

Ines Schell-Kiehl

**WEITERBILDUNG
und BIOGRAPHIE**

Mentoring: Lernen aus Erfahrung?

Biographisches Lernen
im Kontext gesellschaftlicher
Transformationsprozesse

Ines Schell-Kiehl

**WEITERBILDUNG
und BIOGRAPHIE**

**Mentoring:
Lernen aus Erfahrung?**

Biographisches Lernen
im Kontext gesellschaftlicher
Transformationsprozesse



Die Reihe „Weiterbildung und Biographie“ diskutiert auf Basis einer erziehungswissenschaftlich orientierten Biographieforschung aktuelle Themen und Probleme der Weiterbildung. Biographien liefern Deutungen sozialer Wirklichkeit und beleuchten das aktuelle Verständnis der Lebenswelt, das für Bildungsarbeit im Erwachsenenalter relevant ist. Biographieorientierte empirische Forschungen gewähren dabei Einblicke in unterschiedliche Felder der sozialen Wirklichkeit, die in der Weiterbildung zum Thema werden. Herausgeberin der Reihe ist Prof. Dr. Anne Schlüter (Fachgebiet Erwachsenenbildung/Bildungsberatung) von der Universität Duisburg-Essen.

Band 1:

Anne Schlüter, Ines Schell-Kiehl (Hrsg.)

Erfahrung mit Biographien

Tagungsdokumentation der Duisburger Tagung zum Thema „Erfahrung mit Biographien“

Best.-Nr. 6001525, ISBN 978-3-7639-3228-3

Band 2:

Andrea Thiele

Modulare Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung

Am Beispiel des regionalen Kooperationsverbundes der Volkshochschulen Mühlheim an der Ruhr, Essen und Oberhausen (MEO)

Best.-Nr. 6001526, ISBN 978-3-7639-3229-0

Band 3:

Anne Schlüter (Hrsg.)

„In der Zeit sein...“

Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung

Best.-Nr. 6001527, ISBN 978-3-7639-3230-6

Band 4:

Ines Schell-Kiehl

Mentoring: Lernen aus Erfahrung?

Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse

Best.Nr. 6001528, ISBN: 978-3-7639-3231-3

Band 5

Cornelia Feider

Berufsrückkehrerinnen

Erwerbs- und Familienverläufe nach Qualifikationsmaßnahmen aus biographischer Perspektive

Best.-Nr. 6001529, ISBN 978-3-7639-3232-0

Ines Schell-Kiehl

Mentoring: Lernen aus Erfahrung?

Biographisches Lernen
im Kontext gesellschaftlicher
Transformationsprozesse

Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um eine vom Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, Campus Duisburg genehmigte Dissertation.

Referentin: Prof. Dr. Anne Schlüter

Korreferent: Prof. Dr. Werner Habel

Mündliche Prüfung: 4. Juni 2007

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2007, W. Bertelsmann Verlag
GmbH & Co. KG, 33619 Bielefeld.

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33619 Bielefeld

Telefon (05 21) 9 11 01-11,

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de,

Internet: www.wbv.de

Umschlaggestaltung und Satz:

Christiane Zay, Bielefeld

Best.Nr: 6001528

ISBN: 978-3-7639-3231-3

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind

Für Michael, Jaron, Elian
und unser Sternenkind

Inhalt

Vorwort	11
1 Einleitung: Problemaufriss und Fragestellung	12
2 Nationaler und internationaler Stand der Mentoring-Forschung...	17
3 Mentoring im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse	37
3.1 Die Risikogesellschaft	38
3.1.1 Der objektivistische Risikobegriff	42
3.1.2 Der sozial-konstruktivistische Risikobegriff	44
3.1.3 Der gesellschaftsstrukturelle Risikobegriff	48
3.1.4 Zusammenfassung	50
3.2 Die individualisierte Gesellschaft	51
3.2.1 Institutionalisierung des Lebenslaufs	54
3.2.2 De-Institutionalisierung des Lebenslaufs	55
3.2.3 Riskante Chancen	59
3.2.4 Welche Strategien helfen den Individuen soziale Gestaltungsspielräume in einer individualisierten Gesellschaft zu nutzen?.....	60
3.2.5 Welche Funktion kann Mentoring in einer individualisierten Gesellschaft übernehmen?	62
3.3 Die Wissensgesellschaft	63
3.3.1 Die Entwicklung des Konzepts Wissensgesellschaft	64
3.3.2 Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft? Die Diskussion über den Ort der Erwachsenenbildung in der Gesellschaft	71
3.3.3 Mentoring als Lernstrategie in der Wissensgesellschaft	74
4 Operationalisierung des Erfahrungsbegriffs – oder: Zum Zusammenhang von Erfahrung, Biographie und Lernen	77
4.1 Erfahrung: Ein philosophischer Begriff und seine Verwendung in der Erziehungswissenschaft	79
4.1.1 Aspekte des Erfahrungsbegriffs aus erkenntnistheoretischer Perspektive	79

4.1.2	Die Verbindung von Erfahrung und Lernen: Pädagogische Aspekte des Erfahrungsbegriffs	81
4.2	Der Begriff der Erfahrung aus biographietheoretischer Perspektive	85
4.3	Erfahrung, Lernen und Biographie im Kontext von Mentoring	89
5	Methodologische und methodische Überlegungen	95
5.1	Ablauf eines narrativen Interviews nach Schütze	99
5.2	Analyse eines narrativen Interviews nach Schütze	100
6	Die Konzeption der Untersuchung und eigenes methodisches Vorgehen	104
6.1	Expertinnen-Interview mit den Organisatorinnen des Mentoringprogramms KIM Frau Tewes und Frau Eyssen	106
6.1.1	Zur Geschichte des Programms	107
6.1.2	Charakteristika des Programms und statistische Angaben zur Zielgruppe	108
6.1.3	Rahmenprogramm und Netzwerke	111
6.1.4	Schwierigkeiten und ungelöste Fragen	111
6.1.5	Zusammenfassung	115
6.2	Exkurs: Wahl des Erzählimpulses	117
6.2.1	Erzählimpuls I: Frau Benthem – Führungskraft in einem Automobilkonzern	117
6.2.2	Erzählimpuls II: Frau Möller - Presse- und Öffentlichkeitsarbeit in einem Versicherungskonzern	120
6.2.3	Erzählimpuls III: Frau Schmitz – Abteilungsleiterin in einem Softwareunternehmen	122
7	Lebensgeschichten von Mentorinnen und Mentees: Die Funktion (berufs-)biographischer Erfahrungen in Mentoringprozessen	126
7.1	Auswahl und Darstellungsform der Interviews	126
7.2	Tandem 4	131

7.2.1	Die Mentorin: Frau Vock (Dipl. Ingenieurin)	131
7.2.2	Mentee: Frau Rojan (Dipl. Ingenieurin)	153
7.2.3	Der gemeinsame Mentoringprozess	162
7.2.4	Die Funktion (berufs-)biographischer Erfahrung für den Mentoringprozess	166
7.3	Tandem 5	174
7.3.1	Mentorin: Frau Drenk (Dipl. Volkswirtin)	174
7.3.2	Mentee: Frau Hofmann (Dipl. Betriebswirtin)	192
7.3.3	Der gemeinsame Mentoringprozess	204
7.3.4	Die Funktion von (berufs-)biographischer Erfahrung für den Mentoringprozess	213
8	Entwicklung eines theoretischen Modells zur Funktion von Erfahrung im Mentoring	219
	Literatur.....	231
	Anhang.....	244

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Anzahl der Veröffentlichungen zu „Mentoring“ im Citation Index	21
Abb. 2: Beiträge im Citation Index nach Fachdisziplinen	22
Abb. 3: Lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung und die Herausbildung biographischer Ressourcen	90
Abb. 4: Die Relevanz der Erfahrungswissensbestände von Mentor/-innen und Mentees für den Mentoringprozess	91
Abb. 5: Der soziale Rahmen für Mentoringprozesse bei KIM	116
Abb. 6: Übersichtstabelle Tandems	127 ff.
Abb. 7: Theoretisches Modell der Funktion von Erfahrungswissens- beständen für Mentoringprozesse	221

Vorwort

Der vierte Band der Reihe „Weiterbildung und Biographie“ ist der empirischen Forschung über biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung zuzurechnen. Er erweitert das Wissen über die biographische Eigenlogik von Lernprozessen, die fokussiert auf das Mentoring als Lernen aus Erfahrung thematisiert wird.

Mentoring beansprucht, dass Mentorinnen und Mentoren ihre beruflichen Erfahrungen an die noch unerfahrenen Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger weitergeben. Bisher hat man häufig nur danach geforscht, wie zufrieden Mentees mit der Kommunikation im Mentoringprozess sind. Es existieren kaum Studien, die den Mentoringprozess selbst zum Gegenstand haben. Und welche nimmt schon den Lernprozess der Mentorinnen, der durch die Mentoringprogramme ausgelöst wird, in den Blick?

Von daher betritt Ines Schell-Kiehl Neuland mit ihren Fragen nach dem Stellenwert von Mentoringprozessen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Das konkrete Anliegen von Ines Schell-Kiehl besteht in der Untersuchung der Frage, welche (berufs-) biographischen Erfahrungen Mentorinnen und Mentees gemacht haben und welche individuelle Erfahrungsstruktur sich hieraus ergibt. Letztlich fragt sie danach, welche Erfahrungen in welcher Form in Mentoringprozessen weitergegeben werden können.

Aufschlussreich und hier besonders hervorzuheben sind die wechselseitigen Bezugnahmen der entsprechenden Tandems. Dass es geglückt ist, Tandems zu interviewen, um die Lernprozesse aus beiden Perspektiven geschildert zu bekommen, ist für die Analyse von Erfahrungslernen sehr wertvoll. Die Autorin kann vergleichend und theoretisierend die Prinzipien der Wechselwirkung und der Kontinuität im Prozess des Erfahrungslernens empirisch feststellen und auf die Begriffe "Erfahrungsstruktur" und "Deutungs- und Handlungsmuster" zurückführend diskutieren. Dabei wird deutlich, dass Reflexionsprozesse zu den Erfahrungen nicht nur dazugehören, sondern auch erst als reflexive handlungsanleitende produktive Impulse setzen können. Mehr noch als Informationen sind vor allem biographisch reflektierte Erfahrungswissensbestände für Mentoring ganz generell relevant.

In der Zusammenführung verschiedener Wissensbestände entwickelt die Autorin ein theoretisches Modell zur Funktion von Erfahrung im Mentoring. Durch die Verknüpfung theoretischen und empirischen Wissens kommt sie zu neuen Einsichten, die für die weitere Forschung über Lernprozesse in der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen sind. Außerdem leistet ihre Untersuchung einen Beitrag zum Nachdenken über die Optimierung laufender Mentoringprogramme.

Essen, im Juni 2007

Prof. Dr. Anne Schlüter

1 Einleitung: Problemaufriss und Fragestellung

Die aktuelle Entwicklung der westlichen Gesellschaften kann als eine Überlagerung unterschiedlicher Prozesse des Strukturwandels gefasst werden. Dieser tief greifende Strukturwandel wird „häufig mit dem Etikett des Übergangs in eine Wissensgesellschaft beschrieben“ (Schiersmann 2001: 42). So findet durch die Entwicklung neuer Technologien ein Wandel auf der Ebene der Arbeitsorganisation von einer produktionsorientierten Industrie hin zu einer an der Beschaffung und Verarbeitung von Informationen orientierten Dienstleisterstruktur statt. Diese Entwicklung ist dabei auf das Engste verzahnt mit dem politischen Wandel Europas und einer zunehmenden Globalisierung der Wirtschaftsbeziehungen. Aber auch auf der Ebene der gesellschaftlichen Institutionen – von Familie und Nachbarschaft über Erziehungs- und Bildungssystem sowie die Organisationen der Wirtschaft – kann von einem Strukturwandel gesprochen werden, da nahezu alle gesellschaftlichen Institutionen in ihrer Funktionsfähigkeit in Frage gestellt werden. Schäffter (1998) bezeichnet die westlichen Gesellschaften aufgrund dieser Entwicklungen als Transformationsgesellschaften, wobei er davon ausgeht, dass die zu konstatierende Transformation in wiederum offene Prozesse einer sich wandelnden Ordnung hineinführt. Die Bewältigung dieser Veränderungsprozesse hängt dabei von der Fähigkeit der einzelnen Individuen ab, ambivalente und offene Situationen auszuhalten und sich der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten auch innerhalb von Umbruchssituationen bewusst zu sein.

„In diesem gesellschaftlichen Kontext erhält Lernen bzw. Bildung eine neue Bedeutung“ (Schiersmann 2000: 18). Es wird notwendig im Laufe des Lebens immer wieder neue Qualifikationen bzw. Kompetenzen zu erwerben. Lernen erlangt somit einen neuen Stellenwert innerhalb der Biographieverläufe Einzelner. Auch an Weiterbildung an sich werden ganz neue Anforderungen gerichtet, denn lebenslanges Lernen lässt sich nicht nur im Rahmen traditioneller Lernformen realisieren. Die Selbststeuerung der Lernenden gewinnt an Bedeutung, was einerseits neue didaktische Überlegungen notwendig macht und andererseits zu einem neuen Selbstverständnis der Lehrenden führt; darüber hinaus wird sich auf Basis dieses Wandels auch die Struktur der Weiterbildungsinstitutionen ändern (müssen) (vgl. hierzu Schiersmann 2000: 18; Schiersmann/Thiel 2004: 891f.). Neben formellen Lernformen rücken informelle Lernsituationen und -möglichkeiten immer mehr in den Blick auch der Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungsforschung, die für die individuelle Bewältigung gesellschaftlicher Transformationsprozesse und in Hinblick auf die Anforderung eines lebenslangen Lernens als besonders adäquat angesehen werden. Sie sind in den lebensweltlichen Kontext der Individuen integriert bzw. ergeben sich aus diesem und knüpfen damit an lebensgeschichtlich bereits erworbene Erfahrungsbestände an. Mit der verstärkten Erforschung informeller Lernprozesse steht damit auch das biographisch aufgeschichtete Erfahrungswissen immer mehr im Blickpunkt des Interesses, da informelles Lernen grundsätzlich als ein biographisches Lernen und damit ein an den lebensgeschichtlich erworbenen Erfahrungsbeständen ausgerichtetes Lernen verstanden wird.

Wenn aber im Kontext einer sich ständig wandelnden Gesellschaft von allen Individuen lebenslang gelernt werden soll, d.h. „eine stetige Anpassung an veränderte

soziale und technische Anforderungen, an eine nie endende Steigerung der Kompetenzentwicklung bis in hohe Alter“ (Schlüter 2004: 8) gefordert ist, dann stellt sich die Frage, auf welche Erfahrungen die Einzelnen zurückgreifen und ihre Lernprozesse beziehen sollen. Was sind die eigenen Erfahrungen und die anderer – vor allem der älteren Generation – eigentlich noch wert?

Es gibt jedoch gute Argumente für die verstärkte Erfahrungsorientierung bei der Organisation formeller Lernprozesse und der Beachtung erfahrungsbasierter informeller Lernmöglichkeiten. So wird in den zentralen gesellschaftstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Arbeiten durch die unterschiedlichsten Autor/-innen darauf hingewiesen, dass in einer Transformationsgesellschaft der einzelne verstärkt auch in Bezug auf seine Lernprozesse auf sich selbst verwiesen ist, d.h. aufgrund seiner einmal erworbenen Lernfähigkeit und seines Erfahrungswissens Lernprozesse selbst ausrichten und steuern können muss. Gleichzeitig nehmen vor allem eher konstruktivistisch orientierte Autor/-innen darauf Bezug, dass Lernprozesse generell nur dann sinnvoll organisiert werden können, wenn sie an den jeweiligen Erfahrungen des Einzelnen ansetzen. Drittens ergibt sich aufgrund sich schnell wandelnder Kontexte die Schwierigkeit, Bildungsinhalte festlegen zu können. Daraus entwickelt sich die Tendenz Bildungsinhalte – gerade in der (beruflich-betrieblichen) Weiterbildung – an aktuellen / für die Lebenssituation der Lernenden bedeutsamen Inhalten auszurichten.

Erfahrungen können lebenslange Lernprozesse aber nicht nur erleichtern, sondern auch erschweren, und erscheinen dann als „lähmende Last“ (Schlüter 2004: 9). Schlüter schlägt deshalb vor, lebenslanges Lernen in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft „als Lernen zwischen biographischer Gewissheit und Ungewissheit, zwischen prozessstrukturbildenden Erfahrungen und potentiellen kognitiven wie emotionalen Bewegungsfähigkeiten zu thematisieren“ (Schlüter 2004: 8).

In der vorliegenden Dissertation wird anhand der informellen Lernform ‚Mentoring‘ der Frage nachgegangen, welche Rolle die lebensgeschichtlichen Erfahrungsbestände der beteiligten Personen – Mentor/-in und Mentee – für die innerhalb des jeweiligen Mentoringprozesses angestrebten Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten haben. Inwiefern erweist sich Mentoring im Kontext gesellschaftlichen Wandels als eine biographisch besonders anschlussfähige Lernform, die sowohl an die Erfahrungen der Mentorin als auch an die der Mentee anschließt und eine Weiterentwicklung der eigenen Erfahrungsbestände mit Hilfe des Erfahrungswissens eines/einer relevanten anderen erlaubt? Und inwiefern steuern die bereits lebensgeschichtlich aufgeschichteten Erfahrungen die beabsichtigten Lernprozesse, d.h. erschweren oder erleichtern mögliches Lernen?

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse hat sich in Deutschland eine ausgeprägte Diskussion des Mentoringkonzepts entwickelt und sind vielfältige Gründungen formeller Mentoringprogramme sowohl innerhalb von Unternehmen als auch an Universitäten und den jeweiligen Schnittstellen des Übergangs Schule/Studium und Studium/Beruf entstanden.

Mentoring wird als adäquate Form gesehen, Erfahrungswissen älterer Führungskräfte an jüngere, weniger erfahrene Nachwuchskräfte zu vermitteln und diese damit in ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung zu fördern (vgl. ausführlich Kap. 2).

In Deutschland wird das so genannte informelle Mentoring, d.h. das Zustandekommen der Förderung einer Nachwuchskraft durch einen älteren Mentor ohne die Vermittlung von Dritten, als eine hauptsächlich männliche Form des Mentorings betrachtet, während Frauen mit Hilfe institutionalisierter / formeller Mentoringprogramme gezielt bei der Karriereplanung und -umsetzung unterstützt werden sollen (vgl. bspw. Dolff, Hansen 2002: 13f.). So gibt es mittlerweile zahlreiche Programme zur Förderung von Berufseinsteigerinnen und weiblichen Führungskräften, die zum Teil sogar staatlich gefördert werden. Auch wenn der eigentliche Mentoringprozess im Tandem zwischen Mentor/-in und Mentee in diesen Programmen häufig durch seminaristisch organisierte Fortbildungen und Trainings ergänzt wird, ist der Kern dieser Mentoringprogramme die informelle Lernsituation der Dyade Mentor/-in und Mentee. Wie diese Lernsituationen von den Partner/-innen gestaltet werden, welche Rolle hierbei die (berufs-)biographischen Erfahrungsbestände sowohl der Mentor/-innen als auch der Mentees spielen und ob und – wenn ja – welche (Erfahrungs-)Lernprozesse bei den Mentees und dem/der dazugehörigen Mentor/-in tatsächlich stattfinden, ist empirisch bislang jedoch gar nicht oder nur unzureichend erforscht.

Es wird deshalb in der vorliegenden Studie untersucht, welche (berufs-)biographischen Erfahrungen Mentorinnen und Mentees gemacht haben und welche individuelle Erfahrungsstruktur sich hieraus ergibt.

Diesem biographietheoretischen Ansatz liegt die Frage zugrunde, welche Auswirkungen die herausgearbeiteten Erfahrungsaufschichtungen und Erfahrungswissensbestände auf die Gestaltung und Struktur des Mentoringprozesses und damit auf die (möglicherweise) stattfindenden Lernprozesse der Tandempartner/-innen haben. So ist bspw. ein strukturelles Muster der Übereinstimmung bei der Vermittlung und der Aneignung von Erfahrungen im Mentoringprozess und der eigenen (berufs-)biographischen Erfahrungsstruktur wahrscheinlich.

Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, welche Formen die (möglicherweise) beobachteten Lernprozesse annehmen und auf welche Lebensbereiche sich diese inhaltlich erstrecken. Neben der Erweiterung beruflich-fachlicher Kompetenzen sind bspw. auch die Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung oder eine klare Positionierung bei der Gestaltung des eigenen Lebens zwischen beruflichen und privaten Anforderungen denkbar.

Ich gehe diesen Fragen anhand biographisch-narrativer Interviews mit sowohl Mentorinnen als auch Mentees des Mentoringprogramms KIM (Kompetenz im Management) nach, das gemeinsam von dem Ministerium für Gesundheit, Sozia-

les, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen¹ und dem Zentrum für Frau, Beruf und Technik in Castrop-Rauxel entwickelt wurde. Das Programm hat es sich zum Ziel gesetzt, junge Frauen, die in der freien Wirtschaft tätig sind, mit Hilfe von Mentoring zu fördern. Die Mentorinnen sind Führungskräfte, die ebenfalls in der freien Wirtschaft tätig sind. D.h. es handelt sich um ein geschlechtsspezifisch organisiertes Mentoringprogramm, für das nur weibliche Mentees und Mentorinnen in Frage kommen und das formell und unternehmensextern organisiert ist.

Auf Basis dieser empirischen Erhebung soll abschließend ein theoretisches Modell zur Funktion von (berufs-)biographischen Erfahrungswissensbeständen in Mentoringprozessen entwickelt werden.

Die vorliegende Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut:

Nach einer ausführlichen Darstellung des internationalen Forschungsstandes zum Mentoring (Kapitel 2) folgt ein Überblick über drei zentrale gesellschaftstheoretische Ansätze, die Risiko-, die Individualisierungs- und die Wissensgesellschaft, die aus je unterschiedlichen Perspektiven Hinweise für das zunehmende Interesse an Mentoringprozessen und insbesondere formalisierten Mentoringprogrammen liefern. Ich gehe dabei von der Annahme aus, dass nicht nur die wachsende Bedeutung, die informellen Lernprozessen u.a. in bildungspolitischen und ökonomischen Diskursen zugewiesen wird, hierfür ausschlaggebend sind, sondern auch Veränderungen in den sozialen Beziehungen, die vor allem durch die Ansätze der Risikogesellschaft und des Individualisierungstheorems in den Blick genommen werden (Kapitel 3).

Einen wichtigen Stellenwert für die vorliegende Dissertation haben zum einen die erkenntnistheoretische und zum anderen die erziehungswissenschaftliche Diskussion des Erfahrungsbegriffs (Kapitel 4). Die Begriffe ‚Erfahrung‘ und ‚Erfahrungslernen‘ sind grundlegend für aktuell existierende Mentoringkonzepte. Eine Operationalisierung der Begriffe steht jedoch noch aus und soll daher in geeigneter Weise für die durchgeführte eigene empirische Erhebung fruchtbar gemacht werden.

Die in Kapitel 4 vorgenommene Operationalisierung hat unmittelbare Implikationen für die methodologischen und methodischen Überlegungen zur Durchführung der eigenen empirischen Studie (Kapitel 5 und 6). Denn um den diskutierten theoretischen Erfahrungsbegriff und damit die Frage nach dem Einfluss biographischer Erfahrungswissensbestände auf Lern- und Entwicklungsprozesse innerhalb von Mentoring empirisch füllen zu können, muss notwendigerweise eine Orientierung an in der Biographieforschung entwickelten Forschungsmethoden und damit eine Verortung der Studie innerhalb des interpretativen Paradigmas erfolgen.

Das erhobene empirische Material besteht aus einem mehrstündigen Expertinneninterview mit den Organisatorinnen des Mentoringprogramms KIM sowie zehn

¹ Jetzt: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen.

mehrständigen narrativen Interviews mit Mentorinnen und Mentees dieses Programms, die jeweils ein Jahr lang in einem Mentoringtandem zusammengearbeitet haben.

In Kapitel 7 werden alle befragten Tandems in einer Übersichtstabelle präsentiert, und es wird eine methodisch-theoretisch begründete Auswahl für die ausführliche Darstellung von zwei Tandems, d.h. vier Interviews, getroffen. Die vier im Folgenden ausführlich dargestellten Lebensgeschichten werden in die Teilbereiche „Herkunftskultur und Bildungsweg“, „Berufsbiographie und Karriereweg“, „Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Beruf und Familie“, „Biographische Darstellungsweise und Deutungsmuster“, „Biographische Struktur“ sowie „Motivation zur Teilnahme am Mentoring“ gegliedert. Nachdem die biographischen Erzählungen von sowohl der Mentorin als auch der Mentee eines Tandems in dieser Form rekonstruiert sind, erfolgt in einem weiteren Abschnitt die Darstellung des gemeinsamen Mentoringprozesses jeweils aus der Perspektive der beiden Beteiligten, um so die Bedeutung der individuellen (berufs-)biographischen Erfahrungswissensbestände für den Mentoringprozess und die (möglicherweise) dort stattfindenden Lern- und Entwicklungsprozesse aus wechselseitigen Blickrichtungen analysieren zu können.

Die Entwicklung des theoretischen Modells auf Basis der Analyseergebnisse erfolgt in Kapitel 8. Dabei stehen auf der Basis der rekonstruierten Erfahrungswissensbestände von Mentorin und Mentee die Strukturierung und Gestaltung von Mentoringprozessen, die Ebene der wechselseitigen Vermittlung und Aneignung (berufs-)biographischer Erfahrungen sowie deren Einfluss auf Lernmöglichkeiten und Entwicklungsprozesse im Mittelpunkt des Interesses. Anhand der Analyseergebnisse der empirischen Daten kann somit der diskutierte Erfahrungsbegriff für die informelle Lernform ‚Mentoring‘ bestimmt und gefüllt werden.

Mentoring wird damit als Beitrag zum biographischen Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse reflektiert.

2 Nationaler und internationaler Stand der Mentoring-Forschung

Der Begriff des Mentorings geht auf die griechische Sage des Odysseus zurück. Dieser übertrug die Erziehung seines Sohnes Telemachos in seiner Abwesenheit seinem Freund Mentor. Mentor sollte für Telemachos Vaterfigur, Vertrauter, Lehrer und Berater sein. Als sich jedoch die Göttin Athene in Gestalt des Mentor in besonders wichtigen Angelegenheiten für Telemachos einsetzte und ihm hilfreiche Ratschläge erteilte, erhielt dieses ‚Mentoringtandem‘ für Telemachos seine spezifische Qualität. Aus dem privaten Vater(ersatz)-Sohn-Verhältnis machte die Pallas Athene (auch im eigenen Interesse) eine ‚professionelle‘ Beziehung, die es Telemachos ermöglichte, Kontakte zu anderen Königshäusern zu knüpfen, wichtige Informationen für das weitere politische Vorgehen einzuholen und so den Anspruch des verschollenen Odysseus auf den eigenen Thron zu verteidigen.

In den 1970er Jahren wurde in den USA diese antike Tradition des Mentoring und ihre Karriere fördernde und unterstützende Funktion geradezu „neu“ entdeckt (vgl. bspw. Peters 2004: 8). Das Anknüpfen an die antike Figur des Mentor bietet in (post-)modernen Gesellschaften eine Legitimationsmöglichkeit für eine Lernform, die in Hinblick auf die aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen und Veränderungen sinnvoll und notwendig erscheint.

Mentoring kann in seinen unterschiedlichsten Facetten als „eine erfolgreiche gesellschaftsinnovative Strategie, die in den Phasen des Wandels von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft „wieder entdeckt“ wurde“ (Peters 2004: 8), gesehen werden.

In Abhängigkeit von den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen hat es beim Mentoring über die Jahrzehnte verschiedene Entwicklungen gegeben. So führte die Entlassungswelle in den USA zu Beginn der 1980er Jahre zu der Erkenntnis, dass hierdurch viel (informelles) Wissen über das Unternehmen und den jeweiligen Arbeits- und Aufgabenbereich verloren gehen konnte (vgl. Argyris / Schön 1996; Sonntag 1996). Neben der klassischen Karriereförderung erhielt Mentoring deshalb die Aufgabe, einer solchen Entwicklung entgegenzuwirken und die organisationale Wissensbasis zu erhalten bzw. zu vergrößern. Auch sollte Mentoring die Funktion übernehmen, Unterstützung im Umgang mit schnellem organisatorischem und technologischem Wandel zu geben. Aufgrund dessen sollten im Zuge gesellschaftlicher Transformationsprozesse hin zu einer Wissensgesellschaft und damit einhergehend der Betonung des lebenslangen Lernens sowie der „lernenden Organisation“ (Senge 1998) bzw. der „knowledge creating company“ (Nonaka 1995) mit Hilfe von Mentoringprozessen nun stärker die Fähigkeiten der bzw. des Mentee entwickelt werden, anstatt sich hauptsächlich um ihre bzw. seine Aufstiegsmöglichkeiten zu kümmern. Von den Mentor/-innen forderte dies allerdings umfangreichere und neue Kompetenzen (vgl. Shea in Haasen 2001: 24).

Für das moderne Mentoring gilt genau wie für die antike Form, dass die Qualität der persönlichen Beziehung von Mentor/-in und Mentee eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Hilb 1997: 21). Eine Vater-Sohn bzw. Eltern-Kind-Beziehung wie

Reich (1985, zitiert in Hilb 1997: 21) sie vorschlägt, wird in neueren Studien jedoch als wenig hilfreich eingeschätzt. Vielmehr geht es auch hier um eine beruflich-professionelle Art der Beziehung, die nichtsdestotrotz häufig durch eine spezifische Vertrautheit und Verbundenheit geprägt ist (vgl. Dolff, Hansen 2002: 35 sowie Segermann-Peck 1997: 119f.). In Deutschland ist Mentoring im Gegensatz zu den USA erst relativ spät aufgegriffen worden und wird erst seit den 1980er, intensiv sogar erst seit den 1990er Jahren, in der Organisations- und Personalentwicklung sowie als explizites Instrument der Frauenförderung thematisiert. So lässt sich in jüngster Zeit die Initiierung zahlreicher Pilotprojekte im deutschsprachigen Raum beobachten, die Mentoring insbesondere als Instrument der Frauenförderung nutzen wollen (vgl. Dolff, Hansen 2002: 13f.).

Ganz allgemein lässt sich Mentoring definieren als „ein gezielter Aufbau einer Beratungs- und Unterstützungsbeziehung zwischen einer erfahrenen Führungskraft und einer Nachwuchskraft, der Führungs- und Entwicklungspotential zugeschrieben wird“ (Dolff / Hansen 2002: 8). Ein Mentor / eine Mentorin lassen sich in diesem Verständnis definieren als Personen „with advanced experience and knowledge who are committed to providing upward support and mobility to their protégé’s careers“ (Ragins/Cotton 1999: 529). Die Erwartungen an Mentoring, die vor allem in der theoretisch-konzeptionellen Literatur, aber auch in Ratgebern und Zeitungsartikeln geäußert werden, sind dementsprechend hoch:

Mentoring und Mentoringprogramme werden als „Sicherheitsleinen auf dem steilen Karriereweg“ (Tenzer 2005) bezeichnet und sollen „den Weg ‚nach oben‘ erleichtern“ (Behnke 2004). Mit Hilfe von Mentoring sollen die Mentees in ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung unterstützt und durch die Erweiterung ihrer Führungskompetenzen für die Übernahme einer höheren Führungsposition qualifiziert werden (vgl. Haasen/Schönfeld/Tschirner 2006). In Mentoringprogrammen mit der vornehmlichen Zielsetzung der Frauenförderung soll Mentoring nicht nur als ein modernes Instrument der Personalentwicklung etabliert, sondern es soll vor allem der Frauenanteil in Führungspositionen erhöht werden (vgl. Bak/Kersting/Richter 2005: 2). Darüber hinaus geht es darum, „weibliche Vorbilder ‚erlebbar‘ zu machen und dadurch Identifikationsmöglichkeiten mit Frauen, ‚die es geschafft haben‘, zu bieten“ (Klees-Möller 2003).

Von den Mentor/-innen wird erwartet, dass sie sich für die Beförderung der durch sie protegierten Nachwuchskräfte einsetzen: ihnen bei der Karriereplanung helfen, sich emotional unterstützend verhalten, als Rollenmodell bzw. Vorbild wirken, Fähigkeiten, Informationen und Erfahrungen vermitteln sowie die Leistungen und das Potential ihrer Mentees für einflussreiche Personen sichtbar machen (vgl. Dolff/Hansen 2002: 10f.; Blickle/Boujataoui 2005). Um diesen Aufgaben gerecht werden zu können, setzt die Mentor/-innen-Rolle neben fachlicher vor allem soziale Kompetenz voraus (vgl. Müller-Prottschka/Brutscher 2003: 26).

Bereits die oben genannten Definitionen zu Mentoring im Allgemeinen und zur Person der Mentor/-innen im Speziellen haben Folgendes deutlich gemacht: Sowohl innerhalb der theoretisch-konzeptionellen und Ratgeberliteratur als auch bei empirischen Untersuchungen zum Mentoring nimmt die Annahme, „(e)ine erfah-

rene, kompetente und erfolgreiche Person gibt ihre Erfahrungen an eine jüngere weiter und hilft ihr, ihr eigenes Potenzial zu entwickeln“ (Haasen 2001: 15), breiten Raum ein. Für die Unterstützung der/des Mentees in ihrer/seiner beruflichen und persönlichen Entwicklung werden explizit die lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Mentor/-innen als relevant angesehen. Es sind das persönliche Wissen, die selbst erworbenen und praktizierten Erfahrungsbestände und die eigenen Vorgehensweisen und Strategien der Mentor/-innen angesprochen, die an die jüngeren Personen vermittelt werden und diesen bei der beruflichen Entwicklung helfen sollen (vgl. hierzu auch Asgodom 2000; Hofmann-Lun/Schönfeld/Tschirmer 2000: 8; Heinze 2002: 28). Mentoring ist damit als eine Form der Erfahrungsvermittlung gedacht und wird z.B. von der Vermittlung curricularen und zum Teil auch theoretischen Wissens abgegrenzt (vgl. hierzu bspw. Hilb 1997: 37; Heinze 2002: 28). Es geht darum, dass Mentor/-innen in regelmäßigen Gesprächen mit Mentees „ihr Wissen, ihre Lebens- und Berufserfahrung weiter[geben]“ (Frey 2006: 20). Arhén hält dann auch fest: „Aus der Geschichte zu lernen und die Erfahrungen sowie die Lebensweisheiten älterer Führungskräfte zu nutzen, ist klug und zeigt enorme Wirkung. Mentoring ist eine ausgezeichnete Technik der Wissensvermittlung (...)“ (Arhén 1992: 11). Wie auf Basis des Forschungsstandes zum Mentoring jedoch in diesem Kapitel gezeigt werden kann, wurde diese für alle Formen und Ausprägungen des modernen Mentorings dominierende Annahme der Möglichkeit der Weitergabe von Erfahrungen und persönlichen Wissensbeständen einer älteren Führungskraft an jüngere Nachwuchskräfte innerhalb eines Mentoringsettings bislang empirisch nicht untersucht. D.h. es liegen keine Studien dazu vor, in welcher Form und auf welche Art und Weise lebensgeschichtliche Erfahrungen für den Mentoringprozess relevant werden bzw. überhaupt vermittelbar sind und damit für Lernprozesse seitens der Mentees sowie ggf. auch der Mentor/-innen Bedeutung haben.

Bevor jedoch die national und international verfügbaren empirischen Forschungsarbeiten zum Mentoring ausführlich in Hinblick auf diese Frage betrachtet werden können, soll zunächst kurz dargestellt werden, welche möglichen Formen Mentoring im privatwirtschaftlichen Kontext annehmen kann.

So kann die Förderungsbeziehung, die das Mentoringtandem eingeht, informell sein in dem Sinne, dass Mentor / Mentorin sich aus den unterschiedlichsten Gründen ihre bzw. ihren Protégé suchen und diese(n) fördern oder aber von einer/einem potentiellen Mentee angesprochen und um Rat und Unterstützung gebeten werden. Die Beziehung kann jedoch auch formell sein in dem Sinne, dass die Mentoringtandems anhand vorher festgelegter Kriterien durch Dritte (ein Mentoringprogramm, das eigene Unternehmen etc.) zusammengestellt werden.

Informelles Mentoring gibt es schon lange: „Eine erfahrene ältere Person führt regelmäßig Gespräche mit einer jüngeren, die sie für förderungswürdig hält“ (Haasen 2001: 27) – auch wenn diese Form selten mit dem Begriff ‚Mentoring‘ belegt wurde. Institutionalisierte Mentoringprogramme sind dahingegen jüngerer Datums und vor allem in den USA heftig umstritten und in den letzten Jahren viel diskutiert (vgl. bspw. Ragins /Cotton 1999; Armstrong/Allinson/Hayes 2002; Allen et al. 2004). Sowohl informelles als auch institutionalisiertes Mentoring

können intern stattfinden, d.h. Mentor/-in und Mentee arbeiten innerhalb desselben Unternehmens. Diese Form des Mentorings ist hauptsächlich in Großunternehmen anzutreffen, da hier ein ausreichend großer Pool an geeigneten Mentor/-innen und Mentees zur Verfügung steht. Informelle Kontakte können so leicht zustande kommen, oder aber es werden unternehmensinterne Programme mit dem Ziel der Einführung, Sozialisation und Entwicklung von Führungsnachwuchskräften entwickelt, die diese verstärkt an das Unternehmen binden sollen.

Darüber hinaus ist ein externes oder organisationsübergreifendes Mentoring denkbar, bei dem Mentor und Mentee aus unterschiedlichen Unternehmen stammen. Hierdurch können beide ihr Netzwerk vergrößern und die Gespräche können möglicherweise offener geführt werden. Ziel des organisationsübergreifenden Mentorings ist es weniger, den oder die Mentee auf eine bestimmte Führungsposition vorzubereiten, sondern vielmehr die persönliche Entwicklung im Sinne eines Empowerments zu unterstützen (vgl. Dolff/Hansen 2002: 19).

Empirische Forschungen zu organisationsübergreifenden Mentoringformen sind selten. In wissenschaftlichen Studien zu institutionalisierten Formen von Mentoring wird wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass diese unternehmensintern verankert sind. Eine Ausnahme bilden hierbei die Forschungen von Waters/McCabe/Killerup/Killerup (2002), die formelles unternehmensübergreifendes Mentoring bei australischen mittelständischen Unternehmensgründungen untersucht haben sowie die Studie von Hofman-Lun/Schönfeld/Tschirner (1999), die ein finnisches organisationsübergreifendes Mentoringprogramm in ihr Sample einbezogen haben.

So alt Mentoring an sich auch sein mag, es ist äußerst auffällig, dass eine zeitliche Verschiebung zwischen der zunehmenden Verbreitung und Anwendung von „Mentoring“ in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten und der wissenschaftlichen Aufarbeitung dieser Praxis festzustellen ist. Die empirische Auseinandersetzung begann sogar erst Mitte der 1980er Jahre, als Kathy E. Kram ihre qualitativen Studien zu Mentoringbeziehungen in Arbeitssituationen veröffentlichte (vgl. Allen et al. 2004: 127).

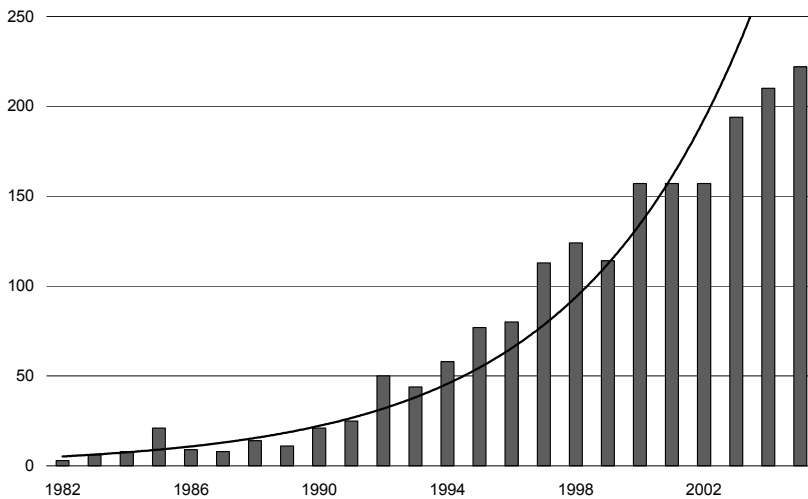


Abbildung 1: Anzahl der Veröffentlichungen zu ‚Mentoring‘ im Citation Index²

Ebenso verblüffend ist die Tatsache, dass die systematische Einführung institutionalisierter Mentoringprogramme innerhalb von Unternehmen, Universitäten und im Sozial- und Gesundheitsbereich mittlerweile stark verbreitet ist, während vor allem die anglo-amerikanische wissenschaftliche Literatur mit Bezug zum wirtschaftlich-unternehmerischen Kontext erst in den letzten fünf bis sechs Jahren überhaupt empirische Forschungen im Bereich des formellen Mentorings aufweisen kann. So stellen Ragins und Cotton noch 1999 fest: „Moreover, formal mentoring programs are being implemented across the nation: It is estimated that a third of the nation’s major companies have a formal mentoring program, and this figure is expected to continue to increase. These formal mentoring programs are being developed without the benefit or guidance of empirical research” (1999: 529).

Recherchiert man im “Web of Science“ unter dem Stichwort „Mentoring“ so erscheinen auf Anhieb 1.662 Artikel, die den Begriff entweder im Titel, in der Zusammenfassung oder aber im Stichwortverzeichnis aufweisen. Unterzieht man diese Artikel einer genaueren Analyse, lassen sich daraus relevante Schlussfolgerungen für den Stand der internationalen Forschung zum Themenbereich „Mentoring“ ziehen. So ist die Anzahl der Veröffentlichungen zu Mentoring in den letzten Jahren in allen Fachbereichen exponentiell angestiegen (vgl. Abbildung 1), einige Fachdisziplinen beschäftigen sich sogar erst seit Neuestem (ab 2000) mit diesem Themenkomplex.

² Eigene Berechnung und Darstellung auf Basis des Citation Index 2006

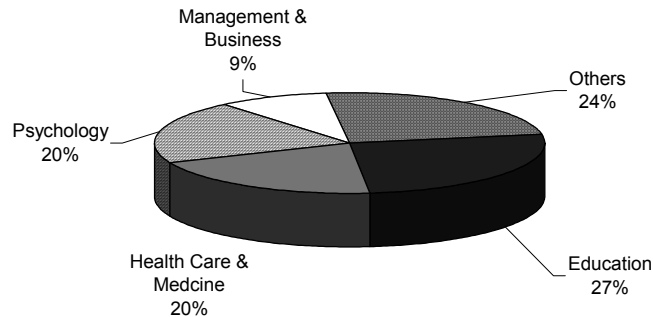


Abbildung 2: Beiträge im Citation Index nach Fachdisziplinen³

Betrachtet man die Anzahl der erschienenen Artikel näher und differenziert diese nach den Fachdisziplinen (vgl. Abbildung 2), in denen sie entstanden sind, ergibt sich das folgende Bild: Im Bereich Pädagogik erschienen bislang die meisten Artikel zum Thema Mentoring, gefolgt von Psychologie und seit jüngster Zeit dem Gesundheitsbereich im weitesten Sinne (Pflege und Pflegemanagement, aber auch an den medizinischen Fakultäten der Universitäten vor allem in den USA und Kanada).

Dominierend in den wissenschaftlichen pädagogischen Zeitschriften sind allerdings Beiträge, die sich auf Schul- bzw. Universitätsprogramme beziehen und sich mit dem Übergang von Schüler/-innen und Student/-innen von der Schule in das Berufsleben bzw. in die akademische Ausbildung beschäftigen bzw. Mentoring im Kontext akademischer Karrierewege thematisieren.

Darüber hinaus gibt es in diesem Fachbereich mehrere Studien, die sich mit Minderheiten und Risikogruppen (wie bspw. ethnischen Minderheiten, delinquenten Jugendlichen, Lernbehinderten, minderjährigen Müttern etc.) beschäftigen, um mit Hilfe von formellen Mentoringprogrammen ‚negativen Karrieren‘ (bspw. Drogenkarrieren, sozialem Abstieg etc.) vorzubeugen. Es werden dabei auch Mentoringprogramme erforscht, die mit Hilfe neuer Medien Beratungs- und Unterstützungsbeziehungen aufbauen wollen und dabei ganz oder teilweise auf die Ebene des persönlichen Kontakts in einer ‚face-to-face‘-Beziehung mit einem/einer Mentor/-in verzichten.

Im medizinischen Bereich dominieren Studien zu formellen Mentoringprogrammen an Universitäten, die deutlich den Fokus auf den Gender-Aspekt in Hinblick auf Studienerfolge der Student/-innen und entsprechende Absolvent/-innenzahlen

³ Eigene Berechnung und Darstellung auf Basis des Citation Index 2006

legen. Darüber hinaus werden unterschiedlichste Mentoringprogramme in der Pflegeausbildung evaluiert.

Da ich mich in meiner Untersuchung empirisch mit Mentoring im wirtschaftlich-unternehmerischen Bereich beschäftige, werden Studien, die Mentoringprozesse im akademisch-universitären, aber auch dem medizinisch-pflegerischen Kontext untersuchen, nicht weiter berücksichtigt. Auffällig ist, dass die Erforschung von Mentoring innerhalb von Unternehmen bzw. dem Arbeitsbereich ‚freie Wirtschaft‘ international gesehen nicht nur im Bereich ‚Management & Business‘ stattfindet, sondern stark psychologisch dominiert ist. Es herrschen daher empirische Arbeiten mit quantitativem Forschungsdesign vor, die zum Teil sogar als Experimente angelegt sind (vgl. bspw. Richard et al. 2002). In einer Meta-Analyse von Allen et al. (2004) werden 43 von den in englischer Sprache vorliegenden Forschungsarbeiten zu der Frage der Vorteile, die Mentees aus einer Mentoring-Beziehung für sich gewinnen können, untersucht. Die wenigen vorliegenden qualitativen Studien werden dahingegen explizit aus der Betrachtung ausgeschlossen (128 und 129). Nur Blickle (2005) weist darauf hin, dass qualitative Studien zur Vertiefung der eigenen Forschungsergebnisse sinnvoll wären.

Interessanterweise sind die ersten empirischen Studien zu Mentoringprozessen jedoch qualitativ konzipiert gewesen (Kram 1980, 1983, 1985). Krams Arbeit wird noch immer als *“the most detailed research into the mentoring process”* (Armstrong/Allinson/Hayes 2002: 1112) gewürdigt. Die meisten internationalen empirischen Arbeiten nehmen den hier zugrunde liegenden entwicklungspsychologischen Ansatz auf. Überdies werden die Forschungsergebnisse von Kram zum Einfluss von Mentor/-innen auf die Karriere ihrer Mentees und deren psychosoziale Unterstützung in andere zu untersuchende Arbeitsbereiche übertragen und fließen in die Erstellung von quantitativen Forschungsinstrumenten ein (vgl. für eine Übersicht hierzu Ragins/Cotton 1999: 532 sowie Blickle 2000). Kathy E. Kram hat in den 1980er Jahren Tiefeninterviews geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Früh hat sie kritisiert, dass in die bisherigen Studien nur die Perspektive der Mentees eingeflossen sei und nicht geklärt würde, *„how the relationship benefits the mentor, but only how it benefits the younger individual“* (1983: 610). Kram interviewte deshalb getrennt Mentees und Mentor/-innen informeller Mentoringpaare, die sich in einem Mentoringprozess befanden.

Kram stellt fest: *„A mentor relationship has the potential to enhance career development and psychosocial development of both individuals“* (ebd. 613). Die Qualität und das Gelingen eines Mentoringprozesses hängen laut Kram jedoch davon ab, wie viele der von ihr herausgearbeiteten Mentoring-Funktionen sowohl im karrierbezogenen als auch im psychosozialen Bereich innerhalb eines Mentoringtandems vorhanden sind. Zu den karrierbezogenen Funktionen zählt sie Sponsorship, Exposure-and-visibility, Coaching, Protection und Challenging assignments; zu den psychosozialen Funktionen Role modeling, Acceptance-and-confirmation, Counseling und Friendship (vgl. ebd. 614). Welche der Funktionen in einem Tandem überwiegen, wird laut Kram durch psychologische und organisationsinterne Faktoren mit beeinflusst.

Die Mentees lernen auf Basis der karrierebezogenen Funktionen „the ropes of organizational life“ (ebd. 614) und erhalten die Möglichkeit, sich auf zukünftige Aufstiegschancen vorzubereiten. Mit Hilfe der psychosozialen Unterstützungsfunktionen können sie ein Gefühl für eigene Kompetenzen entwickeln und Selbstvertrauen in Hinblick auf die eigenen Führungsfähigkeiten gewinnen. Die Mentor/-innen erhalten laut Kram vor allem Anerkennung und Respekt für ihr Engagement der Nachwuchsförderung durch Kolleg/-innen und Vorgesetzte. Die Beratungsleistung für die Jüngeren erzeugt bei diesen eine Unterstützungsbereitschaft für den/die Mentor/-in und kann zudem bei der älteren Person die innere Befriedigung hervorrufen, einer weniger erfahrenen Person erfolgreiche Strategien für die berufliche Karriere vermittelt zu haben.

Abgesehen von den Mentoringfunktionen hat Kram ein Phasenmodell für Mentoringprozesse entwickelt. Es besteht aus vier Phasen, die von allen Tandems, egal wie lange die Beziehung dauert, durchlaufen werden – wenngleich in unterschiedlich ausgeprägter Form: die Initiationsphase, die Kultivierungsphase, eine Phase der Separation und eine der Redefinition (vgl. ebd. 614). Zunächst muss die Beziehung aufgebaut werden (initiation phase), dann folgt eine Phase, innerhalb derer ein Maximum an karrierebezogener und psychosozialer Unterstützung erfolgt (cultivation phase). Dieses Stadium wird abgelöst von strukturellen Veränderungen innerhalb der Tandembeziehung (separation phase), denen entweder eine endgültige Trennung des Tandems oder aber eine grundlegend andere Form der Beziehung zwischen Mentor/-in und Mentee folgt.

Neben Krams wegweisenden Untersuchungen in den 1980er Jahren können zwei weitere angloamerikanische qualitative Studien als grundlegend für die Erforschung von Mentoringprozessen im Bereich der Wirtschaft gelten. So haben Cunningham und Eberle in „Characteristics of the Mentoring Experience“ (1993) mit teilstandardisierten Interviews gearbeitet, die sie in Anlehnung an die Grounded Theory nach Glaser und Strauss auswerteten. Sie haben informelle Mentoringbeziehungen untersucht und den Fokus dabei auf die Fähigkeiten und Methoden gelegt, die Mentor/-innen und Mentees für ein gelingendes Mentoring brauchen, und darauf, welche Charakteristika eine ‚gesunde‘ Mentoringbeziehung auszeichnen (vgl. ebd. 56). Cunningham/Eberle haben diesbezüglich verschiedene Kategorien entwickelt. So sind sich Mentees und Mentor/-innen dieser Untersuchungsgruppe einig gewesen, dass eine gelingende Mentoringbeziehung geprägt sein sollte von Kommunikation und Offenheit, Innovationsfreude und Zielgerichtetheit. Besonders interessant ist es jedoch zu sehen, dass es auch grundlegende Abweichungen in den Erwartungen an einen gelingenden Mentoringprozess gibt. So glauben die befragten Mentor/-innen, dass sie vor allem über die Fähigkeit verfügen sollten, Sicherheit und Vertrauen zu vermitteln. Die interviewten Protégés jedoch wollten vor allem, dass ihre Mentor/-innen geduldig, tolerant und zugänglich und zeitlich auch verfügbar sein sollten. Andererseits hatten die Mentor/-innen die Erwartung an ihre Mentees, dass sie lernbegierig sein und eine positive Einstellung zu anderen Menschen haben sollten. Die Mentees dahingegen gingen davon aus, dass Mentor/-innen von ihnen vor allem eine klare Zielorientierung und konzeptuelle Fähigkeiten erwarteten. Ähnliche Abweichungen ergaben sich bei der Frage, wovon die Mentees am meisten profitieren würden. Die Mentees