen von Ingenieurinnen“. Die möglichen Effekte, die Mentoring mit sich bringen kann – Beratung, Unterstützung bei Transitionen, Netzwerkaufbau und Qualifizierung durch die begleitenden Veranstaltungen – motivieren Personen zur Teilnahme. Eby/Lockwood (2005) haben festgestellt, dass Mentees in formellen Programmen vor allem Hilfe bei der Karriereplanung suchen und einen Einblick in die Berufswelt bekommen möchten. Für die Zielgruppe der StudentInnen und HochschulabsolventInnen sieht Peters (2004a) als entscheidenden Beweggrund die positive Bewertung von Praxisphasen.

c) Was wird von dem Mentee erwartet?

Nur wenige Studien haben sich mit der Frage beschäftigt, welche Erwartungen die Mentoren an ihre Mentees haben. Als entscheidende Aspekte wurden vor allem Kompetenz und Motivation herausgestellt. Darüber hinaus stellen Wanberg et al. (2003, S. 66) fest: „[M]entors also seem to have interest in working with protégés who need help, remind mentors of themselves, have a strong learning orientation, and demonstrate key personality traits“.

Die Frage nach den Erwartungen an Mentees impliziert neben notwendigen Einstellungen und Verhaltensweisen auch die Frage nach dem Handeln des Mentee in der Beziehung, genauer gesagt den Aufgaben, die er übernehmen sollte. Hierbei werden in der Literatur folgende Punkte genannt (vgl. Heinze 2002; Haasen 2001): an erster Stelle steht das Klären

und Bewusstwerden über eigene Erwartungen, die häufig unbewusst sowohl an das Programm als auch an den Mentor gestellt werden. Ferner soll der Mentee seine beruflichen und persönlichen Ziele präzisieren und realistische Ziele formulieren. Um aus der Beziehung profitieren zu können, muss der Mentee über Kommunikationskompetenz, Offenheit sowie die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel verfügen. Eine loyale und vertrauenswürdige Haltung ist eine grundsätzliche Bedingung. Verschiedene Autoren haben im Rahmen der Bestimmung von Erwartungen an Mentees eine Checkliste mit Anforderungen an Verhaltensweisen, Einstellungen und Zielsetzungen erstellt (vgl. hierzu z. B. Heinze 2002).

Da ein zentrales Merkmal die Reziprozität der Beziehung ist, wird den Mentees in der Ratgeberliteratur empfohlen, dem Mentor auch etwas „zurück zu geben“. Dies kann nach Haasen (2001) durch folgende Aktivitäten geschehen:

- Feedback über die Umsetzung von Ratschlägen geben
- Verfassung von Gesprächsprotokollen und Weiterleitung an den Mentor
- auf Interessen des Mentors eingehen
- einen Beitrag zum guten Ruf des Mentors leisten und sich bedanken

d) Welche Effekte hat der Mentoring-Prozess auf die Mentees?

Entsprechend der oben erläuterten Funktionen – berufsbezogene Förderung und psychosoziale Unterstützung – können die Effekte, die Mentoringbeziehungen mit sich bringen können, differenziert werden.

Nach Schönfeld/Tschirner (2002) sind Effekte vor allem im beruflichen Kontext eher langfristiger Art, so dass keine kurzfristigen Karrieresprünge zu erwarten sind. Verschiedene Studien haben jedoch langfristige berufsbezogene Effekte wie eine höhere Karriereerwartung und Arbeitszufriedenheit, einen schnelleren Aufstieg, ein höheres Einkommen und eine leichtere organisationale Sozialisation festgestellt (vgl. Chao 1997). Im Zusammenhang mit dem Prozess der organisationalen Sozialisation steht auch das „Kennen lernen informeller Spielregeln der Macht“ (Peters 2004a, S. 16).

Neben den berufs- oder karrierebezogenen Entwicklungen trägt der Austausch mit und die Unterstützung von Mentoren erheblich zur Stärkung des Selbstbewusstseins sowie zu einer realistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bei (vgl. Schönfeld/Tschirner 2002). Eine bedeutende Rolle nimmt dabei das Feedback, d. h. die Rückmeldung der Mentoren ein: „Über individuelles Feedback und offene Kritik hat der Mentee die Möglichkeit, die Entwicklung seines Potenzials in einem geschützten Raum zu forcieren“ (Peters 2004a, S. 9).

Eine Zusammenschau der Chancen, die eine Mentoringbeziehung für die Mentees bringt, gibt Haasen (2001, S. 207):

- Entwicklung der Persönlichkeit
- Orientierung und Horizonterweiterung
- Qualifikation und Weiterbildung
- Ausbildung sozialer Kompetenz
- Möglichkeit der Karriereplanung und Entwicklung von Lösungsansätzen
- Eintritt in Netzwerke

Haasen spricht hier von Chancen, weil das Ausmaß und die Art der positiven Effekte abhängig von der Aktivität, dem Engagement und der jeweiligen Zielsetzung der Mentees ist; sie sind somit selbstverantwortlich für ihren Entwicklungs- und Lernprozess (vgl. auch Heinze 2002).

In letzter Zeit wird auch die Frage erörtert, welche Vor- und Nachteile Mentees durch multiple Beziehungen zu Mentoren haben können. Dabei wurde festgestellt, dass sich die positiven Effekte z. B. auf die berufliche Zufriedenheit oder das berufliche Vorankommen durch Beziehungen zu verschiedenen Mentoren vervielfachen können. Nachteile dieser Vielfalt an Ansprech- und Beratungspersonen wurden z. B. in Bezug auf Rollenkonflikte feststellbar (vgl. Wanberg et al. 2003).

1.3 Die Mentoringbeziehung

Nach Wanberg et al. (2003) gibt es nur eine geringe Anzahl an Forschungsarbeiten, die sich mit der Frage der Interaktionen im Rahmen der Mentoringbeziehung beschäftigt haben. Die wenigen Studien untersuchten entweder die Phasen, in denen Mentoring abläuft oder die Arten, wie Mentoren und Mentees sich gegenseitig beeinflussen. Auf der Grundlage einer umfassenden Charakterisierung der Mentoring-Beziehungen erfolgt ein Überblick über die Arten, über Voraussetzungen und Bedingungen sowie schließlich die Gestaltung von Mentoringbeziehungen.

1.3.1 Charakteristika der Beziehung zwischen Mentor und Mentee

In bisherigen Versuchen zur Definition von Mentoringbeziehungen werden spezifische Merkmale der Beziehung mit den Aufgaben und Zielsetzungen des Mentorings vermengt (siehe bspw. Blickle 2000). Extrahiert man die funktionalen Aspekte, bleibt folgendes Gerüst

übrig: Bei der Mentor-Mentee-Beziehung handelt es sich um eine „Eins-zu-Eins-Beziehung zwischen einem Berater und einem Ratsuchenden“ (Haasen 2001, S. 15) bzw. zwischen einer erfahrenen, über (lange) Berufserfahrung verfügende Person und einem Einsteiger (in den Beruf, in eine neue Abteilung, in eine neue Firma, in eine neue Rolle etc.).

Was ist nun das Besondere an der Beziehung zwischen einem Mentor und seinem Mentee? Auf einer inhaltlichen Ebene kann die Besonderheit dieser Beziehung nach Kram (1985, S. 2) wie folgt umschrieben werden: „[T]hey 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“. Als grundlegendes Merkmal wird hier also die Ausrichtung der Gespräche auf sowohl private als auch berufliche Angelegenheiten genannt, wobei das Ziel dieser „Förderbeziehung“ (Heinze 2002, S. 21) die Wissens- und Kompetenzerweiterung ist. Grundsätzlich orientieren sich die Gesprächsinhalte „an den individuellen Zielen und Bedürfnissen der Mentee sowie am Interesse und der Kompetenz der Mentorin“ (Haasen 2001, S. 242).

Nach Becker (2005, S. 413) handelt es sich bei der Beziehung zwischen einem Mentor und einem Mentee um „eine Beratungsbeziehung, die primär auf der emotionalen Ebene (...) stattfindet“. Dabei bilden internale Konflikte der Mentee den Schwerpunkt der Beratungsanlässe (vgl. Kram 1985). Ausgehend von der Gestaltung der Beziehung auf einer emotionalen Ebene wird diese Beziehung als eine „weniger formale, eher paternalistische Beziehung“ charakterisiert (Becker 2005, S. 415).

Auch auf einer strukturellen Ebene weist die Mentoring-Partnerschaft besondere Merkmale auf. Den strukturellen Aspekt der Gleichberechtigung betonen Schönfeld/Tschirner (2002, S. 86), indem sie feststellen, dass es sich bei einer Mentoringbeziehung „um eine gleichberechtigte Austauschbeziehung handelt, die trotz vorhandener Alters- und Erfahrungsunterschiede nicht hierarchisch geprägt sein soll“. Der Austausch bezieht sich von Seiten des Mentors auf das Teilhabenlassen an seinem Wissen und seiner Erfahrung, wofür er als Gegenleistung Anerkennung und Loyalität vom Mentee bekommt. Kram (1985) weist darauf hin, dass in einer Mentoringbeziehung beide Beteiligten, also nicht nur der Mentee, sondern auch der Mentor profitieren, wobei die Autorin der Beziehung einen reziproken Charakter zuschreibt.

Unter Reziprozität versteht man nach Mauss (1968, zit. nach Lenz 2001, S. 30) „erstens zu geben, zweitens die Gabe anzunehmen und drittens die Gabe mit einer Gegengabe zu erwidern“. Mentoringbeziehungen sind von ihrer Zielsetzung jedoch auf eine ungleiche Reziprozität angelegt. Aufgrund des Erfahrungs- und Statusunterschieds zwischen Mentor

und Mentee kann der Mentee größeren Nutzen aus der Beziehung ziehen als der Mentor (vgl. Hilb 1997).

Wie oben dargelegt, ist Offenheit eine wichtige Eigenschaft, die beide Mentoring-Partner aufweisen sollten. In der Psychologie wird dieses Phänomen, bei dem eine Person seinem Gesprächspartner seine persönlichen Probleme, Gefühle und Erfahrungen offenbart, als Selbsteinbringung oder Selbstenthüllung (engl. self-disclosure) bezeichnet (vgl. Frindte 2001). Je vertrauensvoller eine Beziehung ist, umso offener können die Partner miteinander umgehen. Wenn dies zutrifft, kann die Mentoring-Partnerschaft auch als eine „geschützte Beziehung [gesehen werden], in der experimentiert werden kann“ (Heinze 2002, S. 140) und offenbarte Fehler, Schwächen oder Unwissenheit keine negativen Konsequenzen mit sich bringen. Im Normalfall besteht eine Mentoringbeziehung ausschließlich zwischen zwei Personen, so dass man sie als „exklusive Beziehung“ (Haasen 2001, S. 19) bezeichnen kann.

Zusammenfassend kann man folgende charakteristische Merkmale einer Mentoringbeziehung nennen:

- Gleichberechtigung und Respekt
- Exklusivität und Intensivität
- Reziprozität bzw. Gegenseitigkeit
- Erfahrungsunterschied
- Offener Dialog und Diskurs
- geschützter Raum zum Experimentieren
- Verbindlichkeit und Vertrauen

1.3.2 Formen und Verlauf der Beziehung

Garvey (1994) unterscheidet fünf Dimensionen zur Charakterisierung der Mentoringbeziehung: Die erste Dimension *open – closed* bestimmt den Grad der thematischen Offenheit und der damit verbundenen Grenzen. Ob eine Mentoringbeziehung als *public* oder *private* charakterisiert werden kann, ist zum einen davon abhängig, ob die Beziehung anderen bekannt ist und zum anderen davon, ob außen- stehende Personen (wie beispielsweise die Programmkoordinatoren) Zugang zu den Informationen des Mentoring-Prozesses haben. Die Unterscheidung *formal – informal* bezieht sich auf die Vorgabe oder das Fehlen einer Programmstruktur oder auch auf Regeln über den Ablauf oder andere Programmbestandteile. Weiterhin kann die Beziehung nach dem Ausmaß der Aktivität der

Beteiligten (*active – passive*) beispielsweise hinsichtlich der Erledigung von Aufgaben oder der gegenseitigen Kontaktaufnahme gekennzeichnet werden. Das letzte konträre Eigenschaftspaar *stable – unstable* definiert die Beziehung in Bezug auf das einander entgegen gebrachte Vertrauen sowie der empfundenen Sicherheit und Vorhersagbarkeit innerhalb der Mentoringbeziehung.

Doch welche Kombination dieser Ausprägungen verspricht den größten Erfolg? Hierzu gibt Garvey (1994, S. 27) folgende Antwort: „The open, public, formal, active, stable dimensions (...) appear to offer the best combination for success but, by the nature of human relationship, it is probable that other combinations may also work“.

Mentoring-Partnerschaften unterscheiden sich, wie bereits erwähnt, auch hinsichtlich der Beziehungsdauer. Die Dauer formeller Förderbeziehungen variiert zwischen neun und 15 Monaten, wobei sich in dieser Zeit bestimmte Veränderungen vollziehen. Ein evolutionäres Phasenmodell der Entwicklung informeller Beziehungen im Unternehmenskontext hat Kram (1985) entwickelt, wobei die vier Phasen auch für formelle Mentoring-Partnerschaften gelten. Auf die Anfangsphase (*initiation*), in der die Erwartungen und Ziele der Tandem-Partner geklärt werden, folgt eine zweite Phase der Etablierung der Beziehung (*cultivation*) durch den „Aufbau eines Systems des Nehmens und Gebens mit den verteilten Rollen von Novize und Experte“ (Peters 2004b, S. 29). Eine mögliche strukturelle Veränderung kann eine emotionale Ablösung mit sich bringen (*separation*), an die sich die Phase der Neudefinierung der Beziehung (*redefinition*) unter den veränderten Umständen anschließt. Kram (1985) und Chao (1997) entdeckten darüber hinaus phasenspezifische Unterschiede in den Funktionen, welche die Mentoring-Partnerschaft in der jeweiligen Phase übernimmt.

Das Ende formeller Mentoringbeziehungen geht entweder mit dem Programmende einher oder wird individuell von den Partnern festgelegt. Unter gewissen Umständen ist eine vorzeitige Beendigung jedoch sinnvoll bzw. notwendig, wenn z. B. die Partnerschaft durch Neid der Kollegen beeinflusst wird, eine zu starke Abhängigkeit oder auch eine Liebesbeziehung zwischen den Partnern entstanden ist, der Mentee sich nicht ausreichend unterstützt fühlt oder die Beziehung aufgrund individueller Veränderungen nicht mehr aufrechterhalten werden kann oder will (vgl. Haasen 2001; Ragins/Scandura 1997). Mögliche Strategien im Umgang der Partner mit Konflikten hat Kalbfleisch (1997) untersucht.

1.3.3 Personale und organisationale Prädiktoren

Zahlreiche Forschungsarbeiten sind der Frage nachgegangen, welche Voraussetzungen auf der Seite der beteiligten Personen wie auch auf der Seite der organisatorischen Bedingungen gegeben sein müssen, damit sich eine positive und wirkungsvolle Mentoringbeziehung entwickeln kann. Wanberg et al. (2003, S. 100) weisen auf die Einmaligkeit jeder Beziehung in Abhängigkeit der jeweiligen individuellen Vorbedingungen hin: „Each member of the formal mentoring relationship brings to the relationship his or her unique demographic background, ability levels, personality, attitudes, and job/career history“. Nach Kram (1985) sind vor allem drei Bedingungen für die Entwicklung einer Mentoringbeziehung von Bedeutung: die gegenseitige Identifikation, die Wahrnehmung der Kompetenz des Partners sowie das Wohlbefinden in der zwischenmenschlichen Beziehung. Als Grundvoraussetzungen für das Gelingen einer Mentoring-Partnerschaft werden in der Literatur „gegenseitiges Vertrauen, Informationsoffenheit und Interaktionsbereitschaft“ (Sonntag/Schaper 2006, S. 292) sowie „[g]egenseitiger Respekt, Anerkennung und Wohlwollen“ (Haasen 2001, S. 235), Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit genannt. Lankau et al. (2005) untersuchten in einer quantitativen Langzeitstudie, welcher Zusammenhang zwischen der Ähnlichkeit sowohl hinsichtlich demographischer Merkmale wie Alter, Vermögen, Ausbildung und Berufserfahrung als auch hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale wie Eigenschaften, Werte, Berufsaussichten sowie Interessen und den Mentoring-Funktionen (berufliche und psychosoziale Förderung sowie Modelllernen) besteht und, ob Sympathie dabei eine Moderatorenrolle übernimmt.

Die Studienergebnisse zeigen, dass für die befragten Mentoren und Mentees die wahrgenommene Ähnlichkeit in bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Einstellungen) einen bedeutenderen Einfluss auf einen positiven Mentoring-Prozess hat als ähnliche demographische Merkmale. Ein besonders interessantes Ergebnis ist der Befund, dass das gegenseitige „Mögen“ keine Bedingung für das Ausmaß der Förderung ist: „It appears that mentors may fulfill the obligation outlines for them regardless of whether they develop liking for their formal protégés“ (ebd., S. 263). Die Aufhellung dieses Zusammenhangs zwischen Sympathie, Ähnlichkeit und Mentoring stellt ein Teilziel der später präsentierten Studie dar. Da in formellen Programmen die Tandem-Partner einander durch eine externe Person zugewiesen werden, ist eine wichtige Frage, nach welchen Kriterien diese Zuordnung erfolgen soll. Den Ergebnissen der Studie von Lyons/Oppler (2004) zufolge kann die Tatsache, dass dem Mentee ein nicht gewollter Mentor zugewiesen wird, negative Konsequenzen für die Mentoringbeziehung haben.

So orientiert sich beispielsweise das Matching im ProMentora Programm der Universität Augsburg an den drei Kriterien fachliche Passung, persönliche Wünsche und Interessen der zukünftigen Mentees und Mentoren sowie an den jeweiligen Persönlichkeitsprofilen. Als wichtigster Aspekt wird jedoch die fachliche Passung gesehen: „Zu große Nähe birgt die Gefahr, dass die Mentoringbeziehung den Charakter einer ‚Fachberatung‘ hat. Bei zu geringer Passung besteht andererseits ebenfalls die Gefahr, dass keine fruchtbare Mentoringbeziehung entstehen kann, sofern die mangelnde fachliche Passung nicht durch persönliche Faktoren kompensiert werden kann“ (Magg-Schwarzbäcker 2007, S. 14). Sind fachliche Nähe und Distanz ausgewogen, so kann es zu einer wertvollen, „produktiven Verunsicherung“ (ebd.) kommen.

Diverse Forschungsarbeiten haben sich mit der Frage nach dem Einfluss der Variable Geschlecht auf die Mentoringbeziehung beschäftigt. Dabei sind vor allem die Vor- und Nachteile so genannter Cross-Gender-Beziehungen von Interesse. Heinze (2002) vermutet, dass gemischtgeschlechtliche Mentoring-Partnerschaften grundsätzlich einen Beitrag zu mehr Verständnis zwischen den Geschlechtern leisten können. Als bedingter Vorteil einer Beziehung zwischen einem männlichen Mentor und einer weiblichen Mentee wird gesehen, „dass ein Mentor die Spielregeln der Männer kennt und beherrscht und an die Mentee weitergeben kann. (...) Allerdings können Frauen oft Tipps und Hinweise von Männern nicht unmittelbar für sich übernehmen“ (Heinze 2002, S. 36). Neben dieser mangelnden Transferierbarkeit der Tipps wurden weitere Nachteile aufgedeckt, wie mangelnde Vorbildfunktion oder auch begrenzte Empathie der Mentoren für die spezifischen Probleme von Frauen (vgl. Kram/Hall 1996).

Einen unerwarteten Befund ergab die Studie von Ensher et al. (2002), die den Zusammenhang zwischen demographischer Ähnlichkeit (Geschlecht und Ethnizität als unabhängige Variable) und der Unterstützung des Mentors sowie der Zufriedenheit mit der Mentoringbeziehung untersuchten. Entgegen der Hypothese („Similarity in race and gender in a mentor-protégé dyad will be positively associated with the support (vocational, psychosocial, role modelling) that protégés receive from their mentors“, S. 1420) ergab die Befragung, dass hier kein positiver Zusammenhang in Bezug auf die psychosoziale Unterstützung besteht. Das Studienergebnis von Sosik/Godshalk (2000) zeigt auch, dass die Kombination männlicher Mentor und weibliche Mentee die größten Effekte auf das berufliche Vorankommen der Mentee mit sich bringt.

Verschiedene Autoren weisen auf mögliche Gefahren oder Probleme gemischtgeschlechtlicher Mentoringbeziehungen hin (vgl. z.B. Arhén 1992). Um eine mögliche „Sexualisierung der Unterstützungsbeziehung zu vermeiden bzw. Gerüchten vorzubeugen“ (Schönfeld/Tschirner 2002, S. 86), ist es daher wichtig, gegengeschlechtliche Tandem-Beziehungen in ihren Kontexten zu formalisieren.

1.3.4 Praktische Gestaltung der Mentoringbeziehung

In der Ratgeberliteratur bzw. im Rahmen organisierter Mentoring-Programme werden zahlreiche Empfehlungen zur Gestaltung der Mentoring-Partnerschaft gegeben. Diese reichen von der Häufigkeit der Treffen, über Themenvorschläge, Vorgehensweisen der Zielklärung und Beratung bis hin zur Nachbereitung oder Evaluation der Gespräche (vgl. Becker 2005, Haasen 2001, Heinze 2001, Miller 2002; Zachary 2000). Bislang liegen jedoch sehr wenige Ergebnisse darüber vor, wie die Beziehung zwischen Mentor und Mentee tatsächlich gestaltet wird. An dieser Wissenslücke setzt die später dokumentierte Studie an. Einer der wenigen untersuchten Faktoren zur Gestaltung von Mentoring-Beziehungen ist die Häufigkeit und Dauer der Treffen. So haben Lyons/Oppler (2004) und Lankau et al. (2005) herausgefunden, dass die Zufriedenheit der Mentees mit der Beziehung und den Ergebnissen des Mentoring-Prozesses positiv mit der Häufigkeit der Treffen bzw. mit der Interaktionszeit korreliert.

Es könnten hier also verschiedene Vorschläge und Ideen zur Gestaltung und Gesprächsführung im Rahmen von Mentoringbeziehungen zusammen getragen werden. Jedoch ist aus der Ratgeberliteratur häufig nicht erkennbar, auf welchen theoretischen oder empirischen Grundlagen diese formuliert wurden.

Daher soll an dieser Stelle ein Ergebnis der Evaluation des Programms ProMentora exemplarisch dargestellt werden, um die Diskrepanzen zwischen den Vorschlägen diverser Autoren und der realen Gestaltung aufzuzeigen. So empfiehlt beispielsweise die Autorin Haasen (2001, S. 145) zu Beginn des Mentoring-Prozesses konkrete Vereinbarungen über das Vorgehen zu treffen und möglicherweise auch schriftlich im Sinne eines Vertrags festzuhalten. Als Vorteile nennt sie hierbei die dadurch besiegelte Gleichberechtigung von Mentor und Mentee, die eindeutige und verbindliche Regelung der Ziele, Aufgaben und Verantwortlichkeiten sowie die Überprüfbarkeit der Ergebnisse. Diese Empfehlung wurde auch seitens der Projektkoordinatorin des ProMentora-Programms der Universität Augsburg ausgesprochen; darüber hinaus wollte sie auch über die Inhalte der Vereinbarung informiert werden. In der Evaluation des Programms zeigte sich jedoch, dass kein einziges Tandem dieser Aufforderung nachgekommen ist (vgl. Magg-Schwarzbäcker 2007).

1.4 Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung im Mentoring-Prozess

Die Frage nach den Effekten von Mentoring bildet den Schwerpunkt aller Forschungsarbeiten. Wanberg et al. (2003) haben über 90 Studien zu diesem Thema ausfindig gemacht. Obwohl Mentoring nicht nur Effekte auf die an dem Prozess beteiligten Personen hat, sondern sich aufgrund dieser interpersonalen Beziehung auch positive Effekte für die Organisation ergeben können, sollen im folgenden Abschnitt ausschließlich personenbezogene Entwicklungsprozesse aus einer primär pädagogischen Perspektive betrachtet werden (siehe zu den organisationalen Effekten des Mentorings z. B. Becker 2002, Peters 2004a, Wanberg et al. 2003).

Eine pädagogische Betrachtung der Mentoringbeziehung erscheint sinnvoll, weil die Zielsetzung, die sowohl dem Mentoring-Konzept als auch der Pädagogik zu Grunde liegt, in der „optimierenden Veränderung des Menschen (und indirekt auch der Gesellschaft [bzw. der Organisation, Anm. v. AL])“ (Weber 1996, S. 214) gesehen werden kann. So wie Herman Nohl (1970, S. 13) die „wahre pädagogische Frage“ formulierte: „Was kann aus dem einzelnen zur Erziehung dargebotenen Subjekt werden oder nicht werden?“, spielt auch im Mentoring-Prozess die Frage nach den Entwicklungsmöglichkeiten des Mentees die zentrale Rolle. Bevor auf die zwei Entwicklungsdimensionen – Wissen und Identität bzw. Persönlichkeit – eingegangen wird, soll zuvor die grundsätzliche Bedeutung lebenslangen Lernens reflektiert sowie Erkenntnisse über den Lernprozess im Mentoring dargestellt werden.

1.4.1 Lernen im Mentoring-Prozess

Entwicklung wird nach dem Verständnis der modernen Entwicklungspsychologie als „an die Lebensalter gebundene und miteinander zusammenhängende, für die Menschen bedeutsame, seine Kompetenzen und Wertungen verbessernde Veränderungen“ (Ulich 1986 zit. nach Weber 1996, S. 193) definiert. Menschliche Entwicklung wird dabei als lebenslanger Prozess gesehen, in dem sich die Person in Interaktion mit der sie umgebenden und wandelnden Umwelt verändert, „wobei die Person auch selbstgestaltend mitwirkt und ihre eigene Identität erlangt“ (Weber 1996, S. 193). Diese Definition nach Weber weist insbesondere auf die Bedingung der interaktiven Auseinandersetzung von Individuum und Umwelt, aber auch auf die konstruktive Eigenleistung, die der Mensch zum Zwecke seiner Entwicklung vollbringen muss, hin. Der multidimensionale, d. h. kognitive, biologische, soziale oder auch moralische Entwicklungsprozess des Menschen ist dabei sowohl Grundvoraussetzung als auch Ergebnis von Lernen, welches sich „nicht nur auf Wissen und

Können, sondern auch auf Gesinnung und Verhalten“ (Roth 1966, S. 147, zit. nach Weber 1996, S. 217) bezieht. Lernen wird in dieser Arbeit als ganzheitlicher, aktiver und hochgradig individueller Aneignungsprozess von Informationen verstanden, „der etwas mit Gefühlen und sozialer Kommunikation und Interaktion zu tun“ (Döring/Ritter-Mamczek 2001, S. 157) hat.

Die Fähigkeit, aber auch die Notwendigkeit zu lernen, zeichnet den Menschen in besonderem Maße aus. Der Erwerb und die Veränderung von Wissensbeständen, Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen spielt gerade in der heutigen dynamischen Gesellschaft, einer Wissens- und Informationsgesellschaft, eine zentrale Rolle. Betrachtet man die Mentoringbeziehung als interpersonale Lernbeziehung, so muss geklärt werden, welche Lern- und Entwicklungsprozesse durch Mentoring angeregt werden können und zum anderen, wie dabei gelernt wird. In bisherigen Betrachtungen werden zum Teil sozial-konstruktivistische Ansätze, die Lernen als sozialen Prozess begreifen, und auch sozial-kognitive Lerntheorien, die Imitation als Ausgangspunkt des Lernens sehen, als theoretische Rahmen herangezogen.

Miller (2002, S. 123) versuchte das Lernen im Mentoring-Prozess mit dem Lernzyklus-Ansatz von Kolb (1984) zu erklären, wonach Lernen der Prozess bzw. das Ergebnis der Reflexion von Erfahrungen ist. Folgende Graphik veranschaulicht die einzelnen, sich wiederholenden Phasen des erfahrungsbasierten Lernens:

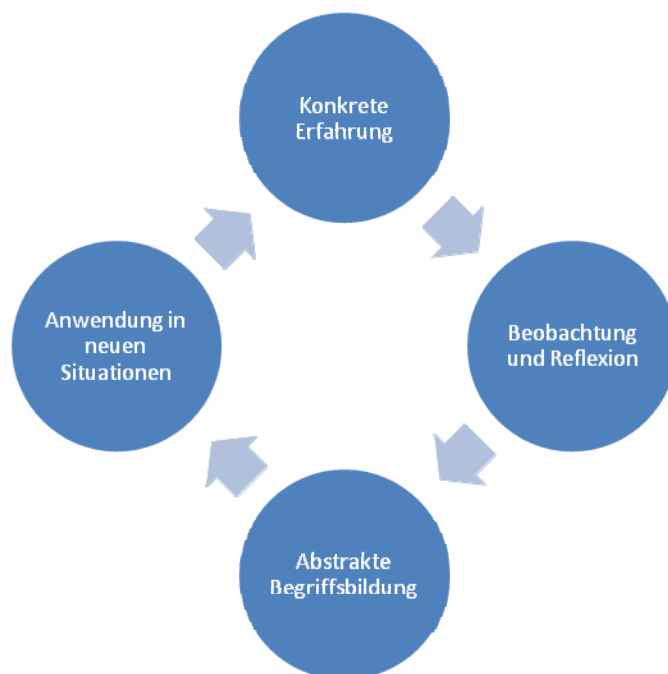


Abb. 3: Der Mentoring-Lernzyklus nach Miller (2002)

Stand in früheren Mentoring-Konzepten der Mentor im Mittelpunkt der Beziehung, so herrscht in neueren Ansätzen das „learner-centered mentoring paradigm“ (Zachary 2000, S. 3) vor, womit sich auch die Betrachtung des Mentors als „facilitator“ (ebd.), dessen Aufgabe die Ermöglichung von Lernen ist, veränderte. Zachary schlägt fünf kommunikative Strategien vor, um den Mentee zum Lernen anzuregen: Fragen stellen, Aussagen des Mentees reformulieren und zusammenfassen, Sprechpausen abwarten sowie aufmerksam zuhören und Rückmeldungen geben.

1.4.2 Wissens- und Kompetenzerwerb

Der Lernprozess, der im Rahmen des Mentorings abläuft, kann als Prozess des „information seeking“ (Mullen/Noe 1999, S. 234) bezeichnet werden: „[M]entors and protégés mutually seek a variety of information from each other, including technical, referent, and normative information, along with performance and social feedback“ (Wanberg et al. 2003, S. 81). Die Art und das Ausmaß des Informationsaustauschs sind von verschiedenen Faktoren, wie den ausgeübten Mentoring-Funktionen, den personalen wie kontextuellen Bedingungen, aber auch der Beziehungsqualität abhängig. Auch dieses Bedingungsgefüge wurde in der später dokumentierten Studie untersucht.

Der folgende Abschnitt soll dazu dienen, etwas genauer zu verstehen, welche Art von Informationen bzw. Wissen zwischen den Tandem-Partnern ausgetauscht wird und wie dieses Wissen in Kompetenz, d. h. die Fähigkeit zu Handeln, umgewandelt werden kann. Vorab muss darauf hingewiesen werden, dass auch dieser Bereich noch nicht detailliert untersucht wurde, so dass neben der Darstellung der Erkenntnisse aus der Mentoring-Forschung auch Grundlagen aus der Wissenspsychologie erläutert werden. Da die vollständige Darstellung des Wissens über Wissen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sollen nur jene Wissensarten erläutert werden, auf die in der Mentoring-Forschung bisher Bezug genommen wurde.

Vorausgeschickt sei eine Differenzierung von Wissen, Informationen und Kompetenz, die Wiater (2007, S. 16) vorgenommen hat: „Wissen ist (...) nicht gleichzusetzen mit verfügbaren Informationen, sondern erst mit der Fähigkeit des einzelnen Menschen gegeben, geordnete Aussagen über Fakten und Ideen herstellen, übermitteln und in bewusstes Handeln umsetzen zu können“. Die häufigste Unterscheidung von Wissen in der Mentoring-Literatur bezieht sich auf formelles versus informelles Wissen. So konstatiert Peters (2004, S. 9), dass sich die Mentoringbeziehung neben dem Erfahrungsaustausch besonders gut für „die Weitergabe von formellem und besonders informellem Wissen“ eignet. Auf eine nähere Begriffsbestimmung wird jedoch verzichtet.

Das zentrale Merkmal der Mentoringbeziehung ist der Erfahrungsunterschied der Partner. Über das Medium der Sprache versucht der Mentor seine selbst gemachten Erfahrungen zu vermitteln in der Hoffnung, der Mentee möge davon profitieren. Wichtig ist hier die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen. Neuweg (2001, S. 2) versteht implizites Wissen in Anlehnung an Michael Polanyi (1985) „als jene Wissensbasis (...), die sich im Können zeigt, aber nicht, nicht vollständig oder nicht angemessen sprachlich rekonstruiert werden kann“. Somit erscheint implizites Wissen als „jener Anteil von Wissen, der bei der sprachlichen Kodierung verloren geht und bei der Dekodierung durch den Lernenden wieder ergänzt werden muß, - ein Prozeß, den wir im allgemeinen ‚Verstehen‘ nennen“ (ebd., S. 9). Dennoch zeigt Neuweg Möglichkeiten auf, um dieses implizite Wissen zu erwerben. Hierzu bedarf es situativer, lang andauernder Erfahrungsprozesse, wobei der Prozess durch didaktische Mittel wie Lernen durch Beispiele, paradigmatische Fälle, praktisches Urteilen und Learning-by-doing sowie durch Phasen der reflexiven Abstraktion unterstützt werden kann (ebd., S. 23). Werden diese Möglichkeiten bei der Gestaltung der Mentoringbeziehung berücksichtigt, kann die Weitergabe impliziten Wissens erfolgen.

Anregungen zum Erwerb von Wissen und Kompetenzen gehen jedoch nicht nur vom Mentor aus. In einer Studie von Allen et al. (1997, S. 87) wird die Möglichkeit der Wissensteilung folgendermaßen dargestellt: „Given the vast changes in organizations and the nature of work, it has become more likely senior employees are novices with regard to new technologies and new services. Consequently, junior employees have a great deal to offer senior employees in terms of sharing updated information and knowledge“.

Hilfreich, jedoch bisher noch nicht in der Mentoring-Forschung berücksichtigt, ist die Unterscheidung von deklarativem, prozeduralem, methodischem und metakognitivem Wissen, wie sie die Allgemeine Pädagogik trifft (vgl. Wiater 2007, S. 22). Wissen über bestimmte Sachverhalte oder Zusammenhänge, über welche der Mentor berichtet, zählt zum deklarativen Wissen. Prozedurales Wissen, das „den Ablauf komplexer Handlungsfolgen steuert“ (ebd., S. 23), kann beispielsweise im Rahmen von Hospitationen vermittelt werden. Durch die Beratung im Rahmen des Mentorings, in die strategische Überlegungen zu spezifischen oder allgemeinen Problemen einfließen, erwirbt der Mentee methodisches Wissen. Reflexion über die eigenen Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse leistet zum Beispiel einen Beitrag zu metakognitivem Wissen.

1.4.3 Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung

Nach Sonntag/Schaper (2006, S. 293) stellt Mentoring einen Ansatz zur Entwicklung von Sozial- und Personalkompetenz dar, dessen Ziel es ist „neben der Förderung interpersoneller Fähigkeiten, Hilfestellung zur Identitätsentwicklung des Mitarbeiters zu geben“.

Identität wird nach Schaub/Zenke (2002, S. 256) als „innere Gewissheit des Subjekts, dass es trotz wechselnder Lebenssituationen und -phasen und immer neuer Orientierungen in der Außenwelt ein und dieselbe Person bleibt“, definiert. Als wesentliche Bedingung für die Entwicklung der Identität wird die „Art und Weise der Interaktionen zwischen dem Subjekt und seiner sozio-emotionalen Umwelt“ (ebd.) gesehen. Erneut wird hier ein Zusammenhang zwischen der Beziehungs- bzw. Interaktionsqualität und dem Ausmaß und der Richtung der Entwicklung deutlich. Wie oben bereits erwähnt, kann der Mentor durch verschiedene psychosoziale Funktionen – als Rollenmodell, durch Akzeptanz und Bestätigung, durch Beratung und freundschaftliches Verhalten – zur persönlichen Entwicklung seines Mentees beitragen. Nach Brozio (1995, S. 94) werden „Beziehungen, die der einzelne Mensch im Laufe seines Lebens eingeht, auch Bestandteil seiner Persönlichkeit und daher in gewisser Weise für ihn schicksalhaft“. Ein wichtiges Instrument ist dabei das persönliche Feedback. Durch die Rückmeldungen des Mentors kann ein Vergleich von Selbst- und Fremdbild erfolgen, was entweder eine Bestätigung des Selbstkonzepts oder aber eine Anpassung und dadurch Weiterentwicklung der Sichtweise mit sich bringen kann.

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass der Einfluss des Mentors bzw. der Mentoringbeziehung und somit auch die Bedeutung und Annahme von Beratung, Hilfestellungen und Rückmeldungen für die Mentee von dem Wechselspiel der individuellen Merkmale und Bedingungen der Beziehungspartner abhängig ist (vgl. Wanberg et al. 2006).

1.5 Zusammenfassung

Die folgende Graphik von Wanberg et al. (2003, S. 92) zeigt die einzelnen Komponenten formaler Mentoringbeziehungen sowie deren Zusammenwirken im Rahmen des Mentoringprozesses im Überblick. Beachtenswert ist hier der dyadische Ansatz, denn erst unter dieser Perspektive wird deutlich, dass nicht nur die einzelnen Merkmale der Akteure, sondern gerade auch das Zusammenspiel dieser Charakteristika (M x P) die Funktionen sowie kurz- und langfristige Effekte auf die Beteiligten und den organisationalen Kontext beeinflusst.

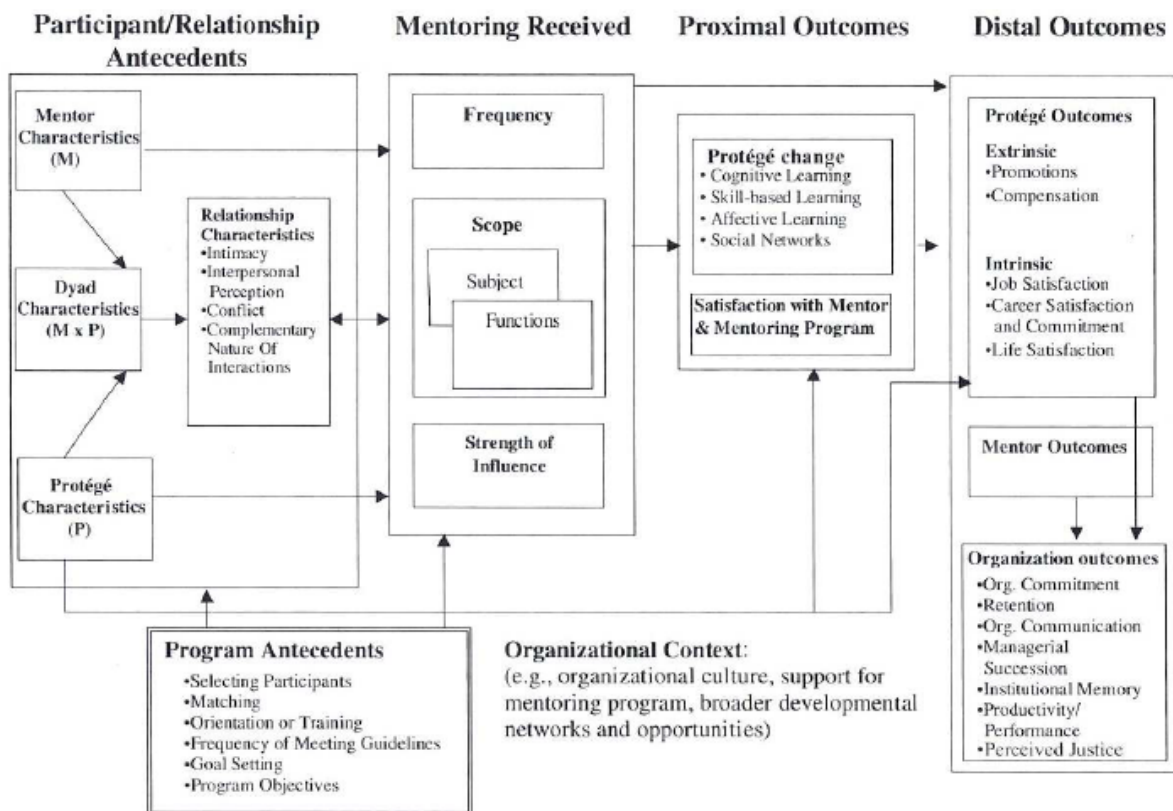


Abb. 4: Modell des formalen Mentoring-Prozesses (nach Wanberg et al. 2003)

2. Interpersonale Beziehungen und die Klassifikation der Mentoringbeziehung

Der Frage, welcher Art die Beziehung zwischen Mentor und Mentee ist, wurde m. E. bislang nicht in ausreichendem Maße nachgegangen. Häufig wird lediglich eine Unterscheidung in formelle und informelle Beziehungen vorgenommen oder die Dauer der Beziehung wird als Kriterium bzw. als unabhängige Variable definiert. Um die Bedeutung und Eigenheit der Mentoringbeziehung zu verstehen, werden im folgenden Teil Erkenntnisse über zwischenmenschliche Beziehungen aus den psychologischen Teildisziplinen der Personal Relationship Forschung und der Freundschaftsforschung, weiterhin soziologische und pädagogische Annahmen über die Generationenbeziehung sowie Erkenntnisse über die pädagogische Beziehung herangezogen. Durch die Integration dieser Erkenntnisse im abschließenden Versuch einer Klassifizierung soll ein Beitrag zur (grundlagen-)theoretischen Fundierung der Mentoringbeziehung geleistet werden.

2.1 Relevante Erkenntnisse aus der Beziehungsforschung

Beziehungen entstehen nach Brozio (1995, S. 655) „aus Wechselwirkungen/Interaktionen (...), werden als Wirklichkeit von den Beteiligten konstruiert (...) und beruhen auch auf dem Aushandeln von Identitäten“. Nach Hinde (1993) kann man zwischenmenschliche Beziehungen nach unterschiedlichen Aspekten unterscheiden:

- Inhaltliche Aspekte der Interaktionen: Beziehungstypen variieren in Abhängigkeit davon, „was Individuen gemeinsam tun“ (ebd., S. 13).
- Vielfalt der Interaktionsformen: „Einige Personen tun viele unterschiedliche Dinge gemeinsam (multiplexe Beziehung), während andere vorwiegend für eine Aktivität zusammenkommen (uniplexe Beziehungen)“ (ebd., S. 15).
- Art der Interaktionen: Eine zentrale Unterscheidung trifft Hinde (1993), indem er komplementäre und reziproke Interaktionen differenziert. „So ist etwa der Austausch von Meinungen zwischen zwei Freunden eine reziproke Interaktion“ (ebd., S. 19). Komplementär sind Interaktionen dann, wenn das Verhalten der Personen unterschiedlich, aber auf einander bezogen ist, wie beispielsweise Lehren und Lernen.
- Als weitere Einflussfaktoren auf die Art der sozialen Beziehung werden Macht, Intimität, die interpersonale Wahrnehmung, das Engagement und die Beziehungszufriedenheit genannt. Der Faktor der interpersonalen Wahrnehmung wird bei der Erfassung der Beziehungsqualität der Mentoring-Partnerschaften eine besondere Rolle spielen.

Zur Spezifizierung der Mentoringbeziehung werden nun folgende Arten zwischenmenschlicher Beziehungen näher erläutert: die persönliche Beziehung, die Freundschaft, die Generationenbeziehung und die pädagogische Beziehung.

2.1.1 Die persönliche Beziehung

Nach Lenz (2001, S. 19 ff.) sind persönliche Beziehungen dadurch gekennzeichnet, dass zwischen den Beziehungspartnern eine „emotional fundierte gegenseitige Bindung“, eine „ausgeprägte Interdependenz“ sowie „gegenseitige Beeinflussung“ besteht. Sie verfügen über „persönliches Wissen, das in jede Interaktion eingeht“ und den Verlauf der Begegnungen beeinflusst. Die Qualität der Beziehung ist emergent, d. h. es kann bedingt

durch die Interaktion zu plötzlichen Qualitätsveränderungen kommen. Die Begegnung mit der Bezugsperson stellt eine „Realität sui generis“ dar. Die Gesprächsthemen weisen eine große Spannweite auf. Die persönliche Beziehung ist dabei eine „Sozialform, in der sich die Akteure als ganze Personen begegnen und den Anspruch erheben in ihrer Einzigartigkeit anerkannt und bestätigt zu werden“ (Lenz 2001, S. 20).

2.1.2 Freundschaft

Eine besondere Form der persönlichen Beziehung stellt die Freundschaft zwischen zwei Menschen dar. Die Freundschaftsforschung, die im Zusammenhang mit der Personal Relationship Forschung entstand, beschäftigt sich etwa seit den 80er Jahren mit diesem Phänomen. Auhagen (1993, S. 217) definiert den Begriff wie folgt:

„Freundschaft ist eine dyadische, persönliche Sozialbeziehung. (...) Die Existenz der Freundschaft beruht auf Gegenseitigkeit. Die Freundschaft besitzt für jede(n) der Freundinnen/Freunde Wert, welcher unterschiedlich starkes Gewicht haben und aus verschiedenen inhaltlichen Elementen zusammengesetzt sein kann.

Freundschaft wird zudem durch folgende weitere essentielle Kriterien charakterisiert: Freiwilligkeit – bezüglich der Wahl, der Gestaltung und des Fortbestandes der Beziehung; zeitliche Ausdehnung – Freundschaft beinhaltet einen Vergangenheits- und einen Zukunftsaspekt; positiver Charakter – unabdingbarer Bestandteil von Freundschaft ist das subjektive Erleben des Positiven; keine offene Sexualität“.

Ein wichtiges Merkmal der Freundschaft ist, „daß sie so wenige eindeutige inhaltliche Vorgaben an ihre Beteiligten macht“ (ebd.), d. h. dass sie thematisch offen und frei gestaltbar ist. Dwyer (2000) sieht als weitere Charakteristika Universalität (bezogen auf Alter, Kulturen, Klassen) sowie Vertrauen und Respektierung der Privatsphäre. "Friends freely help in times of need; they trust and respect each other and share confidences while respecting each other's privacy" (ebd., S. 10). Die Autorin weist darauf hin, dass es in Abhängigkeit von diesen Merkmalen unterschiedliche Grade an Intimität und Stabilität in einer Freundschaft geben kann. Interessant im Zusammenhang mit Mentoring in der befragten Zielgruppe der Studentinnen ist die Erkenntnis: „Friendship take different forms and serve different purposes at various stages of life“ (ebd., S. 11). In diesem Zusammenhang wurde auch herausgefunden, dass jene Freundschaften, die während der Adoleszenz oder des frühen Erwachsenenalters geschlossen wurden, häufig die engsten und lang andauernde Beziehungen sind.

Dwyer (2000, S. 29 ff.) fasst den Stand der Forschung zu den Bedingungsfaktoren von Freundschaft zusammen und stellt sechs Faktoren heraus, welche Einfluss auf die Entstehung und die Art der Freundschaft haben. Leben oder arbeiten zwei Menschen in

räumlicher Nähe zueinander, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich diese Menschen treffen und sich anfreunden. Freundschaft entwickelt sich dann, wenn die Individuen *Ähnlichkeiten* in Bezug auf Einstellungen, Interessen oder auch *physische Attraktivität* feststellen. Eine Grundvoraussetzung ist zudem, dass sich beide Menschen *mögen*: „We like those people who like us and dislike people who dislike us“ (ebd., S. 42). Schließlich spielt auch die *Komplementarität* eine Rolle, d. h. ob die jeweiligen Bedürfnisse in der freundschaftlichen Beziehung befriedigt werden oder sich die jeweiligen Ressourcen der Freunde ergänzen können. Auch der Aspekt der *Kompetenz* ist ein entscheidendes Kriterium bei der Auswahl von Freunden: „On the whole, we prefer people who are socially skilled, intelligent and competent over those who are not“ (ebd., S. 41).

2.1.3 Die Generationenbeziehung

Da es sich bei der Beziehung zwischen Mentor und Mentee um eine Beziehung zwischen Personen verschiedenen Alters handelt, sollen hier auch Erkenntnisse des Forschungsbereichs Generationen- bzw. intergenerationale Beziehungen herangezogen werden. Der Begriff der Generation wird in der Pädagogik unterschiedlich verwendet (vgl. Liebau 1997). Meist werden der genealogische Generationenbegriff (familiäre Generationenbeziehungen) und der historische Generationenbegriff (kollektive, historisch-soziale Gruppierungen) unterschieden. Daneben existiert ein pädagogischer Generationenbegriff, der definiert, dass es im Generationenverhältnis „auch immer darum geht, daß Normen und Einstellungen, Kenntnisse und Fertigkeiten von den einen vermittelt und von den anderen angeeignet werden müssen“ (Sünkel 1997, S. 195). In Anlehnung an die Erziehungstheorie Schleiermachers kann Generation als anthropologisch-pädagogische Grundkategorie betrachtet werden. Von Engelhardt (1997, S. 54) stellt in diesem Zusammenhang die besondere Bedeutung des lebensgeschichtlichen Erzählens heraus, durch das die Erfahrungen der einen Generation an die andere weitergegeben werden: „Mündliches lebensgeschichtliches Erzählen ist eine soziale Situation der Interaktion zwischen Erzählendem und Zuhörendem, in die beide Seiten auf der Grundlage ihrer jeweiligen Gegenwartssituation und Lebensgeschichte gemeinsame, aber auch sehr unterschiedliche Interessen einbringen“.

Filipp (1997) ist der Frage nachgegangen, in welcher Form heutzutage jüngere Menschen mit älteren Personen zu tun haben. Dabei stellte sie fest: „Verwandtschaft bringt Personen unterschiedlicher Generationen (wie auch unterschiedlichen Geschlechts und unterschiedlicher Bildung) zusammen, wohingegen ‚freiwillige‘ Beziehungen außerhalb von Familien selektiv eingegangen werden und offenbar der Maxime ‚Gleich zu Gleich‘ gesellt

sich gern' folgen“ (ebd., S. 235). Menschen verschiedener Altersgruppen, aber vor allem die jüngere Generation, pflegen fast ausschließlich altershomogene Beziehungen. Den Ursachen dieser Distanz zwischen den Generationen wurde bislang noch nicht detailliert nachgegangen, dennoch kann eine allgemeine negative Einstellung gegenüber dem Alter(n) als möglicher Grund dieses eingeschränkten Kontaktverhaltens gesehen werden.

Dieses Bild lässt vermuten, dass Menschen – neben den innerfamilialen Beziehungen, wie sie zwischen Kindern, Eltern und Großeltern bestehen – kein Bedürfnis nach dem Austausch mit anderen Generationen haben. Zwar weist Krappmann (1997) auf die Chancen hin, die Beziehungen zwischen Jüngeren und Älteren haben können; als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung Heranwachsender werden derartige Kontakte allerdings nicht gesehen.

Aber wie sieht es umgekehrt aus? In diesem Zusammenhang wird der generative Aspekt solcher Beziehungen thematisiert. In der Theorie der psychosozialen Entwicklung von Erikson (1973) wird Generativität als eine der zu erfüllenden Aufgaben im mittleren Erwachsenenalter genannt, die einen direkten oder indirekten Kontakt, also die Aufnahme und Gestaltung von Beziehungen mit der jüngeren Generation voraussetzt: „Generativität bezieht sich sowohl auf die Vermittlung und Weitergabe von Erfahrung und Kompetenz an jüngere Generationen (...) als auch auf eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Aktivitäten, durch die alte Menschen einen Beitrag für das Gemeinwesen leisten, sei es durch ‚produktive oder kreative‘ Tätigkeiten oder durch soziales, kulturelles oder politisches Engagement“ (Lang/Baltes 1997, S. 164). Welchen Einfluss die durch diesen Aspekt der Generativität geprägte Austauschbeziehung zwischen einem älteren Erwachsenen und einem Heranwachsenden hat, wird wesentlich durch Merkmale der Personen und der spezifischen Beziehungsqualität bestimmt (vgl. Lang/Baltes 1997).

2.1.4 Die pädagogische Beziehung

Professionelles pädagogisches Handeln kann nach Helsper (2006, S. 30) im Sinne eines „in interaktiven Bezügen stattfindenden Vermittlungsprozesses von Inhalten, Kompetenzen oder Haltungen, der mit Macht-, Kompetenz- und Wissensunterschieden einhergeht“ verstanden werden. Herman Nohl (1970) entwickelte ausgehend von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik das Modell des Pädagogischen Bezugs, mit dem erstmals die Charakterisierung des Verhältnisses zwischen einer erziehenden und einer lernenden Person zum einen unter strukturellen und zum anderen unter normativen Aspekten gelang. So ist die Struktur dieser interpersonalen Beziehung „als Gefälle an Einsicht, Umsicht, Voraussicht, Kenntnissen,

Fähigkeiten, Urteilskraft und Handlungsfähigkeit“ (Schaub/Zenke 2002, S. 423) zu beschreiben. Die nach Auflösung des Verhältnisses angelegte leidenschaftliche Beziehung soll des Weiteren durch „Anerkennung der Persönlichkeit des Kindes und seiner Individualität bei gleichzeitig umfassenden erzieherischen und bildenden Bemühungen“ (ebd.) gekennzeichnet sein. Die pädagogische Beziehung, die weniger Beziehungsform als Haltung ist, weist als zentrales Merkmal die starke Subjektorientierung auf, die den Aspekt der Wissensvermittlung überwiegt. Weitere Kennzeichen dieser Haltung sind Interaktion, Komplementarität, Vertrauen und Wahrung der Distanz (vgl. Brozio 1995; Schweer 1996).

„Der Pädagogische Bezug macht erzieherischen Einfluss erst möglich“ (Schweer 1996, S. 37); Erziehung ist dabei immer intentionales Handeln, das einen Heranwachsenden in seiner Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen will. Als Ziele werden dabei „Emanzipation, Mündigkeit, Selbst-Bildung, Selbsterziehung“ (Brozio 1995, S. 672) genannt. Das Konzept des Pädagogischen Bezugs hat – trotz der Kritik – immer noch Gültigkeit, auch wenn heute von Pädagogischer Beziehung die Rede ist. Einen umfassenden Überblick über diese Entwicklung gibt Brozio (1995).

2.2 Versuch einer Klassifikation der Mentoringbeziehung

Im Sinne einer interdisziplinären Betrachtung sollen hier die gerade dargelegten theoretischen Annahmen über zwischenmenschliche Beziehungen zur Bestimmung der Mentoringbeziehung integriert werden.

Die Merkmale, die eine *persönliche Beziehung* kennzeichnen, treffen nur teilweise oder bedingt für die Mentoringbeziehung: so ist z. B. das Themenspektrum primär auf studien- und berufsbezogene Aspekte ausgerichtet. Es ist auch nicht automatisch davon auszugehen, dass sich eine enge emotionale Bindung zwischen den Mentoring-Partnern entwickelt. Die Unabhängigkeit der Partner, im Sinne einer nichthierarchischen Stellung zueinander, stellt in Mentoringbeziehungen ein wichtiges Merkmal dar; inwieweit sich sonstige Abhängigkeiten entwickeln, ist durch die jeweilige Beziehung und die Umstände bedingt. Als gemeinsame Merkmale können die Schaffung einer eigenen Realität sowie die mögliche gegenseitige Beeinflussung identifiziert werden.

Da die *Freundschaft* eine intensive Form der persönlichen Beziehung ist, treffen die oben genannten Merkmale auch nur bedingt zu. Gerade der Aspekt der Freiwilligkeit oder auch die thematische Offenheit gelten nur unter bestimmten Umständen. Es ist anzunehmen, dass eine Freundschaft sich dann entwickelt, wenn die Beziehung den üblichen Mentoring-Rahmen verlässt und einige der von Dwyer (2000) genannten Bedingungen – z. B. Ähnlichkeit, Sympathie oder Komplementarität der Bedürfnisse – zum Tragen kommen.

Nützlicher zur Beschreibung von Mentoringbeziehungen ist dagegen der *pädagogische Generationenbegriff*, da es sich hierbei um eine Beziehung zwischen einem vermittelndem und einem aneignenden Individuum handelt. Die Vermittlung ist jedoch nicht auf eine Richtung beschränkt; dennoch sind die größeren Lern- und Entwicklungseffekte auf Seiten des Mentee zu verzeichnen. Nach Peters (2004a, S. 15) bildet die Biographie des Mentors und der bisherige oder zukünftige Lebenslauf des Mentees das zentrale „Verbindungsstück zwischen den Generationen“ im Mentoring-Prozess“.

Die formelle Mentoringbeziehung ähnelt der Struktur einer *pädagogischen Beziehung*. Das Gefälle zwischen Mentor und Mentee entsteht aufgrund des Erfahrungsunterschieds, der im Dialog zum Ausdruck kommt: „Der Sprechende ist dem Hörenden im Moment des Sprechens partiell überlegen. Dieses Gefälle kann einseitig sein ... es kann aber auch fluktuierend wechseln“ (Scheuerl 2000, S. 185).

Eine Übereinstimmung zwischen pädagogischer und Mentoringbeziehung ist auch in der Subjektorientierung bzw. -zentrierung zu erkennen. Es ist jedoch zu beachten, dass ein zentraler Aspekt einer jeden pädagogischen Beziehung – das Lern- oder Erziehungsziel – in einer Mentoringbeziehung nicht definiert ist. Ein weiterer Unterschied, der zwischen einer Mentoringbeziehung und einer pädagogischen Beziehung auszumachen ist, bezieht sich auf das Moment der Freiwilligkeit. Die Beziehung zwischen einem Lehrenden und seinem Schüler ist eingebettet in Pflichten, Leistungs- und Lernziele, wohingegen ein Mentor seinen Mentee freiwillig ohne Zwang und Zielvorgaben in seiner Entwicklung unterstützt. Eine Ausnahme bilden hierbei unternehmensinterne Mentoring-Programme, bei deren Gestaltung Unternehmensziele von Bedeutung sein können. Eine Charakterisierung als pädagogische Beziehung ist nur unter den genannten Einwänden möglich. Besser ist es zu sagen, dass es sich um eine Beziehung handelt, in der non-normative pädagogische Prozesse stattfinden.

Diese theoretischen Grundlagen integrierend, wird die Mentoringbeziehung hier als uniplexe, soziale Austauschbeziehung bezeichnet, die strukturell einer pädagogischen Beziehung gleicht, wobei der Aspekt der Gleichberechtigung noch stärker betont wird. Unter bestimmten Bedingungen kann sich aus dieser funktionalen Partnerschaft eine persönliche Beziehung oder auch eine Freundschaft entwickeln. Weiterhin lässt sich diese interpersonale Beziehung aufgrund des Erfahrungs- und meist auch des Altersunterschieds als pädagogische Generationenbeziehung deklarieren. Die Mentoring-Partner schaffen sich in der Interaktion einen geschützten, vertrauensvollen Rahmen, in dem selbstbestimmte Prozesse der Wissens- und Kompetenzerweiterung möglich werden.

METHODISCHER TEIL:
FORSCHUNGSFRAGEN, METHODEN UND
FORSCHUNGSPROZESS

3. Dokumentation der Studie

3.1 Forschungsfragen und Leitfragen

Nachdem im ersten Teil dieser Arbeit der aktuelle Forschungsstand zu Funktionen und Bedingungen von Mentoring als auch die theoretischen Grundlagen und Erkenntnisse über Merkmale und Formen zwischenmenschlicher Beziehungen erläutert wurden, wird in diesem Teil die Konzeption und Durchführung einer qualitativen Studie präsentiert, mit der eine Verknüpfung dieser beiden Wissensbereiche hergestellt werden soll. Ziel dieser Studie ist es, zu rekonstruieren, welche Bedingungen und Merkmale die Beziehungsqualität der Mentoring-Partnerschaft definieren und beeinflussen und wie sich der Lern- und Austauschprozess im Rahmen dieser spezifischen Mentoringbeziehung gestaltet.

Die Forschungsfrage lautet daher:

Unterscheidet sich die Art der Gestaltung des Lern- und Austauschprozesses in Abhängigkeit von der spezifischen Beziehungsqualität?

Zur Beantwortung dieser Frage wurden zwei untergeordnete Fragen formuliert:

- F1 Wie gestaltet sich der Lern- und Austauschprozess zwischen Mentor und Mentee?**
- F2 Durch welche Bedingungen wird die Beziehung zwischen den Mentoring-Partnern konstituiert?**

Ausgehend von den zahlreichen Empfehlungen, die in der Mentoring-Literatur und im Rahmen der Mentoring-Programme gegeben werden, interessiert, wie die Treffen zwischen den Mentoring-Partnern tatsächlich ablaufen. Leitfragen, die zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage (F1) beitragen sollen, sind daher:

- **Wie wird der Austausch gestaltet?**
(Frage nach Lernarrangements: Wo? Wann? Wie oft? Wie?)
- **Was wird vermittelt bzw. was wird gelernt?**
(Frage nach Inhalten: Welche Themen? Welche Art von Wissen?)

Zur Überprüfung der zweiten Forschungsfrage bedarf es zunächst der Rekonstruktion bzw. Deskription der Beziehungsqualität, welche durch die Faktoren Beziehungswahrnehmung und subjektive Annahmen positiver Bedingungen, Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie

selbst- und fremdbeobachtete Entwicklung operationalisiert wurde. Hinde (1993, S. 16) weist im Zusammenhang mit der Bestimmung der Interaktions- bzw. Beziehungsqualität darauf hin, dass „dies (...) einer der bedeutsamsten und zugleich am schwierigsten zu messenden Aspekte einer Beziehung“ ist. Und weiter: „Was als hohe Qualität angesehen wird, kann sehr wohl beziehungsspezifisch oder gar idiosynkratisch definiert sein“ (ebd.). Es soll hier darauf hingewiesen werden, dass nicht eine Messung, sondern eine qualitative Deskription bzw. Rekonstruktion der Beziehungsart und der innerhalb im Rahmen der Mentoring-Partnerschaft stattfindenden Prozesse beabsichtigt wird.

Leitende Fragen zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (F2) lauten:

- **Welcher Art ist die Beziehung zwischen den Mentoring-Partnern?**
(Frage nach Beziehungsqualität, Funktionen und Bedeutung)
- **Was sind wichtige Bedingungen für eine positive Beziehung?**
(Frage nach Voraussetzungen für das Gelingen einer guten Beziehung)
- **Welchen Einfluss hat das Mentoring auf die Mentee?**
(Frage nach persönlicher Entwicklung während des Mentoring-Prozesses)

Aus den Antworten auf diese Fragen sollen Hinweise auf die Art der Beziehungsqualität, deren Bedingungsfaktoren und schließlich die subjektiv wahrgenommenen Lern- und Entwicklungseffekte gewonnen werden. Entsprechend der Leitfragen wurden auch die Themenbereiche mit den entsprechenden Kategorien gebildet.

3.2 StudienteilnehmerInnen

Im folgenden Abschnitt werden nähere Informationen zu den befragten Personen der Studie sowie zu den Programmen, an denen sie teilgenommen haben, gegeben. Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurden sechs Tandems, also jeweils ein Mentor bzw. eine Mentorin und seine bzw. ihre Mentee aus den Programmen *ProMentora* (Universität Augsburg) und *mentorING* (TU München) getrennt zu dem interessierenden Forschungsbereich befragt. Die TeilnehmerInnen der Programme wurden jeweils über die Programmkoordinatorinnen via Email kontaktiert. Etwa acht Tandems zeigten Bereitschaft zu einem Interview.

Es handelt sich hierbei um eine Gelegenheitsstichprobe, die durch Selbstselektion zustande gekommen ist (vgl. zum Problem der Freiwilligkeit Bortz/Döring 2006; Merckens 2005).

Es handelt sich bei den Mentoren um weibliche und männliche Führungskräfte mittleren Alters aus unterschiedlichen technischen und naturwissenschaftlichen Unternehmen. Die

befragten Studentinnen befanden sich in der letzten Studienphase (7. - 11. Semester) der Fächer Maschinenbau, Informatik, Materialwissenschaften und Elektrotechnik. Die Studentinnen übernahmen teilweise auch selbst die Funktion einer Mentorin, indem sie Schülerinnen ortsansässiger Gymnasien in Fragen der Studienwahl berieten. Diese Mentoringbeziehungen waren jedoch nicht Bestandteil dieser Studie.

Als Hintergrundinformation zu den Programmen ist es wichtig zu wissen, dass beide in Zusammenarbeit mit dem Institut für Mentoring, Training und Organisationsentwicklung (*imento*) in München entwickelt wurden und die Konzepte sich daher hinsichtlich des Ablaufs, der Programmbestandteile und der Zielgruppen nahezu entsprechen. Die Programme werden durch die Universitäten wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Diese wissenschaftliche Begleitung macht sich zunächst in der Konzipierung und in der Gestaltung des Programmablaufs bemerkbar, da beide Programme Elemente enthalten, die den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Mentoring-Forschung bezüglich der optimalen Gestaltung von Mentoring-Programmen Folge leisten (vgl. Eby/Lockwood 2005, Wulff 2002). So werden beispielsweise klare Ziele und Regelungen über die Rollen, die Funktionen und die Rahmenbedingungen vorgegeben, weiterhin unterstützende Maßnahmen zur Rollenklärung und Kommunikationsfähigkeit integriert sowie der Programmverlauf durch eine begleitende Prozessevaluation kontrolliert, was eine Modifizierung bestimmter Komponenten des Programms ermöglicht.

Um zu einer umfassenden Sichtweise des Phänomens der Mentoringbeziehung zu gelangen, sind die folgenden Informationen über Rahmenbedingungen, Bestandteile und Zielsetzungen, welche durch die Programme vorgegeben wurden, unabdingbar.

3.2.1 Das mentorING-Programm

Es handelt sich hierbei um ein „Careerbuilding Programm für Ingenieurinnen und Naturwissenschaftlerinnen“ der TU München, das seit 2002 durchgeführt wird und sich an drei Zielgruppen, die sich in unterschiedlichen, die Berufslaufbahn entscheidenden Phasen befinden, richtet. Zum einen an Schülerinnen, die zu einer Entscheidung für ein naturwissenschaftliches oder technisches Studium ermutigt werden sollen, ferner an Studentinnen im Hauptstudium, um sie bei der Transition in das Berufsleben zu unterstützen und an Berufsanfängerinnen, denen Unterstützung in der Anfangsphase angeboten werden kann (vgl. Weber et al. 2004). Den Studentinnen werden Mentoren zugewiesen, die über mindestens fünf Jahre Berufspraxis verfügen. Die Mentoring-Partner des Programms verpflichteten sich dazu, ein Jahr miteinander in Kontakt und Austausch zu treten. Dabei wird

die Richtlinie vorgegeben, sich etwa einmal im Monat zu treffen. Daneben werden einzelne Veranstaltungen des Rahmenprogramms, wie z.B. Kommunikations- und Bewerbungstraining für Mentees oder Gendertraining für die Mentoren, offeriert. Der *mentorING* Stammtisch, der alle zwei Monate statt findet, kann zusätzlich zum Austausch genutzt werden. Die Interviewteilnehmer haben zum Erhebungszeitpunkt am dritten Durchlauf des Programms teilgenommen und befanden sich gerade in der Endphase des Programms. Nach den ersten zwei Programmzyklen wurde eine Nachbefragung ehemaliger Teilnehmer durchgeführt, die eine äußerst positive Bilanz ergab (vgl. Weber 2006). Diese ist einzusehen unter: www.portal.mytum/mentoring/news/Nachbefragung2002_2005.pdf

3.2.2 Interviewpartner aus dem ProMentora-Programm

Das einjährige ProMentora-Programm stellt ein Teilprojekt des Gender-Mainstreaming-Projektes der Universität Augsburg dar und wird für Schülerinnen, Studentinnen und Nachwuchswissenschaftlerinnen aus dem naturwissenschaftlichen Bereich angeboten, die von erfahrenen Mentoren aus diversen Augsburger Unternehmen unterstützt werden. Zielsetzung des Programms ist die Förderung des Zugangs und damit die Erhöhung des Frauenanteils in naturwissenschaftlich-technischen Studienfächern sowie die Vorbereitung eines erfolgreichen Berufseinstiegs junger Naturwissenschaftlerinnen.

Das ProMentora-Programm begleitet die Partnerschaften zwischen den Studentinnen und deren Mentoren durch ein Rahmenprogramm, das sowohl einige verbindliche als auch einige freiwillige Veranstaltungen, Workshops und Vorträge („Berufe für Frauen“) beinhaltet. So wurden beispielsweise Kommunikations- und Bewerbungstrainings für die Mentees angeboten oder auch Unternehmensbesichtigungen und Gesprächsrunden organisiert. Informellen Austausch und Netzwerkbildung ermöglichen zudem die zweimonatlich stattfindenden Stammtisch-Treffen. Die Befragten sind Teilnehmer des zweiten, modifizierten Programmdurchlaufs und befanden sich zum Befragungszeitpunkt in der Verlängerung des Programms. Die Ergebnisse der formativen und summativen Evaluation des ersten Zyklus deuten auf eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmer mit den Elementen und den Effekten des Programms hin (Magg-Schwarzbäcker 2007). Detaillierte Informationen über die Zielsetzungen und den Ablauf sind unter www.uni-augsburg.de/projekte/gender-mainstreaming/promentora zu erhalten.

3.3 Methodisches Vorgehen

Der folgende Abschnitt dokumentiert nun ausführlich den Verlauf der qualitativen Studie sowie die dabei angewandten Erhebungs- und Auswertungsmethoden.

3.3.1 Gütekriterien

Die folgende Darstellung der Forschungsmethoden, der Durchführung der Interviews sowie der Auswertung des erhobenen Materials richtet sich an einigen von Steinke (2006) und Flick (2005) definierten Gütekriterien qualitativer Forschung aus. Durch die genaue Dokumentation des Forschungsablaufs soll der Gang des Forschungsvorhabens *intersubjektiv nachvollziehbar* werden. Es soll weiterhin herausgestellt werden, inwiefern das Vorgehen *gegenstandsangemessen* ist, d. h. es soll aufgezeigt werden, warum die formulierte Forschungsfrage eine qualitative Methodik erfordert und wieso spezifisch die Methode des episodischen Interviews als Erhebungsmethode und die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsverfahren gewählt wurden. Bei der Bildung neuer Hypothesen wird auf eine *empirische Verankerung* durch die Verwendung der qualitativen Inhaltsanalyse und Heranziehen passender Textstellen geachtet. Die Kriterien der *Limitation* und der *Relevanz* finden im Schlussteil ihre Beachtung.

3.3.2 Vorgehen nach einer qualitativen Forschungsstrategie

Wie anfangs erwähnt, basiert der Großteil der wissenschaftlichen Ergebnisse zu verschiedenen Teilaspekten des Mentorings auf quantitativen Studien. Der bei quantitativen Methoden kritisierten Verkürzung der Wirklichkeit durch Begrenzung auf einzelne erfassbare Merkmale können qualitative Methoden entsprechend ihres Anspruchs auf Repräsentation eines Problemfeldes „in allen Facetten“ (Witt 2001, S. 6) entgegenwirken. Zudem ist die qualitative Forschungsstrategie durch Offenheit während des gesamten Forschungsprozesses gekennzeichnet. Nicht nur die Fragestellung weist eine Offenheit für neue Teilaspekte auf, sondern auch während der Erhebungsphase kann und muss gegebenenfalls eine Modifizierung des Leitfadens stattfinden. Dies entspricht einer zirkulären Strategie (vgl. Witt 2001). Ziel qualitativer Forschung ist „die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit“ (Flick et al. 2005, S. 22), was durch die Beachtung der Prinzipien der Kommunikativität, Naturalisizität, Offenheit und Interpretativität möglich wird (vgl. Lamnek 2005).

Die oben formulierte Forschungsfrage nach dem Zusammenhang von Beziehungsqualität, Lernarrangements und Lerneffekten in der Mentoringbeziehung macht aus zweierlei Gründen ein qualitatives Vorgehen erforderlich:

- 1) Qualitative Forschung „will zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick et al. 2005, S. 14). Lernen, Wissenserwerb sowie die Entwicklung von Beziehungsqualität sind prozessuale Phänomene, deren Einzigartigkeit und Verlauf nicht in bruchstückhafter Weise durch die Korrelationsprüfung einzelner Variablen erfasst und nachvollzogen werden können. Qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden ermöglichen die Entdeckung und Beschreibung von Zusammenhängen, der Wirkungsweise bestimmter Einflussfaktoren und der individuellen Wahrnehmungen und Annahmen der sozialen Akteure.
- 2) Die Erforschung der Gestaltung und der Effekte von Lernarrangements im Rahmen der Mentoringbeziehung ist ein neuer Wissens- bzw. Wirklichkeitsbereich, der einer ersten Erkundung bedarf. Zwar weisen Wanberg et al. (2003) darauf hin, dass sich aktuelle Forschungsfragen zunehmend mit den Mechanismen im Mentoring-Prozess beschäftigen, jedoch hat sich bislang noch keine Studie ausführlich mit der Frage nach der tatsächlichen Gestaltung des Lern- und Austauschprozesses beschäftigt, sodass die Untersuchung dieser Forschungsfrage einen explorativen Charakter aufweist. Der offene Forschungsprozess, der die qualitative Forschungspraxis kennzeichnet, lässt Spielraum für neue Erkenntnisse und kann im Sinne generativer Fragen neue Annahmen über den Zusammenhang erzeugen, d. h. einen eigenen Beitrag zur Hypothesenbildung leisten (vgl. Lamnek 2005).

3.3.3 Die Forschungsmethoden

Zur Untersuchung der Fragestellung wurden zwei Erhebungsmethoden angewendet: zunächst wurde zur Erhebung formaler Daten ein teilstandardisierter Kurzfragebogen eingesetzt. Das Hauptinstrument der Studie war jedoch das leitfadengestützte Interview. Eine Daten-Triangulation erfolgte dadurch, dass Angaben, die im Kurzfragebogen gegeben wurden, teilweise in den Interviews aufgegriffen worden sind, wodurch ein umfassenderes Verstehen möglich wurde. Dies war z. B. bei der Charakterisierung des Mentors der Fall. Des Weiteren wurden formale Daten bereits vorab in dem Fragebogen erhoben, damit die

Erfragung dieser offiziellen Angaben die Atmosphäre während des Interviews nicht beeinflusste. Die Fragebogen sowie die Interviewleitfäden sind im Anhang einzusehen.

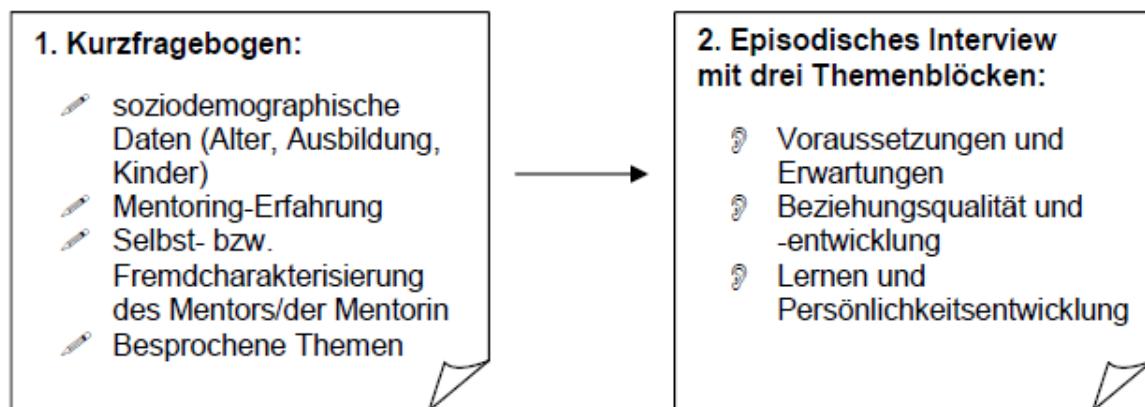


Abb. 5: Daten-Triangulation im Forschungsprozess

Der Kurzfragebogen

Etwa zwei bis drei Wochen vor dem Interviewtermin wurde den Teilnehmern ein zweiseitiger Fragebogen per Email zugesandt und auch elektronisch von den Befragten zurückgesandt. Der Kurzfragebogen diente primär dazu, demographische Angaben wie Name, Alter, Ausbildung, Beruf und Kinder zu erfassen. Daneben wurde nach bereits gemachten Mentoring-Erfahrungen gefragt. Diese Angaben wurden zwar bereits von den Projektkoordinatoren der Mentoring-Programme erhoben, konnten aber z. T. aus Datenschutzgründen nicht eingesehen werden. Die Mentoren wurden weiterhin gebeten, ihre Rolle als Mentor mit vorgegebenen Begriffen (Freund/in, Kritiker/in, Berater/in, etc.) zu charakterisieren. Diese Begrifflichkeiten gehen teilweise auf die Funktionsbeschreibungen von Haasen (2001) und Kram (1985) zurück. Komplementär zu dieser Selbstcharakterisierung sollten die Mentees beurteilen, wie ihr Mentor aus ihrer Sicht gesehen wurde und auch Angaben zu Themenfeldern machen, die im Rahmen der Mentoringbeziehung besprochen wurden.

Diese Daten wurden aus zwei Gründen erfragt: zum einen dienten einige Angaben zur Gesprächsvorbereitung (z. B. frühere Mentoring-Erfahrungen oder auch Nachfrage zu der Charakterisierung des Mentors). Ein anderer Aspekt war, dass es möglicherweise Unterschiede in den Mentoringbeziehungen geben könnte, die in Verbindung mit Variablen wie dem Alter der beiden Partner, dem Familienstand oder früheren Mentoring-Erfahrungen stehen.

Das episodische Interview

Als eigentliche Erhebungsmethode kam das episodische Interview nach Flick (2005) zur Anwendung. Theoretische Grundlage dieser Methode ist die Annahme unterschiedlicher Wissensarten, die zwei verschiedene Fragetypen erfordern: das narrativepisodische Wissen, „das aus unmittelbarer Erfahrungsnähe hervorgegangen ist“ (Lamnek 2005, S. 362) und das semantische, „aus Erfahrung abgeleitete Wissen“ (ebd.). Um Zugang zu narrativ-episodischem Wissen zu erhalten, müssen erzählgenerierende Fragen gestellt werden, welche Erzählungen zu einer bestimmten Situation anregen. Die andere Wissensart, das semantische Wissen, welches Rückschlüsse auf das personenspezifische Verständnis oder auch subjektive Theorien zulässt, kann durch konkrete, zielgerichtete Fragen erfasst werden. Diese Art des Interviews „versucht, die methodischen Zugänge des Leitfaden-Interviews und der Erzählung mit ihren jeweiligen Stärken systematisch zu verbinden“ (Flick 2005, S. 312) und wird daher auch als „Within-Method-Triangulation“ (ebd.) bezeichnet. Hauptmerkmal eines Leitfaden-Interviews ist, „dass mehr oder minder offen formulierte Fragen in Form eines Leitfadens in die Interviewsituation ‚mitgebracht‘ werden, auf die der Interviewte frei antworten soll“ (Flick 2006, S. 143). Im Gegensatz dazu weisen narrative Interviews – deren Grundlagen Ende der 70er Jahre von Fritz Schütze entwickelt wurden – eine geringe Standardisierung auf. Durch eine erzählgenerierende Anfangsfrage soll eine ausführliche Erzählung angeregt werden, die durch den Befragten selbst entsprechend seiner Relevanzsysteme strukturiert wird. Auch Nachfragen im Anschluss an die Erzählung dienen dazu, weitere Erzählungen zu evozieren. Die Erzählwänge bedingen, dass der Erzähler Situationen und Zusammenhänge detailliert, logisch und vollständig darstellt. Im Übrigen tragen Narrationen dazu bei, das Erlebte zu verarbeiten und für sich zu evaluieren (vgl. Flick 2002; Mayring 2002).

„Die Befragung in einem qualitativen Interview erfordert vom Befragten in der Regel ein höheres Maß an intellektueller und kommunikativer Kompetenz, denn die Antworten auf Fragen des Interviewers müssen verbalisiert und in versteh- und nachvollziehbarer Form artikuliert werden“ (Lamnek 2005, S. 354). Bei den befragten Personengruppen wurde angenommen, dass sie über die entsprechende Artikulationskompetenz verfügen.

Das Erhebungsinstrument – der Interviewleitfaden – wurde spezifisch für dieses Forschungsvorhaben konstruiert, wobei die Auswahl und Formulierung der Fragen theoriegeleitet auf der Basis des bereits dargelegten Forschungsstandes im Bereich Mentoring und zwischenmenschliche Beziehungen erfolgten. Bedeutende Bezugspunkte waren hierbei die theoretischen Erkenntnisse über Bedingungen der Beziehungsqualität sowie die Merkmale persönlicher und freundschaftlicher Beziehungen, wie sie in den Kapiteln 1 und 2 dargestellt wurden.

Der Interviewleitfaden weist eine Gliederung in drei Themenblöcke auf: *Voraussetzungen – Erwartungen, Beziehungsqualität und -entwicklung* sowie *Lernen und Persönlichkeitsentwicklung*. Die Fragen des Leitfadens sind entsprechend der Methodik zum Teil offene, erzählgenerierende Fragen (z. B. „Können Sie mir erzählen, wie die erste Begegnung mit ihrem Mentor ablief?“) und zum Teil konkrete Fragen (z. B. „Hat sie die Beziehung zu ihrer Mentee beeinflusst?“). Die Fragen wurden dabei jedoch nicht der Reihe nach gestellt, sondern möglichst unter Berücksichtigung der Relevanzsysteme des Befragten (vgl. Flick 2005).

Eine Besonderheit dieses Forschungsvorhabens ist die getrennte Befragung beider am Mentoring-Prozess Beteiligten. Die Variante der gemeinsamen Befragung wurde bewusst aus Gründen der möglichen gegenseitigen Beeinflussung und der Minderung der Offenheit und Authentizität abgelehnt. Durch die Abstimmung der beiden Leitfäden für MentorInnen und Mentees wird jedoch ein Vergleich der Antworten und somit ein komplementäres Bild der Beziehung möglich; grundlegend ist dabei die Annahme von Flick et al. (2005, S. 20): „Soziale Wirklichkeit lässt sich als Ergebnis gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge verstehen“. Um etwas über die Beziehung zu erfahren, die als soziale Konstruktionsleistung der Tandempartner gesehen werden kann, müssen die Aussagen der Interviewpartner – metaphorisch gesprochen – wie zwei Folien übereinander gelegt werden, um die gemeinsame Schnittmenge bzw. Unterschiede in der Wahrnehmung zu erkennen. Dies entspricht einem dyadischen Forschungsansatz.

3.4 Der Forschungsprozess

Die einzelnen Arbeitsschritte der Forschungsstudie (Methodenauswahl, Datenerhebung, Datenaufbereitung, Kategorisierungsprozess, Datenauswertung) wurden unter Berücksichtigung der folgenden zwölf Kennzeichen des qualitativen Forschungsprozesses, wie sie Flick et al. (2005, S. 22 ff.) formuliert haben, durchgeführt:

- (1) Methodisches Spektrum statt Einheitsmethode
- (2) Gegenstandsangemessenheit von Methoden
- (3) Orientierung von Alltagsgeschehen und/oder Alltagswissen
- (4) Kontextualität von Leitgedanken
- (5) Perspektive der Beteiligten
- (6) Reflexivität des Forschers
- (7) Verstehen als Erkenntnisprinzip
- (8) Prinzip der Offenheit
- (9) Fallanalyse als Ausgangspunkt
- (10) Konstruktion von Wirklichkeit als Grundlage
- (11) Qualitative Forschung als Textwissenschaft
- (12) Entdeckung und Theoriebildung

3.4.1 Datenerhebung

Insgesamt wurden sechs Mentor-Mentee-Tandems, d. h. zwölf Personen im Rahmen der Studie befragt. Dabei erfolgte die Auswahl nicht gezielt, sondern nach dem Zufallsprinzip bzw. dem Prinzip der Selbstselektion sowie in Anlehnung an das theoretische Sampling (vgl. Bortz/Döring 2006). Die Befragung der Mentoren und Mentees fanden im Zeitraum vom 27. 3. 2007 bis 20. 4. 2007 statt und dauerten bei den Mentees zwischen 39 und 61 Minuten, bei den Mentoren zwischen 45 und 82 Minuten. Die im Vorfeld des Interviews erhobenen Daten wurden zum Teil in den Interviewleitfaden aufgenommen (z. B. (Selbst-)Charakterisierung des Mentors, Studium, Gesprächsthemen), da auf diese Angaben während des Gesprächs Bezug genommen werden sollte.

Qualitative Interviews sollten idealer Weise den „Charakter eines Alltagsgesprächs“ (Lamnek 2005, S. 351) aufweisen. Daher fanden die Gespräche größtenteils in den Büroräumen der Mentoren statt. Die Mentees wurden z. T. in anderen Büroräumen in dem Unternehmen des Mentors befragt oder in einem Raum der Universität Augsburg, der hierzu zur Verfügung gestellt wurde. Neben der Herstellung einer angenehmen Atmosphäre durch das Bereitstellen von Getränken wurden vor den eigentlichen Interviews lockere Gespräche über die Studien- bzw. Arbeitssituation des Interviewpartners geführt. Die Mentoren wurden im Gespräch gesiezt, die Mentees nach vorheriger Klärung mit „Du“ angesprochen. Zur Einführung wurden die Interviewpartner über die Zielsetzungen und die Bedeutung des Interviews im Rahmen der Diplomarbeit informiert. Zudem wurde die besondere Interviewsituation erläutert, d. h. die TeilnehmerInnen wurden darauf hingewiesen, dass sie in diesem Gespräch einen größeren Redeanteil haben als der Interviewer und dass sie sich Zeit nehmen können, um sich Erinnerungen ins Gedächtnis zu rufen oder Meinungen zu überlegen. Dieser Hinweis wurde nach einer Reflexion über den bisherigen Forschungsverlauf in noch deutlicherer Form gegeben, da bei den ersten Interviews – besonders bei den Mentees – aufgefallen war, dass zum Teil sehr kurze und schnelle Antworten auf die Fragen gegeben wurden (vgl. zu möglichen Gründen für dieses Antwortverhalten Lamnek 2005). Ferner erfolgte im Rahmen dieser Hinführung der Hinweis auf die anschließende Anonymisierung der Daten sowie die Möglichkeit, über die Studienergebnisse informiert zu werden. Nach Beendigung des Interviews wurde danach gefragt, wie die Befragten mit den Fragen zurecht kamen. Dabei wurde häufig geäußert, dass die Erinnerung an konkrete Situationen zum Teil sehr schwer fiel. Eine Mentee erklärte, dass sie Schwierigkeiten mit der ausführlichen Beantwortung der Fragen gehabt habe. In einem der Interviews teilte ein Mentor moralische Bedenken mit, etwas Persönliches über seine Mentee zu erzählen. Auf diese Besonderheit werde ich im Rahmen der

Ergebnisdarstellung im Zusammenhang mit dem Schlagwort „Vertrauen“ zu sprechen kommen.

Im Anschluss an die Gespräche wurden subjektive Eindrücke über die Gesprächssituation und den Gesprächspartner stichpunktartig im Sinne eines Memos festgehalten. Diese Notizen wurden z. T. als Grundlage der Modifikation des Interviewleitfadens genutzt.

3.4.2 Datenaufbereitung

Die aufgenommenen Interviews wurden, soweit dies möglich war, jeweils in den darauf folgenden Tagen transkribiert. Die Transkription der Interviews erfolgte durch die Interviewerin selbst und wurde entsprechend der folgenden Regeln, die sich u. a. an Boeser (2002, S. 134 f.) orientieren, durchgeführt:

- Dialekt wird ins Hochdeutsche übertragen
- Die Wort- und Satzstruktur wird nicht verändert
- Füllwörter und Wiederholungen werden weggelassen
- Gefühlsausdrücke (z. B. Lachen) werden im Text vermerkt
- Die Transkription erfolgt ohne Interpunktionszeichen
- Abbrüche werden gekennzeichnet (z. B. ich wollte-)

Die Interviews wurden nach der Transkription gegengehört, um etwaige Fehler zu verbessern oder Auslassungen zu ergänzen. Im Anschluss wurden erneut subjektive Eindrücke vom Gespräch und erste Annahmen und Hypothesen über den Forschungsgegenstand festgehalten. Da in der qualitativen Forschung die „subjektive Wahrnehmung des Forschers als Bestandteil der Erkenntnis“ (Flick et al. 2005, S. 25) gesehen wird, kann auf den Einsatz von Memos und Notizen nicht verzichtet werden. Dadurch wird ein Nachvollziehen der kognitiven Prozesse von Außenstehenden möglich. Entsprechend des Prinzips der Offenheit wurde der Leitfaden nach den ersten zwei Interviews dahingehend modifiziert bzw. ergänzt, dass in den weiteren Interviews zusätzlich nach dem Einsatz von Methoden, nach früherer Lehrerfahrung der Mentoren und nach der Lebenssituation der Mentees zu Beginn des Programms gefragt wurde.

Insgesamt ergaben die Interviews 177 Seiten Textmaterial. Zur Kennzeichnung und Rückverfolgung der Textstellen im späteren Kategorisierungsprozess wurde das Interview mit Zeilennummerierungen versehen. Die Namen der Befragten sowie erwähnte Orts-, Firmen- oder Personennamen wurden unmittelbar bei der Transkription anonymisiert, so dass keine Rückschlüsse auf die Teilnehmer gezogen werden können. Die Mentoren

erhielten die Abkürzung M1 bis M6; entsprechend wurden die Mentees mit den Abkürzungen P1 bis P6 (P für Protégé/Mentee) bezeichnet.

3.4.3 Kategorisierung und Auswertung

Die Auswertung der Interviews orientiert sich an der Methode der reduktiven Inhaltsanalyse von Mayring (2002, 2002) sowie an einer Variante von Gläser/Laudel (2006). Mayring (2002, S. 114) formuliert die Zielsetzung des von ihm entwickelten interpretativen Auswertungsverfahrens wie folgt: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“. Zielsetzung ist dabei eine Reduktion des Materials, wobei die zentralen Aussagen extrahiert und anschließend paraphrasiert werden. „Diese abstrakten Paraphrasen werden unter Kategorien subsumiert und schließlich zur Kennzeichnung und Beschreibung des Einzelfalls herangezogen“ (Lamnek 2005, S. 520). Grundlage der Interviewauswertung ist das Kategoriensystem, eine Art Suchraster, das jedoch – und dies ist eine Variation von Gläser/Laudel (2006) – während des gesamten Auswertungsprozesses offen für neue Kategorien ist, soweit diese der Zieldimension der Forschungsfrage entsprechen. Die folgende Graphik zeigt den groben Ablauf einer reduktiven Inhaltsanalyse, wie sie als Verfahren zur Auswertung der 12 Interviews angewandt wurde (vgl. Lamnek 2005; Gläser/Laudel 2006):

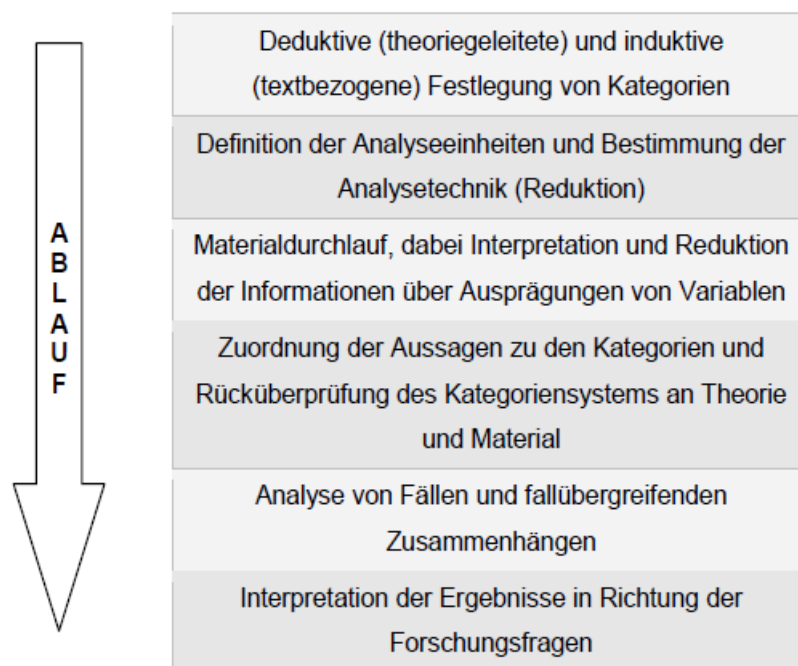


Abb. 6: Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse

Das Kategoriensystem basiert auf den theoretischen Vorüberlegungen, die auch Grundlage des Interviewleitfadens waren. Dennoch weist es eine Offenheit auf: „Es [das Kategoriensystem, Anm. v. AL] kann während der Extraktion verändert werden, wenn im Text Informationen auftauchen, die relevant sind, aber nicht in das Kategoriensystem passen“ (Gläser/Laudel 2006, S. 195). Nach der ersten Sichtung der Interviews wurden die deduktiv, d. h. theoriegeleiteten Kategorien durch einige Kategorien ergänzt, die in einem induktiven Vorgehen am Material entwickelt wurden. Somit ergaben sich die folgenden Kategorien:

	Kategorie	Subkategorien
KAT 1: Lernarrangements	1.1. Settings	Orte und Treffpunkte (Firma, Café, Pizzeria, Biergarten, Universität, ...)
	1.2. Gestaltung der Treffen (Methoden, Didaktik)	Häufigkeit Überlegungen zum Vorgehen Struktur Vor- und Nachbereitung Methodische Gestaltung
	1.3. Dialog	Sozialer Austausch Beratung Erfahrungsweitergabe Diskussion
KAT 2: Lerninhalte	2.1. Themen und Gesprächsinhalte	Aufzählung der Themen (beruflich, studienbezogen, privat, ...)
	2.2. Wissensarten	Konkrete Tipps Informationen (In)Formelles Wissen
KAT 3: Gegenseitige Wahrnehmung	3.1. Mentor	Der erste Eindruck Charakterisierung
	3.2. Mentee	Der erste Eindruck Charakterisierung
KAT 4: Kennzeichen der Beziehung	4.1. Beschreibung der Beziehung	Charakterisierung Gesprächsatmosphäre Gemeinsamkeiten Emotionen Gemeinsame Erlebnisse Geschlecht Beeinflussung Mentoring als Vertrauensraum
	4.2. Subjektive Annahmen über positive Bedingungen	Positive Bedingungen (Offenheit, Vertrauen, Ideen, ...)
	4.3. Persönliche Bedeutung der Beziehung	Verantwortungsgefühl Nutzen aus der Mentoringbeziehung
KAT 5: Persönliche Entwicklung	5.1. Ausgangssituation	Ziele und Motivationen Damalige Lebenssituation
	5.2. Entwicklung der Mentee	Beobachtete Entwicklung durch den Mentor Selbstbeobachtete Entwicklung Intendierte Ermutigung durch den Mentor
	5.3. Entwicklung des Mentors	Annahmen der Mentee Selbstbeobachtete Entwicklung

Der eigentliche Kategorisierungsprozess wurde computergestützt im Textverarbeitungsprogramm WinWord® durchgeführt. In dem jeweiligen Dokument wurden bezeichnende Teststellen ausgewählt, in einem weiteren Dokument aufgelistet, inhaltlich kurz zusammengefasst (paraphrasiert) und folglich einer Kategorie zugewiesen. Das Ergebnis dieser Extraktion, Paraphrasierung und Zuordnung war eine Auflistung aller Textstellen zu einer Kategorie. Die erhobenen Merkmalsausprägungen werden verbal beschrieben und entsprechen daher dem Nominalskalenniveau (vgl. Gläser/Laudel 2006). Durch die Angabe der Zeilennummer und des Sprechers war eine Überprüfung oder erneute Betrachtung der Aussage in seinem Sinnkontext möglich.

Bevor die Ergebnisse zu den jeweiligen Tandems dargestellt werden, sollen in der folgenden Zusammenstellung einmal die einzelnen Auswertungskategorien und die dazugehörigen Fragen des Leitfaden-Interviews erläutert werden. Bei den anschließend dargestellten Ergebnissen sind jedoch nicht nur Antworten auf die speziellen Fragen erfasst, sondern auch alle in anderen Zusammenhängen erwähnten Äußerungen, die einer Auswertungskategorie zuzuordnen waren.

Die ersten beiden Themenbereiche gehen von der Annahme aus, dass zur Beschreibung einer spezifischen Beziehung die Inhalte, die Qualität und auch das Muster der Interaktionen erfasst werden müssen (vgl. Brozio 1995). So wurden im Themenbereich Lernarrangements Aussagen zu den kontextuellen Gegebenheiten, d. h. den Lernorten bzw. Treffpunkten, der Häufigkeit der Treffen sowie schließlich der Art der Interaktion und dem Einsatz von „Methoden“ während der Treffen analysiert. Zentrale Fragen waren hierbei:

- Wie liefen die Treffen zwischen dir und deiner Mentorin/deinem Mentor bzw. zwischen ihnen und ihrer Mentee ab?
- Gab es einen bestimmten Ablauf während der Treffen?
- Hast du dich/Haben sie sich auf das Treffen vor- bzw. nachbereitet? Wie?
- Hast du deine Mentorin auch bei der Arbeit begleitet? Kannst du mir davon erzählen?

Unter der Rubrik Lern- und Gesprächsinhalte wurden alle Themen erfasst, die im Rahmen der Mentoringbeziehung besprochen wurden. Dadurch soll das Ausmaß der thematischen Offenheit erkennbar werden. Es interessierte hierbei auch, in welcher Gesprächsform (z. B. Dialog, Erzählung) die Inhalte thematisiert wurden und welche Art von Wissen hierbei vermittelt wurde. Fragen dieses Themenkomplexes waren:

- Über welche Themen habt ihr/haben sie gesprochen?
- Habt ihr/Haben sie auch über fachliche/persönliche Themen gesprochen?
- Gab es Tabu-Themen bzw. Themen, die sie nicht besprechen wollten?

Über teilweise erzählgenerierende Fragen zur Gegenseitigen Wahrnehmung wurde versucht, Einstellungen und subjektive Sichtweisen der Partner zu erfassen. Nach Hinde (1993) stellt die interpersonale Wahrnehmung eines der wichtigen Merkmale der Beziehungsqualität dar. Dabei interessierte auch die Anwendung von Feedback. Um herauszufinden, in welchem Ausmaß die Partner sich verstanden fühlen, dienten unter anderem die Nachfragen zur Charakterisierung des Mentors sowie folgende Fragen:

- Kannst du dich an die erste Begegnung mit deiner Mentorin/deinem Mentor erinnern? bzw. Können sie sich an die erste Begegnung mit ihrer Mentee erinnern?
- Welchen Eindruck hattest du/hatten sie? Wie hast du sie/ihn wahrgenommen? bzw. Wie haben sie sie wahrgenommen?
- Hat sich der Eindruck im Laufe der Zeit verändert? Wie ist ihre/deine heutige Wahrnehmung?
- Du hast Frau .../Herrn... als Berater, etc., ...charakterisiert. Kannst du mir deine Einschätzung noch näher erläutern? bzw. Sie haben sich als Freund, ... charakterisiert. Könnten sie mir Ihre Einschätzung noch näher erläutern?
- Hast du auch ganz persönliches Feedback bekommen? Hast du Feedback gegeben? bzw. Gab es Situationen, in denen sie ihrer Mentee Feedback gegeben haben?

Die wichtigsten Ergebnisse für die Beantwortung der Forschungsfrage liefert der Themenbereich Kennzeichen der Beziehung. Hierbei wurden Aussagen ausgewertet, welche die Art der Beziehung und auch des Dialogs, des zentralen Mediums in der Mentoringbeziehung, beschreiben sowie auch Äußerungen über Konflikte, die Rolle des Geschlechts oder auch Gemeinsamkeiten. In diesem Zusammenhang wurden auch die subjektiven Annahmen über positive Bedingungen für eine Mentoringbeziehung eruiert, da angenommen wird, dass diese das Handeln und die Wahrnehmung der jeweiligen Person leiten. Fragen zu dieser Thematik waren:

- Was ist das Besondere an einer Mentoringbeziehung? Was unterscheidet sie von anderen beruflichen oder persönlichen Beziehungen?
- Was denkst du/denken sie ist wichtig für eine gute Mentoringbeziehung?
- Wie empfandest du/empfanden sie die Gesprächssituation während der Treffen?
- War es dir wichtig, dass du eine Frau/einen Mann als Mentor hast? Wieso?
- Welche Rolle spielt das Geschlecht in so einer Beziehung?
- Würdest du sagen/Würden sie sagen, dass sich eure Beziehung innerhalb dieses Jahres verändert hat?
- Würdest du eure/Würden sie ihre Beziehung eher als freundschaftliches oder als sachliches Verhältnis bezeichnen?

Ausgehend von der Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen Entwicklungseffekten und der Zufriedenheit mit dem Mentoring-Prozess besteht, wurde im Themenbereich Persönliche Entwicklung vor allem auf die Lern- und Entwicklungseffekte, die sich für die Mentee durch oder während des Mentoring ergaben, fokussiert. Durch Fragen nach der damaligen Lebenssituation sowie der selbst- oder fremdbeobachteten Entwicklung sollte eine Rekonstruktion des Entwicklungsprozesses gelingen. Folgende Fragen wurden u. a. gestellt:

- Inwiefern hat dich/sie das Mentoring innerhalb dieses Jahres beeinflusst?
- Wie hast du dich verändert? Was hast du gelernt? bzw. Konnten Sie eine Veränderung ihrer Mentee im Laufe des Jahres feststellen?
- Gibt es z. B. bestimmte Einstellungen oder auch Regeln, die du von deinem Mentor/deiner Mentorin übernommen hast?
- Wovon hast du am meisten profitiert? bzw. Was denken sie, wovon die Mentee am meisten profitiert hat?
- Was nimmst du für dich/ Was nehmen sie für sich aus dieser Mentoring-Erfahrung mit?

ERGEBNISTEIL:

ERGEBNISDARSTELLUNG UND DISKUSSION

4. Ergebnisse

Ziel der Interviewstudie war es, herauszufinden, welche Bedingungen und Merkmale die Mentoringbeziehung definieren und beeinflussen sowie zu eruieren, ob es in Abhängigkeit davon Unterschiede in der Gestaltung der Lern- und Austauschbeziehung gibt. Im folgenden Teil dieser Arbeit werden nun die Ergebnisse der schriftlichen und mündlichen Befragung, die im Rahmen der qualitativen Studie stattgefunden hat, dargestellt. Neben einer deskriptiven Analyse erfolgte außerdem eine vergleichende Analyse einzelner Fälle und dabei der Versuch einer Typisierung. Der sich anschließende Diskussionsteil schließt die Forschungsarbeit mit einer Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse ab.

4.1 Ergebnisse der schriftlichen Befragung

4.1.1 Deskription der Personenmerkmale

Mithilfe des Fragebogens wurden wesentliche ascriptive Merkmale wie Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Studium und Studienstatus sowie bisherige Erfahrungen mit Mentoring erfasst, die in der folgenden Tabelle in der Übersicht dargestellt sind:

Tandem	Geschlecht M	Geschlecht P	Alter M	Alter P	Studium M	Berufserfahrung (in Jahren) M	Studium P	Studienstatus P	Mentoring-Erfahrung M	Mentoring-Erfahrung P
T1	w	w	54	24	Diplom-Mathematik	29	Informatik und Multimedia (B.A.)	7. Sem.	nein	nein
T2	m	w	43	22	Maschinenbau (Promotion)	18	Maschinenbau Luft- und Raumfahrt	7. Sem.	ja	nein
T3	m	w	42	25	Physik (Promotion)	12	Materialwissenschaften	4. Sem. (Master)	nein	nein
T4	m	w	48	27	Medizinische Informatik	21	Maschinenwesen	9. Sem.	ja	nein
T5	m	w	44	30	Physik (Promotion)	15	Informatik	11. Sem.	nein	nein
T6	w	w	36	28	Maschinenbau (Promotion)	10	Elektro- und Informationstechnik	beendet	nein	nein

Tab. 1: Tabellarische Übersicht über die StudienteilnehmerInnen

(M = Mentor/in, P = Mentee, T = Tandem)

Bei den befragten Mentoren handelt es sich um zwei Frauen und vier Männer zwischen 36 und 54 Jahren; sie sind der Altersphase des mittleren bzw. höheren Erwachsenenalters zuzuordnen. Die befragten Mentoren verfügen über 10 bis 29 Jahre Berufserfahrung. Drei Mentoren und eine Mentorin sind promoviert. Von den sechs befragten Mentoren haben zwei Mentoren (M2 und M4), die im selben Unternehmen tätig sind, bereits Mentoring-Erfahrungen gemacht.

Die befragten Mentees sind zwischen 22 und 30 Jahre alt und sind damit dem jüngeren Erwachsenenalter zuzuordnen. Fünf der befragten Mentees befinden sich im Endstadium ihres Studiums, eine Mentee ist bereits berufstätig (P6). Alle befragten Studentinnen nehmen zum ersten Mal an einem Mentoring-Programm teil. Es handelt sich bei den sechs Tandems um zwei gleichgeschlechtliche und vier gegengeschlechtliche Paarungen. Die Altersdifferenz variiert zwischen 30 Jahren (T1) und acht Jahren (T6). Hinsichtlich der Studienfächer gibt es nur bei T2 eine Übereinstimmung; teilweise Übereinstimmung, z. B. auch eine Passung zwischen Studium der Mentee und Berufsfeld des Mentors liegen bei T1, T3, T4 und T6 vor; fachliche Unterschiede gibt es bei T5.

T1 und T3 sind TeilnehmerInnen des ProMentora-Programms, die restlichen Tandems (T2, T4, T5 und T6) partizipieren am *mentorING*-Programm.

4.1.2 Selbst- und Fremdcharakterisierung des Mentors

Neben den Fragen zu soziodemographischen Merkmalen wurde im Kurzfragebogen eine Charakterisierung im Sinne einer Funktionsbeschreibung des Mentors erbeten. Die verwendeten Rollenbezeichnungen orientieren sich dabei an Haasen (2001). Folgende Funktionsbezeichnungen standen den Mentoren und deren Mentees zur Selbst- bzw. Fremdeinschätzung zur Verfügung. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich.

- Berater/in
- Vertrauensperson
- Lehrer/in
- „Entwicklungshelfer/in“
- Kritiker/in
- Freund/in
- Kontaktperson zu anderen Personen
- Kontaktperson zu einem Unternehmen
- weiß nicht
- Sonstiges, und zwar:

Die Auswertung ergab folgende Ergebnisse:

Tandem	Selbstcharakterisierung des Mentors	Charakterisierung des Mentors durch die Mentee
T1	Entwicklungshelferin	Beraterin Vertrauensperson Lehrerin Entwicklungshelferin
T2	Berater	Berater Vertrauensperson Entwicklungshelfer Kritiker
T3	Berater Vertrauensperson Kritiker Freund	Berater Freund
T4	Berater Kontaktperson zu einem Unternehmen	Berater Entwicklungshelfer Kontaktperson zu einem Unternehmen
T5	Berater Kritiker	Berater
T6	Beraterin Vertrauensperson Freundin	Beraterin Vertrauensperson Entwicklungshelferin Freundin Kontaktperson zu einem Unternehmen

Tab. 2: Selbst- und Fremdcharakterisierung des Mentors

Bei der Betrachtung der Tabelle (Tab. 2) fällt auf, dass die Mentoren die Beraterfunktion am häufigsten nennen (5 Nennungen), gefolgt von der Funktion des Kritikers (3 Nennungen); als Vertrauensperson oder Freund/in sehen sich jeweils zwei Personen; in der ausschließlichen Rolle der Entwicklungshelferin sieht sich eine weibliche Mentorin, als Kontaktperson zu einem Unternehmen fungiert einer der männlichen Mentoren. Auffällig ist hierbei, dass die Charakterisierung als Freund/in mit der Einschätzung als Vertrauensperson korreliert (siehe M3 und M6).

Doch in welcher Rolle sehen die Mentees ihre Mentoren?

Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass die Beraterfunktion von allen Mentees genannt wird und die Mentoren auch von vier Mentees als Entwicklungshelfer/in bezeichnet werden. Mögliche Gründe für die Nichtnennung dieser Funktion bei T3 und T5 werden in der Inhaltsanalyse betrachtet. Die zwei Mentorinnen (M1 und M6) sowie der Mentor M2 wurden

von ihren Mentees als Vertrauensperson gesehen; die Funktion des Freundes oder der Kontaktperson zu einem Unternehmen wurde jeweils zwei Mentoren zugesprochen; ein Mentor fungierte nach Ansicht der Mentee (M2) auch als Kritiker.

Interessant wird es nun, die Selbstcharakterisierung der Mentoren mit der Einschätzung der Mentees zu vergleichen. Übereinstimmungen gibt es zwar bei allen Tandems, jedoch gibt es einige beachtenswerte Übereinstimmungen in der Selbst- und Fremdcharakterisierung des Mentors:

- als Entwicklungshelfer/in bei T1
- als Freund/in bei T3
- als Freund/in und Vertrauensperson bei T6
- als Kontaktperson zu einem Unternehmen bei T4
- als (fast) ausschließlich Berater bei T5

Hinsichtlich der Anzahl der genannten Funktionen fällt auf, dass einige Mentoren (bspw. M1, M2 und M5) sich nur wenige Funktionen, ihre Mentees P1 und P2 hingegen jeweils vier Funktionen zuschreiben. Auf die Frage, ob die Anzahl der zugeschriebenen Funktionen mit der Qualität der Beziehung zusammenhängt, wird in der Diskussion der Ergebnisse nochmals eingegangen.

Durch das Aufgreifen der Angaben zur Selbst- und Fremdcharakterisierung des Mentors in den teilstandardisierten Interviews war es möglich zu verstehen, welche subjektiven Assoziationen und Attributionen mit den einzelnen Begriffen verbunden sind. Interpretationen über die Art der Charakterisierung sollen daher erst in der Interpretation der inhaltsanalytischen Ergebnisse gemacht werden (s. Kap. 4.2).

4.2 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Bereits zu Beginn dieser Arbeit wurde die Besonderheit der Befragung, die im Rahmen dieser Studie durchgeführt wurde, herausgestellt: durch die Befragung beider Tandem-Partner sollte es gelingen, die spezifische Beziehungsqualität sowie mögliche Entwicklungen, die durch diesen Austauschprozess initiiert wurden, zu beschreiben bzw. zu rekonstruieren. Es ist hilfreich, sich an dieser Stelle erneut die Abbildung „Akteure und Kontext“ (Kap. 1.2) ins Gedächtnis zu rufen, da diese systemisch-interaktionistische Sichtweise grundlegend ist, um zu verstehen, warum beispielsweise auch die kontextuellen und situativen Bedingungen wie Lernorte oder Häufigkeiten erfragt wurden, aber auch welche Rolle die gegenseitige Wahrnehmung bei der Gestaltung der Beziehung spielt.

Mit Hilfe der analysierten Aussagen zu den Auswertungskategorien „Lernarrangements“ und „Lern- und Gesprächsinhalte“, soll die erste Forschungsfrage (F1) nach der Gestaltung der Mentoringbeziehung erörtert werden. Um die zweite Forschungsfrage (F2) nach einem möglichen Zusammenhang der spezifischen Beziehungsqualität und dem Lernprozess zu beantworten, werden Ergebnisse aus den Auswertungskategorien „Selbst- und Fremdwahrnehmung“, „Kennzeichen der Beziehung“ und „Persönliche Entwicklung“ sowie deren jeweiliger Subkategorien betrachtet. Im Anschluss an die Befunde, die durch die interpretative Methode der qualitativen Inhaltsanalyse gewonnen wurden, erfolgt eine vergleichende Gegenüberstellung einzelner Tandems. Dabei wird eine Typisierung der Beziehungen sowie die Generierung neuer Hypothesen versucht.

Tandem 1

F1 – Gestaltung des Lern- und Austauschprozesses

Häufigkeit und Treffpunkte

T1 hat sich über ein halbes Jahr lang etwa alle vier bis sechs Wochen getroffen, so dass insgesamt vier bis sechs Treffen für je zwei Stunden stattfanden. Zu Beginn der Beziehung fanden die Treffen in kürzeren Abständen statt (alle zwei Wochen). Beide Partner berichteten von Schwierigkeiten, Termine zu finden. Das Tandem hat sich dazu entschlossen, die Mentoringbeziehung nach dem eigentlichen Programmende um ein halbes Jahr zu verlängern. Treffpunkte des Tandems waren meistens das Büro der Mentorin, aber auch ein gemeinsamer Biergartenbesuch und ein gemeinsames Abendessen werden erwähnt.

P1: ich bin meistens zu ihr ins Büro gekommen wir waren aber auch mal einfach Essen am Abend weil wir nicht wussten worüber wir reden sollten dann sind wir einfach mal Essen gegangen das war dann auch ganz nett [Z. 88-90]

Vorgehen und methodische Gestaltung

Hinsichtlich des Vorgehens gab es bei T1 keine feste Struktur, jedoch wurden beim ersten Treffen die für die Mentee relevanten Themen als „Grundplan“ festgelegt. Aus Sicht der Mentorin wurde dieser Grundplan aber wieder verworfen:

M1: nach diesem ersten Termin ... haben wir das Programm über den Haufen geschmissen weil sich dann heraus gestellt hatte dass sie einfach sehr große Probleme hatte mit der Gruppenarbeit und dann haben wir das eben zum Thema gemacht und haben drüber gesprochen was sie da tun könnte um in dieser Projektgruppe dann auch das Ziel zu erreichen [Z. 89-94]

In Zusammenhang mit der Struktur des Vorgehens erwähnt die Mentee den vorformulierten Vertrag, der Bestandteil der Unterlagen für die Programmteilnehmer war:

P1: wir haben ja so eine Mappe gehabt da gabs teilweise so vorgedruckt einen Vertrag den man dann abschließt wo man rein schreibt was man für Themen- das haben wir dann aber gar nicht gemacht weil das war irgendwie so formell so formal das haben wir dann wieder bleiben lassen [Z. 163-166]

Die Treffen wurden in Abhängigkeit vom Thema unterschiedlich gestaltet. So bekam die Mentee während einer halbtägigen Hospitation die Möglichkeit, bei einem laufenden Projekt der Mentorin eine Teilaufgabe zu übernehmen. Das Thema Gruppenarbeit wurde unter Bezug auf Erfahrungswissen und theoretisches Wissen über Gruppendynamik und Gruppenrollen besprochen. Zum Thema Zeitmanagement konnte die Mentorin handlungsleitendes Wissen über die Prioritätensetzung von Aufgaben vermitteln und zwei geeignete Bücher empfehlen. Bei der Suche einer geeigneten Praktikumsstelle schlug die Mentorin vor, anhand von Praktikumsbeschreibungen aus Internetjobbörsen die Präferenzen und Ansprüche der Mentee zu klären:

M1: da hatte ich mal vorgeschlagen sie soll doch einfach bis zum nächsten Mal mal systematisch wirklich so in diesen Internetbörsen alles was sozusagen annähernd in Betracht zu ziehen wäre mal raussuchen und dann einfach mal ein bisschen sortieren nach verschiedenen Kriterien und dann sind wir die gemeinsam durchgegangen und sie hat dann begründet warum [Z. 224-228]

Bei der Besprechung der Praktikumsanforderungen wurde auch informelles Wissen vermittelt, wie z. B. die Relevanz der genannten Qualifikationsansprüche (z. B. Teamfähigkeit).

Zur Verdeutlichung und Systematisierung der besprochenen Kriterien wurde beispielsweise auch ein Flipchart eingesetzt. Die Mentee beschreibt den Vorteil dieses methodischen Einsatzes:

P1: wir waren eben bei ihr im Büro oft in so einem Besprechungsraum wo auch ein Flipchart da war dann bin ich immer mit den DIN A3-Blättern nach Hause gelaufen da haben wir eigentlich schon aufgeschrieben z. B. beim Praktikum dann fachliche und persönliche Fähigkeiten einfach aufgeschrieben oder da haben wir eigentlich viel gemacht stimmt viele Punkte einfach was ich möchte was ich nicht möchte so dass einem das auch klarer wird wenn man es mal so strukturiert aufschreibt [Z. 196-202]

Die Vor- und Nachbereitung der Treffen verlief so, dass das Thema für den jeweils nächsten Termin festgelegt wurde und sich dadurch beide gedanklich oder durch das Überlegen von Fragen darauf einstellen konnten. Abhängig vom Thema bereitete sich einmal mehr die Mentee (z. B. interessierte sich die Mentorin für die Studieninhalte der Mentee) oder einmal mehr die Mentorin (z. B. Thema Zeitmanagement) vor. Die Nachbereitung erfolgte in Form von Umsetzung des Besprochenen:

P1: gerade weil es eben auch Themen waren die ich sofort angewendet habe also mit dem Praktikum z. B. da habe ich ja auch Bewerbungen geschrieben und habe eben Stellen gesucht deswegen habe ich das natürlich gleich verwendet was sie mir erzählt hat oder bei dem Zeitmanagement habe ich dann eben ein Buch gekauft und das durchgelesen also das habe ich dann schon weiterverfolgt noch [Z. 298-302]

Themen

Neben der Strategieentwicklung für das gruppenspezifische Problem wird von beiden die Bearbeitung des Themas Zeitmanagement erwähnt. Beim Nachfragen stellte sich heraus, dass die Mentorin bereits Fortbildungen u. a. zu diesem Thema gehalten hat und insofern über Lehrerfahrung verfügt. Zu den zentralen Inhalten und gleichzeitig Zielen zählten weiterhin die Suche nach einem Thema für die Bachelorarbeit sowie die Suche nach einem Praktikumsplatz. Die Mentee berichtete davon, inwiefern dabei das ausführliche Erzählen ihres Anliegens bereits zur Klärung beitragen konnte:

P1: also wir haben über Bachelorarbeitsthema auch mal geredet weil ich da eben nicht wusste was ich da machen soll, da war es halt so dass ich immer ihr erzählt habe was ich mir so überlegt habe was ich machen könnte und ich mich aber nicht entscheiden kann und im Grunde habe ich nur dadurch dass ich geredet habe und ihr es erzählt habe bin ich dann selber eigentlich schon drauf gekommen ok das ist wohl doch eher das was ich machen will allein dass man merkt ok das macht mir wohl am meisten Spaß [Z. 179-184]

Ein weiteres Thema, das die Mentee interessiert hat, war, wie der Mentorin als Mutter vierer Kinder die Vereinbarkeit von Familie und Studium bzw. Beruf gelungen ist. Die Partnerinnen haben auch teilweise über Persönliches geredet. Dabei wurden auch gemeinsame Hobbies entdeckt, wie die Mentee sich erinnert. Ein Austausch über fachliche Themen (z. B. Softwareentwicklung) fand nicht tiefgehend statt. Die Mentee äußerte, dass alle für sie wichtigen Themen angesprochen wurden und dass sie durch den Austausch sehr viel Neues gelernt habe.

Das Geben und Empfangen von Feedback scheint für das Tandem T1 ein problembeladenes Thema zu sein, v. a. in Bezug auf die Rückmeldungen der Mentee an die Mentorin. So stellen beide fest:

M1: ...ich weiß auch wir haben ja dann auch in diesem letzten Termin da war ja das Thema Feedback und ich weiß dass sie sich damit auch schwer tut also dass ihr das wirklich schwer fällt [Z. 290-293]

P1: z. B. mit dem Feedback hieß es ja immer man soll Feedback geben, und das finde ich halt total schwierig da wusste ich auch nicht wie ich das machen soll [Z. 142-144]

Die Mentorin formuliert die Schwierigkeit der Mentee, auch positives Feedback zu geben sehr allgemein, zuletzt gar als ein typisch deutsches Phänomen.

M1: so ein grundsätzliches Problem ist also eben auch so ein positives Feedback zu geben also das einfach jemandem zu sagen, das war schön oder ich habe mich wohl gefühlt oder es hat mir was gebracht [Z. 407- 409]

Nach Meinung der Mentee ist es auch nicht unbedingt notwendig zu äußern, dass es ihr gefällt:

P1: ob es mir gefällt oder nicht, hab schon immer gesagt klar dass es interessant ist usw. ich wusste auch nicht nimmt sie mir das jetzt ab oder komme ich jetzt irgendwie grad komisch rüber das war immer ein bisschen schwierig aber ja ich denke das hat sie dann schon auch mitgekriegt dass es mir Spaß macht und mir was bringt [Z. 146-149]

Doch auf Seite der Mentorin herrscht Unsicherheit darüber, welchen Nutzen die Mentee aus dem Austausch zieht:

M1: also ich war da eigentlich immer unsicher ich hatte eigentlich immer das Gefühl es macht uns beiden Spaß das war irgendwie so deutlich zu spüren dass uns das Spaß macht ich war mir aber eigentlich nie so sicher was sie eigentlich wirklich davon hat [Z. 53-56]

Beide erwähnen im Laufe der Interviews ein Ereignis, bei dem die Mentee ihrer Mentorin ein „unfreiwilliges Feedback“ gegeben hat, wodurch die Mentorin eine positive Bestätigung für ihr Handeln bekam. Im Zusammenhang mit dem Bewerbungstraining, das im Rahmen des Programms durchgeführt wurde, gab auch die Mentorin der Mentee ein offenes Feedback. Hierzu wurde von der Mentorin die Position des Arbeitgebers eingenommen und aus dieser Position heraus bewertet. So wird von ihr als Kritikpunkt die Art des Kommunizierens und der Eindruck fehlender Motivation genannt; die Mentee erinnert sich jedoch vor allem an die positive Rückmeldung hinsichtlich ihres authentischen und interessierten Verhaltens, was für sie folgende Handlungskonsequenzen hat:

P1: das war eigentlich schon eine positive Erfahrung ja klar doch das schon und dann fühlt man sich auch nicht so also müsste man die ganze Zeit ja es ist super usw. wenn ich sage ok es passt schon und sie merkt es schon auch ob es mich interessiert oder nicht [Z. 248-250]

Es lässt sich hier also ein Teufelskreis von Bestätigung seitens der Mentorin und darauf folgender Nicht-Bestätigung seitens der Mentee feststellen.

F2 – Beziehungsqualität und persönliche Entwicklung

Beziehungsbeschreibung und subjektive Theorien über eine gute Mentoringbeziehung

Die Art der Beziehung beschreiben die Mentoring-Partner wie folgt:

M1: das war so wie eine so von meinem Gefühl her wie eine gute Beziehung unter Kollegen also jetzt nicht rein geschäftlich aber jetzt auch klar nicht eine private Freundschaft also da gibt es ja so was in der Mitte wo es nicht eine reine Arbeitsbeziehung ist aber eben auch keine private Freundschaft so in der Art [Z. 308-311]

P1: also sehr gute Bekanntschaft würde ich sagen aber Freundschaft ist zu hoch jetzt gegriffen [Z. 423-424]

Als Gründe dafür, warum sie die Beziehung nicht als Freundschaft bezeichnen würde, nennt die Mentee die geringe Häufigkeit der Treffen bzw. die Kürze der Beziehung sowie den Altersabstand.

Auf die Frage, ob es eine überraschende Erkenntnis im Rahmen der Mentoringbeziehung gab, fiel der Mentorin auf, „dass man so eine Funktion ausüben kann ohne diese enge emotionale Beziehung zu haben ja dass so eine Beziehung entsteht die einen ganz eigenständigen Charakter hat“ [M1, Z. 354-357].

Die Mentee sieht folgenden besonderen Vorteil der Mentoringbeziehung:

P1: man weiß man kann einfach alles fragen so in einem lockeren persönlichen Rahmen und nicht so offiziell wenn man jetzt irgendeinen Berater oder so hat oder zum Berufsberater geht das ist natürlich ein ganz anderer Rahmen das ist schon gut ja weil man eben das Persönliche und das Fachliche beides verbinden kann [Z. 310-314]

Beide antworteten auf die Frage, ob sich die Beziehung im Laufe der Zeit entwickelt habe, dass es vertrauensvoller wurde. Dieser Zuwachs an Vertrauen hatte auch Auswirkungen auf das Gesprächsverhalten der Mentee:

P1: ich glaube dass mehr Vertrauen irgendwie da war und- das kann man immer so schwierig beschreiben also dass ich zum Beispiel dann öfter mal nachgefragt habe oder mehr von mir aus auch erzählt geredet oder gefragt habe eben nicht immer nur vorüberlegte Fragen so tschack tschack sondern halt ein normales Gespräch [Z. 393-397]

Ein gewisses Maß an Sympathie („man sagt ja immer die Chemie muss irgendwie stimmen“ [M1, Z. 360]), die Bereitschaft, sich zu öffnen, das offene Aussprechen von Wünschen und Ängsten sowie ein Vertrauensverhältnis stellen für die Mentorin wichtige Voraussetzungen einer guten Mentoringbeziehung dar. Dass man irgendwie zusammenpasst und sich versteht und dass beide Seiten sich um die Beziehung und die Gestaltung der Treffen kümmern, sowie die Eigenschaften Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit, hält die Mentee für wichtige Faktoren. Sie äußert überdies, dass die Mentorin Spaß haben und sich für die Treffen Zeit nehmen sollte.

Einige Aussagen der Mentee weisen darauf hin, dass sie fürchtet, dass die Mentorin meinen könnte, sie sei nicht interessiert. So äußert sie auf die Frage, wie das Gefühl ist, individuell unterstützt und gefördert zu werden:

P1: Ja gut ((lacht)) also einerseits natürlich gut andererseits hat man dann immer das Bedürfnis dann auch z. B. genau die richtigen Sachen zu fragen also man will ja dann auch dem anderen eben zeigen das ist jetzt wichtig für einen und das interessiert einen und dann finde ich es immer schlimm wenn man da sitzt und dann nach einer Stunde vielleicht keine Frage mehr hat und dann so oh o.k. jetzt denkt der andere mich interessiert es gar nicht aber sonst ist es natürlich schon ein gutes Gefühl [Z. 305-310]

Auf die Frage, welche Rolle das Geschlecht in so einer Partnerschaft spielt bzw. ob sie sich vorstellen könnten, auch mit einem gegengeschlechtlichen Partner eine Mentoringbeziehung einzugehen, wurde von beiden eine grundsätzliche Bereitschaft signalisiert. Dennoch sieht die Mentee den Vorteil einer Frau als Mentorin darin, dass ein größeres Verständnis für die spezifisch weiblichen Probleme vorhanden ist und Frauen miteinander „eher auf ein

persönliches Level“ [P1, Z. 374] kommen. Die Antwort der Mentorin weist auf die bestehende Ungleichheit der Chancen von Männern und Frauen hin:

M1: solange es so wenige Frauen gibt die es für die jungen Frauen tun können würde ich nur ausnahmsweise es glaube ich tun einfach weil ich mir denke die haben auch so schon genug Chancen aber sonst nein könnte ich mir gut vorstellen [Z. 394-397]

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Auf die Frage nach der ersten Begegnung und dem ersten Eindruck von ihrer Partnerin antworteten beide, dass sie sich von Anfang an sympathisch waren. Der anfänglichen Skepsis, ob die um 30 Jahre ältere Mentorin auf dem interessierenden Gebiet kompetent sei, folgte eine Bewunderung, die sich zum einen auf die Arbeit, zum anderen aber auch auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bezog:

P1: Was sie fachlich macht finde ich schon bemerkenswert auch weil ich mir denke jetzt sind es zwar in Informatik auch noch nicht so viele Frauen also vielleicht so 20% oder so ... von den Studierenden und damals war sie ja wahrscheinlich immer die Einzige oder wie man das dann auch weiterentwickelt und sie hat ja auch vier Kinder und wie sie das alles geschafft hat also schon woah [Z. 47-51]

Weiterhin erinnert sich die Mentorin daran, dass sie ihre Mentee als ruhig und zurückhaltend wahrgenommen hat und bemerkte, dass sie sich nicht so spontan für andere öffnet. Im Zusammenhang mit der Schwierigkeit Feedback zu geben, vermutet sie auch ein mangelndes Selbstbewusstsein der Mentee.

Die Mentorin hat sich selbst als Entwicklungshelferin bzw. als Hebamme und Begleiterin charakterisiert, was auch in verschiedenen Aussagen über ihre Intention, bei der Bedürfnis- und Anspruchsklärung zu helfen, zum Ausdruck kommt. Sie ist sich der besonderen Lebenssituation, in der sich die Mentees befinden, bewusst und weist auf die Gefahr der Einflussnahme hin:

M1: bei der C. hatte ich das Gefühl dass wenn ich ihr sozusagen den passenden Anzug oder das passende Kostüm hingehalten hätte wäre die Gefahr viel zu groß gewesen dass sie da rein schlüpfte ohne zu gucken ob es ihr auch passt also ich finde je unsicherer jemand noch über seine eigentlichen Ziele ist umso wichtiger ist da ganz behutsam mit umzugehen weil das Wesentliche ist wirklich dass man es selber findet [Z. 328-333]

In verschiedenen Zusammenhängen bringt die Mentorin zum Ausdruck, dass ihr die Vermittlung einer bestimmten Einstellung ein wichtiges Anliegen sei:

M1: also wenn es was gibt dann ist es eigentlich mehr so eine Grundhaltung, wo es drum geht einfach jungen Frauen Mut zu machen, weil das ist so eine Erfahrung die sich ja auch in allen Untersuchungen bestätigt dass sich im Prinzip die meisten Frauen sich einfach zu schlecht einschätzen also sich einfach ständig unter Wert verkaufen weil sie sich ständig unter Wert beurteilen und das einfach zu vermitteln also dieses sich selbst was zuzutrauen und auch die eigenen Ressourcen und Stärken zu sehen ich glaube wenn es was gibt dann das [Z. 253-259]

Für die Mentee hingegen übernimmt die Mentorin auch noch die Funktionen einer Vertrauensperson, einer Beraterin und einer Lehrerin. Im Interview konnte noch einmal

nachgefragt werden, wie die Einschätzung als Lehrerin gemeint war. Die Mentee erklärt, dass sie von ihrer Mentorin viel Neues gelernt habe und der Begriff der Lehrerin – in einem positiven Sinn – zutreffend sei.

Persönliche Entwicklung

Durch die Anleitung der Mentorin zur Klärung und Bewusstwerdung von Ansprüchen in Bezug auf eine Praktikumsstelle oder auch in Bezug auf die Umgangsweise mit männlichen Teammitgliedern veränderte sich die Einstellung der Mentee:

P1: sie hat auch eben gesagt dass ich nicht nur Dinge machen soll wo ich meine dass man machen müsste sondern halt wirklich nur was ich machen will und das fand ich auch sehr wichtig ... weil ich sonst immer- das macht sich jetzt gut im Lebenslauf macht man es halt so und so da hat sie dann schon gemeint nee soll man schon auch persönlich wie man es möchte und das war eigentlich auch etwas was ich gelernt habe von ihr zum Beispiel [Z. 202-207]

Die Mentee hat schließlich einen passenden und ihren Ansprüchen entsprechenden Praktikumsplatz bei einer Firma gefunden, die der Mentorin auch bekannt war und durch sie empfohlen worden ist.

Zusammenfassung der Ergebnisse (T1)

Der Lern- und Austauschprozess des Tandems 1 ist gekennzeichnet durch eine abwechslungsreiche Gestaltung der Treffen. Das Büro der Mentorin stellte dabei das bevorzugte Setting dar. Bei den Gesprächsthemen scheinen studienbezogene Fragen oder Probleme der Mentee zu überwiegen, jedoch werden auch personenbezogene Angelegenheiten besprochen. Die Geschlechterthematik (z. B. Teamarbeit mit Männern) spielt dabei in verschiedenen Zusammenhängen eine Rolle. Die Mentorin verfügt über Lehrerfahrung, was auch Einfluss auf die Gestaltung der Treffen hatte (z. B. Einsatz des Flipcharts). Die Charakterisierung als Lehrerin seitens der Mentee deutet dabei auf eine gelungene Wissensvermittlung hin. Die Mentorin sieht sich in dieser Beziehung vor allem in der Rolle der Entwicklungshelferin, was sich sehr deutlich in ihrer Intention zeigt, ihre Mentee zu ermutigen, sich ihrer Ansprüche und Bedürfnisse bewusst zu werden.

Die Mentoring-Partnerschaft wird mit einer Beziehung unter Kollegen oder einer guten Bekanntschaft verglichen, was auf eine eher neutrale Haltung gegenüber der jeweiligen Partnerin hinweist. Es gibt einen Problembereich, in dem eine Diskrepanz zwischen der Erwartung der Mentorin und dem Verhalten der Mentee deutlich wird: aus den Aussagen der Mentorin kann man entnehmen, dass sie sich eine offenere Rückmeldung von der Mentee wünscht; die Mentee hingegen ist sehr zufrieden mit ihrer Mentorin sowie dem gesamten Mentoring-Prozess, findet es jedoch unangenehm, dies zu artikulieren.

Tandem 2

F1 – Gestaltung des Lern- und Austauschprozesses

Häufigkeit und Treffpunkte

Die Partner des T2 haben sich im Laufe des Programms insgesamt etwa zehn Mal, d. h. einmal monatlich, für ca. ein bis zwei Stunden getroffen. Dabei dienten entweder ein Raum oder die Cafeteria im Firmengebäude des Mentors oder auch die Mensa und die Campuskneipe der Universität als Treffpunkte.

Beim ersten privaten Treffen wurde geklärt, welche Erwartungen hinsichtlich des Mentoring bestehen, aber auch in welchem Rhythmus die Treffen stattfinden sollen und wie die Treffen gestaltet werden können (z. B. Laborbesuch).

Vorgehen und methodische Gestaltung

Das Tandem hatte keine übergeordnete Struktur, jedoch berichtet die Mentee von einem ähnlichen Ablauf der Treffen, bei dem zunächst über Allgemeines und Neuigkeiten geredet wurde und anschließend entweder ein sich daraus ergebendes Thema oder die Fragen der Mentee besprochen wurden. Der Mentor entwickelte für sich folgendes Vorgehen:

M2: dann setzen wir uns zusammen und dann würde ich im Üblichen die Gesprächsführung dann übernehmen das bleibt fast nicht aus mal mit irgendeiner Aussage kommen oder einer kurzen Beschreibung und dann wird sich daraus irgendwie eine Diskussion entwickeln bei der dann die Fragen die für sie interessant sind so peu á peu rauskommen und man peu á peu die dann analysieren kann [Z. 199-209]

Auf die Frage nach einer sonstigen methodischen Gestaltung entgegnet der Mentor: „Nichts reines Gespräch“ [M2, Z. 212] und begründet diese Aussage damit, dass die besprochenen Themen keiner Illustrierung bedurften. Auch die folgende Selbstcharakterisierung des Mentors trägt zu einem besseren Verständnis der Gestaltung bei:

M2: ich sehe mich da als eine Ressource die kann man jetzt nutzen und wenn ich nicht genutzt werde dann kriegt man von mir auch nichts aber wenn jemand sagt ich würde gerne mal das wissen wie macht man denn das und hast du mal da einen Tipp dann habe ich das Gefühl das ist eine sinnvolle Beziehung wenn jemand da so sitzt und sagt ich weiß auch nicht so recht und erzähl doch mal ein bisschen was du so machst und nicht so recht weiß fällt das auf einen fruchtbaren Boden was man da erzählt dann führt es meistens nicht weiter [Z. 62-68]

Die Aussagen bezüglich der Vorbereitung der Treffen weichen in dem Sinne voneinander ab, dass der Mentor äußert, dass er eine grobe Themenfestlegung im Vorfeld der Treffen für wichtig hält und sich somit sowohl er als auch die Mentee gedanklich mit dem Thema auseinander setzen sollten. Nach Aussage der Mentee hat sie sich mal mehr, mal weniger Gedanken über das folgende Treffen gemacht.

Themen

Aus Sicht des Mentors interessierte die Mentee sich v. a. für den Tagesablauf und die Organisation der Aufgaben eines Managers; der Mentee hier einen Einblick zu geben, war ein großes Anliegen. Eine Hospitation war aus arbeitstechnischen Gründen jedoch nicht durchführbar. Für die Mentee dagegen war es wichtig, sich eine professionelle Meinung zum Verlauf ihres Studiums einzuholen („ganz wichtig war mir eben die Hilfe beim Studium“ [P2, Z. 152]). Sie stellt fest, dass sie viel Neues über die Firma des Mentors und firmeninterne Abläufe (z. B. Bewerbungsprozess) erfahren hat. Da sich der Mentor für die aktuelle Situation an der Universität interessierte und der Kontakt zur Universität eine wichtige Motivation für seine Teilnahme war, wurden auch die Studiensituation und -inhalte der Mentee sowie die aktuelle Studienreform zum Thema der Treffen. Fachliche Themen spielten eine untergeordnete Rolle. Im Zusammenhang mit der Frage nach der Rolle des Geschlechts weist die Mentee auf eine mögliche andere Akzentuierung der inhaltlichen Aspekte hin:

P2: Ich denke ich wäre genau so gut ausgekommen aber es wäre dann eine bisschen andere Perspektive gewesen also ich fand es auch sehr interessant wenn der Herr Dr. L. erzählt ja was er so z. B. an weiblichen Ingenieuren schätzt aber ich denke bei einem weiblichen Mentor hätte man mehr so den Einblick bekommen wie denn Frauen wirklich im Ingenieurberuf- also ein bisschen so andere Facetten [Z. 294-298]

F2 – Beziehungsqualität und persönliche Entwicklung

Beziehungsbeschreibung und subjektive Theorien über eine gute Mentoringbeziehung

Die Aussagen des Mentors in Bezug auf die Beziehung weisen einen hohen Grad an Generalisierung auf; seine Vorstellungen über die Art der Beziehung sind dabei jedoch sehr differenziert:

M2: es ist für mich also überwiegend eine Einwegbeziehung wobei die Mentee oder der Mentee möglichst selber sagen muss was ihm oder was ihr wichtig ist und es ist vollkommen auf die Bedürfnisse des Mentees zugeschnitten während es im normalen Arbeitsumfeld am Ende die Bedürfnisse der Firma sind um die man sich kümmern muss [Z. 52-55]

Die Mentee beschreibt die Beziehung als vertrauensvoll und dabei als „weder distanziert noch besonders freundschaftlich“ [P2, Z. 110]:

P2: also vertrauensvoll schon weil ich denke das gehört zu einer Mentoringbeziehung auch dazu weil ich ja quasi die Fragen die mich bewegen ihm stelle und auch erwarte dass es dann sonst keiner erfährt weil es sind ja quasi meine Schwächen die ich nicht unbedingt jedem zeigen will [Z. 106-109]

Auf die Frage, ob sich die Beziehung im Laufe der Zeit verändert habe, konstatiert der Mentor, dass sie zunehmend „vertrauensvoller und offener wird und man versteht sich leichter“ [M2, Z. 474-475]; auch die Mentee sieht eine Entwicklung zu mehr Offenheit und Sicherheit:

P2: Dass man schon so ein bisschen einschätzen kann in welcher Ebene man sich irgendwie bewegt dass man nicht immer versuchen muss wie mit den Tabus was du vorhin- dass man am Anfang schon vorsichtig ist dass man da nicht etwas anspricht was dem anderen nicht passt und das ist halt einfach schön wenn das weg ist [Z. 305-311]

Hinsichtlich der Bedingungen einer guten Mentoringbeziehung wird vom Mentor Offenheit, Interesse und Eigeninitiative der Mentee genannt sowie die Eingangsvoraussetzung,

dass der oder die Mentee eine relativ klare Erwartung hat was kann ich selber aus der Beziehung herausnehmen was ich nicht auch über irgendein anderes Angebot bekommen könnte was ich mit Freunden Verwandten nicht auch besprechen könnte was ich an der Uni nicht durch ein Lehrangebot reinholen könnte was ich durch Praktika nicht in Erfahrung bringen würde all die Dinge für die ich keinen anderen Hebel habe (...) und dann ist auch darauf zu fokussieren sich nicht berieseln lassen und zu sagen mal gucken ist ja alles interessant [M2, Z. 585-592]

Das Vorhandensein von Gemeinsamkeiten (bei T2 besteht eine Übereinstimmung in Bezug auf das Studium) hält der Mentor nicht für eine notwendige Voraussetzung, jedoch meint er, dass die Partner miteinander harmonisieren sollten, damit sich eine solide und intensive Beziehung entwickeln kann. Neben der Bedingung der Offenheit beider Partner werden von der Mentee noch weitere Aspekte genannt:

P2: man muss sich auf den anderen einstellen können es ist aber auch nicht schlecht wenn jeder sein persönliches Fundament hat und da ein bisschen öffnen kann also ich glaube es sollte nicht einer ganz beeinflussbar sein oder der andere zu beeinflussend und ich denke es kommt auch drauf an ob man den Menschen die Persönlichkeit an sich ob das irgendwie passt [Z. 279-282]

Aufgrund eines Auslandsaufenthalts der Mentee ist eine Fortführung der Mentoring-Partnerschaft nicht möglich. Das letzte Treffen des Tandems fand direkt nach der Befragung statt.

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Auf die Frage nach der ersten Begegnung erzählt der Mentor den Ablauf dieses organisierten Treffens und erinnert sich daran, dass er seine Partnerin als „ein bisschen zurückhaltend“ [M2, Z. 120] wahrgenommen hat und er aufgrund anfänglicher mangelnder Initiative zunächst die Gesprächsführung übernommen hat. Die Mentee hatte einen „recht positiven“ [P2, Z. 21] Eindruck von ihrem Mentor und erzählt noch von der besonderen Situation:

P2: ich weiß noch das erste Mal unterhalten haben wir uns als wir beide die Gesichter voller Schokolade hatten weil da gab es so Schokohörnchen oder so also ganz offen ja super [Z. 21-25]

Ein auffälliges Ergebnis der Inhaltsanalyse ist der große Anteil der Aussagen, in denen der Mentor seine Motivationen, seine Rolle und damit verbundene Aufgaben beschreibt. In seinen Antworten wird eine sehr professionelle Haltung erkennbar, indem er darauf hinweist, dass die Entwicklungsförderung jüngerer Menschen fester Bestandteil seiner Arbeit – früher als Dozent an der Universität und aktuell als Manager – ist. Auf die Nachfrage, ob er sich in einer Lehrfunktion sehe, lautet die differenzierende Antwort:

M2: Lehrtätigkeit in der Uni oder in der Schule ist ja nun wirklich ich muss einen gewissen Stoff vermitteln der ist vorgegeben das ist im Wesentlichen eine Einbahnstraße das müssen die lernen und dann bin ich für Rückfragen da aber es geht nur um den Stoff in der Mentoringbeziehung geht es nur um die Person es ist so als würde ich eine Vorlesung machen nur um einer Person zu gefallen das sind natürlich Lerninhalte man vermittelt etwas aber man vermittelt nur das was für die Person gerade interessant ist also man kann es sich raussuchen ... der Mentor sagt du willst was lernen lass mich wissen wie ich dir dabei helfen kann natürlich bringt man dann was bei aber nicht wie ein typischer Lehrer [Z. 345-354]

Die Mentee selbst machte keinerlei persönliche Angaben über sich.

Persönliche Entwicklung

Eine persönliche Entwicklung konnte der Mentor nicht feststellen, wobei er dies auf die zu kurze Zeitdauer der Beziehung und die geringe Interaktionshäufigkeit zurückführt. Die Mentee hingegen kommt zu der Feststellung, dass der Mentor ihr „den Blick für alles ein bisschen geöffnet hat“ [P2, Z. 158] – an anderer Stelle spricht sie auch von einer „Aufweitung des Spektrums für die Entscheidungshilfe“ [P2, Z. 374] – und dass der Austausch ihr bei einigen Entscheidungen v. a. in Bezug auf den weiteren Studienverlauf geholfen hat. Die spezielle Bedeutung, die der Beziehung von Seiten der Mentee zukommt, wird in folgender Antwort deutlich:

P2: viele die mit mir studieren haben irgendwie einen Papa der schon Ingenieur ist oder so und so was hatte ich eben gar nicht also meine Familie sind alles keine Techniker ((lachend)) und deswegen fand ich das super wenn man bestimmte Fragen hat oder allgemeine Fragen hat wenn man einfach fragen kann und dann kriegt man eine Antwort und man weiß die Antwort da kann man sich drauf verlassen und ist alles fundiert und das hat mir dann schon weitergeholfen und von jemandem der einen ähnlichen Lebenslauf früher hatte und so dann so einen Blick in die Zukunft sehen könnte [Z. 92-98]

Zusammenfassung der Ergebnisse (T2)

Die Partner des Tandems 2 kommen meist im Unternehmen des Mentors zusammen, wobei vor allem studien- und berufsbezogene Themen besprochen werden. Die verallgemeinerten Äußerungen des Mentors sowie die Tatsache, dass er zeitgleich multiple Mentoringbeziehungen führt, deuten auf ein beinahe standardisiertes, professionelles Vorgehen und Agieren als Mentor hin. Auffällig ist, dass der Mentor andere Zielvorstellungen der Mentee erwähnt als die Mentee selbst. Aufgrund der zurückhaltenden Art der Mentee und der selbstbewussten Persönlichkeit des Mentors, aber auch aufgrund der Aussagen im Interview (z. B. Mentoring als individuelle Vorlesung) kann vermutet werden, dass der Mentor den größeren Gesprächsanteil hatte.

Die Beziehung wird als weder freundschaftlich noch distanziert beschrieben, scheint dabei eher pragmatischer und komplementärer Natur zu sein. Beide stellen jedoch eine (natürliche) Entwicklung in Richtung mehr Offenheit fest. Die reflektierte Selbstbeschreibung als Berater und Ressource weist auf eine reaktive Haltung des Mentors hin. Er erwartet Eigeninitiative

und genaue Zielvorstellungen der Mentee. Den wertschätzenden Aussagen, den vielfältigen Funktionsbeschreibungen (Berater, Vertrauensperson, Entwicklungshelfer und Kritiker) und auch dem Hinweis auf sonstige fehlende Ansprechpartner zufolge, ist die Mentoringbeziehung für die Mentee sehr bedeutend und hilfreich gewesen und von exklusiver Art.

Tandem 3

F1 – Gestaltung des Lern- und Austauschprozesses

Häufigkeit und Treffpunkte

T3 hat sich im Laufe des Programms etwa sieben bis acht Mal getroffen; bei den zwei Treffen im Unternehmen des Mentors hatte die Mentee die Möglichkeit, verschiedene Arbeitsbereiche mit den spezifischen Einrichtungen (z. B. Labore) kennen zu lernen. Es war dabei ein Anliegen des Mentors, einen möglichst echten Einblick in das Unternehmen – eine staatliche Einrichtung – zu geben.

M3: [sie] hatte vielleicht auch überlegt ob sie in so einer Struktur wie einem Amt anfangen soll oder wie das dann hier so ist und deswegen habe ich ihr dann einfach mal so die Labore gezeigt und was hier so gemacht wird und was die Aufgaben in meinem Arbeitsbereich sind und einfach dass man mal sieht wie ist die reelle Situation im Vergleich zu dem Bild das ich mir vielleicht von einem potentiellen Arbeitsplatz mache [Z. 88-93]

Die übrigen Treffen fanden in einem nahe gelegenen Café oder bei den Veranstaltungen des Mentoring-Programms (z. B. Stammtisch) statt. Beide Partner erzählen, dass zukünftig noch weitere Besuche bzw. gemeinsame Unternehmungen geplant sind.

Vorgehen und methodische Gestaltung

Das Vorgehen während der Treffen folgte keiner festgelegten Struktur. So erzählt die Mentee, sie hätten sich

darauf geeinigt dass wir das eigentlich eher ganz locker angehen und einfach schauen was denn gerade aktuell ist was muss ich auch sagen sehr gut funktioniert hat [P3, Z. 227-229]

Falls seitens der Mentee der Bedarf nach einem Gespräch bestand, meldete sie sich per Email bei ihm und verabredete einen Termin. Die Vorbereitung wurde in Abhängigkeit vom Thema von beiden gemacht. So sorgte beispielsweise der Mentor dafür, dass zu dem Besuch im Amt ausreichend Ansprechpartner aus anderen Arbeitsbereichen anwesend waren. Von diesem Besuch erzählt die Mentee Folgendes:

P3: am Anfang hab ich ihn im Amt zweimal besucht hab da sein Büro kennen gelernt hat mir so erzählt was er macht dann seine Arbeitskollegen und da hat er mir auch die Arbeitsbereiche der anderen Kollegen gezeigt da habe ich ein paar kennen gelernt wo ich mir gedacht habe nein das würde ich ja mein Lebtage nicht machen wollen [Z. 150-153]

Da sich die Mentee auch über verschiedene Arbeitsfelder informieren wollte, dienten diese Gespräche als Informationsquelle und, wie sie hier berichtet, als Entscheidungshilfe.

Themen

In den Gesprächen des Tandems wurde eine Vielzahl und Vielfalt an Themen behandelt: auf der einen Seite finden sich studien- oder arbeitsbezogene Aspekte, wie der weitere Studienverlauf, mögliche Vor- und Nachteile, die Masterarbeit an der Universität oder in der Industrie zu schreiben, Bewerbungsstrategien, das Thema Promotion, Möglichkeiten des Auslandsstudiums und auch Diskussionen über Berufsfelder. Auf der anderen Seite wurde aber auch über private und persönliche Themen wie Reisen gesprochen. Der Mentor berichtet weiterhin, dass auch der dazwischen liegende Problembereich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ein Diskussionsthema gewesen ist. Aufgrund ähnlicher Studieninhalte war auch ein fachlicher Austausch zwischen Mentor und Mentee möglich. Der Mentor bemerkte eine Veränderung hinsichtlich des Gesprächsanteils und der Themen, da er anfänglich einen Einblick in sein Leben, seinen Werdegang und in gemachte Erfahrungen z. B. mit Bewerbungsgesprächen oder Promotion gegeben hat und die Mentee erst im Laufe der Zeit öfters von sich aus erzählt hat. Diese Entwicklung begründet der Mentor wie folgt:

M3: die Mentoringbeziehung hat eben dieses Gefälle am Anfang aber das braucht es ja eigentlich nicht aber ist eben erstmal gegeben ist klar weil der Informationsbedarf natürlich eine Richtung hat [Z. 535-537]

F2 – Beziehungsqualität und persönliche Entwicklung

Beziehungsbeschreibung und subjektive Theorien über eine gute Mentoringbeziehung

Beschreiben die Partner die Art der Mentoringbeziehung, fallen Begriffe wie Partnerschaft [M3, Z. 172], freundschaftliche Beziehung [M3, Z. 173], freundschaftliche Begegnung [M3, Z. 372] oder auch freundschaftliche Basis [P3, Z. 352]. Der Mentor zeigt seine Sichtweise der Beziehung wie folgt auf, wobei er auf die zu berücksichtigenden Unterschiede und die gewährte Autonomie hinweist:

M3: ich sehe das eher als Partnerschaft also es kommt jemand mit dem habe ich eine freundschaftliche Beziehung und gut ich habe vielleicht in einigen Punkten mehr Lebenserfahrung aufgrund meines höheren Alters was aber nicht heißt dass ich es unbedingt besser weiß weil sie ja eine andere Ausgangssituation hat sie hat andere Grunderfahrungen ein anderes Studium teilweise und auch vielleicht andere Lebenswünsche als ich also kann ich ihr auch nicht sagen was ihre richtigen Entscheidungen sind [Z. 172-178]

In einigen Aussagen wird deutlich, dass es sich bei dieser Mentoringbeziehung um eine Austauschbeziehung handelt, von der beide profitieren und in der beide gleichgestellt sind:

M3: das ist halt hier sag ich mal altruistisches Verhalten aber man selber ganz zufrieden damit ist ich gehe halt dann nach Hause und freue mich dann dass der Tag nett war habe ein nettes Gespräch im Café gehabt das war eigentlich ganz lustig beim Kaffeetrinken und wenn die R. zusätzlich dazu eine Information für sich haben kann dann ist es doch o.k. und ich hatte ja auch meine Freude dabei ich gehe ja auch gerne irgendwo weg und ratsche mit ihr und es sind ja auch lustige oder nette Unterhaltungen einfach die wir da haben [Z. 500-506]

Auf die Frage, ob sich die Beziehung im Laufe der Zeit verändert habe, stellt die Mentee fest:

P3: ich glaube wir waren nie wirklich in so einem Anfangsstadium ich glaube dieses langsame Kennenlernstadium hatten wir gar nicht wirklich sondern das ging bei uns irgendwie innerhalb von fünf Minuten und seitdem lief das eigentlich einfach nur super also wir hatten keine Startschwierigkeiten oder erstmal so vorsichtig rantasten sondern einfach ich denke mal das liegt daran dass er sehr offen und ich sehr offen bin [Z. 429-433]

Die Partner sind im Laufe der Zeit auf einige Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten gestoßen: angefangen bei der Erfahrung der Praktikumsleitung an der Universität oder ähnlichen Entwicklungen im Lebenslauf, über gleiche Urlaubsziele bis hin zu persönlichen Einstellungen, Haltungen und Eigenschaften. Die freudige Bewusstheit über diese Gemeinsamkeiten bringt der Mentor während des Interviews auch zum Ausdruck: „drum grinse ich bei vielen Dingen wo ich mir denke sie ist da nicht weit entfernt bei vielen Sachen“ [M3, Z. 420-421].

Die Entdeckung von Ähnlichkeiten beschreibt die Mentee anhand eines Eindrucks, den sie im Büro des Mentors gewonnen hat:

P3: das was ich auch sehr sympathisch finde dass sein Büro etwas chaotisch aussieht der Schreibtisch und alles damit kann ich mich sehr gut identifizieren mein Schreibtisch schaut auch so aus aber es ist ein ordentliches Chaos also ich kenne mich aus ich glaube er kennt sich bei sich auch aus [Z. 158-161]

Die Gesprächsatmosphäre wird vom Mentor als „offen freundschaftlich und manchmal auch lustig“ [M3, Z. 312] umschrieben und weiter:

M3: einfach wie wenn sich Leute treffen die sich kennen und dann über einen Bereich sprechen über den man sonst ja nicht so spricht wie über das Arbeitsleben und seine Berufsziele das macht man sonst eigentlich nicht ich geh ja nicht zu irgendjemandem hin und sag jetzt unterhalte ich mich mal mit dir wie ich hier so weiterkommen möchte [Z. 313-316]

Daneben bemerkt er, dass der „äußere Rahmen“ [M3, Z. 440], d. h. die offizielle Bezeichnung als Mentoringbeziehung „eine stärkere bewusste Wahrnehmung der Gesprächsführung“ [M3, Z. 442] erzeugt und dass dadurch auch der Umgang mit dieser interpersonalen Beziehung viel bewusster und intensiver ist.

Als wichtige Bedingungen einer Mentoringbeziehung werden vom Mentor neben Vertrauen und Vertraulichkeit, die „natürlich andere Spielräume für die Offenheit“ [M3, Z. 458] eröffnen, auch die Fähigkeit zur Empathie genannt; die Mentee sieht Offenheit für andere Sichtweisen oder Lösungsansätze sowie Ideen und Zielsetzungen für die Mentoring-Partnerschaft als

wichtige Faktoren an. In Bezug auf das Geschlecht stellte sich heraus, dass es für die Mentee keine Rolle bei der Entwicklung der Beziehung spielte. Dagegen wies der Mentor bei dieser Frage darauf hin, dass sich die Gesprächsweise und die dabei thematisierten Aspekte von Frauen und Männern sehr wohl unterscheiden:

M3: es ist einfach wie soll ich das erklären ich glaube dass das in der Gesprächsführung oder mit den Inhalten nicht immer so ein hart logisches Gespräch ist es geht nicht immer nur um logische Dinge geht auch manchmal um emotionale Sachen mehr also ich glaube dass das in einem reinen Beziehungsfeld zwischen zwei also Mentor und Mentee männlich dass es mehr faktisch läuft und die emotionale Komponente da nicht so ausgeprägt ist oder nicht so- das glaube ich das ist das Positive daran das finde ich eigentlich ganz schön [Z. 543-549]

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Das erste Aufeinandertreffen haben beide Mentoring-Partner sehr positiv in Erinnerung, da sie sich unmittelbar miteinander in ein Gespräch vertieften und dabei festgestellt haben, dass sie sich „auf einer Wellenlänge“ [P3, Z. 371] befinden. Der Mentor erinnert sich:

M3: ich habe mich insofern amüsiert über die Trefflichkeit mit der die Frau M. [Projektkoordinatorin, Anm. v. AL] letztendlich jemanden rausgesucht hat wo ich mir gedacht hab ja ja das kann ich mir gut vorstellen dass wir da ein recht gutes Gespann abgeben [Z. 28-30]

Die Mentee erzählt auch von einem Treffen, das für sie einen besonderen Eindruck hinterlassen hat:

P3: das war lustig da hatten wir einmal einen Stammtisch im Sommer im Biergarten und er war der Einzige der in Bermudas und Hawaiiemden gekommen ist ((lacht)) direkt vom Baden und die meisten anderen Mentoren hatten alle irgendwie Anzug oder so an und das fand ich richtig cool da habe ich mir gedacht da sieht man er ist einfach anders als die anderen habe ich das Gefühl ja lockerer [Z. 131-135]

Auch an anderer Stelle wird die besondere Sympathie zu dem Mentor deutlich, indem sie ihn als lebensfroh und entspannt oder auch als „super Mentor“ [P3, Z. 54] beschreibt.

Sich selbst charakterisiert der Mentor als Berater, wobei er darauf hinweist, dass er in dieser Funktion auch bei seinen Kollegen – und auch bei der Gleichstellungsbeauftragten, die ihn für das Programm speziell angesprochen hat – bekannt ist. Zudem sieht er seine Aufgabe darin, die Mentee zu begleiten, ihr zuzuhören und bei Bedarf eine Außensicht zu geben. Seinen Aussagen ist ferner zu entnehmen, dass er für die Mentee auch als Kontaktperson zu anderen Ansprechpartnern diene. Die Teilnahme an dem Programm sowie seine frühere und aktuelle Tätigkeit im universitären Umfeld macht er gerne, weil er dadurch „einfach jüngeren Leuten ihre Lebensmöglichkeiten eröffnet“ [Z. 486-487]. Dabei ist sich der Mentor seiner Verantwortung und der Schwierigkeit, die Mentee in ihrer Entwicklung zu unterstützen, bewusst:

M3: Verantwortung allein schon deswegen weil ich eben nicht jemanden irgendwo in eine Ecke schieben möchte und die Schwierigkeit ist ja dass ich gar nicht weiß was sie wirklich will sondern das kann man nur erahnen oder zum Teil erfragen das sind die zwei Instrumente die ich habe [Z. 511-514]

In den Äußerungen der Mentee wird deutlich, dass sie eine selbstbewusste, der Zukunft gegenüber positiv eingestellte Studentin ist. Die persönliche Einschätzung des Mentors holte sie sich trotzdem im Vorfeld des Bewerbungstrainings ein, indem sie sich an ihren Mentor wandte und um dessen Meinung und Wahrnehmung bat. In den Aussagen des Mentors wird deutlich, dass er seine Mentee in ihrem Sein bestärkte und auch dazu ermutigte (z. B. bei Bewerbungsgesprächen), natürlich und authentisch zu sein.

Persönliche Entwicklung

Die Mentee befand sich zu Beginn des Mentoring-Programms am Anfang ihres Master-Studiums und setzte sich vor allem mit der Frage nach einem geeigneten Thema für die Masterarbeit sowie verschiedenen optionalen Berufswegen auseinander. Daher ging sie mit folgenden Erwartungen in das Programm:

P3: in der Hoffnung dass ich einen Gesprächspartner finde der vielleicht nicht schon die perfekte Meinung zu einer Frage von mir hat sondern der viele Facetten davon hervorbringen kann wo ich mir dann selber sagen kann o.k. das und das fand ich gut das und das ist jetzt nicht ganz so meine Vorstellung ist auch mal gut zu hören [Z. 69-72]

Die Frage nach einer persönlichen Veränderung im Laufe der Mentoringbeziehung verneint sie, obwohl sie dennoch einige Anregungen und Aspekte, die im Rahmen der Treffen diskutiert wurden, in ihre Entscheidungen einbeziehen konnte:

P3: außerdem würde ich sagen dass sie mich nicht so viel verändert hat weil ich lasse mir gerne Tipps geben oder mir Anregungen geben aber entscheiden tue ich selber das habe ich schon immer gemacht und das werde ich durch so eine Beziehung auch nicht ändern und von dem her ja ich ziehe mir einfach die besten Sachen raus und das wars eigentlich also ich würde sagen ich habe mich nicht groß verändert [Z. 274-278]

Nach Ansicht des Mentors befand sich die Mentee in einem „Findungsprozess“ [M3, Z. 130], wobei sie inzwischen klarere Vorstellungen bezüglich ihres zukünftigen Berufsweges entwickelt hat. Seinen Einfluss schätzt er dabei wie folgt ein:

M3: ich wusste dass sie gerade in der Orientierungsphase ist dass sie sich jetzt da Klarheit verschaffen möchte wie sie eigentlich weiter machen möchte und vielleicht haben ihr die Einblicke hier im Amt oder die Unterhaltung ein bisschen Orientierungshilfe gegeben was sie selber will das ist aber nur ein Vielleicht das weiß ich nicht einmal [Z. 336-340]

Auf die Frage, ob die Mentee denkt, dass sie ihren Mentor in irgendeiner Weise beeinflusst habe, antwortet sie:

P3: ich glaube ich habe ihm teilweise so seine Erinnerungen wieder hervorgebracht wie es bei ihm in der Studienzeit war was denke ich auch ganz schön ist wenn man an so was auch mal wieder denkt [Z. 318-321]

Auch der Mentor selbst sieht sich durch den Austausch in gewisser Weise positiv beeinflusst, da er durch die Beschreibung der eigenen beruflichen und persönlichen Lebenssituation zum Nachdenken über sich angeregt wurde. Insgesamt wertet die Mentee das Mentoring-Programm als „tolle Zeit an sich“ [P3, Z. 464] mit vielen guten Erfahrungen und auch für den

Mentor stellt die Beziehung eine „Bereicherung“ [M3, Z. 364] dar. Folgender Äußerung ist zu entnehmen, dass eine Aufrechterhaltung des Kontaktes geplant ist:

M3: also ich habe viel gelacht freue mich auch jetzt z. B. auch auf das Pizzaessen dass wir gehen und möchte das eigentlich auch nicht jetzt dann irgendwie selbst wenn das offizielle Programm beendet ist habe ich jetzt kein Interesse das irgendwie zu stecken sondern möchte sie schon immer wieder mal sehen mal gucken wie es bei ihr so weitergeht was sie so macht [Z. 364-368]

Zusammenfassung der Ergebnisse (T3)

Die Treffen des Tandems haben in einem lockeren, unstrukturierten, aber dennoch bewusst wahrgenommenen Rahmen stattgefunden. Gespräche wurden nicht nur über studien- und berufsbezogene Themen, sondern auch über private Interessen geführt. Einige Aussagen weisen darauf hin, dass es sich bei der Beziehung um eine Freundschaft handelt (z. B. gegenseitige Bezeichnung als Freund, Zukunftsorientierung). Kennzeichen der Beziehung sind dabei Offenheit, Austausch, gegenseitiges Interesse, Gemeinsamkeiten sowie Gleichstellung in der Gesprächsführung. Die Tandem-Partner haben sich von Anfang an gut verstanden; eine Beendigung der Partnerschaft ist nicht vorgesehen. Nach Aussage der Mentee trugen die Rückmeldungen und Ermutigungen in den Gesprächen wesentlich zur Bestätigung ihrer Ziele und ihrer Persönlichkeit bei. Der Mentor schreibt sich zusätzlich zu den von beiden genannten Funktionen des Beraters und Freundes noch die Rolle des Kritikers und einer Vertrauensperson für die Mentee zu. Ein Grund dafür, warum der Mentor durch die Mentee nicht als Entwicklungshelfer charakterisiert wird, könnte das bereits erreichte, hohe Entwicklungsniveau und das Ausmaß der Zielorientierung sein.

Tandem 4

F1 – Gestaltung des Lern- und Austauschprozesses

Häufigkeit und Treffpunkte

Die Partner des T4 kamen insgesamt nur etwa vier bis fünf Mal im Büro des Mentors zu einem Gespräch zusammen. Die Mentee erwähnt auch einen geplanten gemeinsamen Besuch der Campuskneipe, der jedoch nicht stattfinden konnte. Der Mentor weist darauf hin, dass es keine regelmäßigen Treffen gab, es also „kein super reger Kontakt“ [M4, Z. 92] mit der Mentee war, sondern die Treffen ganz nach Bedarf und auf Initiative der Mentee stattfanden. Eine pragmatische Betrachtungsweise kommt in folgender Aussage zum Ausdruck:

M3: wenn man feststellt nach einer Viertelstunde man hat nichts mehr zu reden dann sollte man tunlichst jeder wieder seine Wege gehen und was Sinnvolleres machen und wenn man feststellt jetzt ist Bedarf jetzt bräuchte ich mal jemanden so habe ich das auch immer gehandhabt mit den Mentees schickt mir eine Email wenn ihr Bedarf habt von mir aus wird relativ wenig kommen also der Bedarf muss vom Mentee kommen zumindest war so mein Verständnis [Z. 198-205]

In einigen Aussagen der Mentee wird deutlich, dass sie während der Dauer des Mentoring-Programms zeitlich stark belastet war, was sich auf ihr persönliches Engagement in der Beziehung auswirkte:

P4: hatte ich einfach das Gefühl ich habe einfach so viel zu tun dann waren erst die Prüfungen und das Fertigstellen der Semesterarbeit und das Einarbeiten weiter in die Diplomarbeit deswegen habe ich wahrscheinlich das ganze Mentoring-Programm auch gar nicht so ausgenutzt wie ich es mir am Anfang vorgestellt (...) deswegen kam auch nicht so viel von mir [Z. 74-78]

Vorgehen und methodische Gestaltung

Obwohl die Treffen der Mentoring-Partner nicht nach einer festgelegten übergeordneten Struktur abliefen, betont der Mentor, dass ihm ein zielgerichtetes Vorgehen wichtig sei:

M4: also wenn jetzt jemand herkommt und sagt ich möchte mich gerne ein bisschen nett unterhalten also es muss schon zielgerichtet sein ich erwartete von jedem Mentee immer dass er mir vorher sagt was ist denn seine Agenda und dass man da auch offen und ehrlich drüber spricht [Z. 40-43]

Den Gesprächsverlauf beschreibt der Mentor dabei wie folgt, wobei eine grobe Struktur erkennbar wird:

M4: meistens liefen die Gespräche eher so am Anfang habe ich mal gefragt wie läuft das und was machen sie da was machen sie da und habe ein bisschen zugehört und dann haben wir uns auf das eher jetzt vermittele ich was geeinigt [Z. 495-497]

Im Vorfeld der Treffen schickte die Mentee per Email ein Thema bzw. eine Frage und machte sich Notizen zu den sie interessierenden Wissensbereichen, die als Ausgangspunkt des nächsten Treffens dienen sollten. Im Zusammenhang mit der Frage nach der Vorbereitung weist der Mentor auf die Vereinbarkeit mit seiner Position als Manager hin:

M4: auf das erste Treffen bereitet man sich kurz vor also liest den Lebenslauf überlegt sich jetzt was für eine Person ist das reflektiert sich 5 Minuten was ist jetzt meine Motivation das zu tun wie bringe ich das rüber aber nicht wirklich vorbereiten also wenn es denn so aufwändig wäre dass ich mich vorbereiten müsste regelmäßig dann würde ich schon drüber nachdenken ob ich das noch mache also es sollte schon bisschen nebenbei laufen [Z. 427-432]

Anhand der Besprechung des Themas Promotion kann man das methodische Vorgehen nachvollziehen:

M4: dann haben wir zu dem Thema uns ein bisschen besprochen und haben das dann doch relativ weitgehend bearbeitet und das war eben dieses Ding Promotion steht jetzt an wie kann dann mein Weg weiter verlaufen sieht sie sich als jemand der promoviert um den Titel zu haben oder einfach als Wissenschaftler oder vielleicht eine völlig andere Motivation hab mit ihr dann quasi so eine Art Bewerbungsgespräch auch gemacht wie ich einen potentiellen Doktoranden interviewen würde um einfach die Motivation abzuklären und von vornherein sicher zu sein dass die Promotion aus keinen niedrigen Beweggründen gemacht wird sondern aus den hohen Zielen um Wissenschaft zu betreiben zum Beispiel [Z. 344-351]

Hier erkennt man, dass neben der Diskussion auch kritisches Nachfragen, Überlegungen zum weiteren Lebensweg und eine Art simuliertes Bewerbungsgespräch zum Einsatz kommen. In einem anderen Zusammenhang erwähnt der Mentor auch die Nutzung seines Whiteboards, ergänzt aber, dass dies nur selten der Fall war.

Die Mentee erzählt von einem Gespräch, bei dem es um ihre Lebensplanung ging, was man mit der Methode der Szenariotechnik vergleichen kann:

P4: also er hatte mir ganz am Anfang mal gesagt ich soll mir überlegen wie ich will dass mit 50 mein Leben aussieht und quasi so eine Art Lebensplanung machen kann dass man dann daran wirklich vorgehen kann oder einfach seine Weichen stellen kann aber für mich fällt das so ein bisschen schwer weil das von so vielen verschiedenen Faktoren abhängig ist also ja ob man einen Partner hat oder nicht und wie das da läuft ich habe einfach bei mir jetzt persönlich in meinem Leben schon oft die Erfahrung gemacht dass sich Türen spontan öffnen und man muss halt dann die Chance ergreifen wenn sie kommt und bis jetzt hat das auch immer gut funktioniert und deswegen bin ich eher ein spontaner Lebensplaner ((lacht)) [Z. 328-336]

Themen

Dem Wunsch der Mentee, verschiedene Berufsprofile kennen zu lernen, kam der Mentor durch zwei Vorgehensweisen nach – zum einen durch die Vorstellung von Mitarbeitern und zum anderen durch die Weitergabe persönlicher Erfahrungen:

M4: ich konnte ihr einfach sagen schau mal da sitzt jetzt gerade einer der macht bei uns Hochfrequenztechnik der macht das und das also am lebenden Beispiel so könnte ein Job aussehen wobei ich aber glaube ich im Falle Frau P. eher vermittelt habe Dinge die ich in meinen früheren Jobs selbst gelebt habe [Z. 460-463]

Aus verschiedenen Aussagen wird ersichtlich, dass es dem Mentor ein Anliegen ist, seinen Mentees eine realistische Einschätzung der eigenen Person als auch der Arbeitswelt zu vermitteln:

M4: die Jobperspektiven realistisch einzuschätzen dass jeder seinen Platz da auch findet da wo er mit einer guten Selbsteinschätzung hingehört das ist mir schon wichtig also man könnte es andersrum formulieren den Leuten ein bisschen die Flausen aus dem Kopf zu nehmen so die Erwartungshaltung ein bisschen zu dämpfen und jetzt nicht jetzt ein super schönes rosa Bild zu zeichnen von ihrer Zukunft ist toll und sie kriegen den tollsten Job sondern so ein bisschen die Realität zu vermitteln das ist mir schon wichtig [Z. 500-505]

Der Mentee wurden im Rahmen einer Führung durch das Unternehmen Einblicke in die verschiedenen Arbeitsfelder, Abteilungen und die Unternehmensaufgaben gewährt und auch in anderen Zusammenhängen erzählte der Mentor, wie bestimmte Angelegenheiten in seinem Unternehmen gehandhabt werden, was man als organisationales Wissen bezeichnen könnte. Weitere inhaltliche Aspekte waren die Durchführung der Diplomarbeit, Fragen zur Bewerbung sowie die Vor- und Nachteile der Beschäftigung in großen und kleinen Unternehmen. Auf die Frage, ob auch über private Angelegenheiten gesprochen wurde, berichtet die Mentee, dass sie sich schon über Familie unterhalten haben, aber lediglich in Bezug auf die Arbeit; der Mentor hingegen zeigte seine persönliche Grenze auf, was die Gesprächsthemen in gegengeschlechtlichen Mentoringbeziehungen angeht:

M4: so ein bisschen was Privates tauscht man da schon aus aber ich glaube jetzt nicht dass man da als gegengeschlechtlich dann solche Themen betritt wie ja ich will mal Kinder bekommen und das unter einen Hut bekommen mit meiner beruflichen Laufbahn ich glaube also da würde ich das versuchen auszugrenzen das würde jetzt für mich persönlich eine Grenze überschreiten ... da kann ich glaube ich dann auch nichts vermitteln ich konzentriere mich lieber auf das wo ich was vermitteln kann [Z. 272-278]

Aufgrund der Häufigkeit der Erwähnung oder auch weil es Thema des letzten Treffens der Mentoring-Partner war, lässt sich feststellen, dass das Thema Promotion einen inhaltlichen Schwerpunkt der Gespräche bildete. Ausführlich wurden Motivationen und mögliche Wege zu promovieren diskutiert und erörtert, wobei der Mentor auch Kontakte zu Doktoranden seiner Abteilung herstellte, wodurch sie auch informelles Wissen z. B. über die Finanzierung der Promotion bekam. Auch als schließlich die Entscheidung zwischen zwei Promotionsstellen anstand, holte die Mentee die Meinung ihres Mentors ein. So erzählt sie vom letzten Treffen:

P4: ich muss sagen das letzte Treffen war für mich auch nochmal sehr informativ weil ich ja jetzt beschlossen habe dort eine Doktorarbeit zu schreiben in der Firma und da hat er mir noch ein paar kritische Dinge gesagt worauf ich achten soll oder was ich nochmal klären soll weil ich halt total euphorisch war und total happy bin und so und das war z. B. schon sehr sehr hilfreich und da bin ich ihm auch sehr dankbar dass er da einfach nochmal gesagt hat ja aber achte auf die Punkte [Z. 111-116]

F2 – Beziehungsqualität und persönliche Entwicklung

Beziehungsbeschreibung und subjektive Theorien über eine gute Mentoringbeziehung

Die Beziehung wird von beiden als „kein so wirklich persönliches Verhältnis“ [M4, Z. 264], „nicht so innig“ [M4, Z. 723] bzw. als „eher neutraler oder beruflich“ [P4, Z. 295] beschrieben. Obwohl die Mentee die Partnerschaft auch als eine „vertrauensvolle Beziehung“ [P4, Z. 391] darstellt, bekennt sie:

P4: also ich würde schon sagen dass ich mich wohl gefühlt habe dabei aber ich würde nicht sagen dass ich mich jetzt komplett irgendwie offenbaren würde [Z. 342-343]

Die Mentee fügt ihrer Aussage noch hinzu, dass es zur Entwicklung einer Freundschaft mehr Zeit bedarf und dabei auch entscheidend sei, ob die Partner miteinander harmonieren.

Der Mentor äußert, dass sie beide in der Beziehung „unbefangen miteinander umgegangen sind“ [M4, Z. 302]. Er habe zudem der Mentee angeboten, die Beziehung weiter zu führen, was auch im Sinne und zur Freude der Mentee zu sein scheint:

P4: was ich halt jetzt sehr gut finde ist dass mir der Herr N. angeboten hat dass wir das einfach weiterführen und dass ich immer zu ihm kommen kann wenn wieder irgendetwas ansteht (...) was wahrscheinlich auch so ein bisschen der Sinn von dem Programm ist dass es auf Wunsch auch länger ist weil eben wenn jetzt die nächste Entscheidung ansteht dass ich da nochmal auf ihn zurückkommen kann [Z. 106-111]

Nach Aussage des Mentors hat ihre Mentoring-Partnerschaft eine natürliche Entwicklung durchlaufen:

M4: beim ersten Treffen nicht um den heißen Brei rumreden aber da muss man sich erstmal warm laufen so ein paar Definitionen und Dinge die claims abstecken und dann kann man drüber reden und beim dritten und vierten Treffen kann man im Prinzip schon den Faden wieder aufnehmen wo man das letzte Mal aufgehört hat also das spielt dann schon eine Rolle weil man sich dann schon ein bisschen kennt [Z. 327-333]

Die Mentee stellte einen Wandel der Mentoringbeziehung fest, der jedoch vor allem durch die Veränderung ihrer Einstellung bedingt war:

P4: sobald für mich klar war dass ich meine Diplomarbeit unabhängig von meinem Mentor in einem anderen Unternehmen schreibe und ich auch total glücklich damit bin war ich auch viel entspannter im Umgang mit meinem Mentor weil ich das Gefühl hatte dass es keine Bewerbungssituation mehr ist jetzt nicht mehr ich muss jetzt da auch einen guten Eindruck machen damit er mich gut weiterempfehlen kann sondern es ist ... total entkoppelt von meiner ... sagen wir mal Karriere oder von meinem beruflichen Werdegang sondern es ist einfach ein ganz Außenstehender mit dem ich mich wirklich beraten kann und ... es war für mich echt viel viel angenehmer [Z. 119-127]

Die Gesprächsatmosphäre wird von beiden als angenehm und entspannt, von der Mentee darüber hinaus auch als „freundschaftlich offen“ [P4, Z. 341] beschrieben. Auf die Frage bezogen, welche Situation ihr am besten in Erinnerung sei, erzählt sie von dem ersten vereinbarten Termin im Unternehmen des Mentors:

P4: da saßen wir draußen vor dem Gebäude und haben irgendwie Kaffee getrunken oder aber auch in seinem Büro einfach auch die Situation wie das war das war einfach echt ein angenehmes Gefühl und ich weiß eigentlich auch dass ich immer sehr glücklich und zufrieden gegangen bin also es war irgendwie immer ein sehr angenehmes und schönes Gespräch das weiß ich schon dass ich immer ... sehr begeistert war und mir gedacht habe ach ich sollte ihn eigentlich öfter treffen ((lacht)) [Z. 430-436]

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Gesprächssituation reflektiert der Mentor auch über seinen eigenen Gesprächsanteil:

M4: weiß nicht habe ich mir noch gar keine Gedanken gemacht aber vermutlich einen Großteil der Zeit habe ich geredet ob das jetzt gut oder schlecht ist weiß ich nicht aber ich glaube ich wollte einfach was weitergeben was vermitteln und dazu muss man mich anstoßen die richtige Frage stellen und dann gebe ich das weiter und dann bohrt Frau P. nach dann gebe ich weitere Antworten aber ich denke großteils habe ich erzählt [Z. 489-495]

Wichtige Bedingungen für eine positive Mentoringbeziehung stellen nach Meinung der Mentee ein offener Umgang miteinander, die „Toleranz von unterschiedlichen Meinungen ...auf beiden Seiten“ [P4, Z. 278-279], regelmäßigeres Treffen sowie der Aufbau einer Vertrauensbasis dar. Der Mentor nennt Zielgerichtetheit, die Bereitschaft sich zu öffnen und zu kommunizieren sowie das offene und ehrliche Äußern der eigenen Ziele als notwendige Eigenschaften der Mentees. Als entscheidend für die Unterstützung sieht er, dass die Ziele des Mentees von ihm akzeptiert werden können und dass es gewisse Übereinstimmungen in der fachlichen Ausbildung sowie in der Art, das Leben zu sehen, gibt. Seiner Einschätzung nach sind sonstige Gemeinsamkeiten (Hobbies, Eigenschaften, etc.) für das Gelingen einer Mentoringbeziehung nicht von Bedeutung.

Im Zuge der Befragungen wird ersichtlich, dass diese subjektiv angenommenen Bedingungen einer guten Mentoringbeziehung bei diesem Tandem zutreffen; die Mentee weist darauf hin, dass ihre Ansichten häufig übereinstimmen und auch der Mentor bestätigt, dass sie z. B. teilweise ähnliche motivationale Einstellungen aufweisen:

M4: Gemeinsamkeit würde ich jetzt sagen sie ist nicht so karrieregetrieben also die Motivation die sie hatte für dieses Programm deckt sich durchaus mit meiner also die ich jetzt wenn ich jetzt Mentee wäre auch hätte so eine Beziehung sollte nicht nur Karriere fördernd sein sondern einfach Möglichkeiten geben sich zu reflektieren [Z. 679- 681]

Auf die Frage, welche Rolle die Gegengeschlechtlichkeit in ihrer Beziehung gespielt habe, wiesen beide darauf hin, dass dies in ihrer Mentoring-Partnerschaft unwesentlich gewesen sei. Lediglich zur Besprechung des Themas Vereinbarkeit von Familie und Beruf stellt die Mentee fest:

P4: wahrscheinlich wäre das ein Punkt gewesen der mit einer Frau anders gewesen wäre obwohl aber da kommt es auch wieder denke ich mal darauf an ob sie selber wirklich Kinder hat oder nicht und dann ist wieder die Frage wenn sie Kinder hat hat sie dann überhaupt Zeit sich für so ein Mentoring-Programm zur Verfügung zu stellen [Z. 307-311]

Einen geschlechtsspezifischen Unterschied stellt der Mentor dennoch fest:

M4: also ich unterhalte mich ganz gern auch mal mit Frauen weil das ist eine andere Sicht der Dinge völlig anders (...) Frauen haben meistens eine wesentlich höhere Sozialkompetenz und Sozialverständnis [Z. 243- 253]

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Auf die Frage nach dem ersten Eindruck erzählt die Mentee, sie hätte sich „von Anfang an sehr gut bei ihm aufgehoben gefühlt“ [P4, Z. 136] und sei „total begeistert und erleichtert [gewesen] dass er irgendwie so ein offener netter Mensch ist [P4, Z. 140]; sie äußert ihre Freude, „so einen guten Glücksgriff (...) bekommen“ [P4, Z. 390] zu haben. Aus Sicht des Mentors ist die Mentee eine sozial engagierte und „sehr offene umgängliche weltoffene Person“ [M4, Z. 209], wobei er auch ihre Motivation und Einstellung befürwortet: „das empfand ich persönlich als äußerst angenehm also jetzt nicht so einen Karrieristen als Mentee zu haben“ [M4, Z. 208-215].

Den Aussagen des Mentors ist zu entnehmen, dass er seine Aufgabe primär darin sieht, der Mentee durch die Weitergabe seiner Erfahrung zu helfen, ein realistisches Bild der Berufswirklichkeit zu vermitteln, was er selbst als „berufsberatende Funktion“ [M4, Z. 164] bezeichnet:

M4: ich habe ein gewisses Alter einen gewissen Erfahrungshorizont habe aufgrund meines Lebenslaufs auch schon etliche verschiedene Stationen durchlaufen und denke kann da durchaus ein bisschen was weitergeben um den Menschen die Augen etwas oder den Blick schärfen Augen öffnen für irgendwelche Dinge die sie so nicht sehen [Z. 45-50]

Daneben sieht er sich beispielsweise bei der Besprechung von Bewerbungsunterlagen als „Prüfstein“ [M4, Z. 121] und „als Testinterviewer“ [M4, Z. 123]. Die Mentee bezeichnet ihren

Mentor zudem als Entwicklungshelfer, was durch die ausführliche Beratung zum Thema Promotion bedingt sein kann, woraufhin sich ihr Beschluss zu promovieren festigte.

Eine überraschende Antwort auf die Frage, wie das Gefühl sei, jemanden individuell in seiner Entwicklung zu unterstützen, beinhaltete neben der Betonung der positiven Effekte auf die Stimmung auch den Hinweis auf die eigenen Bedürfnisse:

M4: also ich empfinde das als sehr positiv das motiviert mich das stimmt mich sehr positiv leider kommen dann auch immer wieder Gedanken hoch naja und was ist mit mir das triggert natürlich auch immer wieder diesen Punkt zu sagen ja und ich? Also das muss man schon auch immer sehen also das schürt auch eigene Bedürfnisse [Z. 634-639]

Persönliche Entwicklung

Die Mentee befand sich zu Beginn des Programms in der letzten Studienphase, so dass ihre Erwartungen sich darauf ausrichteten, ihre Diplomarbeit in einem Unternehmen zu schreiben oder auch Kontakte zur Industrie zu knüpfen. Im Laufe des Jahres haben sich die Lebensumstände der Mentee durch den Eintritt in das Berufsleben stark verändert. Sie äußerte, selbstbewusster geworden und sich auch ihrer Fähigkeiten bewusster zu sein. Der Mentor stellt zu ihrer aktuellen Situation fest: „zum Schluss war sie jetzt ziemlich gut drauf (...) und kam zum letzten Treffen sehr sehr euphorisch“ [M4, Z. 515-218].

Einige Male weist die Mentee darauf hin, dass die Teilnahme an dem Mentoring-Programm für sie ein Jahr früher sinnvoller gewesen wäre und sie feststellen musste, dass sie sich aufgrund ihrer veränderten Lebenssituation nicht genügend Zeit für die Beziehung nehmen konnte und „auch nicht so die richtigen vielen Fragen hatte“ [P4, Z. 103], d. h. der Bedarf nach Beratung begrenzt war. Für die Mentee war die Mentoringbeziehung trotzdem wertvoll, da sie durch ihren Mentor eine Bestätigung für ihre Pläne oder Entscheidungen bekommen hat und dadurch auch ermutigt wurde, diese durchzuführen.

Der Mentor selbst schätzt seinen Einfluss auf die Mentee gering ein:

M4: ich will da nicht überschätzen was mein Einfluss da ist vielleicht konnte ich ihr so ein paar Tipps geben und die hat sie vielleicht vielleicht in die richtige Richtung gelenkt aber ich will da meinen Einfluss jetzt nicht überschätzen also ich bin schon glücklich wenn sie mit ein paar Tipps von mir was anfangen kann und die ihr das Leben ein bisschen leichter machen und vielleicht ein paar Enttäuschungen ersparen [Z. 533-537]

In diesem Zusammenhang deutet er an, dass der Einfluss, den ein Mentor auf eine Mentee hat, abhängig von den „persönlichen Umständen“ [M4, Z. 545] und den vorhandenen Ansprechpartnern ist. Die Mentee bestätigt diese Aussage, indem sie erzählt, dass ihr Vater für sie als ein wichtiger Berater auch bei berufsbezogenen Themen fungiert.

Zusammenfassung der Ergebnisse (T4)

Das Tandem 4 weist die geringste Anzahl an Treffen auf. Begründet wird dies seitens der Mentee durch einen Mangel an Zeit, aber auch einen Mangel an relevanten Problemen. Daher wurden eher Themen besprochen, die langfristiger Natur sind (z. B. Lebensplanung, Promotion). Über private Angelegenheiten sprachen die Partner nur wenig und auch frauenspezifische Probleme wurden nicht diskutiert. Die Treffen wurden relativ ähnlich gestaltet, wobei jedoch der Mentor die Gesprächsformen (z. B. Diskussion, Erzählung, Bewerbungsgespräch „simulieren“, kritisches Fragen, Gespräche mit Mitarbeitern) variierte. Die Aussage des Mentors über seinen Gesprächsanteil weist auf eine intendierte Erfahrungsweitergabe und eine damit verbundene asymmetrische Kommunikationssituation hin.

Der Beschreibung nach ist die Beziehung eher beruflicher oder neutraler Art. Der Mentor spricht häufig in generalisierender Form über Mentees, was damit zusammenhängen kann, dass er gleichzeitig drei andere Mentees betreut. Von Seiten der Mentee ist die Beziehung zu ihrem Mentor ebenfalls nicht exklusiv, da sie über weitere Ansprechpartner verfügt. Auch bei diesem Mentor wird eine professionelle, routinierte Haltung erkennbar, was sich in seiner Charakterisierung als Berater und Kontaktperson zeigt. Diese Funktionsattribution entspricht auch den Erwartungen der Mentee. Dennoch wird in den Äußerungen deutlich, dass die Tandem-Partner sich sympathisch sind und die Gespräche miteinander als sehr positiv empfinden. Die Beziehung wird in unverbindlicher Art aufrecht erhalten.

Tandem 5

F1 – Gestaltung des Lern- und Austauschprozesses

Häufigkeit und Treffpunkte

Die Tandem-Partner M5 und P5 erinnern sich, dass sie sich insgesamt etwa sieben Mal getroffen haben, wobei drei Treffen in einem Café oder einer Kneipe stattfanden. Bei einem Besuch der Mentee in der Firma des Mentors wurden ihr zahlreiche Einblicke in die Arbeitswelt und die Aufgaben des Mentors gegeben:

M5: bin da mit ihr erst einmal zum Essen gegangen in die Kantine und danach sind wir in die Testanlagen also wir haben hier so ein Testfeld wo man dann eben so ein bisschen Hardware besichtigen kann dann sind wir in mein Büro dann hab ihr erzählt was wir hier so machen also auch die Technik ein bisschen erzählt dann haben wir noch mit ein paar Mitarbeitern von mir gesprochen einfach dass sie auch ein bisschen erzählen wie sie so hier arbeiten wie sie es hier so empfinden und dann sind wir noch in die K.straße zusammen gefahren und haben hier an einem Projektmeeting teilgenommen ... und danach habe ich sie dann noch mit einem richtigen Softwareentwickler ... zusammen gebracht [Z. 279-290]

Eine der Motivationen, die ausschlaggebend für die Teilnahme am Mentoring-Programm war, ist das Interesse des Mentors, wieder in Kontakt mit der Universität zu kommen. Daher besuchten die Tandem-Partner im Rahmen ihrer Treffen die Universität und hörten sich gemeinsam eine Vorlesung an.

Vorgehen und methodische Gestaltung

Die Mentee berichtet über die Gestaltung der Treffen, dass diese vom Ablauf relativ ähnlich waren. Nach Angaben des Mentors verliefen die Gespräche durch die vorherige Themenfestlegung sehr zielgerichtet; er spricht im Zusammenhang mit dem Vorgehen auch davon, dass sie bei ihren Treffen ihr „Pensum dann durchgearbeitet“ [M5, Z. 120] haben. Er beschreibt die Gesprächssituation an anderer Stelle wie folgt:

M5: also wir haben immer eine lockere Atmosphäre gehabt das war nie zwanghaft zumindest habe ich es nie so empfunden ich habe immer wahrscheinlich zwei Drittel des Abends gestaltet also gesprochen ich habe denke ich viel mehr als sie gesprochen wir haben schon meistens uns über die Themen die wir vorhatten unterhalten so am Anfang halt bisschen so Allgemeines oder so wir sind relativ selten abgewichen von den Dingen [Z. 353-357]

Die Mentee bestätigt, dass der Mentor mehr gesprochen hat als sie; dabei bekennt sie: „also ich bin eh nicht so der riesengroße Redner ((lacht))“ [P5, Z. 367].

Vorbereitung und Planung der Treffen lagen hauptsächlich in der Verantwortung der Mentee:

M5: meine Erwartung war das habe ich ihr auch so gesagt dass letztendlich ich stehe quasi bereit dass wir uns da treffen über dieses Jahr dass wir da gemeinsam Dinge tun aber das Programm als solches muss sie gestalten auch die Logistik die Organisation etc. das war ihr Thema [Z. 62-65]

So schickte die Mentee ihrem Mentor häufig im Vorfeld des nächsten Gesprächs Fragen oder im Fall der Diplomarbeit mögliche Themenvorschläge zu, so dass er sich auf die Thematik einstellen konnte.

Die Treffen der Mentoring-Partner weisen unterschiedliche Interaktionsformen auf: neben dem Gespräch findet ein gemeinsamer Besuch einer Vorlesung und eines Meetings statt; ein weiteres Treffen wird von der Mentee dazu genutzt, dem Mentor einen Vortrag zu präsentieren, wobei er ihr vor allem Tipps zur Präsentationsform gegeben hat. Eine besondere Methode kam bei der Bearbeitung des Themas Selbstbild – Fremdbild zum Einsatz: hierbei wurde eine Vorgehensweise vom Mentor vorgeschlagen, die im Rahmen des Führungsgesprächs in seiner Firma angewandt wird.

M5: normalerweise macht man das immer so in Dreiergrüppchen ... die dann eben überlegen ein paar positive Dinge von demjenigen der Feedback bekommt und ein paar Dinge wo er Potenzial hat zur Verbesserung aufzuschreiben und das Gleiche macht dann auch der Feedbacknehmer der schreibt dann von sich auch die positiven Dinge und die wo er Potential hat auf und dann stellt man diese Kärtchen eben vor und diskutiert das eben so ein bisschen anhand der Kärtchen als Aufhänger durch und guckt auch wie die Übereinstimmung ist also ... Fremdwahrnehmung und Eigenwahrnehmung und so in dem Stil haben wir das beim letzten Treffen jetzt auch so gemacht [Z. 189-194]

Themen

Die fehlende fachliche Passung sowie die damit zusammenhängende anfängliche Schwierigkeit, geeignete Themen zu finden, beschreibt der Mentor wie folgt:

M5: es war am Anfang eben ein bisschen schwierig Themen auch zu finden wobei das bei den Technikern dann immer wieder so eine Sache ist sie studiert da Informatik ich habe Physik studiert da kann man dann schon als Physiker kann man einen Informatiker schon ein bisschen rauskitzeln insofern dass man halt so ein paar Stichwörter oder was und dann erzählt sie natürlich schon also sie hat mir dann erzählt was sie so macht eben [Z. 48-52]

In einem anderen Zusammenhang erwähnt er den Vorteil, sich in den Treffen mit den übrigen Mentoren Anregungen über die thematische Gestaltung der Gespräche zu holen. So sammelte der Mentor bei einer der letzten Programmveranstaltungen mögliche, von anderen bearbeitete Themen, die er anschließend der Mentee zur Auswahl zuschickte. Dabei wurde von ihr der Wunsch nach Feedback bzw. Fremdbild und Selbstbild geäußert, was schließlich zum Thema ihres letzten Treffens wurde.

Zum inhaltlichen Schwerpunkt der Gespräche entwickelte sich das Thema Diplomarbeit, wobei Aspekte der Themenwahl genauso diskutiert wurden wie die Frage, ob es besser sei, die Diplomarbeit an der Universität oder in einer Firma anzufertigen. Damit zusammenhängend wurde über Bewerbungen gesprochen, bei der die Mentee konkrete Tipps beispielsweise zur Verbesserung ihres Lebenslaufs bekam.

Auf die Frage, ob sie sich auch über private Themen unterhalten haben, gibt es unterschiedliche Aussagen; die Mentee verneint diese Frage, wohingegen der Mentor behauptet:

M5: ich habe das schon versucht dass es nicht so steif wird nur immer über die beruflichen Dinge zu reden und ich habe da versucht über meine Familie auch bisschen was rein zu bringen wir hatten ja z. B. auch das Thema oder das ist ja ein Thema für die Mentees dass sie letztendlich Familie und Beruf irgendwo überein bringen müssen ist ja natürlich für eine Frau ein ganz anderes Thema in unserer Gesellschaft als für einen Mann also deshalb gibt es ja dieses Mentoring ja auch und das sind Dinge da habe ich versucht ein bisschen auch (...) meine Erfahrungen aus dem privaten Umfeld da mit rein zu bringen [Z. 373-380]

F2 – Beziehungsqualität und persönliche Entwicklung

Beziehungsbeschreibung und subjektive Theorien über eine gute Mentoringbeziehung

Zwischen den Tandem-Partnern entwickelte sich im Laufe des Jahres eine Beziehung, die von der Mentee als „60 % sachlich 40 % freundschaftlich“ [P5, Z. 595] bezeichnet wird. Auf die Frage, ob die Beziehung sich verändert habe, antwortet sie:

P5: also es hat von Anfang an gepasst es ist vielleicht ein bisschen persönlicher oder so ich meine am Anfang beim ersten Gespräch ist man immer noch ein bisschen aber es ist mehr so vielleicht zusammengewachsen wenn man das so sagen kann wobei es jetzt zwar nach dem Jahr auch vorbei ist wobei er auch mal meinte es muss jetzt nicht gleich Punkt Schluss sein [Z. 581-585]

Der Aussage ist zu entnehmen, dass die Mentoring-Partnerschaft nach Programmende voraussichtlich nicht mehr weitergeführt wird.

Durch eine besondere Begebenheit während des Interviews wurde deutlich, von welcher starker Bedeutung die Vertrauenskomponente in dieser Beziehung war. So wies der Mentor darauf hin, dass er sich unsicher sei, was er über seine Mentee erzählen soll, da er auf keinen Fall private Informationen preisgeben möchte. Diese Sicherheit in Bezug auf die Vertrauenswahrung betont auch die Mentee, als sie über die Besonderheit der Mentoring-Partnerschaft im Unterschied zu anderen sozialen Beziehungen spricht:

P5: also mit privaten Beziehungen unterhält man sich so nie über das berufliche und sonst bei privaten Beziehungen muss man halt auch aufpassen dass das was man erzählt nicht irgendwie wieder weitergetratscht wird und da bleibt es halt wirklich- da wird nichts weitererzählt [Z. 519-521]

Eine amüsante Begebenheit, von der beide Mentoring-Partner berichten, ereignete sich bei der Auftaktveranstaltung des Programms. Sowohl der Mentor als auch die Mentee behaupten, dass der jeweils andere die Frage nach dem Du gestellt hätte. Auf diese diskrepanten Annahmen kamen sie im Zusammenhang mit dem Feedback zu sprechen:

P5: beim letzten Mal da haben wir über Fremdbild Eigenbild gesprochen und da meinte er dass er das ganz mutig fand dass ich danach gefragt habe ob wir uns duzen sollen und ich behaupte immer noch ich war es nicht ((lacht)) [Z. 81-83]

Als wichtige Voraussetzungen für eine Mentoringbeziehung werden vom Mentor Vertrauen, gegenseitige Akzeptanz, Empathie und ein ähnliches fachliches Verständnis genannt. Überdies sollten die Treffen seiner Meinung nach in einer „entspannten lockeren Atmosphäre“ [M5, Z. 476], aber trotzdem strukturiert ablaufen. Für die Mentee ist es von Bedeutung, „dass man irgendwie auf derselben Wellenlänge ist“ [P5, Z. 530], und dass der Altersunterschied nicht zu groß ist. Eine weitere Aussage bezieht sich auf das Duzen, wobei sie meint: „man kann schon tiefer gehen bei einem Gespräch wenn man sich duzt“ [P5, Z. 534].

Im Hinblick auf Gemeinsamkeiten ist festzustellen, dass die Partner weder fachlich übereinstimmen noch gemeinsame private Interessen teilen.

M5: wir sind nicht sehr ähnlich nein hat aber jetzt nicht gestört irgendwie also ich meine das muss man halt akzeptieren wir sind relativ unterschiedlich von daher hat sich das da eben auch nicht so ergeben also dass man nicht ein Programm macht sondern einfach mal nur Spaß hat [Z. 368-371]

Die einzige Ähnlichkeit, die der Mentee eingefallen ist, bezieht sich auf die Einstellung zu Familie und Lebensstil:

P5: da haben wir uns kurz ein bisschen über Privates unterhalten weil er eben erzählt hat er hat früher in so einer Dachwohnung gelebt in der Stadt und er wollte eigentlich auch nie heiraten und Kinder so dieses typische konservative Leben und weil ich halt meinte das will ich eigentlich nicht und das war dann eher so eine Ähnlichkeit wo er meinte da kann er mich sehr gut verstehen also ich würde gerne in einem Loft wohnen und da hat er gemeint da kann er mich gut verstehen [Z. 478-483]

Im Zusammenhang mit der Rolle des Geschlechts in ihrer Mentoring-Partnerschaft äußert der Mentor auch die Vermutung, dass mit einem männlichen Mentee „die Wahrscheinlichkeit höher gewesen wäre dass man eher gemeinsame Themen findet“ [M5, Z. 522].

Zum Ende des Interviews ging der Mentor erneut auf die Geschlechterthematik ein und stellt fest:

M5: also ja ich denke natürlich das jetzt wiederum zu leugnen das wäre unehrlich natürlich irgendwo ist es für einen Mann auch in gewisser Weise schmeichelhaft eine junge Studentin unterstützen zu können natürlich ist es interessanter für einen Mann als jetzt vielleicht einen jungen Studenten also ich wäre jetzt unehrlich da zu sagen das ist vollkommen egal das blendet man aus also ich behaupte mal oder sage mal ich als Mann kann es nicht ausblenden vielleicht andere können es mag sein ich kann es nicht und ich behaupte mal 90% können es auch nicht natürlich hat es schon eine gewisse Rolle gespielt aber ich glaube nicht die dominierende [Z. 539-548]

Bei der Frage, ob die Mentee eine Frau oder einen Mann als Mentor haben wollte, stellt sich heraus, dass sie ursprünglich eine Frau gewählt habe, jedoch keine entsprechende Mentorin zur Verfügung stand. Sie begründet diese Präferenz wie folgt:

P5: weil ich dachte irgendwie für die Themen ist es mir angenehmer dann zu besprechen aber letzten Endes im Nachhinein war es glaube ich ganz o.k. dass es ein Mann war oder dass es egal war also es war auch so o.k. [Z. 343-345]

Sie stellt sogar fest, dass diese ungewollte gegengeschlechtliche Kopplung für sie, die sich selbst als unerfahren im Kontakt mit Männern beschreibt, die Erkenntnis hervorgebracht hat, dass „es eigentlich egal ist“ [P5, Z. 356], ob sie sich mit einem Mann oder einer Frau austauscht.

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Das erste Aufeinandertreffen der Partner ereignete sich bei der Auftaktveranstaltung des Programms. Dabei wurde die Mentee vom Mentor als „aufgewecktes Bürschchen stimmt nicht- aufgeweckte Studentin“ [M5, Z. 39] wahrgenommen und er erwähnt in diesem Zusammenhang auch die Situation, in der die Mentee ihm das Du angeboten hat.

Die Mentee erinnerte sich an das erste Gespräch wie folgt:

P5: also er war da schon ganz nett und sympathisch und ich war noch so ein bisschen reserviert am Anfang weil ich nicht wusste wie ich damit umgehen soll mit der Situation weil er doch schon ein bisschen älter ist so alt zwar auch nicht 45 oder 42 oder so 43 glaube ich und er hat dann auch gleich erzählt von sich was er macht [Z. 87-90]

Das Thema Fremdbild – Selbstbild bildete den inhaltlichen Schwerpunkt ihres letzten Treffens. Hierbei ergab sich eine überwiegende Übereinstimmung zwischen der Wahrnehmung der Stärken und Schwächen der Mentee. Ein Punkt, der Bestandteil des Feedbacks des Mentors war, bezog sich darauf, dass sie ihre Meinung nicht offen äußerte. Auf die Frage nach möglichen Konsequenzen des Feedback-Treffens antwortete die Mentee: „vielleicht dass ich mal öfter meine Meinung früher kontere ja mal schauen“ [P5, Z.

298-299]. Der Mentor weist darauf hin, dass er selbst sehr wenig Rückmeldung von seiner Mentee bekommen habe, obwohl er immer wieder nachfragte.

Im Zusammenhang mit der Frage, was es bedeutet, einen jüngeren Menschen in dieser Form zu unterstützen, äußert der Mentor:

M5: nachdem ich das wie gesagt nicht jeden Tag mache ... war es schon was Besonderes für mich und an manchen Stellen sicher auch eine Herausforderung ... im Hinblick darauf was ich sagen wir mal so was meine genaue Rolle da ist wie ich am besten ihr helfen kann wie ich sie wirklich am besten unterstützen kann [Z. 441-449]

In der Antwort auf die entsprechende Frage an die Mentee, bringt sie ihre anfängliche Verwunderung bzw. Skepsis über diese Form der individuellen Unterstützung zum Ausdruck:

P5: am Anfang fand ich es halt ein bisschen so eben warum macht er das ich meine ich will jetzt nicht sagen bin ich es wert aber das ist jetzt ein bisschen arg heftig so jetzt nicht aber so ein bisschen in die Richtung und ansonsten finde ich es schon sehr gut weil es hat ja nicht jeder die Chance das ist schon was Besonderes eigentlich wenn man die Chance hat dass man da so persönlich betreut wird [Z. 503-507]

Persönliche Entwicklung

Die Mentee ist mit der Zielsetzung in das Programm gegangen, sich über Möglichkeiten des Berufseinstiegs sowie ihre zukünftige Berufsrichtung klar zu werden. Sie sagt von sich selbst, dass sie Schwierigkeiten habe, Entscheidungen zu treffen und beschreibt ihre damalige Lebenssituation folgendermaßen:

P5: ich habe auch keine Ahnung in was ich mal für einer Firma arbeiten möchte ob es eher eine große ist oder eine kleine oder ob ich hier arbeiten möchte oder eher im Ausland und irgendwie hatte ich da so viele Gedanken [Z. 28-30]

Eine der Intentionen des Mentors war es, seiner Mentee ein „positives Feeling“ [M5, Z. 465] in Bezug auf ihre berufliche Zukunft als Informatikerin oder auch im Hinblick auf die ihr bevorstehenden Abschlussprüfungen zu vermitteln, was ihm auch gelungen zu sein scheint:

M5: ich bilde mir ein ein bisschen ihr ein positiveres Mindset da rüber gebracht zu haben zu dem Ganzen also vielleicht eine gewisse Gelassenheit sagen wir es mal so [Z. 565-567]

Der Mentor hat im Laufe der Mentoringbeziehung ein relativ starkes Verantwortungsgefühl entwickelt, was dadurch zum Ausdruck kommt, dass es ein Wunsch war, ihr eine Diplomarbeit oder auch eine Stelle im Unternehmen zu verschaffen, was jedoch aufgrund der aktuellen Unternehmenssituation nicht möglich war. Außerdem sah er seine Aufgabe auch darin, dass

M5: wir in diesem Jahr die Weichen auch richtig stellen weil ich bilde mir doch ein ich hatte da einen gewissen Einfluss darauf wie sie jetzt ihr Studium und ihren Werdegang so weiter plant und auch durchführt und da natürlich ist schon eine gewisse Verantwortung da dass es auch in die richtige Richtung geht dass man da nicht irgendwie den falschen Weg einschlägt sicherlich letztendlich entscheidet sie das aber ich beeinflusse sie da natürlich auch in gewisser Weise [Z. 464-469]

Nach Ansicht des Mentors hat die Mentee im Laufe des Jahres eine wesentliche persönliche Weiterentwicklung vollzogen:

M5: sie weiß jetzt klar in welchem Bereich der Informatik sie tätig sein will ich denke sie weiß auch ungefähr was für Firmen...welche Art von Firmen in Betracht kommen das sind Dinge die haben sich über das Jahr denke ich jetzt bei ihr gefestigt aber ich denke auch sie ist in ihrem Selbstbewusstsein da gewachsen irgendwo vielleicht auch weil sie jetzt klarer weiß was sie will und da jetzt der Weg dorthin auch wesentlich klarer ist hat sie meine ich auch ein anderes Auftreten [Z. 400-407]

Auch die Mentee kann selbst einige Veränderungen feststellen. So hat sich infolge des Meinungsaustauschs mit ihrem Mentor ihre Offenheit für verschiedene Diplomarbeits Themen etwas vergrößert, sie sieht dem Berufseinstieg optimistischer entgegen und ihr ist bewusst geworden, dass sie gerne im Arbeitsfeld eines Entwicklers tätig werden möchte, d. h. sie hat eine klare berufliche Zielvorstellung entwickelt.

Persönlichen Nutzen ziehen beide vor allem auch aus dem begleitenden Rahmenprogramm: beispielsweise stellte die Teilnahme am Gendertraining eine besondere Erfahrung für den Mentor dar. Die Mentee fand es positiv, im Rahmen des Programms auch andere Studentinnen kennen gelernt und so eine Vergleichs- und Austauschmöglichkeit gehabt zu haben.

Zusammenfassung der Ergebnisse (T5)

Der Austausch- und Lernprozess in Tandem 5 ist durch zielgerichtete Gespräche und gemeinsame Besuche der Arbeits- bzw. Studiumwelt der Partner gekennzeichnet. Aufgrund der zurückhaltenden Art der Mentee übernimmt meist der Mentor die Gesprächsführung. Neben der Beratung zu aktuell anstehenden Entscheidungen und Aufgaben wurden Gelegenheiten geschaffen und genutzt, um der Mentee persönliches Feedback zu geben (z. B. Präsentation, „Mitarbeitergespräch“). Diese inhaltlichen Aspekte finden Bestätigung in der übereinstimmenden Charakterisierung als Berater und in der Selbstcharakterisierung des Mentors als Kritiker.

Die Beziehung ist überwiegend sachlich ausgerichtet. Trotzdem ist der Austausch zwischen M5 und P5 durch Vertrauen und Exklusivität gekennzeichnet. Private Themen dienen nach Aussage des Mentors vor allem zur Auflockerung der Gesprächsatmosphäre. Das Fehlen fachlicher und persönlicher Gemeinsamkeiten sowie der eigentliche Wunsch der Mentee nach einer weiblichen Mentorin können als hinderliche Voraussetzungen angesehen werden. Nach Aussage beider Partner beeinflusste die Mentoring-Partnerschaft die Mentee positiv in ihrer persönlichen Entwicklung, in ihrer Einstellung zum Umgang mit Männern sowie in ihrer beruflichen Zukunftsplanung.

Tandem 6

F1 – Gestaltung des Lern- und Austauschprozesses

Häufigkeit und Treffpunkte

Die Treffen der Partnerinnen des sechsten Tandems fanden nicht in regelmäßigen Abständen statt, da dies nach Aussage der Mentee zu „verschult“ oder „zwanghaft“ [P6, Z. 200] sei, sondern in Abhängigkeit davon, wann die Partner Zeit gehabt haben. Durch den Austausch mit anderen Tandems weiß die Mentee: „wir haben uns wohl öfter getroffen als andere Tandems“ [P6, Z. 202]. Als Treffpunkte oder gemeinsam besuchte Orte werden Café, Biergarten, Kneipe, aber auch die Firma bzw. das Büro der Mentorin genannt, welche mittlerweile auch die Arbeitsstätte der Mentee ist. Außerdem lud die Mentorin die Mentee dazu ein, an einer besonderen Besichtigung teilzunehmen:

P6: das war irgendwie der Tag der Ingenieurinnen oder da hat es irgendwie so eine Veranstaltung gegeben ich weiß jetzt nicht mehr wie es heißt und da hat sie mich gefragt ob ich mitgehen will weil wir da das Heizkraftwerk besichtigen und da bin ich mitgegangen und habe mir das noch angeschaut das war auch sehr interessant [Z. 212-215]

Vorgehen und methodische Gestaltung

Direkt im Anschluss an die Auftaktveranstaltung des Programms klärten die Partnerinnen die Organisation, die Frage des Rahmens der Treffen sowie mögliche Themen, die bei den ersten Treffen besprochen werden sollten. Die Zusammenkünfte an sich folgten keiner bestimmten Struktur. Als Gründe für den Verzicht auf vorbereitete Fragen oder ein bestimmtes strukturiertes Vorgehen nennt die Mentee folgende:

P6: weil das stört das irgendwie so dieses Lockere wenn man dann so auf seinen Zettel schaut also das habe ich noch nicht gefragt also Moment mal und dann abhakt das haben wir überhaupt nicht gemacht das war bei uns einfach so wie es kommt [Z. 263-266]

Lediglich im Vorfeld der Besprechung der Bewerbungsunterlagen schickte die Mentee ihrer Mentorin die Dokumente zu, so dass sie sich Verbesserungsvorschläge überlegen konnte. Die Nachbereitung war pragmatischer Art und bezog sich im Falle der Bewerbung auf das Übernehmen der konkreten Tipps der Mentorin.

Eine besondere „Methode“, um Einblick in die Arbeitsaufgaben der Mentorin zu bekommen, stellte eine mehrstündige Hospitation der Mentee dar:

M6: also wir haben uns glaube ich einmal hier getroffen da wollte sie einfach mal so einen Arbeitstag von mir miterleben da war sie glaube ich ein paar Stunden da und hat mich einfach beobachtet und ich habe ein bisschen erklärt über die Firma über die Arbeit [Z. 91-93]

Themen

Nach Aussage der Mentorin zählten zu den thematischen Schwerpunkten der Gespräche das Thema Diplomarbeit sowie Fragen zur Vorgehensweise und Gestaltung von Bewerbungen. Durch den Vorschlag der Mentorin, sich auch bei ihrem Unternehmen zu bewerben, war es möglich, informelles Wissen z. B. über mögliche Ansprechpartner oder unternehmensspezifische Besonderheiten zu teilen.

Für die Mentee stand der Themenbereich Berufseinstieg im Vordergrund; sie weist aber darauf hin, dass sie sich auch über Hobbies oder andere private Themen (z. B. persönliche Beziehungen, Männer) unterhalten haben. Dies bestätigt auch die Mentorin durch ihre Antwort auf die Frage nach inhaltlichen Aspekten:

M6: es waren nicht nur jetzt irgendwie karrierebezogene Themen sondern wirklich auch was man so unter Small Talk versteht oder was man unter Freundinnen vielleicht bespricht also durchaus auch persönliche Sachen [Z. 209-211]

Darüber hinaus weist die Mentorin auf die Besonderheit der thematischen Ausrichtung vor dem Hintergrund des Programms hin:

M6: ich glaube dass man gerade in so einer Beziehung wo man vielleicht auch so ein bisschen auf diese Frauenthemen fokussiert ist manche Dinge eher dem anderen mitteilt private Dinge wie man jetzt vielleicht bei einer normalen Freundschaft machen würde doch denke ich schon weil man eben weiß man hat diesen Fokus auf Frau und Beruf und überhaupt Frauenprobleme redet man vielleicht dann doch mal über solche Dinge ja wie geht's dir mit deinem Freund oder wie geht die Beziehung oder ich als Frau in der Arbeit habe Probleme oder so was was ich jetzt vielleicht nicht mit irgendwelchen anderen Freunden bereden würde es sind dann andere Themen ist man vielleicht sogar offener ja doch denke ich schon [Z. 340-348]

Da es bei den Mentoring-Partnerinnen eine Übereinstimmung in der Fachrichtung gibt, konnten teilweise auch fachliche Angelegenheiten diskutiert werden, jedoch standen diese „Fachsimpeleien“ [P6, Z. 255] nach Ansicht der Mentee nicht im Vordergrund.

F2 – Beziehungsqualität und persönliche Entwicklung

Beziehungsbeschreibung und subjektive Theorien über eine gute Mentoringbeziehung

Beide Mentoring-Partnerinnen charakterisieren ihre Beziehung als freundschaftlich. Nach Meinung der Mentorin ist der Austausch von privaten Angelegenheiten nur möglich, weil sie sich vertrauen und wissen, dass das Besprochene nicht weitererzählt wird. Für die Mentee gibt es keinen Unterschied zwischen ihrer Mentoringbeziehung und anderen persönlichen Beziehungen:

P6: weil ich glaube das ist dann eher wenn man anfängt das zu planen mit diesem Zettel kommt ich glaube dann wird es anders dann trennt sich das eher auf dass man so sagt jetzt machen wir erst die Fragen und dann ratschen wir noch über Gott und die Welt [Z. 239-241]

Die Gesprächssituation wird von der Mentorin als „locker“ und „freundschaftlich“ [M6, Z. 71], von der Mentee als „angenehm erheiternd“ [P6, Z. 345] beschrieben. Im Zusammenhang mit dem reziproken Austausch von Informationen – die Mentorin interessierte sich für aktuelle Geschehnisse an der Universität und die Studiensituation – wird das Verhältnis als „durchaus gleichwertig“ [M6, Z. 200] umschrieben. Auf die Frage, was sie persönlich aus der Mentoring-Erfahrung mitnehmen werde, antwortet die Mentorin: „eine Freundschaft die hoffentlich noch eine Zeit lang andauert [M6, Z. 438].

Für die Mentorin stellt die gegenseitig empfundene Sympathie die wichtigste Voraussetzung für die Konstituierung und Aufrechterhaltung einer positiven Mentoringbeziehung dar. Weiterhin nennt sie Zuverlässigkeit und das Engagement beider Partner als wichtige Bedingungen:

M6: ich als Mentorin möchte nicht nur einfach Aufbereiterin sein und irgendwie jemandem der konsumieren will was vorgeben sondern ich warte schon erstens mal dass das eingefordert wird dass von dem anderen auch irgendwie die Ideen kommen was will ich eigentlich wissen oder was ist mir wichtig und dass das vielleicht von dem anderen auch ein bisschen vorbereitet wird also ich sehe mich nicht als reinen Dienstleister an sondern das muss schon irgendwo auf Gegenseitigkeit beruhen [Z. 249-254]

Die Mentee findet es wichtig, „dass die Chemie irgendwo stimmt“ [P6, Z. 303]. Dabei sieht sie jedoch weniger die gemeinsame fachliche Ausrichtung als vielmehr gemeinsame Interessen als förderlich an. Auch Vertrauen sei grundlegend, um Fragen zu stellen und somit sein Nichtwissen zu offenbaren.

Auf die Frage, ob sie Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten festgestellt haben, werden von beiden Partnerinnen bestätigende Antworten gegeben:

M6: wir haben ein ähnliches Studium und wir haben ich glaube auch einen ähnlichen Charakter in der Art des Auftretens und so könnte ich mir vorstellen [Z. 275-277]

P6: sie spielt jetzt auch Geige und ich spiele Klavier ... sie spielt auch im Orchester mit und das ist dann auch noch interessant so Gemeinsamkeiten die man da entdeckt [Z. 134-136]

In der Erzählung der Mentorin von einem besonderen gemeinsamen Erlebnis wird deutlich, dass es teilweise sogar zu einer Aufhebung der Grenze zwischen dem Mentoring-Kontext und ihrem privaten Umfeld gekommen ist:

M6: nachdem wir uns getroffen haben mein Mann war mit einem Freund irgendwo anders in der Nähe in einer Wirtschaft habe ich sie einfach mitgenommen ob wir da doch noch zusammen hingehen weil ich sowieso hingehen wollte und dann ist sie da noch mitgekommen und das war irgendwie eine ganz witzige Situation mein Mann mit seinem Freund und da kamen wir zwei Mädels da an das war ein bisschen eine eigenartige von der Atmosphäre witzige Situation [Z. 402-407]

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Die Mentorin erinnert sich, wie sie ihre Mentee zu Beginn wahrgenommen hat:

M6: ich habe die Frau P. als sehr schüchtern empfunden sehr zurückhaltend ja muss sagen im Nachhinein habe ich mich da vielleicht auch ein bisschen getäuscht aber das war mein erster Eindruck vielleicht ein bisschen unerfahren sehr vorsichtig aber sehr begeistert auch und überzeugt von den Dingen die sie macht [Z. 54-57]

An anderer Stelle erwähnt sie auch, dass ihr die Mentee gerade durch diese schüchterne, zurückhaltende Art „sehr sympathisch“ [M6, Z. 150] war. Im Laufe der Zeit habe sie außerdem gemerkt, dass die Mentee „sehr rührig und intelligent“ [M6, Z. 60] sei. Über die erste Begegnung mit der Mentorin berichtet die Mentee Folgendes:

P6: die erste Begegnung das war eigentlich so erstmal sympathisch und auch vom Gebiet her recht interessant weil sie auch im Bereich Energietechnik ist gut sie macht jetzt mehr die Kraftwerkstechnik was ich jetzt auch sehr interessant finde und ja das war schon irgendwie so dass ein gemeinsamer Nenner da war sie mit Energietechnik und ich mit Energietechnik [Z. 91-96]

Die Mentee erwähnt dabei, dass sie sich schon im Vorhinein für das Unternehmen, in dem die Mentorin arbeitet, interessierte und von daher sehr erfreut über diese Zuweisung gewesen ist. Sie schreibt ihrer Mentorin die Aufgaben der Beraterin, Freundin, Entwicklungshelferin und Vertrauensperson zu. In verschiedenen Aussagen wird dabei deutlich, dass gerade die Funktion der Vertrauensperson sehr wichtig für sie war:

P6: man traut sich dann doch mal eher das zu fragen was man jetzt nicht so einfach jemanden fragen würde weil mit so Ängsten das ist halt so eine Sache oder es sind einfach so blöde Fragen wo man sich denkt das müsste man eigentlich wissen also gerade jetzt auch zu Bewerbung oder Bewerbungsgespräch so die Dinge die man fürchtet und das macht einem dann schon auch wieder Mut wenn man da jemanden hat wo man so was fragen kann [Z. 119-124]

Persönliche Entwicklung

Die Motivation der Mentee für die Teilnahme an dem Mentoring-Programm entsprang zum Teil einer gewissen Unsicherheit, die sich auf ihr Studium und den Berufseinstieg bezog. Sie offenbart, dass sie „zu der Zeit noch nicht so gefestigt war“ [P6, Z. 10]. Die Mentee stellt fest, dass das Programm an sich und dabei vor allem die Beziehung zu ihrer Mentorin einen entscheidenden Beitrag zu ihrem persönlichen Wachstum geleistet haben:

P6: also für mich persönlich war das so dieser Prozess dass man merkt in einem steckt eigentlich mehr als man denkt also so insgesamt kann man das aus dem Programm kann man das entnehmen weil ja auch z. B. irgendwelche Seminare waren wo man das so erarbeitet und mit meiner Mentorin dann auch weil sie mir auch den Mut gemacht hat und mich auch so ein bisschen geführt hat und man das nicht mehr ganz so fürchtet alles einfach wenn man jemanden hat den man fragen kann oder von dem man jetzt den guten Tipp hat also diese Unterstützung also ich bin mit dieser Beziehung gewachsen [Z. 282-288]

Den Aussagen der Mentee lässt sich entnehmen, dass sich die Einstellung zu sich selbst und zu beruflichen Anforderungen im Sinne eines „sich was zutrauen“ [P6, Z. 390] verändert

hat. Diese Einstellungsänderung war auch durch die Mentorin intendiert, wie in der folgenden Aussage deutlich wird:

M6: bisschen Selbstbewusstsein also wie gesagt es war mein Eindruck dass sie eher ein schüchterner zurückhaltender Mensch ist ... aber ich glaube dass es im Berufsleben gerade wenn man in einer männerdominierten Berufswelt arbeitet schon wichtig ist dass man ein bisschen Selbstbewusstsein mitbringt und entsprechendes Auftreten um den anderen auch zu zeigen dass man was kann da geht man als Frau vielleicht manchmal unter [Z. 148–152]

Die Mentee resümiert, dass durch die Gespräche mit der Mentorin, aber auch durch die Trainings im Rahmen des Programms die Selbstwahrnehmung und das Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen gestärkt wurden:

P6: und da war dann auch so Selbstreflexion und das war auch etwas was mir auch sehr geholfen hat von dem Programm an sich jetzt das war sehr interessant und man denkt dann so über sich nach und dann kommt halt raus ich kann ja doch was da bin ich gut und das kann ich und das kann ich noch sagen und das habe ich dann mit meiner Mentorin dann auch mal so ein bisschen durchgesprochen [Z. 165-169]

Infolge des Vorschlags der Mentorin, sich bezüglich einer Diplomarbeit auch bei ihrem Unternehmen zu bewerben, wurde die Mentee – ohne weitere Beeinflussung oder Hilfe – zunächst im Rahmen der Diplomarbeit für das Unternehmen tätig, woraus sich letztendlich eine Festanstellung ergab.

In verschiedenen Aussagen wird deutlich, dass sich die Mentorin über die richtige Art der Unterstützung und passende Tipps Gedanken gemacht hat, was auf ein erhöhtes Verantwortungsgefühl hinweist. Dabei beschreibt die Mentorin besonders die Beobachtung der stattgefundenen Entwicklung als positiv:

M6: also jetzt im Nachhinein wie gesagt empfindet man das als Erfolg dass sie ihren Weg gemacht hat und dass sie da jetzt recht gut untergekommen ist und das bestätigt einen natürlich und ja das ist schon ein sehr positives Gefühl und wenn ich es von der Zeit her unterbringe werde ich auch wieder jemanden unterstützen [Z. 315-318]

Zusammenfassung der Ergebnisse (T6)

Von den Tandem-Partnern wird berichtet, dass die Gestaltung des Austauschs sehr ungezwungen war. Auch die erwähnten Treffpunkte (Kneipe, Café) weisen auf einen entspannten, informellen Rahmen der Mentoringbeziehung hin. Ein strukturiertes Vorgehen wird als störend und unnötig empfunden, da sich nach Aussagen der Mentee während des Gesprächs immer neue Themen ergaben. Die anfängliche Fokussierung auf bestimmte Themen wich einem freundschaftlichen Gespräch, das für ein weites Themenspektrum – angefangen beim Studium bis hin zu privaten Interessen und Problemen – offen stand. Auch in dieser Beziehung können Merkmale wie Zukunftsorientierung (z. B. gemeinsamer Kinobesuch) oder auch die gegenseitige Charakterisierung als Freundin identifiziert werden, die auf eine Freundschaft hinweisen. Für die Mentee übernimmt die Mentorin darüber hinaus noch weitere Funktionen: sowohl die Charakterisierung als Vertrauensperson als auch

diverse Aussagen über die besondere Art der Mentoringbeziehung lassen auf eine gemeinsame Konstruktion eines Vertrauensraums schließen.

Für die Mentee scheint die Beziehung von großer Bedeutung zu sein, da diese nicht nur in einem gewissen Maße einen Einfluss auf ihre heutige, erfolgreiche Berufssituation hatte, sondern die Ermutigungen der Mentorin erheblich zu einer Stärkung des Selbstwertgefühls und einer Einstellungsänderung beigetragen haben. Auch für die Mentorin stellt diese neue freundschaftliche Beziehung einen Gewinn dar.

5. Diskussion, Zusammenfassung und Ausblick

5.1 Diskussion der Ergebnisse

Zu F1 – Gestaltung des Lern- und Austauschprozesses

Die qualitative Befragung der Mentoren und Mentees gewährte nützliche Einblicke in die individuelle Gestaltung des Mentoring-Prozesses. Anhand verschiedener Kriterien können Unterschiede zwischen den Tandems aufgezeigt werden.

Als wesentliches Unterscheidungsmerkmal bei der Gestaltung der Treffen hat sich die bisherige Mentoring-Erfahrung herausgestellt. Zwei der sechs Mentoren (M2 und M4) stechen hier hervor: beide Mentoren sind als Manager und Abteilungsleiter in demselben Unternehmen tätig, sind geprägt durch eine Unternehmenskultur, in der informelles und formelles Mentoring feste Bestandteile sind. Aufgrund ihrer Mentoring-Erfahrung und den multiplen synchronen Beziehungen nehmen sie eine (emotional) distanzierte, professionelle Haltung ein, die sich in der Gestaltung des Mentoring-Prozesses niederschlägt: Termine werden passend gelegt, sind von kurzer Dauer, eine Vorbereitung der Treffen findet nicht statt und das einzige didaktische Element ist das Gespräch. Ihre Selbstcharakterisierungen als Berater (M2) bzw. als Berater und Kontaktperson zu einem Unternehmen (M4) deuten darauf hin, dass sie ihre Aufgabe in den nach Kram (1985) definierten karriereförderlichen Funktionen sehen. Es ist festzustellen, dass die Annahme von Kram (1985, S. 42): "An individual's actions in a relationship are influenced by his or her other relationships", die ursprünglich auf die Mentees bezogen war, auch für die Mentoren gilt.

Für die vier anderen Mentoren ist es die erste Mentoring-Erfahrung und die einzige Mentoring-Beziehung, die sie führen. Sie gestalten die Treffen mit ihren Mentees auf unterschiedliche Art und Weise, schaffen anregende Lernarrangements (z. B. Hospitationen, Teilnahme an Meetings, Werksbesuch) – es scheint, als ob sie ihren Mentees eine größere Teilnahme an ihrem Arbeitsleben ermöglichen wollen.

Hinsichtlich der Verwendung methodischer Hilfsmittel oder Medien ergab die Analyse, dass diese nur in wenigen Fällen zum Einsatz kamen: Medien wie Flipcharts oder Whiteboards wurden nur von M1 und M4 benutzt. Die Frage nach dem Methodeneinsatz wurde von den meisten Befragten – z. T. lachend – verneint, was darauf schließen lässt, dass Medien und Methoden im Mentoring-Kontext keine bzw. eine unbedeutende Rolle spielen. Mögliche Gründe dafür können zum einen im zusätzlichen Aufwand, den eine methodische Gestaltung mit sich bringen kann, gesehen werden.

Der Verzicht auf den Einsatz von Medien kann jedoch auch darin begründet sein, dass sich der Mentor dadurch in eine Lehrerfunktion begibt und somit die Gleichstellung der Partner aufgegeben wird. Die Mentoring-Beziehung scheint nicht als offizielle Lern-Beziehung gestaltet

zu werden oder gestaltet werden zu wollen, sondern Lernen passiert nebenbei, in einem informellen Aufnahme- und Verarbeitungsprozess.

Beachtung soll nun der zentralen Methode, dem Gespräch, geschenkt werden. Es wurde in den Aussagen der Befragten deutlich, dass die Gesprächsformen durchaus variierten. Die Aussagen der Befragten weisen darauf hin, dass neben dem lockeren Gespräch auch Erzählungen, Diskussionen, beratende und planende Gespräche ebenso wie fiktive Bewerbungsgespräche geführt wurden. In Anlehnung an Döring/Ritter-Mamczek (2001) konnten als weitere Gesprächselemente Informationsfragen, provokative Fragen, Behauptungen und Impulse identifiziert werden. Eine interessante Methode zur Planung des Lebensweges wurde durch M4 eingebracht. Angeleitet durch die Frage an die Mentee, wie sie sich ihr Leben als 50-jährige vorstelle, wurde ein Gespräch initiiert, das antizipatorischen Charakter hatte. Die Meinung der Mentee dazu weist jedoch darauf hin, dass sich nicht jeder auf eine Lebensplanung einlässt.

Betrachtet man die Orte, die von den Tandems aufgesucht wurden, kann festgestellt werden, dass die Tandems T1, T2 und T4 sich meistens im Büro des Mentors trafen, was jedoch mit den Standorten der Unternehmen zu tun haben könnte. Dagegen suchten die Tandems T3, T5 und T6 zusätzlich Cafés oder andere Lokale auf, um sich dort zu unterhalten. Da alle Mentees davon sprachen, dass sie die Gesprächsatmosphäre als angenehm empfanden, scheint die Tatsache, ob die Orte eher neutraler oder formeller Art sind, eine untergeordnete Rolle zu spielen.

Auch in der thematischen Gestaltung können Unterschiede festgestellt werden. Die heterogenen Tandems T2, T4 und T5 fokussierten vor allem studien- und berufsbezogene Themen. Dafür könnte die eigene Funktionssicht (d. h. eine ausschließlich beratende Funktion zu haben) verantwortlich sein, aber auch die Gegengeschlechtlichkeit wird hier als Bedingungsfaktor genannt. Bei T3 und T6 sowie in etwas geringerem Ausmaß bei T1 kann man von thematischer Offenheit sprechen, wobei auch über emotionale und persönliche Themen geredet wurde. Auffällig ist auch, dass bei Tandems ohne Mentoring-Erfahrung das Thema Feedback viel stärker betont wird.

Rückmeldungen erfolgen jedoch in den meisten Tandems nur in eine Richtung und zwar in Form von Feedback der Mentoren an ihre Mentees. Nur wenige Mentoren äußerten, dass ihnen persönliches Feedback gegeben bzw. dass sie Rückmeldungen über die Mentoring-Partnerschaft bekommen haben. In den Aussagen der Mentoren (v. a. M1 und M5) wird dabei deutlich, dass eine persönliche, direkte Rückmeldung jedoch wünschenswert gewesen wäre, um Gewissheit über die Effektivität des Austauschs zu bekommen. Einige nahmen die Frage als Anregung für zukünftige Treffen (z. B. M4 und M5).

Im Zusammenhang mit der Art des vermittelten Wissens sind folgende Aspekte aufgefallen: die Mentees P2 und P4 berichten beide davon, dass ihre Mentoren ihnen viele Informationen

über bestimmte Abläufe des Unternehmens gegeben haben. Es handelt sich hierbei also um Wissen, das spezifisch auf dieses Unternehmen bezogen ist. Nach Wiater (2007, S. 22) handelt es sich dabei um träges, „in bestimmten Institutionen erworbenes Wissen, das nur dort, nicht aber in anderen Zusammenhängen verfügbar ist“. Neben unternehmensspezifischem Wissen bildeten Erzählungen über den eigenen Werdegang und über persönliche Erfahrungen den Hauptbestandteil der Gespräche, wobei es sich um explizierbares Erfahrungswissen handelt (vgl. Neuweg (2001)). Konkrete, auf die individuelle Situation bezogene Tipps der erfahrenen Mentoren wurden von den Mentees besonders wertgeschätzt.

Als weiteres zentrales Ergebnis der Befragung kann die Differenzierung zweier Arten von Gesprächsführung gesehen werden: gehen manche Paare sehr ziel- und themengerichtet vor (z. B. T5), entwickeln sich bei anderen Tandems relevante Themen primär während des Gesprächs (z. B. T3). Zieht man zur Benennung die Terminologie von Hartkemeyer/Hartkemeyer (2005) heran, so lassen sich thematische von generativen Dialogen unterscheiden. Dabei ist ein besonderes Merkmal generativer Dialoge, dass die Besprechung bestimmter Themen nicht der alleinige Zweck des Treffens ist.

Die qualitative Inhaltsanalyse ergab ferner, dass die Gesprächsverhältnisse zwischen den Tandems variieren. So kann man den Äußerungen der Tandempartner T1, T2, T4 und T5 entnehmen, dass der größere Gesprächsanteil bei dem Mentor lag, was man als komplementär bezeichnen kann. Die Aussagen von T3 und T6 deuten dagegen auf ein Gleichgewicht bzw. eine Reziprozität der Gespräche feststellen.

Zu F2 – Beziehungsqualität und persönliche Entwicklung

Die qualitative Befragung der Teilnehmer zielte u. a. auch auf die Erfassung der Art bzw. Qualität der Beziehung, die sich im Laufe des Programms entwickelt hat. Aufgrund der Selbstselektion der Befragten ist anzunehmen, dass sich solche Tandems zur Teilnahme an der Studie bereit erklärt haben, die positive Erfahrungen im Rahmen des Mentoring-Programms gemacht haben (vgl. Bortz/Döring 2006). So zeigte sich, dass alle Mentoren die Unterstützung und Wissensweitergabe als positiv empfanden und sich auch zukünftig als Mentor zur Verfügung stellen werden. Auch die Mentees zeigten sich alle sehr zufrieden mit dem Mentoring-Prozess und konnten in Abhängigkeit von ihrer jeweiligen Lebenssituation von dem Austausch und der Beratung profitieren. Dennoch wurden durch die Inhaltsanalyse verschiedene Aspekte sichtbar, die Einfluss auf die Art und Qualität der Beziehung hatten.

Als Ergebnis des Vergleichs der einzelnen Mentoring-Partnerschaften sollen hier zwei Arten von Beziehungen unterschieden werden:

- a) Freundschaftlich-reziproke Mentoringbeziehungen
- b) Pragmatisch-komplementäre Mentoringbeziehungen

Die Ergebnisse des Fragebogens und der Inhaltsanalyse haben herausgestellt, dass sich zwischen zwei der sechs Tandems (T3 und T6) eine freundschaftliche Beziehung entwickelt hat. Welche Merkmale weisen diese Tandems nun auf?

Zunächst fallen die Aussagen über die gegenseitige Charakterisierung auf, die durch Sympathie, aber auch Wertschätzung geprägt sind. Die Tandem-Partner haben während des Mentoring-Prozesses diverse Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten entdeckt, die sich sowohl auf Einstellungen als auch auf fachliche und private Interessen beziehen. Der Altersunterschied ist im Vergleich zu den anderen Tandems relativ gering (T3 = 17 Jahre, T6 = 8 Jahre). Beide Mentoren sind außerdem promoviert und kinderlos. Inwieweit die Kinderlosigkeit von M3 und M6 eine Rolle bei der Entwicklung von Freundschaft mit jüngeren Personen spielt, kann nicht beantwortet werden (siehe auch Ausblick, Kap. 5.4).

Für M3 und M6 ist es jeweils die erste Mentoring-Erfahrung. Hinsichtlich der Gestaltung der Treffen fällt auf, dass diese weitgehend unstrukturiert und meist an Orten informellen Charakters stattfanden. Die Gespräche weisen eine weitgehende thematische Offenheit auf (nach Garvey 1996). Aussagen über die Gleichstellung der Partner deuten auf eine überwiegend reziproke, gleichberechtigte Beziehung hin, wobei der Erfahrungsaustausch natürlich auch ein komplementäres Element darstellt (vgl. Hinde 1993). Beide Tandems planen eine Fortführung der Beziehung, was in den Plänen über zukünftige gemeinsame Aktivitäten deutlich wurde.

Betrachtet man die Effekte, welche im Rahmen dieser freundschaftlichen Beziehungen initiiert wurden, so fällt auf, dass bei P6 sowohl in beruflicher als auch in persönlicher Hinsicht eine Weiterentwicklung oder wie die Mentee es nennt: persönliches Wachstum stattgefunden hat. Dies stimmt mit den bisherigen Befunden über den Zusammenhang von Ähnlichkeit und erhöhter beruflicher sowie psychosozialer Unterstützung überein (vgl. Kram 1985, Lankau et al. 2005). Für P3 hatte das Mentoring eine bestätigende Wirkung, was auf psychosoziale Unterstützung vor allem durch Akzeptanz und Bestätigung hinweist.

Obwohl alle Partner von T3 und T6 über Gespräche persönlicher Art berichten, scheint der private Anteil bei T6 noch etwas größer zu sein als bei T3, was sich auch in der übereinstimmenden Charakterisierung der Mentorin (M6) als Vertrauensperson zeigt. Ein zusätzlicher Einflussfaktor ist dabei auch das weibliche Geschlecht der Mentoring-Partner M6 und P6. Im Austausch über frauenspezifische Themen und Probleme wurde nicht nur die Rolle der Studentin oder Berufstätigen diskutiert. Auch die Rolle der Frau und somit das

Geschlecht als identitätskonstituierendes Teilmoment konnte in der Beziehung als Gemeinsamkeit thematisiert werden.

Die restlichen vier Tandem-Partnerschaften (T1, T2, T4 und T5) werden der zweiten hier formulierten Kategorie der pragmatisch-komplementären Beziehungen zugeordnet. Die Bezeichnung als pragmatisch weist auf den überwiegend nutzenorientierten und eher sachlichen, emotional distanzierten Charakter dieser Beziehung hin. Eine Bestätigung der Studienergebnisse von Lankau et al. (2005) findet sich in expliziter Form in der Aussage von M1, dass eine emotionale Bindung nicht notwendige Bedingung ist, um die Funktion einer Mentorin zu erfüllen. In diesen funktionalen, komplementären Partnerschaften ergänzen sich die Partner in ihren Rollen (Ratsuchender und Ratgebender, Zuhörender und Erzähler, etc.). Wie oben bereits erwähnt, verfügen die Mentoren M2 und M4 über Mentoring- Erfahrung und betreuen neben den befragten Mentees zusätzlich bis zu vier weitere Personen. Das Merkmal der Exklusivität trifft hier nur begrenzt zu. Da die Förderung junger Mitarbeiter Bestandteil ihrer Rolle als Manager ist, stellt die Beziehung zu den Mentees für sie nichts Besonderes dar. Dennoch sind die Tandem-Partner M4 und P4 durch eine gegenseitige positive Charakterisierung und Wertschätzung sowie durch ähnliche Einstellungen gekennzeichnet. Auch eine Fortführung der Partnerschaft ist geplant. Ein Grund dafür, warum sich zwischen diesen Partnern (noch) keine Freundschaft entwickelt hat, könnte die sehr geringe Häufigkeit der Treffen sein.

T1 und T5 sind durch Unterschiede gekennzeichnet, die sich bei T1 auf Temperament und Alter, bei T5 auf fehlende Passung – sowohl fachlich als auch in Bezug auf Interessen oder sonstige Gemeinsamkeiten – beziehen. Dennoch äußern alle Mentees große Zufriedenheit mit dem erfahrenen Mentoring und den dadurch initiierten Entwicklungs- und Lernprozessen.

5.2 Hypothesenbildung und Relevanz der Ergebnisse

Bortz/Döring (2006, S. 51) schätzen die Bedeutung explorativ-qualitativer Verfahren wie folgt ein: „Diese Formen der wenig standardisierten Datenerhebung mittels qualitativer Methoden (...) haben nur dann wissenschaftlichen Wert, wenn die gewonnenen Informationen zu neuen Ideen oder Hypothesen verdichtet werden können“. Daher ist nun zu überlegen, inwiefern die hier gewonnenen und diskutierten Ergebnisse für die Entwicklung neuer Hypothesen genutzt werden oder einen Beitrag zur Verbesserung der Praxis leisten können. Folgende Hypothesen können ausgehend von den in der Arbeit entwickelten Erkenntnissen formuliert werden:

1. Strukturierung

Der Mentoring-Prozess verläuft in der Praxis weitgehend unstrukturiert. Dabei variiert jedoch die Gestaltung der Treffen in Abhängigkeit von der Beziehungsart. Je freundschaftlicher eine Beziehung zwischen Mentor und Mentee ist, umso eher wird auf eine Struktur oder den Einsatz von Methoden und Medien verzichtet. Ob eine Mentoringbeziehung mehr oder weniger strukturiert durchgeführt wird, ist nach den Ergebnissen dieser Arbeit von untergeordneter Relevanz.

2. Multiple Beziehungen

Die Gestaltung der Mentoring-Partnerschaften unterscheidet sich in Abhängigkeit davon, ob die Mentoren multiple Beziehungen führen oder ob die Mentoringbeziehung eine exklusive Beziehung ist. Mentoren, welche mehrere Mentees betreuen, nehmen eher eine professionelle Haltung ein und sehen ihre Aufgabe ausschließlich in der Beratung und Erfahrungsweitergabe sowie in der Schaffung von Kontakten, der Einführung in Netzwerke oder auch in das eigene Unternehmen, wohingegen Mentoren, welche erstmals diese Aufgabe übernehmen, den Austausch vielfältiger gestalten.

3. Passung

Die Passung zwischen Mentor und Mentee ist ein wesentliches Element der Mentoringbeziehung. Beziehungen mit weitgehender Übereinstimmung entwickeln sich in der Regel zu einem intensiveren persönlichen Verhältnis. Es hat sich jedoch gezeigt, dass auch bei nicht optimaler Passung, der Mentee aus dem Austausch mit dem Mentor einen persönlichen Nutzen ziehen kann. Aufgrund dieser Erkenntnis wurden die zwei Arten der freundschaftlich-reziproken und der pragmatisch-komplementären Beziehung unterschieden.

4. Geschlechtsspezifische Unterschiede

Die thematische Gestaltung der Unterhaltungen ist von geschlechtsspezifischen Einflüssen geprägt. Es wurde festgestellt, dass persönliche Themen in gemischtgeschlechtlichen Beziehungen häufiger „ausgeklammert“ werden als in gleichgeschlechtlichen.

5. Feedback

Eine Diskrepanz wurde zwischen den Vorschlägen und der tatsächlichen Praxis in Bezug auf Feedback festgestellt. Den Äußerungen einiger Mentoren zufolge gaben die Mentees selten Rückmeldungen an ihre Mentoren, was teilweise auch zu einer gewissen Unsicherheit führte. Auch eine Reflexion über den Mentoring-Verlauf an sich fand nur in wenigen Fällen statt.

Welche Relevanz, d. h. welche Konsequenzen kann man nun aus den Erkenntnissen über die Gestaltung des Lern- und Austauschprozesses ziehen?

Zu 1: Strukturierung

Ausgehend von der Betrachtung, welchen Nutzen die Mentoringbeziehung insbesondere dem Mentee im Hinblick auf seine persönliche und seine berufliche Weiterentwicklung bringt, ist feststellbar, dass – unabhängig von der Tiefe der Strukturierung und dem Ausmaß der Planung – bei allen befragten Mentees positive Entwicklungen und Zufriedenheit mit dem Prozess feststellbar waren. Dennoch dürfte eine Strukturierung und Planung der Mentoringbeziehung dazu führen, den Erfolg über das sonst mögliche Maß hinaus zu erhöhen. Da die zentrale „Methode“ in einer Mentoringbeziehung das Gespräch ist, muss überlegt werden, wie die Mentees den größten Nutzen daraus ziehen können. Eine Orientierungshilfe könnte beispielsweise das pragmatisch ausgerichtete Mentoring-Lernzyklus-Modell von Miller (2001, S. 224) sein, in dem besonders die Reflexion und anschließende Generalisierung von Erfahrungen mit Hilfe eines Fragenkatalogs angeleitet werden kann. Obwohl die Erfahrungsweitergabe ein wichtiges Element darstellt, sollten extrem ungleiche Gesprächsanteile vermieden werden. Statt passives und rezeptives Verhalten, sollte der Mentor durch entsprechende Impulse und Fragen die Aktivität des Mentees fördern und dazu anregen, eigene Lösungen zu finden und Überlegungen zu artikulieren.

Unter Berücksichtigung des intergenerationalen Aspekts der Mentoringbeziehung soll hier nochmals auf die Methode des „antizipatorischen Gesprächs“ und dessen möglicher Verknüpfung mit der retrospektiven Betrachtung des Lebenslaufs des Mentors hingewiesen werden. Die Erläuterung dieser Gesprächsart wäre ein sinnvoller methodischer Baustein für zukünftige Mentoring-Programme.

Zu 2: Multiple Beziehungen

Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist die Unterschiedlichkeit der Gestaltung in Abhängigkeit von der Anzahl der Beziehungen bzw. der Mentoring-Erfahrung. Gerade im Austausch mit anderen Tandems findet ein sozialer Vergleich statt, der zur Verunsicherung der Partner führen kann. Im Rahmen der Mentoring-Programmveranstaltungen sollte darauf hingewiesen werden, dass die Gestaltung der Treffen und auch der Beziehungen sehr individuell verlaufen kann. Auf einen Ideenaustausch, der erfahrene Mentoren zu neuen Aktivitäten anregen kann, sollte nicht verzichtet werden.

Zu 3: Passung

Alle untersuchten Mentoringbeziehungen führten zu dem gewünschten Erfolg und größtenteils auch zu einer Weiterentwicklung des Mentees, obgleich die Passung hinsichtlich der beruflichen Ausrichtung oder auch der Interessen nicht bei allen Tandems gegeben war. Die bereits praktizierte Vorbereitung des Matching durch die Erstellung von Profildbögen ist ein wichtiges Element, da Gemeinsamkeiten, ähnliche Interessen und die fachliche Passung zwar keine notwendigen, jedoch fördernde Bedingungen für die Qualität und den Prozess der Mentoringbeziehung darstellen. Damit es zu einer bestmöglichen Passung zwischen Mentoren und Mentees kommen kann, wäre es denkbar, eine Kennenlernphase im Rahmen eines Mentoring-Programms einzuführen, in der sich alle Teilnehmer unterhalten und sich selbstständig zu Tandems zusammenschließen können.

Zu 4: Geschlechtsspezifische Unterschiede

Die Studie zeigt, dass bei gleichgeschlechtlichen Tandembeziehungen häufiger persönliche Themen angesprochen werden als bei gegengeschlechtlichen. Daraus lässt sich folgern, dass Mentees, welche nicht nur Unterstützung in beruflichen Angelegenheiten, sondern auch bei der Weiterentwicklung der Persönlichkeit erstreben, zu einem gleichgeschlechtlichen Mentor schneller und einfacher eine Vertrauensbeziehung aufbauen können, was insgesamt einen erfolgreicherer Verlauf der Mentoringbeziehung bedingt. Soweit der Mentee eine überwiegend berufliche Förderung anstrebt, scheinen für den Erfolg einer Mentoringbeziehung die Gegengeschlechtlichkeit der Partner von geringer Bedeutung zu sein. Beim Matching sollte dieser Aspekt berücksichtigt werden.

Zu 5: Feedback

Die Studie zeigt auf, dass alle befragten Teilnehmer nur in geringem Maße Feedback von Seiten des Partners erhalten haben und insgesamt sehr wenig über den Verlauf der Beziehung reflektiert haben. Da Feedback – sei es positiv oder auch negativ – dem anderen Partner Sicherheit oder auch Bestätigung über die Richtigkeit seines bisherigen Tuns gibt, ist eine entsprechende Rückmeldung für beide Seiten, insbesondere aber auch für den Mentor, von besonderer Bedeutung (vgl. Fengler 1998). Es erscheint deshalb notwendig, die Feedback-Bereitschaft innerhalb einer Mentoringbeziehung zu fördern und den Teilnehmern geeignete Hilfsmittel vorzustellen. Denkbar wäre das leicht praktikierbare Modell des „Mitarbeitergesprächs“, das M5 erläutert hat (S. 94), welches zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Evaluierung der interpersonalen Beziehung dienen kann. Auch ein selbst entwickelter Fragebogen, in den die Partner jeweils die sie interessierenden Fragen einarbeiten und den der jeweilige Partner ausfüllt, könnte als Methode eingesetzt werden.

5.3 Limitationen und Stärken der Forschungsarbeit

Nachdem die zentralen Erkenntnisse der durchgeführten Studie dargestellt wurden, ist nun auf die Limitation der Befunde hinzuweisen. Die befragten Personen stellten sich freiwillig einer Befragung zur Verfügung (= Prinzip der Selbstselektion). Ferner handelt es sich bei den Befragten um Teilnehmer spezifischer Frauenförderprogramme, so dass keine homogenen männlichen Tandems befragt wurden. Aufgrund der zeitlichen Planung konnte die in der qualitativen Forschung notwendige Fallauswahl nach dem Prinzip des theoretischen Samplings nicht erfolgen. Aus dem gleichen Grund konnte eine zirkuläre Strategie des Forschungsprozesses nur partiell verfolgt werden (z. B. bei der Modifikation der Leitfaden-Interviews). Bei der Interpretation der Ergebnisse muss zudem beachtet werden, dass die Aussagen der Mentoren und Mentees durch den Effekt der sozialen Erwünschtheit bzw. durch die Befürchtung, dass die Anonymität nicht gewahrt werden und mögliche negative Aussagen über den Mentoring-Partner auf den Befragten zurück verfolgt werden könnten, möglicher Weise einer Verzerrung unterliegen.

Diese Forschungsarbeit stellte die Frage, auf welche Weise Inhalte in einer Mentoringbeziehung vermittelt bzw. ausgetauscht werden und, ob die jeweilige Beziehungsqualität auf diese Gestaltung Einfluss hat. Damit wurde ein Forschungsfeld eröffnet, in dem mögliche Diskrepanzen zwischen den zahlreichen Empfehlungen zum Vorgehen und der tatsächlichen Interaktion aufgedeckt werden könnten.

Die Spezifizierung der Mentoringbeziehung durch das Heranziehen theoretischer Annahmen der Beziehungsforschung erwies sich als nützlich und fruchtbar für die spätere differenzierte Analyse und Interpretation der Interviews. Durch die Befragung beider Mentoring-Partner kommt die Studie der Forderung nach „dyad analysis“, wie sie z. B. Wanberg et al. (2003) formuliert haben, nach. Eine methodische Stärke stellt außerdem die Kombination der Daten aus dem Fragebogen und den Ergebnissen der Inhaltsanalyse dar. Das episodische Interview hat sich als gegenstandsangemessene Methode bewährt, da es nicht nur subjektive Theorien aufdeckte, sondern durch erzählgenerierende (Nach)Fragen auch Erinnerungen aktivierte. Damit konnte eine qualitativ andere Art des Wissens hervorgerufen werden. Zwar wurde eine relativ geringe Anzahl von Personen (N = 12) befragt, dennoch scheinen die zwei hier formulierten Gruppierungen (freundschaftlich-reziproke und pragmatisch-komplementäre Beziehungen) die tendenzielle Unterschiedlichkeit von Mentoringbeziehungen zu repräsentieren.

Bei der Auswahl des Themas wird allgemein empfohlen, „Kriterien wie Aktualität, interdisziplinäres Interesse und Zukunftsorientierung“ (Brauner/Vollmer 2006, S. 29) besonders zu berücksichtigen. Die Aufarbeitung und empirische Untersuchung der

zwischenmenschlichen Beziehung im Mentoring-Prozess wird diesen Kriterien gerecht, da Mentoring ein sowohl aktuelles als auch zukunftsfähiges Konzept ist, dessen Verbreitung weiterhin zunimmt. So wird derzeit an der Universität Augsburg die Institutionalisierung eines fakultätsübergreifenden Mentoring-Programms geplant (vgl. Sevsay-Tegethoff 2007), das auch Studentinnen anderer Fachbereiche die Möglichkeit gibt, diese Art der Förderung und Hilfe bei der Bewältigung des Berufseinstiegs in Anspruch zu nehmen.

Wie anfangs im theoretischen Teil dieser Arbeit herausgestellt wurde, tragen verschiedene Disziplinen zur Erhellung des Forschungsfeldes Mentoring bei. Durch die Integration von soziologischen, psychologischen und pädagogischen Erkenntnissen über zwischenmenschliche Beziehungen konnte eine bessere theoretische Einordnung und Bestimmung der Mentoringbeziehung gelingen. Die Arbeit zielte durch die pädagogische Fokussierung darauf ab, den Prozess des Lernens und des Austauschs zwischen den Mentoring-Partnern zu explorieren und dies in Bezug zur interpersonalen Beziehung der einzelnen Tandems zu setzen.

5.4 Ausblick

Dieser abschließende Teil der Arbeit soll dazu genutzt werden einige Desiderata zu formulieren, die für zukünftige Forschungsarbeiten interessant wären. In dieser Studie wurde die interpersonale Wahrnehmung als ein Bedingungsfaktor der Beziehungsqualität untersucht. Um genauere Aufschlüsse über diesen Faktor zu bekommen, sollten in zukünftigen Studien multimodale Vorgehensweisen gewählt werden, wobei Methoden wie Beobachtungsverfahren oder Fragebögen zur Untersuchung dieser beziehungsrelevanten Variable hinzugezogen werden.

Eine weitere grundagentheoretische Fragestellung für den Bereich der Generationenforschung könnte die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Kinderlosigkeit und der Entwicklung von freundschaftlichen Beziehungen sein. In dieser Studie waren die Mentoren, welche freundschaftliche Beziehungen zu ihren Mentees entwickelt haben, kinderlos. Die Annahme, dass Mentoren ohne Kinder eher eine Freundschaft mit jüngeren Mentees schließen als Mentoren mit Kindern, bedarf einer Überprüfung.

Als Folge der vorstehenden Fragestellung erscheint auch von Interesse, ob die Entwicklung einer Freundschaft im Rahmen einer Mentoringbeziehung überhaupt erstrebenswert erscheint, wobei hier Teilaspekte wie Effekte auf Zielsetzungen, auf den Lernerfolg oder auch auf die jeweiligen organisationalen Kontexte zu untersuchen sind.

Eine weitere Anregung bezieht sich auf das Thema Wissen. Wie in Kapitel 1.4.2 erläutert, können aus pädagogischer Perspektive verschiedene Wissensarten unterschieden werden,

deren Analyse mögliche Aufschlüsse darüber geben können, welche Arten des Wissens in diesem kommunikativen Austauschprozess vermittelt werden.

Ferner ist – ausgehend von der Diskrepanz zwischen Ratgeberliteratur und Praxis – die Untersuchung der Gründe relevant, welche dazu führen, dass Empfehlungen zur Gestaltung von Mentoringbeziehungen in der Praxis de facto nur eingeschränkt oder nicht umgesetzt werden. Zwar sollte eine Überfrachtung durch Vorgaben bzw. eine Verschulung dieser Austausch- und Gesprächsbeziehung vermieden werden, jedoch kann eine stärkere Berücksichtigung der Anregungen eine Unterstützung des informellen Lernprozesses sein, ohne dass der besondere Charakter dieser Beziehung verloren gehen würde.

6. Literaturverzeichnis

- Allen, Tammy D./Poteet, Mark L./Burroughs, Susan M. (1997): The Mentor's Perspective: A Qualitative Inquiry and Future Research Agenda In: *Journal of Vocational Behavior* 51, pp. 70–89
- Allen, Tammy D. (2003): Mentoring others: A dispositional and motivational approach. In: *Journal of Vocational Behavior* 62, pp. 134–154
- Arhén, Gunilla (1992): *Mentoring im Unternehmen: Patenschaften zur erfolgreichen Weiterentwicklung*. Landsberg a. Lech: Verl. Mod. Ind.
- Aryee, Samuel/Chay, Yue Wah/Chew, Juniper (1996): The Motivation to Mentor Among Managerial Employees. An Interactionist Approach. In: *Group & Organization Management*. Sep 1996, 21 (3), pp. 261–277
- Auhagen, Ann Elisabeth (1993): Freundschaft unter Erwachsenen. In: A. E. Auhagen & M. von Salisch (Hrsg.): *Zwischenmenschliche Beziehungen*. Göttingen: Hogrefe, S. 215–233
- Becker, Manfred (2005): *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (4. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Pöschel
- Blickle, Gerhard (2000): Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, Vol. 44, No. 4, S. 168–178
- Boeser, Christian (2002): *Bei Sozialkunde denke ich nur an dieses Trockene ...Relevanz geschlechtsspezifischer Aspekte in der politischen Bildung*. Frankfurt a.M.: Leske+Budrich.
- Bortz, Jürgen /Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Brauner, Detlef J./Vollmer, Hans-Ulrich (2006): *Erfolgreiches wissenschaftliches Arbeiten. Seminararbeit, Diplomarbeit, Doktorarbeit* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Brozio, Peter (1995): *Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung. Soziologische Grundlagen einer Erziehungstheorie*. Würzburg: ERGON-Verlag.
- Chao, Georgia T. (1997): Mentoring Phases and Outcomes. In: *Journal of Vocational Behavior* 51, pp. 15–28
- Döring, Klaus W./Ritter-Mamczek, Bettina (2001): *Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Ein praxisorientierter Leitfaden* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Dwyer, Diana (2000): *Interpersonal Relationships*. Philadelphia: Routledge.
- Eby, Lillian/Lockwood, Angie (2005): Protégés and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. In: *Journal of Vocational Behavior* 67, pp. 441–485

Ensher, Ellen/Grant-Vallone, Elisa/Marelich, William (2002): Effects of Perceived Attitudinal and Demographic Similarity on Protégés' Support and Satisfaction Gained From Their Mentoring Relationships. In: *Journal of Applied Social Psychology* 32/7, pp. 1407–1430

Engelhardt, Michael von (1997): Generation, Gedächtnis und Erzählen. Zur Bedeutung des lebensgeschichtlichen Erzählens im Generationenverhältnis. In: E. Liebau (Hrsg.): *Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung*. Weinheim/ München: Juventa, S. 53–76

Erikson, Erik (1973): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Fagenson-Eland, Ellen/Marks, Michelle A./Amendola, Karen L. (1997): Perceptions of Mentoring Relationships. In: *Journal of Vocational Behavior* 51, S. 29–42

Fengler, Jörg (1998): *Feedback geben. Strategien und Übungen*. Weinheim/Basel: Beltz.

Filipp, Sigrun-Heide (1997): Beziehungen zwischen den Generationen im Erwachsenenalter als Thema verhaltenswissenschaftlicher Forschung. In: L. Krappmann & A. Lepenies (Hrsg.): *Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 229–242

Flick, Uwe (2002): *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.

Flick, Uwe (2005): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 309–318

Flick, Uwe./Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines (2005): Was ist qualitative Forschung? In: U. Flick/E. von Kardorff/I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13–29

Flick, Uwe (2006): Leitfaden-Interviews. In: U. Flick: *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 117–145

Frindte, Wolfgang (2001): *Einführung in die Kommunikationspsychologie*. Weinheim/Basel: Beltz.

Garvey, Bon (1994): A dose of mentoring. In: *Education & Training*. Vol. 36, Iss. 4, pp. 18–27

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2006): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Haasen, Nele (2001): *Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept*. München: Wilhelm Heyne Verlag.

Hartkemeyer, Johannes F./Hartkemeyer, Martina (2005): *Die Kunst des Dialogs – Kreative Kommunikation entdecken. Erfahrungen, Anregungen, Übungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Heinze, Christine (2002): *Frauen auf Erfolgskurs mit Mentoring. So kommen Sie weiter*. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.

Hesch, Gerhard (2000): *Das Menschenbild neuer Organisationsformen. Mitarbeiter und Manager im Unternehmen der Zukunft*. Aachen: Shaker Verlag.

- Helsper, Werner (2006): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: H.-H. Krüger/W. Helsper: Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. (7. Aufl.), Weinheim/Basel: Beltz.
- Hilb, Martin (1997): Management by Mentoring. Ein wiederentdecktes Konzept zur Personalentwicklung. Neuwied: Luchterhand.
- Hinde, Robert (1993): Auf dem Weg zu einer Wissenschaft zwischenmenschlicher Beziehungen. In: A. E. Auhagen/M. von Salisch (Hrsg.): Zwischenmenschliche Beziehungen. Göttingen: Hogrefe. S. 7–36
- Kalbfleisch, Pamela (1997): Appeasing the Mentor. In: Aggressive Behavior, Vol. 23, pp. 389–403
- Kram, Kathy E. (1985): Mentoring at Work. Developmental Relationships in Organizational Life. Lanham/London/New York: University Press of America.
- Kram, Kathy E./Hall, Douglas T. (1996): Mentoring in a Context of Diversity and Turbulence. In: Ellen E. Kossek/Sharon A. Lobel: Managing Diversity. Human Resource Strategies for Transforming the Workplace. Cambridge: Blackwell Publishers, pp. 108–136
- Krappmann, Lothar (1997): Brauchen junge Menschen alte Menschen? In: L. Krappmann/A. Lepenies (Hrsg.): Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt/New York: Campus Verlag. S. 185–204
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union (3., korr. Aufl.)
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Lang, Frieder R./Baltes, Margret M. (1997): Brauchen alte Menschen junge Menschen? Überlegungen zu den Entwicklungsaufgaben im hohen Lebensalter. In: L. Krappmann/A. Lepenies (Hrsg.): Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt/New York: Campus Verlag. S. 161–184
- Lankau, Melenie J./Riordan, Christine M./Thomas, Chris H. (2005): The effects of similarity and liking in formal relationships between mentors and protégés. In: Journal of Vocational Behavior 67, pp. 252–265
- Lenz, Karl (2001): Pädagogische Generationenbeziehungen aus soziologischer Sicht. In: W. Helsper/R.-T. Kramer (Hg.): Generationenbeziehungen in Familie und Schule: Opladen: Leske+Budrich. S. 19–39
- Liebau, Eckart (Hrsg.) (2001): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim/München: Juventa.

- Lyons, Brian D./Oppler, Edward S. (2004): The Effects of Structural Attributes and Demographic Characteristics on Protégé Satisfaction in Mentoring Programs. In: Journal of Career Development, vol. 30, No. 3, pp. 215–229
- Magg-Schwarzbäcker, Marion (2007): Ergebnisse und Erkenntnisse aus ProMentora. Evaluationsbericht, Stand: 28.03.2007, Universität Augsburg.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken (7. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- McManus, Stacy E./Russel, Joyce E. A. (1997): New Directions for Mentoring Research: An Examination of Related Constructs; In: Journal of Vocational Behavior 51, pp. 145–161
- Merkens, Hans (2005): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: U. Flick/E. von Kardorff/I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 286–299
- Miller, Andrew (2002): Mentoring students and young people. A Handbook of Effective Practice. London: Routledge.
- Mullen, E. J./Noe, R. A. (1999): The mentoring information exchange: When do mentors seek information from their protégés? In: Journal of Organizational Behavior, 20, pp. 233–242
- Neuweg, Georg Hans (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur Lehr-Lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis (2., korr. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Noe, Raymond A. (1988): An Investigation of the Determinants of Successful Assigned Mentoring Relationship. in: Personnel Psychology, No. 41, pp. 457–479
- Nohl, Herman (1970): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (7., unveränd. Aufl.). Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.
- Ostroff, Cheri/Kozlowski, Steve W. J. (1993): The Role of Mentoring in the Information Gathering Process of Newcomers during Early Organizational Socialization. In: Journal of Vocational Behavior 42, pp. 170–183
- Peters, Sibylle (2004a): Mentoring als Instrument für Nachwuchsförderung. In: S. Peters/S. Schmicker/S. Weinert (Hg.): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring. München/Mering: Rainer Hampp, S. 7–21
- Peters, Sibylle (2004b): Flankierende Personalentwicklung: Soziales Kapital durch Mentoring. In: S. Peters/S. Schmicker/S. Weinert (Hg.): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring. München/Mering: Rainer Hampp. S. 25–47

- Ragins, Belle R./Cotton, John L. (1999): Mentor Functions and Outcomes: A Comparison of Men and Women in Formal and Informal Mentoring Relationships. In: Journal of Applied Psychology, Vol. 84, No. 4, pp. 529–550
- Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (2002): Wörterbuch Pädagogik. München: dtv.
- Scheuerl, Hans (2000): Der Dialog in Erziehung und Unterricht. In: A. Flitner/ H. Scheuerl: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schönfeld, Simone/Tschirner, Nadja (2002): Mentoring: Konzept und Erfahrungen. In: Wirtschaftspsychologie. Themenschwerpunkt; Management und Geschlecht, 1/2002, S. 85–91
- Schönfeld, Simone/Tschirner, Nadja (2006): Cross-Mentoring. URL: <http://www.crossconsult.biz/cross-mentoring.html> [15.01.2007]
- Schreier, Kerstin (2002): Berufswegeplanung und individualisierte Berufseinstiegshilfe. Praxismodelle. München/Leipzig: DJI.
- Schweer, Martin (1996): Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Bern u. a.: Huber.
- Segerman-Peck, Lili M. (1994): Frauen fördern Frauen. Netzwerke und Mentorinnen. Ein Leitfaden für den Weg nach oben. Frankfurt/New York: Campus.
- Sevsay-Tegethoff, Nese (2007): Mentoring an der Universität Augsburg. Eine (un)bewältigbare Herausforderung? Vortrag im Rahmen der Abschlussfeier des Projektes ProMentora am 10.05.2007, Universität Augsburg.
- URL: <http://www.uni-augsburg.de/projekte/gendermainstreaming/promentora/downloads/una-nspromentoravor0705101.pdf> [14.06.2007]
- Sonntag, Karlheinz/Schaper, Nicole (2006): Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In: K. Sonntag (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen: Hogrefe. S. 270–311
- Sosik, John J./Godshalk, Veronica M. (2000): The Role of Gender in Mentoring: Implications for Diversified and Homogenous Mentoring Relationships. In: Journal of Vocational Behavior 57, pp. 102–122
- Steinke, Ines (2005): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick/E. von Kardoff/ I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 319–331
- Sünkel, Wolfgang (1997): Generation als pädagogischer Begriff. In: E. Liebau (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim/ München: Juventa. S. 195–204
- Wanberg, Connie R./Kammeyer-Mueller, John/Marchese, Marc (2006): Mentor and protégé predictors and outcomes of mentoring in a formal mentoring program. In: Journal of Vocational Behavior, 69, pp. 410–423

- Wanberg, Connie R./Welsh, Elizabeth T./Hezlett, Sarah A. (2003): Mentoring Research: A Review and Dynamic Process Model. In: Research in Personnel and Human Resources Management, vol. 22, pp. 39–124
- Weber, Erich (Hrsg.) (1996): Pädagogik. Eine Einführung. Bd. 1. Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 2: Ontogenetische Voraussetzungen der Erziehung – Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung (8. völlig neue und erw. Auflage). Donauwörth: Auer Verlag
- Weber, Ulla/Schönfeld, Simone/Tschirner, Nadja/Schmitt-Landsiedel, Doris (2004): *mentorNG*: Erfahrungen mit einem Programm zur Personalvorbereitung und Personalentwicklung in Naturwissenschaft und Technik. In: S. Peters, S. Schmicker & S. Weinert (Hg.): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring. München/Mering: Rainer Hampp. S. 111–123
- Weber, Ulla (2006): Studieren allein genügt nicht. Ergebnisse der Nachbefragung ehemaliger *mentorNG* Teilnehmerinnen, Technische Universität München.
URL: http://www.portal.mytum/mentoring/news/Nachbefragung2002_2005.pdf [02.02.2007]
- Wiater, Werner (2007): Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witt, Harald (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung (Online-Journal), 2 (1).
URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01witt-d.htm> [04.02.2007]
- Wulff, Marion (2002): Mentoring – Eine Anleitung zum Doing. Beiträge aus der Forschung Bd. 129. Dortmund: sfs.
- Zachary, Lois J. (2000): The Mentor's Guide. Facilitating Effective Learning Relationships. San Francisco: Jossey-Bass.

Eidesstattliche Erklärung und Zustimmung zur Einsichtnahme

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit unter Betreuung von Herrn Dr. Christian Boeser selbständig und ausschließlich unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe. Die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen wurden als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Ich stimme einer Einsichtnahme Dritter in die Prüfungsarbeit nach Abschluss des Prüfungsverfahrens gemäß den Bestimmungen des Bayerischen Archivgesetzes und der Benützungsordnung des Universitätsarchivs zu (§ 13, APrüfO).



Ort, Datum Unterschrift der Diplomandin

Anhang

- o ProMentora/*mentor*ING – InterviewpartnerInnen gesucht!
- o Kurzfragebogen für MentorInnen
- o Kurzfragebogen für Mentees
- o Interview-Leitfaden MentorInnen
- o Interview-Leitfaden Mentees

InterviewpartnerInnen gesucht!!!

Sehr geehrte MentorInnen und Mentees des ProMentora/*mentor*ING – Programms,

im Rahmen meiner Diplomarbeit im Fachbereich Erziehungswissenschaften zum Thema *Analyse der personalen Beziehung im Mentoring-Prozess* (vorläufiger Arbeitstitel) möchte ich ehemalige und/oder aktuelle MentorInnen und Mentees als Experten befragen. Dabei interessiert mich vorrangig, welche Faktoren die Qualität ihrer Mentoringbeziehung beeinflusst haben und nach welchen Mustern oder Strukturen der Mentoring-Prozess abgelaufen ist.

Die Durchführung der Interviews findet voraussichtlich im Februar/März 2007 statt.

Dabei erhobene Daten werden vertraulich und anonym behandelt und nicht an Dritte weitergegeben; sie fungieren ausschließlich als Datenquelle meiner Diplomarbeit.

Es würde mich sehr freuen, wenn Sie mein Forschungsvorhaben unterstützen würden, indem Sie mich an Ihren Erfahrungen als MentorIn oder Mentee teilhaben lassen. Für Fragen zum Ablauf oder zur Zielsetzung des Interviews stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Augsburg, den 15.02.2007

Kontakt:

Anna Lödermann

Tel.: ###

Email: ###

Kurzfragebogen für MentorInnen

Hinweis zum Datenschutz:

Die Erfassung der folgenden Daten dient der Charakterisierung der StudienteilnehmerInnen. Ihre Angaben werden nicht an Dritte weitergegeben! Im Anschluss an die Interviewdurchführung werden alle von Ihnen gemachten Angaben anonymisiert, so dass keine Rückschlüsse auf Ihre Person erfolgen können.

Hinweise zum Ausfüllen:

Bitte schreiben Sie die Angaben direkt in die grau markierten Felder oder klicken Sie das Kästchen mit der zutreffenden Antwort an!

Name:	
Alter:	
Kinder:	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Ausbildungsart und -ort: (z. B. Physik-Studium, TU München)	
Branche des Unternehmens:	
Positionsbezeichnung: (z. B. HR Manager)	
Berufserfahrung in Jahren:	
Programm:	<input type="checkbox"/> <i>mentorING</i> <input type="checkbox"/> ProMentora
Programmjahr:	
Name der Mentee:	
Gesamtdauer der Mentoringbeziehung:	
Besteht die Beziehung aktuell noch?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

<p>Haben Sie vor diesem Programmdurchlauf bereits Erfahrungen mit Mentoring oder ähnlichen Förderbeziehungen gemacht?</p> <p>Wenn ja, in welcher Funktion?</p> <p>In welchem Rahmen?</p>	<p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <p><input type="checkbox"/> als Mentor/in</p> <p><input type="checkbox"/> als Mentee/Geförderte(r)</p> <p><input type="checkbox"/> vorheriger Programmdurchlauf</p> <p><input type="checkbox"/> anderes Mentoring-Programm</p> <p><input type="checkbox"/> informelle Förderbeziehung</p> <p><input type="checkbox"/> sonstige Erfahrungen:</p>
<p>Welche der folgenden Umschreibungen charakterisiert Ihre Rolle als Mentor/in am ehesten? (Mehrfachnennungen sind möglich)</p>	<p><input type="checkbox"/> Berater/in</p> <p><input type="checkbox"/> Vertrauensperson</p> <p><input type="checkbox"/> Lehrer/in</p> <p><input type="checkbox"/> „Entwicklungshelfer/in“</p> <p><input type="checkbox"/> Kritiker/in</p> <p><input type="checkbox"/> Freund/in</p> <p><input type="checkbox"/> Kontaktperson zu anderen Personen</p> <p><input type="checkbox"/> Kontaktperson zu einem Unternehmen</p> <p><input type="checkbox"/> weiß nicht</p> <p><input type="checkbox"/> Sonstiges, und zwar:</p>

Kurzfragebogen für Mentees

Hinweis zum Datenschutz:

Die Erfassung der folgenden Daten dient der Charakterisierung der StudienteilnehmerInnen. Ihre Angaben werden nicht an Dritte weitergegeben! Im Anschluss an die Interviewdurchführung werden alle von Ihnen gemachten Angaben anonymisiert, so dass keine Rückschlüsse auf Ihre Person erfolgen können.

Hinweise zum Ausfüllen:

Bitte schreiben Sie die Angaben direkt in die grau markierten Felder oder klicken Sie das Kästchen mit der zutreffenden Antwort an!

Name:	
Alter:	
Studienfach und Semester:	
Studienort:	
Für <u>Studentinnen</u> : Berufsziel	
Für bereits <u>Berufstätige</u> : Branche des Unternehmens Positionsbezeichnung (z. B. HR Manager)	
Name der Mentorin/des Mentors:	
Programm:	<input type="checkbox"/> ProMentora <input type="checkbox"/> <i>mentorING</i>
Programmjahr:	
Gesamtdauer der Mentoringbeziehung:	
Besteht die Beziehung aktuell noch?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

<p>Haben Sie bereits vor der Teilnahme an dem Mentoring-Programm Erfahrungen mit Mentoring oder ähnlichen Förderbeziehungen gemacht?</p> <p>Wenn ja, in welcher Funktion?</p> <p>Wenn ja, in welcher Form?</p>	<p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <p><input type="checkbox"/> als Mentorin</p> <p><input type="checkbox"/> als Mentee/Geförderte</p> <p><input type="checkbox"/> In einem anderen Mentoring-Programm</p> <p><input type="checkbox"/> informelle Förderbeziehung</p> <p><input type="checkbox"/> sonstige Erfahrungen:</p>
<p>Welchen der folgenden Begriffe würden sie zur Umschreibung ihres Mentors/ ihrer Mentorin auswählen? (Mehrfachnennungen sind möglich)</p>	<p><input type="checkbox"/> Berater/in</p> <p><input type="checkbox"/> Vertrauensperson</p> <p><input type="checkbox"/> Lehrer/in</p> <p><input type="checkbox"/> „Entwicklungshelfer/in“</p> <p><input type="checkbox"/> Kritiker/in</p> <p><input type="checkbox"/> Freund/in</p> <p><input type="checkbox"/> Kontaktperson zu anderen Leuten</p> <p><input type="checkbox"/> Kontaktperson zu einem Unternehmen</p> <p><input type="checkbox"/> weiß nicht</p> <p><input type="checkbox"/> Sonstiges, und zwar:</p>
<p>Über welche Themen haben Sie während der Treffen gesprochen?</p>	<p><input type="checkbox"/> Studium</p> <p><input type="checkbox"/> Berufliche Anforderung</p> <p><input type="checkbox"/> Politik</p> <p><input type="checkbox"/> Männer – Frauen</p> <p><input type="checkbox"/> Zukunft</p> <p><input type="checkbox"/> Persönlichkeitseigenschaften</p> <p><input type="checkbox"/> Familie/Private</p> <p><input type="checkbox"/> andere Personen</p> <p><input type="checkbox"/> Herkunft</p> <p><input type="checkbox"/> Sonstiges:</p> <p><input type="checkbox"/> Berufserfahrungen</p>

Leitfaden zur Befragung der MentorInnen

1. Einstiegsfrage:	Können Sie mir zu Beginn erzählen, wie Sie dazu gekommen sind, an dem Mentoring-Programm teilzunehmen?
Erwartungen – Voraussetzungen	
2. Erwartungen:	Hatten Sie bestimmte Erwartungen an Ihre Mentee? Denken Sie, dass ihre Mentee bestimmte Erwartungen an Sie hatte?
3. Voraussetzungen	Welche Eigenschaften muss Ihrer Meinung nach ein Mentor haben? Worin sehen oder sahen Sie Ihre wichtigste Aufgabe als Mentor?
4. Erster Eindruck:	Können Sie sich noch an die erste Begegnung mit ihrer Mentee erinnern? Wie war Ihr Eindruck? Hat sich der Eindruck im Laufe der Zeit verändert?
Treffen – Gespräche	
5. Ablauf der Treffen:	Wie liefen die Treffen zwischen Ihnen und Frau ... ab? (Häufigkeit, Treffpunkte, Dauer, ...) Gab es einen bestimmten Ablauf? Haben Sie die Treffen speziell vorbereitet oder nachbereitet? Konnte Frau ... Sie bei der Arbeit begleiten? Haben Sie Frau ... Aufgaben übertragen?
6. Feedback	Haben Sie Frau .. Feedback gegeben? (auf Person/Tätigkeit etc. bezogen?) Haben Sie selbst Feedback erhalten?
7. Ähnlichkeit	Wie sehr stimmen Sie fachlich überein? Haben sie sonstige Gemeinsamkeiten festgestellt?
8. Themen	Über welche Themen haben Sie gesprochen? Haben Sie sich am Anfang überlegt, was Sie ihrer Mentee unbedingt vermitteln wollen? Konnten Sie sich fachlich austauschen? Wurden sachliche Themen anders besprochen als persönliche? (Darstellung, Graphiken, Anschauungsmaterial, ...) Können Sie sich an ein Treffen besonders gut erinnern? Gab es auch Treffen, mit denen Sie unzufrieden waren? Gab es Tabu-Themen?
9. Konflikte	Gab es auch Konflikte in der Beziehung? Wie kam es dazu?
10. Kommunikation	Wie würden Sie die Gesprächsatmosphäre beschreiben? Haben Sie sich verstanden gefühlt?
Lernen und Entwicklung	
11. Entwicklung	Haben Sie im Laufe des Jahres eine Entwicklung von Frau ... feststellen können? Wovon denken Sie hat Frau .. am meisten profitiert?

	Wie denken Sie können Mentees am meisten von dem Austausch mit einem Mentor profitieren?
12. Lernen	Inwiefern hat Sie persönlich der Austausch mit Frau S. beeinflusst? Denken Sie, Sie haben etwas gelernt? Was? Gab es irgendein Aha-Erlebnis?
13. Persönlichkeitsentwicklung	Hatte der Austausch mit Ihrer Mentee auch Einfluss auf Ihr Selbstbild?
14. Förderung	Können Sie mir beschreiben, wie Sie es empfunden haben, einen jungen Menschen in dieser Weise zu fördern? Hatten Sie das Gefühl, Verantwortung zu übernehmen?
Beziehung	
15. Unterschied	Wie unterscheidet sich die Mentoringbeziehung von anderen beruflichen oder persönlichen Beziehungen?
16. Qualität	Was denken Sie ist wichtig für eine gute Mentoringbeziehung? Welche Rolle spielt Vertrauen dabei? Würden Sie die Beziehung als gut bezeichnen? Oder gibt es etwas, was Sie gestört hat? Waren all diese Bedingungen bei Ihnen gegeben?
17. Geschlecht	Denken Sie das Geschlecht spielt eine Rolle beim Austausch?
18. Erfahrung (optional)	Sie haben bereits eine andere Mentoring-Partnerschaft gehabt. Können Sie da Unterschiede feststellen? Woran kann das liegen?
19. Entwicklung	Hat sich die Beziehung innerhalb dieses Jahres verändert? Wie?
20. Beziehungsart	Würden Sie sagen, dass Sie eher ein freundschaftliches oder ein sachliches Verhältnis zueinander haben?
Schlussfragen	
21. Abschluss	Was nehmen Sie persönlich aus der Mentoring-Erfahrung mit?
22. Vorschläge	Haben Sie Vorschläge, was man an dem Programm verbessern könnte?

Leitfaden zur Befragung der Mentees

1. Einstiegsfrage	Kannst Du mir zu Beginn erzählen, wie Du dazu gekommen bist, an dem Mentoring- Programm teilzunehmen?
Erwartungen – Mentorbild	
2. Lebenssituation	Kannst Du mir beschreiben, in welcher Lebenssituation Du dich damals befandest? Welche Gedanken, Themen oder Entscheidungen haben dich beschäftigt?
3. Erwartungen	Welche Ziele hattest Du persönlich? Wurden durch das Programm bestimmte Ziele vorgegeben? Hattest Du bestimmte Erwartungen an deine Mentorin/deinen Mentor? Meinst Du deine Mentorin/dein Mentor hatte auch Erwartungen an dich?
4. Voraussetzungen	Welche Voraussetzungen/Eigenschaften muss eine Mentee haben?
5. Erster Eindruck	Kannst Du dich an die erste Begegnung mit deiner Mentorin/deinem Mentor erinnern? Welchen Eindruck hattest du? Wie hast Du sie/ihn wahrgenommen? Hat sich der Eindruck im Laufe der Zeit verändert?
6. Charakterisierung	Du hast Frau .../Herr... als ... charakterisiert. Kannst du mir deine Einschätzung noch näher erläutern?
Treffen – Gespräche	
7. Treffen	Wie liefen die Treffen zwischen dir und deiner Mentorin/deinem Mentor ab? Gab es einen bestimmten Ablauf? Hast Du dich auf das Treffen vorbereitet? Wie? Hast Du die Treffen nachbereitet? Hast Du deine Mentorin auch bei der Arbeit begleitet? Hast Du Aufgaben übertragen bekommen?
8. Feedback	Hast Du auch ganz persönliches Feedback bekommen? Hast Du Feedback gegeben?
9. Ähnlichkeit	Wie sehr stimmt ihr fachlich überein? Habt ihr sonstige Gemeinsamkeiten entdeckt?
10. Themen	Über welche Themen habt ihr gesprochen? Habt ihr auch über fachliche Themen gesprochen? Wie habt ihr diese bearbeitet (Mindmaps, Graphiken, Diagramme)? Kannst Du dich an ein Thema besonders gut erinnern? Gab es ein Aha-Erlebnis? Kannst Du dich an ein Gespräch erinnern, in dem du über ein

	bestimmtes Thema mehr wissen wolltest als Frau .../ Herr ... dir sagen konnte? Oder gab es Tabu-Themen?
11. Kommunikation	Kannst du mir beschreiben, wie die Gesprächsatmosphäre bei den Treffen war?
Lernen und Entwicklung	
12. Lernen	Inwiefern hat dich das Mentoring innerhalb dieses Jahres beeinflusst? Wie hast Du dich verändert? Was hast du gelernt?
13. P-Entwicklung	Würdest Du sagen, dass der Austausch mit deinem Mentor dich persönlich verändert hat? (Selbstbewusstsein, Selbstbild)
14. Einfluss	Gibt es z. B. bestimmte Verhaltensweisen, Einstellungen oder auch Regeln, die du von deinem Mentor übernommen hast?
15. Lehrfunktion	Denkst Du, dass Frau .../ Herr ... auch etwas von dir gelernt hat? Was?
16. Förderung	Wie ist das Gefühl, wenn man ganz individuell von einem anderen Menschen unterstützt und gefördert wird?
17. Befinden	Erinnerst Du dich an eine Situation, die Du als besonders wertvoll in Erinnerung hast? Kannst Du dich an eine Situation erinnern, in der du dich unwohl gefühlt hast, die für dich unangenehm waren?
18. Konflikte	Gab es auch Konflikte in eurer Beziehung? Wenn ja, wie kam es dazu?
Beziehungsbeschreibung und -entwicklung	
19. Unterschied	Was denkst Du unterscheidet die Mentoringbeziehung von anderen beruflichen oder persönlichen Beziehungen?
21. Qualität	Was denkst Du ist wichtig für eine gute Mentoringbeziehung? Welche Rolle spielt Vertrauen dabei?
22. Geschlecht	War es dir wichtig, dass du eine Frau/einen Mann als Mentor hast? Wieso? Denkst Du, dass du mit einem Mann/einer Frau ähnlich gut ausgekommen wärst?
23. Entwicklung	Würdest Du sagen, dass sich eure Beziehung innerhalb dieses Jahres verändert hat? Wie?
24. Beziehungsart	Würdest Du sagen, dass ihr eher ein freundschaftliches oder ein sachliches Verhältnis miteinander habt?
Abschlussfragen	
25. Abschluss	Was nimmst Du aus der Mentoring-Erfahrung mit? Hast Du schon direkt daraus profitieren können?
26. Vorschläge	Hast Du Vorschläge, wie man das Programm besser gestalten könnte?