ECONSTOR
*Make Your Publications Visible.*

A Service of

ZBW Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Peters, Sibylle (Ed.); Genge, Franziska (Ed.); Willenius, Yvonne (Ed.)

**Book**

# Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II: Neue Rekrutierungswege

Weiterbildung - Personalentwicklung - Organisationales Lernen, No. 3

**Provided in Cooperation with:**
Rainer Hampp Verlag

*Suggested Citation:* Peters, Sibylle (Ed.); Genge, Franziska (Ed.); Willenius, Yvonne (Ed.) (2006) : Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II: Neue Rekrutierungswege, Weiterbildung - Personalentwicklung - Organisationales Lernen, No. 3, ISBN 978-3-86618-092-5, Rainer Hampp Verlag, München

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/68575

**Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

**Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

*Sibylle Peters, Franziska Genge, Yvonne Willenius (Hg.):*
**Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II**

*Weiterbildung – Personalentwicklung – Organisationales Lernen,* hrsg. von Sibylle Peters, Band 3
ISBN 978-86618-092-5, Rainer Hampp Verlag, München u. Mering. 2006, 237 S., € 24.80

Mentoring kann in Zeiten des strategischen sowie demographischen Wandels überlebenswichtige Ressourcen und bisher nicht gesehene und für wichtig erachtete Wissenspotenziale der jungen Generation von Hochschulabsolventen unkonventionell und schnell aufgreifen. Dabei zeigt sich Mentoring zunehmend als ein kostengünstiges und nachhaltiges Rekrutierungsinstrument und kann flankierend Personalentwicklung ergänzen, welches sich insbesondere für kleinere und mittlere Unternehmen in ihren strategischen Optionen als günstig erweist. Mentoring hat schon lange Überlegungen, die sich allein auf die Gestaltung des Verhältnisses von Mentee und Mentor beziehen, verlassen und beschäftigt sich zunehmend mit Fragen der Personalgewinnung und Personalenwicklung.

Der Band vereint verschiedene Beiträge zur Personalgewinnung von jungen Graduierten, zeigt unterschiedliche Beispiele für Mentoring und einer prospektiv orientierten Personalentwicklung auf. Wichtige Themen, die in den Beiträgen aufgegriffen werden, sind u.a.:

- „Generation Praktikum“ und ihr Eintritt in den hoch qualifizierten Arbeitsmarkt
- Mentoring und die Entwicklung von innovativen Projektarbeiten innerhalb von Mentoring-Programmen
- Mentoring und die Ausbildung zum Projektmanager
- Personalentwicklung und die Förderung wissensbasierter Tätigkeiten
- Ausdifferenzierung von verschiedenen Mentoringtypen
- Mentoring und Aspekte der Einbindung von organisationalem Lernen
- Entwicklungsoptionen von Peer- Mentoring

Die Autoren Prof. Dr. *Sibylle Peters*, Lehrstuhl für Betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung, und die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Franziska Genge M.A. und *Yvonne Willenius* M.A. von der Otto-von-Guericke Universität Madgeburg haben an der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften Mentoring-Programme durchgeführt und begleitet. So konzentriert sich der Band auf weitere Entwicklungen des Mentoring-Programms *regiostart*, welches das Ziel hat, gezielt Hochschulabsolventen und ihre Wissensbasen in der Region mit neuen wissensbasierten Anforderungen kleinerer und mittlerer Unternehmen zu koppeln.

Der Band wendet sich an Interessierte, Trainer und Entwickler auf den neu entstehenden Bildungsmärkten und Schnittstellen zwischen Hochschule und Beschäftigungssystem, an Soziologen, Betriebswirte und diejenigen, die sich für neue Rekrutierungs- und Personalentwicklungsaspekte interessieren. Aber auch an Studenten, die über Berufs- und Karrierewege systematisch nachdenken wollen.

Weiterbildung – Personalentwicklung – Organisationales Lernen

Band 3

Herausgegeben von Sibylle Peters

Sibylle Peters
Franziska Genge
Yvonne Willenius
(Hg.)

# Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II

## Neue Rekrutierungswege

Rainer Hampp Verlag München und Mering 2006

**Bibliografische Information 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.

ISBN: 3-86618-092-6
ISBN: 978-3-86618-092-5
Weiterbildung – Personalentwicklung – Organisationales Lernen: ISSN 1611-3519
1. Auflage, 2006

© 2006 Rainer Hampp Verlag München und Mering
Meringerzeller Str. 10 D – 86415 Mering

www.Hampp-Verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

∞ *Dieses Buch ist auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier gedruckt.*

*Liebe Leserinnen und Leser!*
*Wir wollen Ihnen ein gutes Buch liefern. Wenn Sie aus irgendwelchen Gründen nicht zufrieden sind, wenden Sie sich bitte an uns.*

# Inhalt

**Vorwort** ……...**3**

## Einleitung

*Sibylle Peters*

Mentoringsysteme auf dem Wege in die Wissensgesellschaft – Chancen von Rekrutierungsstrategien……..7

## Prekäre Übergänge von Hochschulabsolventen in hoch qualifizierte Arbeitsmarktsegmente

*Jutta Allmendinger, Franziska Schreyer*

Trotz allem gut. Zum Arbeitsmarkt von AkademikerInnen heute und morgen ……...27

*Silvia Helbig*

Hochqualifiziert und trotzdem kein Job? – Das Phänomen der „Generation Praktikum“…….43

*Christiane Dienel, Loreen Lesske*

Was hält Absolventinnen in der Region? – Strategien für ein besseres Management biografischer Schnittstellen ……...55

## Flankierende Personalentwicklung und Ausdifferenzierung von Rekrutierungsstrategien in Mentoringstrukturen

*Sibylle Peters*

Entwicklung der Chancen und Potenziale von Hochschulabsolventen durch Mentoring in kleineren Unternehmen ……69

*Helga Lukoschat, Uta Kletzing*

„Mentoring Revisted“ – Ziele, Effekte und künftige Herausforderungen …… 87

*Sibylle Peters, Franziska Genge, Yvonne Willenius*

Projektarbeit als Einstieg in den hoch qualifizierten Arbeitsmarkt und Rekrutierungschance für KMU ……...103

*Jörg Krämer*

Mentoring als neuer Rekrutierungsweg bei einem Automobilzulieferer ……121

*Michael Gessler*

Vertrauen und generatives Mentoring in einer Community of Practise ……..133

*Désirée H. Ladwig, Michel E. Domsch*

Doppelkarrierepaare (Dual Career Couples) – eine Herausforderung für die Wirtschaft ……...155

**Mentoring als vorgelagertes und begleitendes Unterstützungstool in offenen Bildungsmärkten**

*Matthias Rudlof*

Systemisches Wissenschafts- und Forschungscoaching als neue Beratungsform an Hochschule ……..169

*Angela Roethe*

„wenn man weiß, worüber man spricht, kann man besser darüber reden“ – zur Förderung von Kommunikations- und Konfliktkompetenz in Mentoring-Programmen ……..189

**Zukunftsszenarien für Mentoring in der Wissensgesellschaft**

*Christine Kurmeyer*

Forum Mentoring – erste Schritte zur Einführung eines neuen Instruments der Personal-entwicklung im Hochschulbereich ……..201

*Felix Ekardt*

Freiheit in Zeiten der Generation Praktikum – Gedanken zur Förderung von Peer-Mentoring im Hochschulstudium …….....213

**Anhang**

*Yvonne Willenius, Franziska Genge*

Ein Handbuch für Ihre Mentoringbeziehung ……...227

# Vorwort

Mentoring-Programme erfreuen sich einer ungebrochenen Resonanz in Wirtschaft, Politik, Verwaltung als auch Verbänden, etc. Dieses erfolgt auf der Basis einer breiten Akzeptanz und Bewährung als flankierendes Personalentwicklungsinstrument, das infolge seiner Flexibilität sehr anpassungsfähig wie wandlungsfähig in Form und Einsatz sein kann. Gleichwohl ist und bleibt Mentoring als flankierende Personalentwicklung ein temporäres Personalgewinnungsinstrument und unterliegt insofern allgemeinen Fragen des Wandels von Personalauswahl und Personalentwicklung. Somit werden Personalaspekte angesichts des Aufbruchs in die und bei zunehmenden Anzeichen der Entwicklung der Wissensgesellschaft als globaler Wettbewerbsfaktor immer zentraler. Dazu gehören Faktoren, das Personal abgebaut, verlagert, abgewickelt und die neue Generation der Hochschulabsolventen großenteils auf prekäre Arbeitsplätze eingestellt wird. Es gehören aber auch Tendenzen dazu, dass das Wissen und insbesondere das Wissen von Hochschulabsolventen infolge der internationalen Arbeitsteilung wichtiger werden und sich zunehmend kleinere und mittlere Unternehmen in Frage der Personalgewinnung und Entwicklung globalen Strategien öffnen müssen.

Mentoring kann in Zeiten des strategischen Wandels überlebenswichtige Ressourcen und bisher nicht gesehene und für wichtig erachtete Wissenspotenziale der jungen Generation unkonventionell und schnell für einen gezielten Einsatz erschließen. Durchgängig ausgewiesen werden Effekte der Kompetenzentwicklung, der Verbesserung der Kommunikation und Kooperation, der persönlichen und strukturellen Vernetzung sowie der Steigerung der Effizienz der Organisation. Mentoring stellt ein effektives, individuell gestaltbares und wenig aufwändiges Personalentwicklungsinstrument dar, das bei Einsatz sofort funktioniert – gewissermaßen on the job für die Entwicklung von Fach- und Führungsnachwuchskräfte. Mentoring-Programme stehen zunehmend im Zusammenhang einer noch engeren Planung von Karriere und Business sowie der Entwicklung von wissensbasierten Arbeitsmarktsegmenten, für die gerade in kleineren Unternehmen weder geschäftliche Aufbau- noch Karrieremodelle vorliegen, aber aus doppelter Perspektive der Zugang zu Beschäftigungssegmenten des Wissensarbeitsmarktes immer mehr Aufmerksamkeit zukommt. Mentoring kann gezielter als konventionelle Personalpolitik, zunehmend bildungsoffene Abschlüsse, die generations- und berufsspezifisch sind, aufgreifen.

Die Konzentration auf innovative Personalentwicklungsmodelle wie z. B. Mentoring speist sich aus zwei verschiedenen Entwicklungen, die für junge Akademiker zwischen Hochschulstudium und Arbeitsmarktentwicklung relevant sind, denn derzeit befindet sich ein großer Teil junger Akademiker in prekären Zugängen und Übergängen vom Hochschulstudium in den Arbeitsmarkt. Die Gründe dafür sind zum einen darin zu sehen, dass sich eine wirtschaftspolitische Praxis in Unternehmen entwickelt hat, bei der der Zugang zu hochqualifizierten Arbeitsmärkten durch unverbindliche temporäre Praktika z. B. vorenthalten wird. Zum anderen verzichten Un-

ternehmen infolge der Zunahme fluider Arbeitsformen und flexibler Personalpolitik auf eine langfristige Personalpolitik und -entwicklung. Beide Praxissysteme der Wirtschaft führen zu dem gleichen Effekt: junge Akademiker fallen durch die Siebe nachhaltiger Personalpolitik mit Folgen für ihre individuelle Lebensplanung und Lebensführung und volkswirtschaftlich werden Entwicklungsoptionen der innovativen wissensbasierten Arbeitsmarktsegmente bei zunehmenden Globalisierungsanforderungen unzureichend auf- und ausgebaut. Weiterreichende gesellschaftspolitische Effekte sind Abwanderungs- und Demografieprobleme.

Mentoring-Programme als Modelle flankierender Personalentwicklung bieten Chancen gegenläufiger Entwicklungen, die hier in ihren Optionen und Effekten insbesondere für kleinere Unternehmen thematisiert werden. Mentoring als ein flexibles Instrument der prospektiv orientierten Personalentwicklung kann auf äußerst vielfältige und heterogene Entwicklungen und Anforderungen reagieren. Dieses greift der vorliegende Band auf, denn eine zentrale Frage zukünftiger Personal- und Beschäftigungspolitik wird sein, wie die Möglichkeiten der Nachwuchsförderung zwischen Hochschulabschluss und entsprechenden Zugängen zu den Beschäftigungssegmenten zu erweitern wie auch zu intensivieren sind, um individuelle, personalpolitische wie volkswirtschaftliche Herausforderungen aufgreifen zu können. Dazu bietet der Band Argumente und Beispiele.

Sibylle Peters
Franziska Genge
Yvonne Willenius

Magdeburg/Berlin, September 2006

# Einleitung

*Sibylle Peters*[*]

# Mentoringsysteme auf dem Wege in die Wissensgesellschaft – Chancen von Rekrutierungsstrategien

1. Gegenüberlegungen zur Ausdifferenzierung zielgruppenorientierter Mentoring-Programme
2. Nachwuchskräfte und ihre Karrieren in der Wissensgesellschaft – Wandel von innerbetrieblichen Personal- und Organisationsstrukturen und von innerbetrieblichen Arbeitsmarktsegmenten
3. Entwicklungsmodelle der Mentoring-Programme
4. Fokussierung auf spezielle Schnittstellen zwischen Hochschule und Erstplatzierung auf dem Arbeitsmarkt
5. Zu den Beiträgen in diesem Band

## 1. Gegenüberlegungen zur Ausdifferenzierung zielgruppenorientierter Mentoring-Programme

Mentoring-Programme haben sich in den zurückliegenden Jahren in vielen Unternehmen, der öffentlichen Verwaltung und anderen Organisationsformen zunehmend bewährt. Es zeigt sich, dass die Programme, unter dem Label, die jungen Nachwuchsgenerationen Ziel orientiert in den Arbeitsmarkt einzuführen, einen hohen Akzeptanzwert sowohl innerhalb der Organisationen bei beteiligten Personen und Partnergruppen als auch in der Gesellschaft allgemein erreichen. Mentoring kristallisiert sich immer mehr als ein Personalentwicklungsinstrument heraus, auch wenn es lange so nicht benannt wurde. Es können auf diesem Wege in Zeiten des Wandels und der entstehenden Wissensgesellschaft die Ressourcen und insbesondere bisher nicht berücksichtigte Wissenspotenziale von jungen Graduierten unkonventionell und außerhalb von personalpolitisch-strukturellen strategischen Entscheidungswegen erschlossen und entwickelt werden. Durchgängig ausgewiesene Effekte dieser Programme sind die Kompetenzentwicklung der Mentees, der Ausbau von Kommunikation und Kooperation durch ergänzende flankierende Strukturen neben den klassischen Personalstrategien sowie die persönliche wie strategische Vernetzung von Personen und Abteilungen. Diese Effekte wirken sich meist positiv auf die gesamte Organisation mit ihren Arbeits- und Kommunikationsprozessen aus.

Mentoring-Programme erfreuen sich auch in kleineren und mittleren Unternehmen einer zunehmenden Beliebtheit, da diese Unternehmen über keine eigenständigen Personalentwicklungsabteilungen verfügen und auch keine differenzierten Systeme

[*] Prof. Dr. Sibylle Peters, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät f. Geistes-, Sozial- und- Erziehungswissenschaften, Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Arbeitsbereich: Betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg, E-mail: sibylle.peters@gse-w.uni-magdeburg.de

dazu aufbauen werden können. Mentoringsysteme sind schnell zu entwickeln sowie weitestgehend unabhängig von den Aufbau- und Ablaufstrukturen in Unternehmen und Organisationen. Ziel ist es, flankiert durch die Person des Mentors bzw. der Mentorin neben der Struktur des unmittelbar Vorgesetzten der Graduierten, den so genannten Mentees, die Einmündung von Fach- und Führungskräften in das spezifische betriebliche Arbeitsmarktsegment zu fördern[1].

Dieser Entwicklungsprozess beruht wohl auf verschiedenen Ursachen und Effekten. Unverkennbar ist besonders die zunehmende Dynamisierung von Organisationen und ihren Strukturen beispielsweise durch die Flexibilisierung hin zur Projekt- und Prozessorganisation, die folglich auch veränderte Personal- und Personalrekrutierungsstrategien erfordert. Die Ausbreitung und Ausdehnung von Mentoring-Programmen erfindet immer neue flexiblere Formen für Mentoring und den entsprechenden Zielgruppen innerhalb von Fach- und Führungskräften. Daraus folgt, dass insgesamt die Berichterstattung und die dazu gehörige Literatur zunimmt, nicht zuletzt deshalb, weil ein beträchtlicher Teil dieser Zusatzprogramme in Wirtschaft, Verwaltung und Politik durch die öffentliche „Hand“ gefördert wird und deshalb oftmals die Veröffentlichung dieser Programme nur vor dem Hintergrund gesehen werden, die Verwendung von Steuergeldern zu legitimieren. Bei aller Ausdifferenzierung verschiedener Mentoring-Programme werden die Formen zwar vielfältiger und wandlungsfähiger, jedoch ist immer noch wenig über die Dynamik dieser Organisationsform selbst bekannt, d. h. wie werden Mentoringstrukturen in die Personal- und/ oder Organisationsstrukturen implementiert, so das sie als flankierende und bei Bedarf als längerfristige Strukturen junge Graduierte in Veränderungsentwicklungen innerhalb des spezifischen internen Arbeitsmarktsegmentes aufnehmen und entwickeln können. Hier besteht eine große Lücke, bzw. dieser Frage ist bisher nicht die ihr gebührende forschungspraktische Aufmerksamkeit zuteil geworden.

Die Implementierungen von Mentoring-Programmen konzentrieren sich in erster Linie auf die Auswahl von Zielgruppen und die Entwicklung ihrer persönlichen Kompetenzen, die Ausgestaltung und speziellen Inhalte der Programme sowie auf deren Evaluierung durch alle Beteiligten, womit unter gesellschaftspolitischem Aspekt Wirksamkeit und Legitimierung hinreichend nachgewiesen sind. Dabei wird jedoch die Entwicklungsfähigkeit der Organisation mit ihren spezifischen Personalstrategien im Sinne einer nachhaltigen Implementierung zur Stabilisierung des flankierenden Instruments Mentoring innerhalb von Personal- und Organisationsentwicklung wenig vorangetrieben. Es ist folglich erforderlich, den Zugang und damit die Rekrutierung aus der Perspektive von Organisationen einzubeziehen, worüber schließlich die Stabilisierung des Programms ermöglicht wird. Darüber hinaus ist offen, bzw. weitgehend unbekannt, welche Inhalte von Mentoring-Programmen und welches Mana-

[1] Aufgrund der zahlreichen Literatur zu diesem Thema, sei u. a. als Handbuchartikel auf den Band von Ryschka/Solga/ Mattenklott 2005 verwiesen. Insbesondere möchten wir auf unseren eigenen Mentoring-Band aufmerksam machen: Peters/ Schmicker/ Weinert 2004.

gement von Mentoring sich in Organisationen als typische Formen im Zusammenhang mit Rekrutierungsstrategien zeigen und welche Ablaufmuster sich innerhalb von Organisationen im Hinblick auf eine Integration und Nutzung als erfolgreich erweisen. Zu diesen Fragen äußern sich Mentoring-Programme als Einzelprogramme, die unter öffentlichem Legitimationsdruck stehen, in aller Regel nicht, bzw. können sich dazu nicht äußern, da es nicht in ihren Aufgabenbereich fällt. Mentoringstrategien werden jedoch auf dem Weg in die Wissensgesellschaft immer attraktiver, nicht zuletzt deshalb, weil die Offenheit für neues Wissen bei gleichzeitig fehlenden Karrierevorlagen von Unternehmen für Absolventen – und das insbesondere bei kleineren Unternehmen – nicht in bestehenden Personalstrategien aufgefangen werden kann. Traditionelle Rekrutierungsstrategien von Unternehmen fokussieren auf das eigene Personal und die Förderung des sich im eigenen Unternehmen bewährten Nachwuchspersonals ohne dabei personalpolitisch den Blick auf junge Graduierte zu werfen (vgl. den Betrag von Peters in diesem Band).

Insofern will dieser Beitrag nur einen kurzen Überblick über unterschiedliche Formen von Mentoringstrategien geben und darüber hinaus jedoch verschiedene Aspekte aufgreifen, die im Wesentlichen über Rekrutierungsmomente hinaus, Aussagen über die Stabilität und ein spezifisches Einbinden von Kompetenzen in die Handlungen von Organisationen stützen und damit als ein nachhaltiges Instrument hinsichtlich der Förderung von Nachwuchskräften genutzt werden können.

## 2. Nachwuchskräfte und ihre Karrieren in der Wissensgesellschaft – Wandel der innerbetrieblichen Personal- und Organisationsstrukturen und von innerbetrieblichen Arbeitsmarktsegmenten

Auf dem Markt gewinnt die Zunahme qualitativ höherwertiger Produkt- und Dienstleistungstätigkeiten immer mehr an Bedeutung, denn nur differenzierte Produkte können dem Markt angeboten werden, bzw. nur auf solchen Märkten lassen sich Gewinne erwirtschaften, die Wachstum ermöglichen. Deshalb werden hohe Qualifikationen, Motivationspotenziale und eine hohe Weiterbildungs- und Kooperationsbereitschaft nicht nur wichtiger, sondern zunehmend vorausgesetzt. Für solche Produkte braucht man entsprechendes Personal sowie veränderte Personal- und Organisationsstrukturen, die sich z. B. durch flache Hierarchien und der Flexibilisierung hin zu Projekt- und Prozessorganisation ausweisen. Hochqualifikationen sowie veränderte Organisationsstrukturen sind limitierende Faktoren für diese Entwicklungen. Fehlen sie, bleiben auch Geringqualifizierte ohne Arbeit. Dieses ständige Mehr an Wissen und vor allem neuen Wissen erfordert zum einen immer mehr Menschen, die damit umgehen können und zum anderen sind für neue Formen von Kommunikation und Kooperation der Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation andere Strukturen erforderlich. Die Erzeugung von höherwertigen Produkt- und Dienstleistungsleistungen erfordert einen größeren „Umschlag“ von immer neuem Wissen, so dass innerbetrieblich Flexibilisierungs- und Anpassungsbedingungen weniger zu antizipieren

sind, bzw. diese sich flexibilisierenden Bedarfe treffen zunehmend auf bildungsoffenere Hochschulabschlüsse infolge der Pluralisierung der Abschlüsse. Zudem ist die individuelle Produktivität im Allgemeinen schwer messbar, so dass es unzureichend erscheint, sich auf allgemeine Professionalisierungsprozesse, die den Zugang zu Positionen regeln, zu stützen. So wird die Bedeutung des Wissens als Ressource sowie die Bedeutung der Humanressource insgesamt nicht mehr in Frage gestellt. Gleichwohl gibt es erhebliche Ungleichzeitigkeiten und Widersprüche auf dem Arbeitsmarkt und in der Einschätzung, wie Hochschulabsolventen in Erstplatzierungen auf dem spezifischen Arbeitsmarkt für Führungsnachwuchskräfte einzumünden haben und welche Karriereoptionen Unternehmen den jungen Graduierten durch ihre flexiblen Personal- und Organisationsstrukturen als persönliche und arbeitsmarktpolitische Optionen auf dem Wege in die Wissensgesellschaft anbieten.

Wissenschaftlich oder forschungspraktisch ist wenig bekannt, wie in Organisationsformen abstimmungsbezogene Rekrutierungsstrategien zwischen veränderten Markt- und Produktentwicklungen und jungen Graduierten mit i. d. R. interdisziplinär ausgebildeten Hochschulprofilen vorgenommen werden, um innerhalb der eigenen Organisations- und Personalpolitik flexibel auf Veränderungen der Wissensgesellschaft eingehen zu können. Die Praxis von Unternehmen stellt sich vielfach so dar, das Hochschulabsolventen infolge der Bedeutungszunahme außerfachlichen Wissens, als *social-skills* bezeichnet, dieses sich vor Einmündung in den spezifischen Arbeitsmarkt anzueignen haben, etwa in der Art, das erst das, „was Hochschulabsolventen außerhalb ihres Abschlusses voneinander abhebt…“ den Anforderungen von Unternehmen als allgemeine Voraussetzung für eine Einmündung in den Arbeitsmarkt entgegenkommt. Das deutet darauf hin, dass Unternehmen weniger Anpassungskosten übernehmen, sondern signalisiert eher, dass sich spezifisches, erbrachtes Vorwissen vor Eintritt in den Arbeitsmarkt günstig auswirken wird. Es werden damit Signale an das Qualifikationsverhalten von Hochschulabsolventen gesandt, das entsprechend erbrachte Effekte als günstig für einen Zutritt in den innerbetrieblichen Arbeitsmarkt angesehen werden können (vgl. in diesem Band die Beiträge von Allmendinger/Schreyer; Helbig; Peters). Das betrifft die „Generation Praktikum“ mit dem verzögerten Zutritt in den spezifischen Arbeitsmarkt über Praktika und Traineemaßnahmen, wobei diese Erstplatzierungen in den Arbeitsmarkt zunehmend unter öffentlichem Druck stehen.

Auf der Seite von Unternehmen ist wenig bekannt über die Dynamik von Organisationsstrukturen, dahingehend, dass sie ihrerseits versuchen, Strukturen zu schaffen, in die junge Hochschulabsolventen mit spezifischen Anforderungen und Aufgaben entwicklungsoffen hineingehen können und die funktional in die Organisation eingebunden sind. Organisationen haben für die Entwicklung von Nachwuchskräften und der Ermöglichung von Karrieren feste Strukturen und ein festes Ordnungssystem, jedoch werden in Zeiten des Wandels andere Formen von Rekrutierungen gewählt, die eher temporär sind und bei denen Unternehmen nur „lose“ Verpflichtungen eingehen. Unternehmen bevorzugen statt fester Ordnungssysteme einer Karriereentwick-

lung, Praktikanten und Hochschulabsolventen in Traineeprogrammen, auch Volontariatsangebote genannt, die sich genau dadurch ausweisen, dass die darin gegebenen Anforderungen nicht in die spezifische Personal- und Organisationsstruktur implementiert sind, sondern lose angekoppelt und damit wiederum jederzeit personell und organisatorisch aufkündbar sind. Gezielte Rekrutierungsstrategien sowie hausinterne Mentoring-Programme werden erst bei längerfristig beschäftigtem Personal wirksam, nicht bei der Übernahme von Hochschulabsolventen (vgl. Peters in diesem Band). Es entstehen Friktionsprobleme auf dem charakteristischen Arbeitsmarktsegment von Hochqualifizierten, wobei diese nicht selten von der öffentlichen Hand durch gezielte Mentoring-Programme für spezifische Zielgruppen aufgefangen werden. Damit werden Unternehmen Hochqualifizierte offeriert, für die die Unternehmen folglich selbst keine Personal- und/ oder Organisationsstrukturen entwickeln und implementieren müssen, denn mit Ende von öffentlich geförderten Programmen wird das jeweils spezifische Programm beendet damit neue Programme aufgelegt werden können, um bestimmten Gruppen durch berufs- und kohortenspezifische Programme eine Förderung als Zugang zu dem hoch qualifizierten Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

Das beinhaltet, dass Mentoring-Programme singulär bleiben, sich in ihrer jeweiligen Einzigartigkeit dennoch reproduzieren und Formen einer Stabilisierung innerhalb von Personal- und Organisationsentwicklung von Seiten der Unternehmen ausbleiben (können), weil durch neue Programme immer neue Absolventen „abgeschöpft“ werden können und sich eine eigene Nachwuchsförderung auf bereits bestehendes Personal konzentrieren kann. Karriereoptionen wiederholen sich personell gesehen in der Aneinanderreihung mehrerer aufeinander folgender Praktika und innerhalb von Organisationsstrukturen wie öffentlichen Mentoring-Programmen, die temporär in Unternehmen angelegt sind und mit dem Ende der öffentlichen Förderung ohne Aufgaben und institutionelle Positionen in sich zusammen fallen.

Es ist forschungspolitisch eine offene Frage, ob, je länger z. B. die Graduierten in Praktikumstätigkeiten sind oder Praktikawechsel aufeinander folgen, formelles Hochschulwissen wie auch informelles Wissen strategisch mittel- und längerfristig durch die Personalpolitik generiert, entwickelt und genutzt werden kann. Dazu müssen jedoch Unternehmen bei der Erstplatzierung in den betriebsinternen Arbeitsmarkt den Graduierten Karriereoptionen innerhalb von entwicklungsfähigen Aufgaben und Positionen bieten. Es ist zu befürchten, dass infolge sich wiederholender Praktikumswechsel sich die Praktikanten zunehmend mangels Anwendung und Gestaltung von entscheidenden Wissensbasen entfernen und diese ohne zusätzliche Strategien nicht mehr hinreichend abrufen können. Das würde beinhalten, dass das in die Graduierten investierte öffentliche Humankapital ökonomisch nicht entsprechend genutzt wird und sich dieser Effekt potenziert, wenn zusätzlich, infolge der zu erwartenden empfindlichen demographischen Entwicklungen, Hochqualifizierte auf dem Arbeitsmarkt fehlen und wissensbasierte Produkt- und Dienstleistungstätigkeiten möglicherweise abnehmen, oder sich zurück entwickeln. Diese Entwicklung wird in der Personalpolitik und -entwicklung offensichtlich antizipiert, wenn wie bereits be-

nannt, neuerdings zunehmend Mentoring-Programme in Personalnachschlagewerken als eine effektive Nachwuchs- und Rekrutierungsstrategie vorgestellt werden.

## 3. Entwicklungsmodelle der Mentoring-Programme

Mentoring-Programme sind nunmehr fast zwei Jahrzehnte im öffentlichen Bewusstsein und Teil der öffentlichen Förderung. Viele Jahre hindurch sind Zielgruppenbezug und Ausgestaltung der persönlichen Mentoringbeziehung zwischen Mentor und Mentee der klassische Bezugspunkt für Mentoring-Programme gewesen, auf den hier nur verwiesen wird (Peters/Schmicker/Weinert 2004, 83f). Die allgemeinen Zielsetzungen von Programmen dieser Art konzentrieren sich auf bestimmte soziale Gruppen, die im Sinne der Förderung von sozialer Chancengleichheit oder direkter Aufhebung sozialer Ungleichheit im Bewusstsein gesellschaftspolitischen Interesses stehen und ihnen auf bundes- und landespolitischer Ebene eine öffentliche Förderung zuteil wird. Diese Aufgabe übernehmen aber auch spezifische Verbände, Vereinigungen und andere Institutionen, die in ihren Zielsetzungen öffentliche soziale Interessen zur Durchsetzung von Chancengerechtigkeit fördern. Mentoring-Programme sind gegenwärtig in vielfältigen Differenzierungsformen und Ausgestaltungen in Wirtschaft, Verwaltung und Politik anzutreffen, sowie als spezielle betriebsinterne Rekrutierungsprogramme jenseits öffentlicher Förderung und öffentlicher Wahrnehmung und Anteilnahme. Insofern nehmen sie verschiedene gesellschaftspolitische Entwicklungstendenzen auf. M. E. lassen sich gegenwärtig folgende drei große Gruppen von Mentoring-Programmen im Hinblick auf zukünftige Entwicklungstendenzen aufzeigen:

### Zielgruppenorientierung und Chancengleichheitsförderung

Die Förderung von Frauen in Führungspositionen in Wirtschaft, Politik und Verwaltung ist ein gesellschaftspolitisches Interesse, zunehmend auch ein Anliegen zur Förderung der Gleichstellung von Beruf und Familie, nicht zuletzt wegen der zunehmend öffentlichen Wahrnehmung der demographischen Entwicklung und ihren arbeitsmarkt-, volkswirtschaftlichen sowie sozialpolitischen Folgen. Infolgedessen werden durch den Staat (HWP- Mittel) öffentlich Frauen als Schülerinnen, Studentinnen und Absolventinnen gefördert. Für die letzte Förderungszielgruppe teilen sich die Förderangebote in Förderprogramme zur Erstplatzierung weiblicher Absolventinnen in den spezifischen Arbeitsmarkt und Förderprogramme weiblicher Absolventinnen im Sinne einer Doktorandenförderung an Hochschulen, Forschungseinrichtungen, etc. Insgesamt ist das eine Zielgruppe mit sich ausdifferenzierenden Programmen, für die öffentliche Rahmenprogramme entwickelt werden. Diese stellen Bundes- und Landesprogramme, ebenso EU- Gelder, die im Sinne der Gleichbehandlung von Gender- und Diversity-Kriterien immer neue als öffentlich förderungswürdige Sachverhalte generieren. Innerhalb dieser Orientierung betrifft es im Einzelnen:

- Zielgruppenorientierung und Einlösung von geschlechterspezifischer Chancengleichheit durch Zugänge zu spezifischen Arbeitsmärkten und Netzwerken. Dabei handelt es sich um traditionelle Mentoring-Programme von Frauen bei

Berufseintritt und der Ausgestaltung von Tandembeziehungen zwischen Mentee und Mentor. Zunehmend wird die weibliche Zielgruppe in Schülerinnen und Studentinnen differenziert, die jeweils in unterschiedlichen Ausbildungsphasen zu fördern sind. Insbesondere betrifft es immer Zugänge und Austritte, denn diese „Tore" sind in hohem Maße von Ausschluss- oder Zugangschancen determiniert. Insgesamt sollen bereits Schülerinnen und Studentinnen z. B. durch spezifische Zugänge als Hospitantinnen und Praktikantinnen professionspolitisch relevanter Institutionen und Organisationen den Zugang zu spezifischen Netzwerken kennen lernen. Für Hochschulabsolventinnen ist ein Mentoringboom entstanden.

- Zielgruppenorientierung und Wahrnehmung, bzw. Antizipation von Diversity-Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt sowie Antizipation von demographischen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt. Dazu gehören zunehmend Gruppen auf dem Fachkräftearbeitsmarkt, die potenziell ihre Rechte über das Antidiskriminierungsgesetz einklagen könnten sowie die Förderung von Gruppen auf dem Fachkräftearbeitsmarkt, bei denen Nachwuchsprobleme zu befürchten sind. Weiterhin finden sich spezifische Zielgruppen und Formen der Förderung, die unter Diversity-Kriterien als zentral erachtet werden.
- Zielgruppenorientierung und Wahrnehmung öffentlicher Leistungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen, um Professionsgruppen wie Lehrern in ihrer informellen Rolle als Mentor und Begleiter von Jugendlichen mit schwierigen Lebenslaufphasen und -kontexten zu unterstützen.

Offiziell laufen diese Programme unter dem Stichwort *Zielgruppenorientierte Förderprogramme*. Sie sind systematisch betrachtet jedoch eher **lebenslaufszyklische Förderprogramme** mit flexiblen Einsatzmöglichkeiten, bei denen spontan Bedarf und Nachfrage gegeben zu sein scheint. In diesen Modellen werden Einzelpersonen innerhalb der gegebenen Zielgruppenorientierung unterstützt, wobei Vielfalt und Varietät in den verschiedenen Modellen und ihren ausgewiesenen Phasen beliebig und offen sind. Das betrifft im Einzelnen die spezifischen Inhalte und die Dauer der Ausgestaltung einzelner Phasen. Letztere sind in jeweils ablaufbezogene Schritte organisiert wie (1) Aufnahme der Tandembeziehung zwischen Mentor und Mentee, (2) Kommunikation und Verhandlung von Regeln und Unterstützungsleistungen, (3) Ausübung und Begleitung der Tätigkeit, (4) Reflexion gegenseitiger Erwartungen und Netzwerkunterstützung für spätere Lebenszyklusphasen, (4) Hilfestellung bei der Etablierung der Erstplatzierung auf dem speziellen Arbeitsmarkt, (5) offizielle Auflösung der Tandembeziehung. Der Fokus liegt auf der Organisation von Stabilität während der Dauer eines Mentoring-Programmes und betrifft grundsätzlich weniger Fragen der Stabilität dieser Programme. Sie können als „flüchtig" bezeichnet werden, da sie ad hoc Bedarfe aufgreifen. Insbesondere Differenzierungen unter Genderaspekten haben hier ihr Aktionsfeld, für das sie laut des Maastricht-Vertrages von 1992 Nationen Sorge zu tragen haben.

## Förderung wissensintensiver Ausbildungsprogramme als Förderung verschiedener Wissensformen

Wenn für die Erschließung neuer Märkte die Zunahme qualitativ höherwertiger Produkte und entsprechende Dienstleistungen wichtiger werden, wird für die Entwicklung solcher Produkte nicht nur ein spezifisches Personal benötigt, sondern auch qualitativ neues Wissen, z. B. in Form von social-skills, welches über bekanntes Professionswissen hinausgehen muss. Dabei geht es um die Förderung von Humanressourcen und insbesondere von speziellen Wissensformen, d.h. neben dem ausgebildeten fixierten oder expliziten Wissen sollen spezifische Wissensformen wie informelles Wissen entwickelt und gefördert werden. Dabei werden zwei grundlegende Typen der Wissensgenerierung gewählt:

- Austausch von intergenerativem Wissen und
- Austausch von intragenerativem Wissen.

Das ist gegenwärtig die Bühne von Mentoring-Programmen[2] und ihr Austausch bisher innerhalb von Professionalisierungsstrategien nicht gleichermaßen mitkommunizieren Wissens, das neben fachlichem Wissen nunmehr bedeutsam wird. Folglich wird die Generierung von Wissens-Entwicklungsprozessen thematisiert und Formen der Kommunikation, Verhandlung, Commitment, etc. sind von Bedeutung, denn dahinter steht die Überzeugung, dass formelle und informelle Aspekte in allen diesen Prozessen zum Ausgleich kommen sollen. Insofern differenzieren sich auf dieser Ebene Programme aus, wie

- Peer- Mentoring-Programme, in denen sich Mentees der gleichen Generation mit gleichen oder anderen professionellen Schwerpunkten untereinander austauschen. Wissensstafetten, in denen der Fokus des Programms Mentoren gewidmet ist, weil diese in den nächsten Jahren die Organisation verlassen werden und ihr Wissen vorher gezielt der jüngeren Generation weiter geleitet werden soll,
- Mentoring-Programme, die sich darauf spezialisieren, ehemalige Mentees zu reaktivieren und sie vertraut zu machen mit der Rolle des Mentors[3], so dass intergeneratives Wissen, aber auch zurückliegendes intragenerativ Wissen reaktiviert werden soll, das zurückliegend nicht beachtet wurde.

Hier geht es um **Prozessmodelle**, in denen es durch spezifische Formen der Kooperation zu einer gewissen Institutionalisierung kommt. In diesem Rahmen einer gewissen Institutionalisierung werden drei Interaktionsformen relevant, die Verhandlungs- und Verpflichtungsaspekte aufweisen:

---

2 Wobei hier die Frage nicht beantwortet werden kann, wer eher „da“ war.

3 Hier werden Formen wie Cross- Mentoring aktiv, aber solche Organisationsformen wie internes, externes oder Cross- Mentoring sind nicht mehr die entscheidenden Differenzkriterien wie zu Zeiten der Entstehungsphase von Mentoring-Programmen.

- persönliche Beziehungen ergänzen formale Rollenbeziehungen,
- psychologische Verträge im Sinne der Stärkung eines Vertrauensverhältnisses überwiegen gegenüber formalen Verträgen,
- wenn diese Formen auf Dauer gestellt werden können, spiegeln sich in formalen Vereinbarungen informelle Verpflichtungen wider, die die Kooperation mit weiteren, folgenden Personen gleichermaßen betreffen wird (Sydow 2003, 334).

Stablität und Flexibilität sind hier nicht mehr allein personengebunde Vorgänge, sondern durch eine gewisse Institutionalisierung wird in der Organisation Stabilität erzeugt. Peer-Mentoring sowie auch Wissensstafetten sind Institutionalisierungen zur Generierung und Nutzung inter- und inragenerativen Wissens, die unterschiedliche Wissensformen beherbergen. Es kann davon ausgegangen werden, dass innerhalb dieser Strukturierungsmodelle Chancen liegen, die für spezielle Rekrutierungsaspekte von Nachwuchskräften zentral sind, ohne dass darüber etwas bekannt ist. Diese Modelle bieten Beratungs- und Unterstützungsmodalitäten an und versuchen, einen persönlichen wie organisatorischen Innovationstransfer zu generieren.

**Förderung selbstorganisierter Mentoring-Programme wie spezielle Foren zur nachhaltigen Entwicklung von Personal- und Organisationsentwicklung**

Hier handelt es sich strukturell gesehen um Ansätze von Netzwerkorganisationen, die versuchen organisationale bzw. vorwiegend wohl eher transorganisationale Entwicklungsmaßnahmen strukturell zu erfassen. Sie weisen sich durch einen niedrigen Organisationsgrad innerorganisatorischer Kontexte aus. Bedeutsam ist der hohe Verhandlungsmodus gegenüber einem Anweisungs- und Anpassungsmodus innerhalb der Personalentwicklung, aber auch die in Netzwerken verteilte Macht und Führung weist hier Differenzen auf, wodurch, so Sydow (2003, 337), Schwierigkeiten der Mobilisierung von Akteuren folgen. Diese Modelle sind insgesamt neu, befinden sich in Entwicklungen und der Status ihrer transorganisationalen Institutionalisierung weist sich eher durch lose Kopplungen denn durch feste Strukturierungen aus. Innerhalb von Mentoringsystemen lassen sich vor dem Hintergrund dieser Kategorien erste Modelle beobachten, z. B. folgende:

- professionsspezifische Förderung von Nachwuchsgruppen spezieller Organisationen und Institutionen, die professionspolitisch Nachwuchsförderung betreiben,
- Entwicklung von so genannten Foren, in denen sich öffentlich geförderte Programme über eine organisatorische Anbindung eine Plattform schaffen, die eine Institutionalisierung gegebener Mentoring-Programme ermöglicht und auf der Basis weitere Programme entwickelt werden können, d. h. von öffentlicher Förderung unabhängig werden,
- Förderung von wissensintensiven Ausbildungsprozessen spezieller Personengruppen, um innerhalb deren (individuellen lebenslaufzyklischen) Lebensverläufen Weichen für interdisziplinär und international ausgerichtete Arbeits-

märkte und Netzwerke auf der Basis spezieller Wissensformen zu ermöglichen. Das betrifft Mentoring-Programme an Hochschulen, Graduiertenprogramme, Wissenschaftsaustauschprogramme, etc., ebenfalls in der Absicht, als ein transorganisationales Netzwerk aufzutreten und sich somit wesentlich nachhaltiger auf internationaler Ebene um Förderprogramme bewerben zu können und damit einen international agierenden kohorten- und professionsgebundenen Nachwuchs zu fördern. Hier sind Aspekte, wie die intragenerative Chancengleichheit als öffentliche Aufgabe, zu nennen, denn sie fokussieren insbesondere die ungleichen Zugänge, bzw. bisher nicht wahrgenommenes Interesse sowie die ungleichen Zugänge der Geschlechter in den wissenschaftlichen und internationalen forschungszentrierten Arbeitsmarkt.

Das sind grenzüberschreitende Modelle von Personal- und Organisationsentwicklung herkömmlicher Formen betrieblicher Modelle. **Netzwerke und Foren** im Kontext von gemeinnützigen Verbänden versuchen hier im Kontext von Mentoring-Programmen Arbeitsmethoden im Bereich von Mentoring und Beratung national und transnational insb. auf Hochschulebene zu schaffen. Hier liegen ganz offensichtlich erhebliche Chancen und Potenziale für die Entwicklung von Mentoring-Programmen (http://emcouncil.org/de; Kurmeyer in diesem Band).

**Zwischenresümee**

Mentoring wird zunehmend als Teil von Personal- und auch Organisationsentwicklung gesehen. Der zentrale Fokus ist weiterhin die Förderung von spezifischen Zielgruppen und das wird es auch bei der Verpflichtung der Gleichstellung innerhalb des europäischen Rahmens bleiben. Aber die Entwicklungen haben sich weit weg von isolierten Strategien der öffentlichen Förderung von Frauen als Reaktion auf die öffentlich bewusste Wahrnehmung des Fehlens von Frauen in Führungspositionen verschoben. Solange es nur darum ging, öffentlich Frauen zu fördern, waren zwangsläufig nur die interaktive Dimension und damit die Tandem-Struktur zwischen Mentee und Mentor im Gespräch. Der gesamte Fokus konzentrierte sich einschließlich Rahmenbedingungen der Ermöglichung dieser Interaktionsformen darauf, die Leistungen des Programms für die Persönlichkeitsentwicklung des Mentees durch den Mentor sicher zu stellen. So sind in Handbüchern als zentrale Aspekte u. a. folgende zu finden:

- Die Vorbildfunktion als Rollenmodell für Werte, Verhaltensweisen und Einstellungen, die in der Organisation als erfolgreich gelten,
- Die Psychologische Funktion umfasst Rat in Problemlagen, Wertschätzung des Mentees und freundschaftlichen Umgang,
- Die Karrierefunktion beinhaltet die Förderung positiver Aufmerksamkeit für den Mentee, die Einführung in die Mikropolitik der Organisation, den Einsatz für die Beförderung und Versetzungen und Schutz bei drohendem Schaden (Ryschka/Tietze 2005, 79-115).

Das zeigt deutlich, wie zeitungleich sich Praxismodelle entwickeln und analytische Beobachtungen auseinander fallen. Der Zugang zur Organisation und der Teilhabe an der Organisation und ihrer Organisationskultur werden bei dieser Betrachtung durch den Mentor und die von ihm gewählte Interaktionsstruktur gefiltert. Ein direkter Zugang innerhalb der Organisation scheint eher unmöglich als möglich zu sein. Die gelebte Organisationskultur lässt sich jedoch nicht nur auf vermitteltem Wege aneignen, erst eine aktive Teilnahme ermöglicht das Lernen, sich in Netzwerken zu bewegen und diese für die Arbeitstätigkeit zu nutzen. Mentoringstrukturen sind offensichtlich hoch flexibel und nehmen neue Modelle von Organisations- und Netzwerkstrukturen auf. Ganz offensichtlich kann der Aspekt des Wissenstransfers in Modellen wie Mentoring unprätentiös integriert werden, das dieses Modell innerhalb von Personal- und Organisationsentwicklung so attraktiv macht.

## 4. Fokussierung auf spezielle Schnittstellen zwischen Hochschule und Erstplatzierung auf dem Arbeitsmarkt

Allgemein sei noch einmal darauf verwiesen, dass Organisationen für bestimmte Tätigkeiten diverse Rekrutierungs- und Mitgliedschaftsformen entwickeln und Mentoring eine dieser Rekrutierungsstrategien ist (vgl. Peters in diesem Band). Folglich sind Organisationen daran interessiert, insbesondere bei jungen Nachwuchskräften

- die Rekrutierung entsprechend qualifizierten und motivierten Personals vorzunehmen,
- eine organisationsspezifische Sozialisation der einzelnen Organisationsangehörigen vorzunehmen, um sie mit den erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbeständen und Kompetenzen sowie Motivation auszustatten, damit diese erhalten und weiter entwickelt werden können,
- die Gestaltung der organisatorischen Rahmenbedingungen mit dem Ziel der Koordination der Akteure untereinander im Hinblick auf das Organisationsziel zu vereinen.

Organisationen sind insofern permanent damit beschäftigt, die Grenzziehungen innerhalb von Mitgliedschaften neu zu justieren und diese kommunikativ und interaktiv in der Organisation „lebendig“ zu halten (Peters 2004, 13). Der betriebsinterne Arbeitsmarkt regelt für die verschiedenen Mitgliedsgruppen Aufgaben, Präferenzen, Informations- und Verfügungsmacht, Motivation sowie Autonomie arbeitsorganisatorisch höchst unterschiedlich. Für Führungskräfte und insbesondere Führungsnachwuchskräfte verlaufen Mitgliedschaften in losen Formen von Zeit- und Zielvereinbarungsverträgen. Bedingt durch ihre hoch individualisierten Tätigkeitsformen, die sich in Inhalten ihrer Tätigkeit durch Kooperation, Koordination und Kommunikation ausweisen, sind sie gleichermaßen wie andere Mitgliedschaftsgruppen von Organisationsregeln, Routinen sowie vom besonderen Umgang mit Wissen abhängig. Ihre besondere Situation zeichnet sich dadurch aus, dass sich ihre Mitgliedschaft durch das Hineinwachsen in Führungsaufgaben und durch die Einmündung in Karriereent-

wicklungsmaßnahmen ausweist. Eine starke Rolle spielen dabei Selbst- sowie die an sie gestellten Fremderwartungen, wobei Organisationsregeln davon ausgehen, dass die Selbsterwartungen der Nachwuchskräfte mit den sozialen Erwartungen der Organisation zusammen fallen. Organisationen erwarten, dass junge Führungskräfte grundsätzlich und insbesondere infolge des gegenwärtig schwierigen Zugangs zum hoch qualifizierten Arbeitsmarkt bereit sind, ihre Kompetenz-, Kooperations-, Motivations- und Weiterbildungspotentiale weiter zu entwickeln sowie ihre aktuelle situative Lebensführung den sozialen Erwartungen der Unternehmen anzupassen, mit denen sie sich tagtäglich individuell konfrontiert sehen und aus denen sie in der Kommunikation gespiegelte Routinen und Kooperationen ihre Identität gewinnen (Luhmann 2000, 280).

Das ist zentral, unhintergehbar und da sich Rekrutierungsfragen innerhalb von Personalentwicklung zunehmend flexibilisieren und sich somit Formen von Mitgliedschaften ebenfalls wandeln, also aus linearen Entwicklungsmodalitäten verstärkt in Formen wie Praktikum, Training, etc. die Eingangsformen und Erstplatzierungen auf dem Arbeitsmarkt zu beobachten sind, wandelt sich allgemein, aber insbesondere bei Fragen der Personalentwicklung von Führungsnachwuchskräften, der Beobachtungsfokus von Rollen auf die persönliche Identität. Das ist unmittelbar nachvollziehbar, denn die Rollenübernahme und die Entwicklung der Einpassung in Rollen basiert auf der Bestimmung und Benennung von arbeitsteiligen Funktionen, die in Entscheidungsstrukturen innerhalb einer Organisation festgelegt sind. Da aber Organisationen mit Eintritt von Hochschulabsolventen diese nicht in feste Rekrutierungsentwicklungsbahnen einbinden, sondern ja gerade die Praxis der losen Kopplung durch Praktikum, Training etc. favorisieren, wird der Zutritt in den Arbeitsmarkt eher von Organisationseinheiten ad hoc organisiert und personalpolitisch entsprechend unverbindlich begleitet. Das macht es erforderlich, wenn wie in diesem Falle für Mentoringformen plädiert wird, den Zugang und den Eintritt in den spezifischen Arbeitsmarkt kommunikativ und kooperativ zu steuern. Fragen des Zugangs und des Eintritts sind nicht nur soziologisch-analytische Fragen, sondern betreffen in der Tat personalpolitische Fragen als psycho-soziale Aspekte und in dem Falle geht es nicht allein um Zugang sondern Ankunft. Dazu gehören viele kleine flankierende Schritte innerhalb von Personalentwicklung, die den Transformationsschritt von Hochschule in den spezifischen Arbeitsmarkt beobachten und flankierend begleiten, um die Persönlichkeit der jungen Graduierten zu stärken. Das beinhaltet auch, sie in ihrer Motivation und ihrem Interesse an Einsatz und Leistung zu stärken. Diese Aspekte sind zentral, so dass dies ein Anliegen aller drei großen Bereiche der Entwicklungsmodelle der Mentoring-Programme ist, wie in Punkt drei beschrieben.

Innerhalb der zurückliegenden Jahre wurde in Beschreibungen von Mentoring-Programmen, zahlreich darauf verwiesen, dass Empowerment zum „Curriculum“ von Mentoring-Programmen zu gehören habe, um die Persönlichkeit und insbesondere die Autonomie und Verantwortungsübernahme zu fördern, wenn bei zunehmendem Wandel von Organisationen und Flexibilisierung der Mitgliedschaftsregeln Ent-

scheidungsprozesse verstärkt in Delegationsprozessen des Einzelnen sowie auch des Teams überantwortet wird, wie in Band I beschrieben. Das setzt aber auch voraus, dass die Rahmenbedingungen für die Ausdifferenzierung dieser Erwartungen an die Nachwuchskräfte durch Entwicklung von Empowerment zu präzisieren sind.[4]

Mentoring-Programme dürften allgemein dazu Rahmenbedingungen bieten, bzw. die drei Modelle der Entwicklungsmodelle von Mentoring-Programmen zeigen, dass innerhalb dieser die Bündelung zusammenhängender Teilaufgaben voran getrieben wird und auch an einzelne oder Gruppen (Peer-Mentoring) delegiert wird. Das setzt großes Vertrauen in das Wissen und Können sowie in die Loyalität voraus, die sich über die Mentoren weitgehend steuern lässt. Es stecken also Vorstellungen eines aktivierenden sich positiv entwickelnden Menschenbildes hinter der Vorstellung, Empowerment zu fördern, wobei sich Selbst- und Fremdkontrolle über Gruppenzugehörigkeit weitgehend selbst reguliert. Mentoring-Programme sind so gesehen die Bühne der Entwicklung von Empowerment im Gegenüber der Entwicklung zur Anpassung durch Rollenübernahme einer spezifischen Karriereentwicklung in Organisationen mit klar strukturierten Einmündungsritualen (Peters/Maschke 2006). Sie wenden sich auch von Zielgruppenorientierungen ab, die den Fokus retrospektiv ausrichten und damit die Legitimität der Förderung ständig bedienen müssen, was m. E. weder den Einzelnen noch der Organisation hinreichend zugute kommt. In vielfältiger Weise wird dieses Phänomen in den verschiedenen Beiträgen des Bandes aufgegriffen, wobei es sich auf verschiedene Entwicklungsmodelle von Mentoring-Programmen verteilt.

## 5. Zu den Beiträgen in diesem Band

Die Beträge in diesem Band umfassen vier Themenbereiche, wobei es insgesamt darum geht, Mentoringsysteme auf dem Wege in die Wissensgesellschaft kritisch zu beobachten. In diesem zweiten Band stehen, infolge der prekären Übergänge von

---

[4] Zur Entwicklung von Empowerment gehören z. B.:
- Extraversion ( gesellig, gesprächig, dominant, aktiv)
- Emotionale Stabilität (nicht ängstlich, deprimiert, verlegen, unsicher)
- Verträglichkeit, Freundlichkeit (freundlich, vertrauensvoll, kooperativ, versöhnlich)
- Gewissenhaftigkeit (verlässlich, verantwortungsbewusst, leistungsorientiert, ausdauern),
- Offenheit für Erfahrungen (einfallsreich, originell, vielseitig, aufgeschlossen) (Rosenstiel 2002, 215)

Nach Nida-Rümelin vermittelt das Hochschulstudium als Basis die entsprechenden Qualifikationen, die der akademische Arbeitsmarkt nachfragt: eigenständiges Denkvermögen, Artikulationsfähigkeit, rasche Auffassungsgabe, kurz: Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit (Nida-Rümelin 2005, 19). Vgl. auch die Kriterien einer kompetenten Selbstführung nach Müller, die sich über verschiedene empirische Studien als „praxistauglich“ erwiesen haben (Müller 2006). Dazu gehört ein Konzept der intrapersonellen Selbstführung mit den Eigenschaften der Selbstbeobachtung, Willenssteuerung, Gefühlsregulierung, Motivierung durch Selbstmotivierung und Entwicklung und Vermittlung proaktiver Denkhaltungen.

Hochschulabsolventen und den schwierigen Übergängen in die spezifischen akademischen und wissensorientierten Arbeitsmarktsegmente, diverse komplexere Aspekte der Potenzialförderung von jungen Hochschulabsolventen im Blickpunkt.

Die Beiträge des ersten Themenbereichs des Bandes: **Prekäre Übergänge von Hochschulabsolventen in hoch qualifizierte Arbeitsmarktsegmente** eröffnen mehrere Facetten der Übergänge von der Hochschule in den spezifischen Arbeitsmarkt, der sich als verzögerter Eintritt in den entsprechenden Arbeitsmarkt zeigt und damit erheblich Karrierechancen im Lebenslaufzyklus beeinflusst, da die Zugänge in späteren Lebensphasen offen bleiben. **Jutta Allmendinger** und **Franziska Schreyer** beschreiben in ihrem Beitrag den Arbeitsmarkt von AkademikerInnen heute und morgen und die Zunahme seiner bildungsoffenen Übergänge, die als individuelles Problem bewältigt werden müssen. **Silvia Helbig** betrachtet den „verschlossenen" Arbeitsmarkt der „Generation Praktikum" aus der Perspektive der hoch motivierten Absolventen, die vor diesem stehen und Perspektiven prekärer Übergänge abzuwägen haben. Die Ergebnisse sind Teil einer empirischen Untersuchung, gefördert durch den DGB. **Christiane Dienel** und **Doreen Lesske** fragen in ihrem Beitrag, was Hochschulabsolventen und insbesondere Hochschulabsolventinnen in der Region hält, wenn sich der Zugang zu qualifizierten Arbeitsplätzen als schwierig erweist und vor allem die biographische Schnittstelle von Schwangerschaft und Elternschaft die Entscheidungsprozesse von Qualifizierung und Mobilität determinieren, die die Zugänge zum Arbeitsmarkt individuell verschärfen.

Der zweite Teil des Bandes: **Flankierende Personalentwicklung und Ausdifferenzierung von Rekrutierungsstrategien in Mentoringstrukturen** umfasst verschiedene Aspekte der Personalentwicklung und berücksichtigt Phasen und insbesondere Schnittstellen innerhalb von Entwicklungsmodellen von Mentoring-Programmen. **Sibylle Peters** befasst sich zunächst mit der Entwicklung von Chancen und Potenzialen von Hochschulabsolventen durch Mentoring und fokussiert auf den Zugang, der insbesondere innerhalb von Modellen wie Praktikum, Training, Mentoring, etc., in der Regel diskutiert wird. Gerade weil sich die Such- und Rekrutierungspraxis von Unternehmen im Umbruch befindet und sich KMU verstärkt wissensbasierten Tätigkeiten gegenüber sehen, plädiert die Autorin dafür, dass Mentoring-Programme als Teil einer flankierenden Personalentwicklung gesehen werden sollten, um bei zunehmend wissensorientierten Arbeitsmärkten Chancen wahrnehmen zu können. **Helga Lukoschat** und **Uta Kletzing** umschreiben ihren Beitrag mit „Mentoring Revisted", also besondere Merkmale und Kennzeichen von Mentoring-Programmen, die immer wieder zu neuen Herausforderungen auffordern, weil sie neben den bewährten Aspekten zwischen Mentor und Mentee die Komplexität von Organisationsgestaltung und die Entwicklung von Empowerment beobachten und die Wahrnehmung dafür schärfen. Es folgt eine Skizzierung des Mentoring-Programmes „*regiostart*" von **Sibylle Peters**, **Franziska Genge** und **Yvonne Willenius**, einem spezifischen Landesprogramm, in welchem Formen der Projektarbeit und des Projektmanagements durch eine „neue intensive" Vernetzung von Novizen und Experten entwi-

ckelt und etabliert werden konnten. **Jörg Krämer** gibt einen Einblick in die Struktur und dem Ablauf eines Mentoring-Programmes in einem großen Unternehmen, welches im Gegensatz zu vielen anderen Programmen nicht von öffentlicher Hand finanziert wird und eine neue Rekrutierungsstrategie eröffnet. **Michael Gessler** fokussiert in seinem Beitrag auf wissensintensive Programme im Sinne des Austausches innerhalb einer Community of Practice. Er untersucht das Vertrauen als Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität am Beispiel eines intragenerativen Mentorings und kann erstaunliche Effekte für die Teamarbeit – und damit für inter- sowie intragenerative Modelle – herausarbeiten. **Désirée H. Ladwig** und **Michel E. Domsch** greifen Momente der Probleme der „Generation Praktikum“ auf, wenn diese als Doppelkarrierepaare ihre Erstplatzierung auf den spezifischen Arbeitsmarkt bewältigen wollen. Der Beitrag zeigt auf, wie diese Herausforderung, vor dem Hintergrund eines zunehmenden Problems für wissensbasierte Tätigkeiten, von kleineren Unternehmen aufgenommen werden kann.

Der dritte Teil des Bandes, **Mentoring als vorgelagertes und begleitendes Unterstützungstool in offenen Bildungsmärkten**, widmet sich mit zwei Beiträgen den Bedingungen, unter denen Voraussetzungen für die Entwicklung von Empowerment geschaffen werden können. **Matthias Rudlof** beschreibt ein systematisches Wissenschafts- und Forschungscoaching als neue Beratungsform an Hochschulen, das eher einem informellen Mentoringsystem entspricht und seine Grundlagen in den Versäumnissen der Massenuniversitäten hat. Die Chancen, die sich daraus ergeben, liegen darin, die intensive Betreuung zu fördern und auszuloten, um so junge Hochschulabsolventen besser auf globale Herausforderungen vorzubereiten. Auch hier wird ein erheblicher Bedarf für die Entwicklung von Mentoringstrukturen offensichtlich, um die bildungsoffenen Übergänge offensiv zu gestalten. **Angela Roethe** konkretisiert, aufgrund langjähriger Erfahrungen mit mehreren Mentoring-Programmen, allgemeine Kommunikationstrainings auf die Empowermentanforderungen in Mentoring-Programmen und fokussiert diese auf spezifische Rollenanforderungen des Arbeitsmarktes.

Erste Modelle der dritten Entwicklungsebene, wobei Zukunftsszenarien der entstehenden Wissensgesellschaft Netzwerkperspektiven aufgreifen, schließen diesen Band als vierten Teil ab. **Christine Kurmeyer** stellt ein neu gegründetes Forum von bundesweiten Mentoring-Programmen zur Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses an Hochschulen vor und verdeutlicht die Bedeutung von Mentoring als einem Management informeller Wissensbestände.[5] Den Abschluss des Bandes übernimmt **Felix Ekardt**, der mit seinem Beitrag darauf zielt, sowohl die Mentoring-Debatte als auch das theoretische „Gerüst“ zu schärfen. Vor dem Hintergrund einer kritischen Betrachtung der Grundprobleme und Grenzen des Mentoring-Diskurses beschreibt

[5] Uns ist die Entwicklung von Foren für Mentoring-Programme nicht zuletzt deshalb so wichtig, weil es beispielsweise in Sachsen-Anhalt deutlich wird, dass viele kleine Unternehmen erhebliche Nachwuchsprobleme hinsichtlich hoch qualifizierter Arbeitskräfte haben.

er, wie sich ein Mentoring-Programm als Peer-Mentoring im Hochschulstudium für die Generation Praktikum „in Zeiten der Freiheit…“ entwickelt und welche grundlegenden Überlegungen mit solchen Formen von Selektion und Determinierung von sozialen ungleichen Chancen einhergehen.

Im Anhang wird von **Yvonne Willenius** und **Franziska Genge** ein Handbuch zur Gestaltung der Mentoringbeziehung vorgestellt.

## Literatur


Abraham, M./Büschges, G. (2004): Einführung in die Organisationssoziologie, Wiesbaden.

Albrecht, S.(2004): Netzwerke als Kapital. Zur unterschätzten Bedeutung des sozialen Kapitals für die gesellschaftliche Reproduktion, in: Ebrecht, J./Hillebrandt, F. (Hrsg.) Bourdieus Theorie der Praxis, Wiesbaden.

Allmendinger, J. (Hrsg.) (2005): Karriere ohne Vorlage. Junge Akademiker zwischen Hochschule und Beruf, Körber Stiftung, Hamburg.

Burzan, N.(2005): Soziale Ungleichheit, Opladen.

Dalkmann, F./Böhler, S. (2004): Mobilität und Demographie im Wandel, in: Frevel, B.: Herausforderung demographischer Wandel, Wiesbaden.

Dichanz, H.(2004): Bildungsziele und Bildungsinstitutionen in der demographischen Schere, in: Frevel, B.: Herausforderung demographischer Wandel, Wiesbaden.

Dörre, K.: Prekäre Arbeit – Ursachen, Ausmaß und subjektive Verarbeitungsformen, Vortrag Berlin, Mai 2006, Heinrich-Böll-Stiftung.

Dolff, M./Hansen, K.(2002): Mentoring: Internationale Erfahrungen und aktuelle Ansätze in der Praxis, Auftragsstudie des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW.

Franzke, U./Gotzmann, H. (Hrsg.) (2006): Mentoring als Wettbewerbsfaktor für Hochschulen – Strukturelle Ansätze der Implementierung, Münster und Hamburg.

Gabrisch, J. (2004): Die Besten entdecken, München.

Generation Praktikum, Spiegel 31/2006

Green, S. M.(2004): Individualisierung und Wissensarbeit, Wiesbaden.

Greiner, U.: Wahnsinnige Gewinne. Eine neue Generation von Unternehmern spielt mit dem sozialen Frieden, in: DIE ZEIT, Nr. 49/2005.

Jacob, M. (2004): Mehrfachausbildungen in Deutschland. Karriere, Collage, Kompensation?, Wiesbaden.

Kellermann, P. (2006): von Sorbonne nach Bologna und darüber hinaus, in : Soziologie, H 1, 2006, 56ff

Luhmann, N.(1975): Interaktion, Organisation, Gesellschaft, in: Soziologische Aufklärung, Bd. 2, Opladen.

Martin, A. (Hrsg.) (2006): Managementstrategien von kleinen und mittleren Unternehmen, München und Mering.

Mattke, S.(2006): Wissensmanagement im Spiegel von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). Eine Erhebung zum Entwicklungsstand, Verständnis und Bedarf aus der Perspektive von KMU in Sachsen- Anhalt, Magisterarbeit am Lehrstuhl Berufliche Weiterbildung und Personalentwicklung der Otto-von-Guericke- Universität Magdeburg.

Holtgrewe, U. (2006): Flexible Menschen in flexiblen Organisationen?: Bedingungen und Möglichkeiten kreativen und innovativen Handelns, Berlin.

Müller, G. F. (Hrsg.) (2003): Selbstverwirklichung im Arbeitsleben, Lengerich.

Mytzek, R./Schömann, K. (Hrsg.) (2004): Transparenz von Bildungsabschlüssen in Europa. Sektorale Studien zur Mobilität von Arbeitskräften, Berlin.

Nida-Rümelin, J. (2005): Die Zukunftsfähigkeit universitärer Bildung, in: Allmendinger, J. (Hrsg.): Karriere ohne Vorlage. Junge Akademiker zwischen Hochschule und Beruf, Hamburg, S. 15- 28

Peters, S./Bensel, N. (Hrsg.) (2002): Frauen und Männer im Management: Diversity in Diskurs und Praxis, Wiesbaden.

Peters, S./Schmicker, S./Weinert, S. (Hrsg.) (2004): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring, München und Mering.

Peters, S. (2005): Studieren und Jobben – das Hochschulstudium und sein sozialer Sinn im Wandel – Ein bildungssoziologischer Blick auf die regionale Bevölkerungsentwicklung, in: Dienel, C. (Hrsg.): Abwanderung, Geburtenrückgang und regionale Entwicklung, Wiesbaden, S. 131-151.

Reahlmann, I. (2004): Zeit und Arbeit. Eine Einführung, Wiesbaden.

Reichelt, B. (2006): Mentoring und Patenschaft, in: Bröckermann, R./Müller-Vorbrüggen, M.(Hrsg.) Handbuch Personalentwicklung, Stuttgart, S. 323- 339

Rosenstiel, L. v. (2002): Führung in Organisationen, in: Allmendinger, J./Hinz, Th. (Hrsg.) Organisationssoziologie, Kölner Zf. f. Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 42/2002, S. 203-244.

Ryschka, J./Tietze, K. O. (2005): Beratungs- und betreuungsorientierte Personalentwicklungsansätze, in: Ryschka, J./ Solga, M./ Mattenklott, A.: Praxishandbuch Personalentwicklung, Wiesbaden, S. 79- 115.

Schimank, U. (2001): Organisationsgesellschaft, in: Kneer, G./ Nassehi, A./ Schroer, M.(Hrsg.): Klassische Gesellschaftsbegriffe in der Soziologie, München, S. 278-307.

Stegmüller, R. (1995): Mentoring, in: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hrsg.) Handwörterbuch Führung, Stuttgart, S. 1510- 1518.

Solga, H./Wimbauer, Ch. (Hrsg.) (2005): „Wenn zwei das Gleiche tun…“ Ideal und Realität sozialer Ungleichheit in Dual Career Coples, Opladen.

Sydow, J. (2004): Dynamik von Netzwerkorganisationen – Entwicklung, Evolution, Strukturation, in: Hoffmann, W.H. (Hrsg.): Die Gestaltung der Organisationsdynamik – Konfiguration und Evolution, Ulm, S. 327- 355.

Thomas, U. (2005): Stiefkind Wissenschaftsmanagement. Eine Streitschrift, Bonn.

Wrede-Grischkat, R. (2006): Manieren und Karriere. Internationale Verhaltensregeln für Führungskräfte, Wiesbaden.

# Prekäre Übergänge von Hochschulabsolventen in hoch qualifizierte Arbeitsmarktsegmente

*Jutta Allmendinger, Franziska Schreyer*[*]

# Trotz allem gut. Zum Arbeitsmarkt von AkademikerInnen heute und morgen

1. Einleitung
2. Bisherige Entwicklungen
3. Perspektiven
4. Fazit

## 1. Einleitung

*„Ich bin nicht Lokomotivführer geworden. Alles ist anders gekommen, als ich gedacht habe. Ich bin auch nicht Präsident geworden oder Urwalddoktor, nicht einmal Studienrat. Eigentlich bin ich gar nichts geworden.*

*Ich bin nicht Vater, nicht Ehemann, nicht ADAC-Mitglied. Ich habe keinen festen Beruf und kein richtiges Hobby. Mir fehlt alles, was einen Erwachsenen ausmacht, die Aufgaben, die Pflichten, die Belohnungen. Ich bin kein Vorgesetzter und keine Autoritätsperson, ich habe keinen Dispositionskredit und trage keinerlei Unterhaltslasten, außer für mich selbst.*

*Vormittags bin ich Auslieferungsfahrer. Der Rest des Tages gehört mir. Ich habe viel Zeit. (…) Denn ich habe wenige Termine, die ich versäumen könnte, draußen, in der Welt der Arbeit*".

So beginnt der Roman „*Von der Nutzlosigkeit, erwachsen zu werden*" von Georg Heinzen und Uwe Koch (1989). Erzählt wird die Geschichte eines jungen Mannes, Mathias Grewe, der im deutschen Wirtschaftswunder heranwächst. Angesichts der Hoffnungen der Eltern aus der Kriegsgeneration, der Sohn möge es einmal besser haben als sie, und um als Pädagoge zu gesellschaftlichen Veränderungen beizutragen, beschließt er, zu studieren. Germanistik im Lehramt. Es ist die Zeit der Bildungsreform und der politischen Aufbruchstimmung der 1970er Jahre mit ihren verschiedenen sozialen Bewegungen (Hierlmeier 2002).

Doch als Grewe schließlich sein Studium beendet, werden junge Lehrer seines Fachs nicht mehr gebraucht. Grewe schlägt sich mit Aushilfsjobs durch. Er leidet darunter,

* Prof. Jutta Allmendinger, Direktorin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, E-mail: Jutta.Allmendinger@iab.de; Franziska Schreyer, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, E-mail: Franziska.Schreyer@iab.de

Der Beitrag ist ein Neuabdruck aus Allmendinger, J. (Hrsg.): Karriere ohne Vorlage, Hamburg 2005 (mit Erlaubnis der Körber-Siftung Hamburg)

gewiss. Aber er ist sich gar nicht so sicher, ob er, eingebunden in die Zwänge einer geregelten Beschäftigung, so sehr viel glücklicher wäre. Er ist jedenfalls „lieber oppositionell als verbittert".

„Von der Nutzlosigkeit, erwachsen zu werden" ist ein Buch, das von der Ambivalenz lebt: Einerseits ist es die Geschichte von einem, der sich nicht anpassen will, gehört eine gewisse politische und lebensweltliche Widerständigkeit doch zu seiner Persönlichkeit; andererseits ist es aber auch die Geschichte von einem, der sich gar nicht anpassen kann, ist ihm als „Opfer des Arbeitsmarktes" der Zugang zu etablierter Beschäftigung und eher bürgerlichem Leben doch verschlossen.

Dieses Buch wurde 1989 veröffentlicht und gibt auch das Lebensgefühl einer Generation wider. Vieles hat sich seither verändert. So sind etwa die Studierenden – selbst in den Sozial- und Kulturwissenschaften – „extrinsisch-materieller" orientiert als in den 1980er Jahren, auch wenn fast immer inhaltliche Aspekte des Fachs und der künftigen Berufstätigkeit an der Spitze ihrer Werteskala stehen (AG Hochschulforschung 2004: 197ff.). „Extrinsisch-materieller" bedeutet, dass ihnen die späteren beruflichen Chancen, etwa in Hinblick auf Einkommen und vor allem Arbeitsplatzsicherheit, wichtiger geworden sind. Gesellschaftlich-soziale Motivation für Studium und Beruf hat an Bedeutung eher verloren. Und dennoch, trotz aller Veränderungen: Liest man von den aktuellen Problemen vieler junger Menschen, nach Abschluss ihres Studiums beruflich Fuß zu fassen, so erinnert doch erstaunlich vieles an den Roman von Heinzen und Koch.

Auch in dem hier vorgelegten Buch werden wir viel lesen über junge AkademikerInnen im Abseits, im Schatten des Arbeitsmarkts. Ohne die geschilderten Probleme auch nur ansatzweise verharmlosen zu wollen: Wir nehmen in unserem Beitrag bewusst eine andere Perspektive ein und stellen ihn diese Berichten daneben. Der bisherige und künftige Arbeitsmarkt von AkademikerInnen ist, trotz allem, gut – so lautet im Kern unsere Diagnose.

Aber natürlich ist vieles eine Frage der Perspektive. Vergleicht man den beruflichen Einstieg von AbsolventInnen verschiedener Studienfächer, so tritt neben viel Positivem auch etliches an Prekärem zutage. Frauen mit Hochschulabschlüssen sind gegenüber Männern immer noch im Nachteil. Doch wichtig ist auch, neben diesen und anderen Bäumen noch den Wald zu sehen. Damit meinen wir, der Blick sollte auch über die AkademikerInnen hinaus gelenkt werden. Und im Vergleich zu anderen Qualifikationsgruppen ist unübersehbar, dass Akademiker und Akademikerinnen auf dem Arbeitsmarkt und in der Beschäftigung meist privilegiert waren und sind. Darüber hinaus spricht vieles dafür, dass die Chancen von AkademikerInnen in Zukunft weiter steigen werden und sogar ein Mangel an hoch qualifizierten Fachkräften zu erwarten ist.

Im Folgenden werden wir zunächst die Grundzüge der bisherigen Entwicklung des Arbeitsmarktes von AkademikerInnen skizzieren und diese mit den Arbeitsmärkten der anderen Qualifikationsgruppen vergleichen. In diesem zweiten Kapitel stellen

wir auch Ergebnisse jüngerer Untersuchungen zum Übergang von AbsolventInnen von der Hochschule ins Beschäftigungssystem vor. In Kapitel drei steht die voraussichtliche künftige Entwicklung des (Akademiker-)Arbeitsmarktes im Mittelpunkt. In Kapitel vier werden schließlich zentrale Ergebnisse kurz zusammengefasst und einige Folgerungen für die (Bildungs-)Politik gezogen.

## 2. Bisherige Entwicklungen

Der Vergleich von AkademikerInnen zu anderen Qualifikationsgruppen kann eindrucksvoll anhand einiger Merkmale vollzogen werden, so bei der Beschäftigungsentwicklung, den Beschäftigungsbedingungen, der beruflichen Weiterbildung und der Arbeitslosigkeit.

In der Bundesrepublik wie in anderen entwickelten Industrienationen nimmt der Anteil der AkademikerInnen im Beschäftigungssystem zu. Verfügten 1991 noch zwölf Prozent der *Erwerbstätigen* im Bundesgebiet über einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss, so waren es im Jahr 2004 bereits 18 Prozent (Reinberg/Hummel 2005: Anhang Tabellen 3a-c). Selbst in Krisenzeiten steigt meist die Zahl der erwerbstätigen AkademikerInnen. Zwischen 1991 und 2004 waren die AkademikerInnen die einzige Qualifikationsgruppe, die Beschäftigungszuwächse für sich verbuchen konnte – und zwar in hohem Ausmaß: Waren 1991 noch 4,3 Millionen Menschen mit Hochschulabschluss erwerbstätig, so waren es 2004 6,1 Millionen. Der Frauenanteil an den Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss stieg in diesem Zeitraum von 32 auf 39 Prozent.

AkademikerInnen erzielen in West- wie in Ostdeutschland deutlich höhere Durchschnittseinkommen als Erwerbstätige mit oder ohne Berufsausbildung. Nach Daten des Sozio-Ökonomischen Panels lag 2002 im Westen der durchschnittliche Brutto-Stundenlohn von abhängig Beschäftigten mit Universitäts- oder Fachhochschulabschluss bei 21 € im Vergleich zu 14 € bzw. 12 € bei Beschäftigten mit oder ohne abgeschlossene Berufsausbildung. In den neuen Ländern betrugen die Löhne 16 € (Universität) bzw. 13 € (FH) im Vergleich zu 10 € und 9 €. Die Löhne der Akademikerinnen liegen meist unter denen der Akademiker. Im Vergleich zu den Frauen niedrigerer Qualifikation erzielen aber auch die Akademikerinnen deutlich höhere Einkommen. Im Zeitverlauf weisen AkademikerInnen steilere Einkommenskarrieren auf als die Angehörigen anderer Qualifikationsgruppen. Im Westen hat sich aber der Einkommensabstand der HochschulabsolventInnen zum Durchschnitt aller Beschäftigten zwischen 1992 und 2002 verringert, während er sich im Osten vergrößert hat (Weißhuhn/Große Rövekamp 2004: 165ff.).

AkademikerInnen erzielen nicht nur höhere Einkommen als anders Ausgebildete, zumindest die Männer mit Hochschulabschluss arbeiten auch häufiger auf *ausbildungsadäquaten Stellen* als die Männer mit abgeschlossener Berufsausbildung (2002: West: 90 Prozent zu 85 Prozent; Ost: 92 Prozent zu 84 Prozent; Weiß-

huhn/Große Rövekamp 2004: 132ff.)[1]. Bei den Frauen im Westen gilt dies für jeweils 80 Prozent; in den neuen Ländern waren 2002 aber nur 74 Prozent der Akademikerinnen im Vergleich zu 80 Prozent der Frauen mit abgeschlossener Berufsausbildung ausbildungsadäquat erwerbstätig. Im Übrigen zeigt sich im Zeitvergleich, dass „kaum Verdrängungsprozesse (…) nach unten stattgefunden haben. Die Arbeitskräftenachfrage hat weiterhin höher qualifizierte Arbeitskräfte angefordert, ohne dabei in wesentlichem Umfang Erwerbstätige mit darunter liegenden Qualifikationsniveaus direkt zu ersetzen“ (Weißhuhn/Große Rövekamp 2004: 132).

Anders als bei Einkommen und ausbildungsadäquater Beschäftigung zeigen sich bei den so genannten ‚*unsicheren Erwerbsformen*’ nur bedingt Vorteile von AkademikerInnen – dies ergab die „BIBB/IAB-Erhebung“ bei 34.000 Erwerbstätigen, die im Winter 1998/99 durchgeführt wurde (Schreyer 2000). Unter, im Vergleich zum Konstrukt Normalarbeitsverhältnis, ‚unsicherer Beschäftigung’ verstehen wir hier die befristete Beschäftigung, die Leiharbeit, die geringfügige Beschäftigung sowie die Freie Mitarbeit[2]. Mit Abstand am häufigsten unsicher beschäftigt sind zwar die Erwerbstätigen ohne Ausbildungsabschluss. Allerdings sind im Westen die Höchstqualifizierten, nämlich die UniversitätsabsolventInnen, die am zweithäufigsten betroffene Gruppe (*Abbildung 1*). Bei fast allen Qualifikationsstufen in West und Ost arbeiten vor allem Frauen und Jüngere in unsicheren Erwerbsformen.

1 Ausgewertet wurde auch hier wieder das Sozio-Ökonomische Panel. Um sich Umfang und Strukturen von Inadäquanz auf dieser Datenbasis anzunähern, werden die Angaben der Interviewten zu ihrem formalen Qualifikationsniveau mit denen zum Anforderungsniveau ihres Arbeitsplatzes abgeglichen (Büchel/Weißhuhn 1997: 13ff.). Allgemein ist die Erfassung von Ausbildungsinadäquanz mit erheblichen inhaltlichen und methodisch-empirischen Problemen verbunden, so dass Ergebnisse immer nur Annäherungen an ein komplexes und sich historisch wandelndes Phänomen sind (Büchel 1998; Plicht/Schreyer 2002; Plicht/Schober/Schreyer 1994).

2 Die Angaben von Personen, deren Erwerbsarbeit unmittelbar mit einer Ausbildung verknüpft war (z. B. Referendariate, Facharztausbildung), wurden wegen des damit einhergehenden Sonderstatus aus den Berechnungen ausgeklammert. Bei Promotions- und Habilitationsstellen war dies nicht möglich.

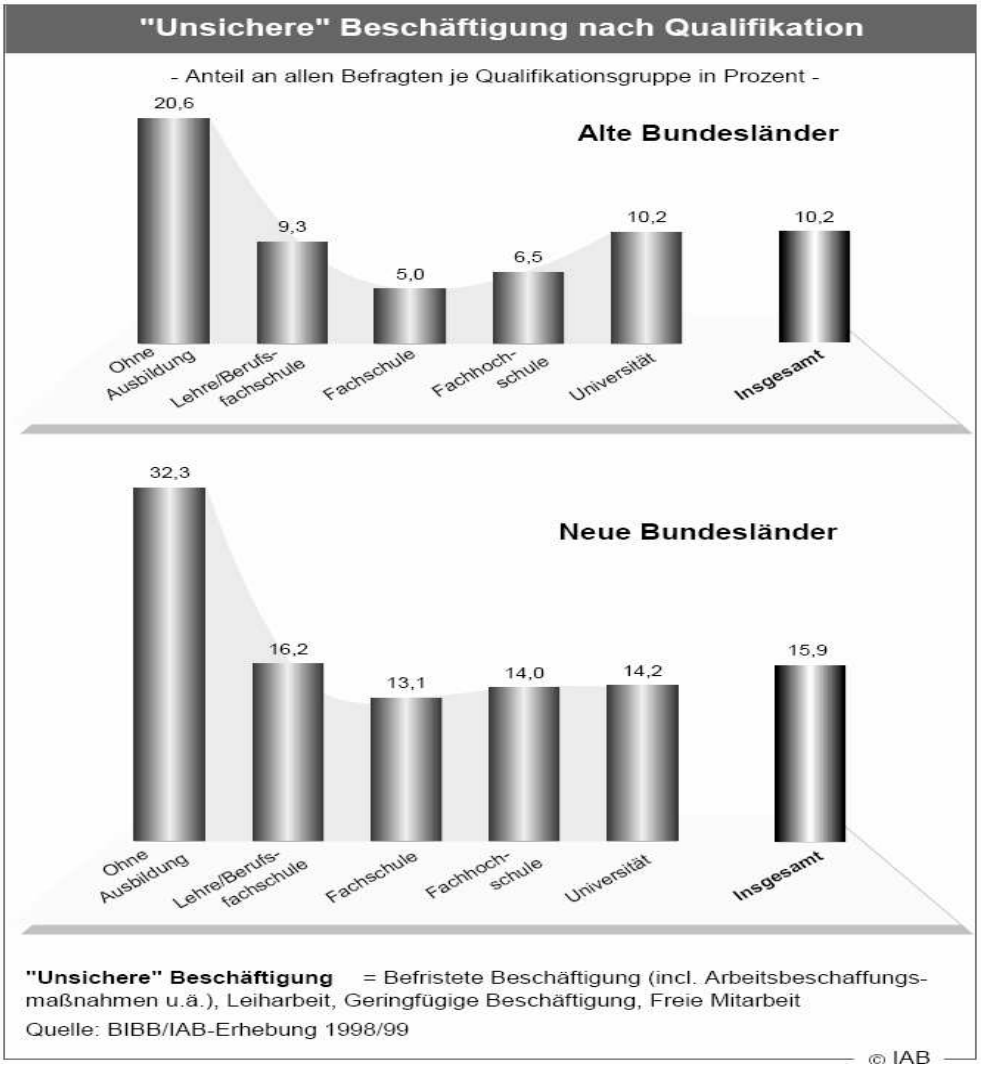


Abbildung 1: Unsichere Beschäftigung nach Qualifikation (aus: Schreyer 2000, S.2)

Ein wesentliches und immer wichtiger werdendes Merkmal von Erwerbsverläufen sind *Phasen der Weiterbildung*: „Alle vorliegenden Untersuchungen zum Weiterbildungsverhalten kommen übereinstimmend zu dem Schluss, dass eine Teilnahme an beruflicher Weiterbildung um so häufiger erfolgt, je höher das erreichte Qualifikationsniveau ist. Dieser Befund (…) wird in der Literatur auch als Matthäus-Prinzip (Denn wer da hat, dem wird gegeben') bezeichnet", so resümieren Wilkens und Leber (2003: 331) die Forschungslage zur formellen Weiterbildung[3]. Ihre eigenen Auswertungen des Sozio-Ökonomischen Panels bestätigen diesen Befund: Zwischen 1997 und 2000 wiesen die AkademikerInnen mit 50 Prozent die höchste Teilnahmequote auf. Bei den Personen mit einer Lehre lag dieser Anteil bei 32 Prozent, wäh-

[3] Während der Zusammenhang zwischen Qualifikationsniveau „und formeller Weiterbildung empirisch klar belegt werden konnte, sind die Befunde zur qualifikationsspezifischen Teilnahme an informeller Weiterbildung nicht ganz eindeutig" (Wilkens/Leber 2003: 331). So ist offen, ob informelle Weiterbildung bestehende Qualifikationsunterschiede verringert oder vergrößert.

rend er bei den Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung lediglich 9 Prozent betrug (Wilkens/Leber 2003: 333).

Kommen wir abschließend zur Kehrseite der Beschäftigung, der *Arbeitslosigkeit.* Die Zahl der als arbeitslos registrierten AkademikerInnen ist in den ersten Jahren dieses Jahrhunderts gestiegen. Waren im September 2001 noch rund 180.000 AkademikerInnen arbeitslos gemeldet, so waren es zwei Jahre später 253.000. Der Anstieg betraf fast alle Studienfächer, die Arbeitslosigkeit sank nur bei der Human- und Zahnmedizin, der Musik und einigen Lehrämtern. In der Folgezeit stagnierte die Gesamtzahl der Arbeitslosen in etwa[4]. Da aber, wie oben skizziert und in der öffentlichen Diskussion häufig nicht beachtet, parallel die Erwerbstätigkeit der AkademikerInnen fast stetig zunahm, blieben die entsprechenden Arbeitslosenquoten auch in den letzten Jahren gering. Überhaupt sind Erwerbspersonen mit Hochschulabschluss im Vergleich zu anderen Qualifikationsgruppen am wenigsten von Arbeitslosigkeit betroffen. Das gilt, wie *Abbildung 2* zeigt, für die alten (2004: 3,5 Prozent) wie für die neuen Bundesländer (6 Prozent) und für lange Beobachtungszeiträume. Akademikerinnen sind nach wie vor etwas häufiger arbeitslos als Akademiker (2004 Bundesgebiet: 4,7 Prozent zu 3,5 Prozent; Reinberg/Hummel 2005). Aber im Vergleich zu den Frauen anderer Qualifikationsgruppen sind auch Akademikerinnen selten arbeitslos.

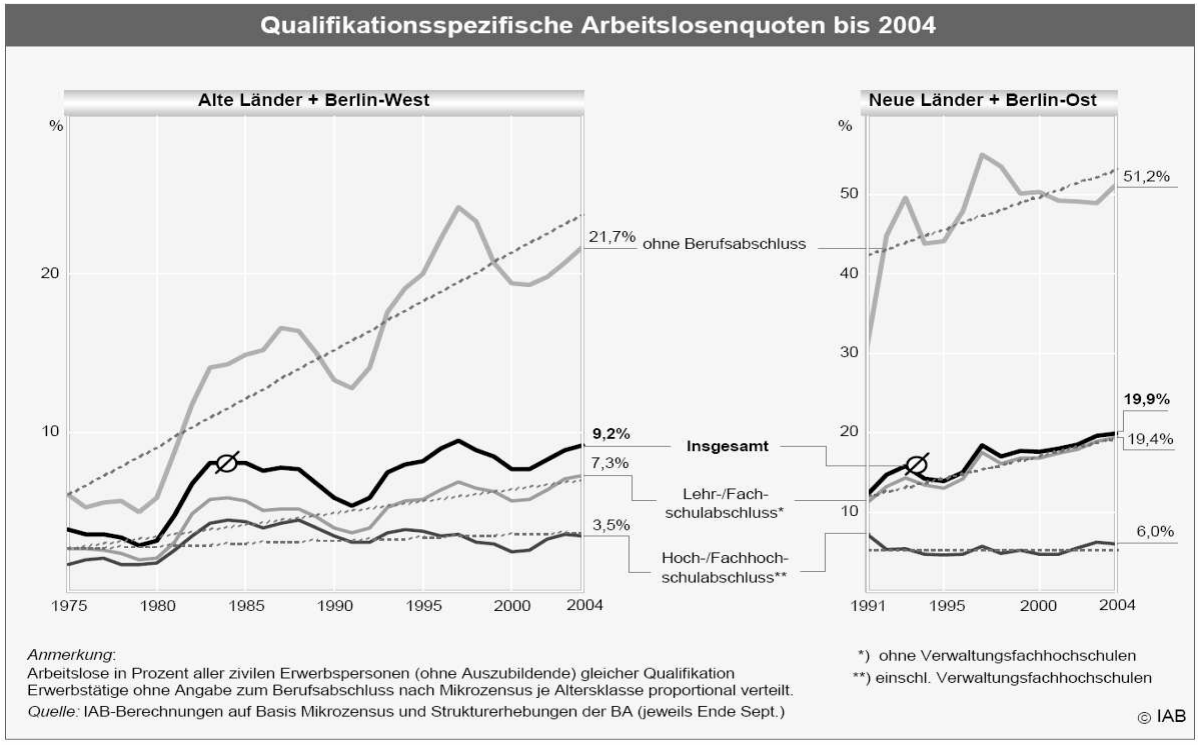


Abbildung 2: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten bis 2004 (aus Reinberg/Hummel 2005)

4 Hinter der Stagnation verbergen sich unterschiedliche Entwicklungen, und zwar auch je nach Studienfach. Während zwischen September 2003 und September 2004 bei den Universitäts-Fächern die Arbeitslosigkeit etwa bei Maschinenbau, Elektrotechnik und Wirtschaftswissenschaften leicht sank, nahm sie bei den Sozialwissenschaften und hier vor allem bei der Pädagogik weiter zu.

Die Datenlage ist eindeutig: Je höher die Qualifikation, desto niedriger ist das Arbeitslosigkeitsrisiko. Eine akademische Ausbildung schützt aber „nicht nur vor Arbeitslosigkeit. Sie hilft offensichtlich (auch), das Arbeitsvermögen bis zum Rentenalter länger und besser zu nutzen“ (Reinberg/Hummel 2005: 1). Denn selbst bei AkademikerInnen zwischen 55 und 64 Jahren beträgt die Arbeitslosenquote 2004 im Bundesdurchschnitt nur 3,5 Prozent. Die durchschnittliche Arbeitslosenquote aller Qualifikationsgruppen liegt in dieser Altersgruppe dagegen bei zehn Prozent.

**Übergang von der Hochschule in den Beruf**

Der Übergang von der Hochschule in den Beruf kann am besten mit Hilfe von Absolventenbefragungen skizziert werden. So interviewten Briedis und Minks (2004) AbsolventInnen des Prüfungsjahrgangs 2001 etwa eineinhalb Jahre nach dem Examen, eine weitere Untersuchung (Minks/Briedis 2005) richtet sich auf die BachelorabsolventInnen der Jahre 2001 bis 2003. Den internationalen Vergleich öffnet eine Studie von Schomburg/Teichler (2003). In elf europäischen Ländern sowie Japan wurden im Jahr 1998/99 AkademikerInnen befragt, die rund vier Jahre zuvor ihr Examen abgelegt hatten. Diese Untersuchungen kommen im Kern zu eher positiven Ergebnissen in Hinblick auf den Berufseinstieg dieser Abschlusskohorten in der Bundesrepublik. Deutlich wird aber unter anderem die zum Teil enorme Streuung der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungschancen insbesondere nach Studienfach.

Kommen wir zunächst zu der Erwerbstätigkeit und den Beschäftigungsbedingungen. Im europäischen Vergleich sind rund vier Jahre nach dem Examen auch kaufkraftbereinigt die durchschnittlichen Brutto-*Jahreseinkommen* bei deutschen HochschulabsolventInnen am höchsten (Schomburg/Teichler 2003: 37f.). Allerdings unterscheiden sich die Einkommen von AkademikerInnen je nach Fachrichtung zum Teil erheblich: Anderthalb Jahre nach dem Examen im Jahr 2001 erzielten UniversitätsabsolventInnen des Wirtschaftsingenieurwesens und der Informatik durchschnittlich um die 44.000 Euro brutto im Jahr, während die Einkommen der MagisterabsolventInnen sowie der AbsolventInnen der Pädagogik und der Sprach- und Kulturwissenschaften nur etwa halb so hoch lagen (Briedis/Minks 2004: 134). Die Einstiegsgehälter der ersten BachelorabsolventInnen sind niedriger als die von DiplomabsolventInnen (Minks/Briedis 2005: 110f.). Zum Beispiel erzielten BachelorabsolventInnen der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften/ Informatik/ Wirtschaftswissenschaften (Uni) mit einem durchschnittlichen Brutto-Jahreseinkommen von 32.400 Euro um rund 7.000 Euro geringere Einkommen als ihre FachkollegInnen mit Diplomabschluss. Erstere werden aber nach einer kürzeren Ausbildungszeit erwerbstätig und können diese Differenz in der Folgezeit möglicherweise ausgleichen.

Auch zur Frage der *ausbildungsadäquaten Beschäftigung* geben Absolventenstudien Auskunft: Von den 1998/99 in elf europäischen Ländern befragten AbsolventInnen, die vor rund vier Jahren ihr Examen abgelegt hatten, empfanden im Durchschnitt 13 Prozent ihre berufliche Situation als nicht ausbildungsadäquat. In der Bundesrepublik lag dieser Wert bei 16 Prozent (Schomburg/Teichler 2003: 38ff.). Aber auch hier

existieren wieder deutliche Unterschiede nach Studienfach: Anderthalb Jahre nach dem Abschluss im Jahr 2001 sehen sich vor allem AbsolventInnen der Elektrotechnik, Informatik, Physik, (Lebensmittel-)Chemie, Pharmazie und Humanmedizin als adäquat beschäftigt (Anteilswerte zwischen 60 Prozent und 71 Prozent). Inadäquat beschäftigt sehen sich vor allem AbsolventInnen der Pädagogik und der Magisterfächer (28 Prozent und 34 Prozent; Briedis/Minks 2004: 140f.). Von den ersten BachelorabsolventInnen auf dem Arbeitsmarkt betrachten sich rund die Hälfte als voll oder zumindest weitgehend adäquat beschäftigt. Aber ein Viertel der Universitäts- und 37 Prozent der FachhochschulabsolventInnen von Bachelorstudiengängen stufen sich als inadäquat beschäftigt ein (Minks/Briedis 2005: 105ff.). Betroffen sind vor allem AbsolventInnen der noch relativ neuen gesundheitswissenschaftlichen FH-Fächer.

Knapp ein Viertel der deutschen HochschulabsolventInnen hat rund vier Jahre nach dem Examen *befristete Verträge*. Dieser Anteilswert entspricht dem europäischen Durchschnitt; besonders häufig finden sich befristete Verträge bei den finnischen (35 Prozent) und vor allem spanischen AbsolventInnen (50 Prozent; Schomburg/Teichler 2003: 36). Und auch hier sind fächerspezifische Unterschiede wieder deutlich: Zum Beispiel haben nur verschwindend wenige der InformatikabsolventInnen in Deutschland, die in die private Wirtschaft eingemündet sind, eineinhalb Jahre nach ihrem Examen 2001 befristete Verträge (Uni: 1 Prozent; FH: 5 Prozent). Von den AbsolventInnen der baubezogenen Fächer mit ihrem seit Mitte der 1990er Jahre schwierigen Arbeitsmarkt (Parmentier/Schade/Schreyer 1999) betrifft dies zwischen 11 und 18 Prozent und auch Werk- und Honorarverträge sind hier stark vertreten (Briedis/Minks 2004: 119ff.)[5]. Bei den ersten BachelorabsolventInnen von Universitäten auf dem Arbeitsmarkt fallen relativ viele *Praktika* auf – absolviert nicht während, sondern nach dem Studium (Minks/Briedis 2005: 100). Unklar ist, ob dies als vorübergehendes Phänomen der ersten Bachelorgeneration zu werten ist oder ob sich hier neue Muster des Übergangs von der Hochschule ins Beschäftigungssystem andeuten. MitarbeiterInnen von Hochschulteams der Bundesagentur für Arbeit berichten jedenfalls von einer Zunahme unbezahlter oder nicht Existenz sichernd bezahlter Praktika „fertiger" HochschulabsolventInnen nach dem Examen[6]. In der Grauzone

---

5 Ergebnisse zum Absolventenjahrgang 2001 können mit früheren zu den Jahrgängen 1989, 1993 und 1997 gespiegelt werden. Es zeigt sich, dass sich der seit den 1980er Jahren beobachtbare Rückgang von unbefristeten Vollzeitstellen in der privaten Wirtschaft beim Prüfungsjahrgang 2001 nicht fortsetzte; bei den FH-AbsolventInnen nahmen unbefristete Vollzeitstellen sogar zu – die baubezogenen Fächer ausgenommen. Briedis/Minks (2004: VIf.) raten jedoch zu einer vorsichtigen Interpretation des Befunds: „Für die Behauptung einer Trendumkehr zu mehr Beschäftigungsstabilität ist diese Entwicklung (…) noch zu neu".

6 Als weiterer weicher Indikator für zunehmende Praktika nach Studienabschluss kann auch die Bildung der Unternehmensinitiative „Fair Company – Die bessere Chance für Absolventen" gesehen werden, die diesem Trend entgegen wirken will (www.jungekarriere.com/fair-company). Derzeit konstituiert sich, zur Selbsthilfe und politischen Interessensvertretung, auch ein Verein betroffener AbsolventInnen (www.fairwork-verein.de).

des Arbeitsmarktes angesiedelt, existieren bislang aber keine verlässlichen Daten zu diesem „Zwitter", einer Mixtur aus Ausbildungs- und Arbeitsverhältnis.

*Berufliche Weiterbildung* ist häufig**.** Analysen einer etwa fünf Jahre nach dem Examen durchgeführten Befragung von HochschulabsolventInnen des Prüfungsjahrgangs 1993 ergaben, dass gut drei Viertel der Befragten in diesem Zeitraum an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben (Willich/Minks/Schaeper 2002: 19). Deutlich wird aber auch, dass Weiterbildung insbesondere von der Integration in das Erwerbssystem abhängt und sich auch innerhalb der Gruppe der AkademikerInnen das oben angeführte „*Matthäus-Prinzip*" bewahrheitet. So nutzen AkademikerInnen, die „diskontinuierliche Erwerbsverläufe aufweisen, sich in ungesicherten und ‚lockeren' Beschäftigungsverhältnissen befinden, in kleinen Betrieben beschäftigt sind und die unteren Ränge der betrieblichen Statushierarchie einnehmen, (…) Weiterbildungsmöglichkeiten vergleichsweise selten und werden von ihren Arbeitgebern auch seltener gefördert und finanziell unterstützt. Frauen, auch Frauen mit Kindern, beteiligen sich in etwa gleichem Umfang an Weiterbildung wie Männer; allerdings sind sie häufiger auf eigenes Engagement angewiesen. Dabei ist das geringere betriebliche Engagement weniger Ausdruck einer direkten Benachteiligung, sondern dürfte eher indirekt mit geschlechtsspezifischen Erwerbsverläufen und –formen" zusammenhängen (Willlich/Minks/Schaeper 2001: 1).

In der oben angeführten, internationalen Befragung gaben 2 Prozent der deutschen Absolventinnen *Arbeitslosigkeit* als „hauptsächliche Tätigkeit" seit ihrem Studienabschluss vor vier Jahren an. In Spanien (18 Prozent) und Italien (9 Prozent) lagen diese Anteile wesentlich höher (Schomburg/Teichler 2003: 34). Amtliche Statistiken[7] deuten darauf hin, dass Arbeitslosigkeit wieder stärker ein Problem des Übergangs von der Hochschule in den Beruf bzw. der ersten Berufsjahre geworden ist. Nachdem der Anteil der Jüngeren (unter 35 Jahren) an den gemeldeten Arbeitslosen über lange Jahre hinweg sank und Akademikerarbeitslosigkeit immer mehr zu einem Problem der Älteren wurde, stieg er 2002 erstmals wieder (Reinberg/Schreyer 2003: 6). Die Arbeitslosenquote der AkademikerInnen bis maximal 34 Jahre lag 2004 mit 4,8 Prozent fast doppelt so hoch wie im Jahr 2000 mit 2,6 Prozent (Reinberg/Hummel 2005: 5).

## 3. Perspektiven

Auch wenn die Zukunft von Arbeitsmärkten gerade im Zuge der Globalisierung nicht sicher vorausgesagt werden kann: Die Beschäftigungschancen von AkademikerInnen dürften weiter steigen. Diese optimistische Annahme hat drei Grundlagen.

Da ist erstens der bereits thematisierte Strukturwandel des Beschäftigungssystems in Richtung Höherqualifizierung. Die Bundesrepublik befindet sich wie andere hoch

---

7 Aus Gründen höherer Aktualität wird hier auf amtliche Statistiken und nicht auf Absolventenbefragungen Bezug genommen.

entwickelte Wirtschaftsnationen auch auf dem Weg in eine Wissens- und Informationsgesellschaft. Von der damit verbundenen Expansion anspruchsvoller, „sekundärer" Dienstleistungstätigkeiten etwa im Bereich Forschung und Entwicklung, Beratung und Lehre profitieren AkademikerInnen am meisten (*Abbildung 3*; Reinberg/Hummel 2003; Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2001).

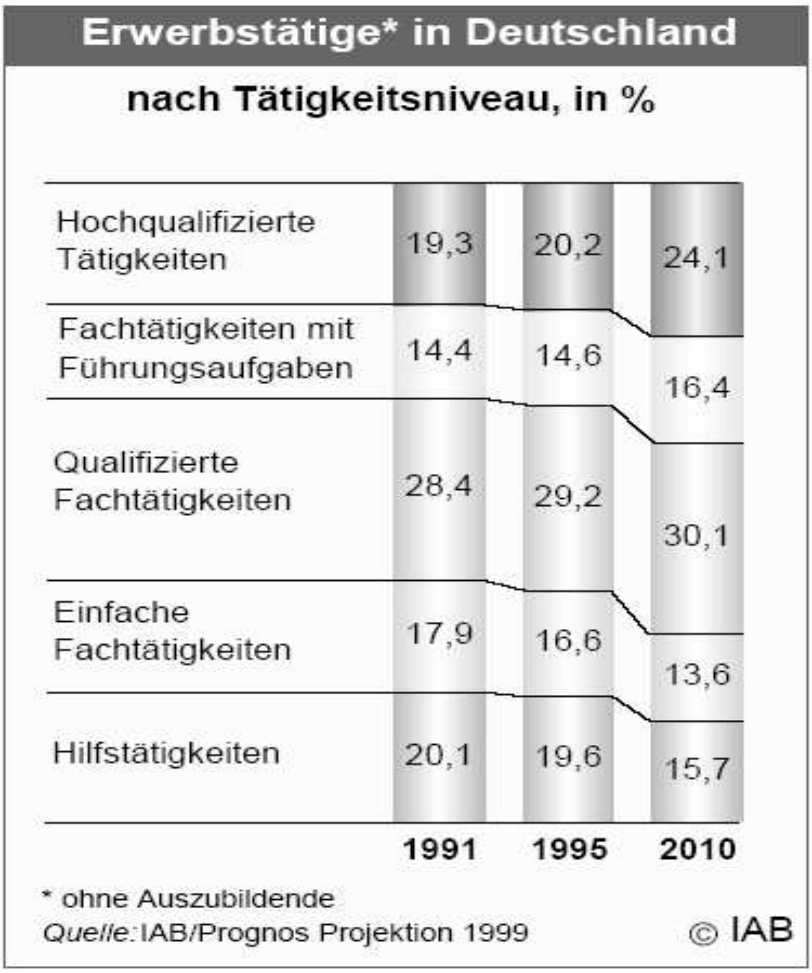


Abbildung 3: Erwerbstätige in Deutschland (Reinberg/Schreyer 2003, S.4)

Zum Zweiten vollzieht sich in der Bundesrepublik ein tief greifender demographischer Wandel (Fuchs/Söhnlein 2005). Die Erwerbsbevölkerung (Bevölkerung im Alter von 15 bis 64 Jahren) wird zahlenmäßig stark abnehmen und das „Arbeitskräfteangebot" sinken. Im Jahr 2002 waren in Deutschland knapp 56 Millionen Menschen im erwerbsfähigen Alter. Selbst wenn man von einer, gemessen an bisherigen Größenordnungen, unrealistisch hohen jährlichen Nettozuwanderung von 200.000 AusländernInnen ausgeht, werden im Jahr 2050 nur mehr 43 Millionen Menschen zwischen 15 und 64 Jahren in Deutschland leben (*Abbildung 4*). In anderen Industriestaaten sind ähnliche Entwicklungen zu beobachten (Eichhorst/Thode 2002: 44f.), wenn auch nicht immer so ausgeprägt.

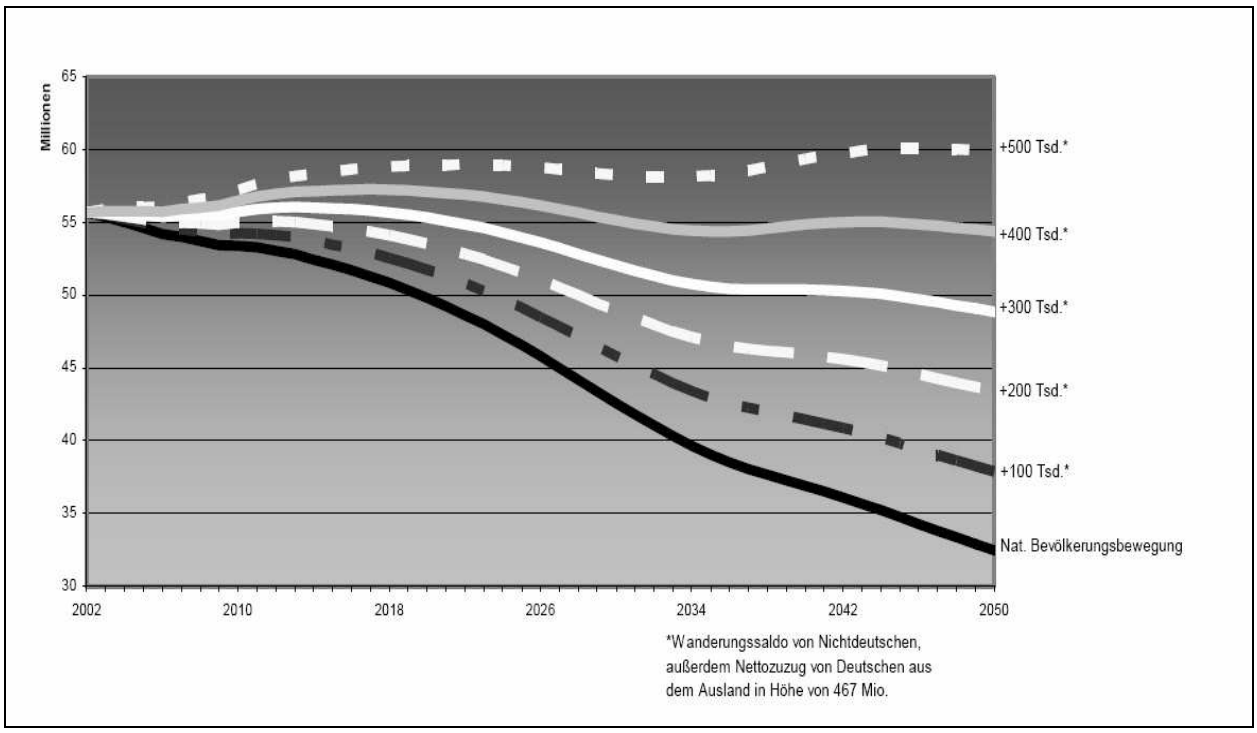


Abbildung 4: Projektion der 15- bis 64-Jährigen bis 2050 unter verschiedenen Wanderungsannahmen (Fuchs/Söhnlein 2005, S. 24)

Zum Dritten lässt die Qualifikationsentwicklung der Bevölkerung in Verbindung mit dem Strukturwandel und dem demographischen Wandel einen Mangel insbesondere an Hochqualifizierten erwarten (Reinberg/Hummel 2003; Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2001). Die derzeitige Akademikererwerbstätigkeit wird hauptsächlich von den mittleren Altersgruppen getragen. In den nächsten ein bis zwei Jahrzehnten scheiden diese geburtenstarken Jahrgänge sukzessive aus dem Erwerbsleben aus. Sie könnten nur dann halbwegs ausreichend ersetzt werden, wenn die nachrückenden geburtenschwachen Jahrgänge deutlich besser qualifiziert sein würden als frühere Kohorten. Dies ist derzeit aber nicht in Sicht. Entgegen verbreiteter Annahmen ist die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte in Westdeutschland seit Beginn der 1990er Jahre mehr oder weniger zum Stillstand gekommen. Beispielsweise sank die Brutto-Studierquote[8] ein halbes Jahr nach Schulabgang von 76 Prozent beim Studienberechtigten-Jahrgang 1990 auf 65 Prozent beim Jahrgang 1999. Beim Jahrgang 2002 stieg sie wieder leicht auf 69 Prozent (Heine/Spangenberg/Sommer 2004).

8 Die Brutto-Studierquote bezeichnet den „Anteil all jener Hochschulzugangsberechtigten eines Jahrgangs, die ein Studium an einer Universität oder an einer Fachhochschule aufnehmen (werden), unabhängig vom erfolgreichen Abschluss dieses Studiums“ (Heine/ Spangenberg/ Sommer 2004: 4).

Offen bleibt, ob dies ein dauerhafter Aufwärtstrend ist. Die Zahl der StudienanfängerInnen ist im Jahr 2004 jedenfalls wieder gesunken (um 6 Prozent im Vergleich zum Vorjahr), auch in den als besonders zukunftsträchtig geltenden Ingenieur- und Naturwissenschaften (Statistisches Bundesamt 2004). Gleichzeitig bleiben die Studienabbruchquoten hoch: Von hundert deutschen StudienanfängerInnen erreichen im Schnitt nur 75 einen Hochschulabschluss. Überdurchschnittliche Abbrecherquoten finden sich nicht nur in den Sprach- und Kulturwissenschaften, sondern – an Universitäten wie an Fachhochschulen – auch in den Wirtschaftswissenschaften, in der Informatik und in der Elektrotechnik (Heublein/Schmelzer/Sommer 2005).

## 4. Fazit

Bei allen Unterschieden nach Studienfach, Konjunktur oder Geschlecht: Die Gruppe der AkademikerInnen war bereits in der Vergangenheit am Arbeitsmarkt und bei den Beschäftigungsbedingungen eher privilegiert. Dies zeigt sich etwa bei der Arbeitslosigkeit, bei der Adäquanz der Tätigkeit und beim Einkommen.

In Zukunft wird der Bedarf an Hochqualifizierten weiter steigen. Dies begründet sich im Strukturwandel des Beschäftigungssystems hin zur Informations- und Wissensgesellschaft. Bevölkerungsrückgang und Bildungsstagnation werden Projektionen zufolge zu einem Mangel an akademisch gebildeten Fachkräften führen. Vor diesem Hintergrund dürfte sich mittelfristig auch die Situation in weniger „marktgängigen“ Fächern aus den Sozial- und Geisteswissenschaften entspannen. Hat sich doch bereits in der Vergangenheit immer wieder gezeigt, dass bei Fachkräftemangel die Offenheit von Betrieben gegenüber „QuereinsteigerInnen“ zunimmt (Dostal 2002; Arbeitsmarkt-Informationsservice div. Jg.).

Für die Bildungs- und Gesellschaftspolitik ergeben sich vor diesem Hintergrund eine Reihe von Anforderungen, von denen abschließend zwei genannt werden: Zum einen gilt es, die auch im internationalen Vergleich hohe soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang abzubauen (Isserstedt u. a. 2004: 6ff.) – nicht nur aus ökonomischen Gründen, sondern auch aus Gründen der Chancengleichheit. Deutschland hat ein höheres Potential an ausbildungsfähigen Personen, als es derzeit erschließt. Gerade Kinder mit Migrationshintergrund und aus ausbildungsschwachen Elternhäusern müssen früh gefördert und dürfen nicht ausgegliedert werden (Allmendinger 2005 und 2004).

Zum anderen müssen bei der derzeitigen Studienstrukturreform im Zuge des Bologna-Prozesses die Weichen richtig gestellt werden. Derzeit ist noch weitgehend offen, ob und welche Übergangsquoten vom Bachelor- in das Masterstudium festgelegt werden. Allerdings ist der Bachelor bereits offiziell als Regelabschluss eines Hochschulstudiums definiert (Sekretariat der KMK 2003). Diese Definition „gibt jedoch implizit Übergangsquoten in das Masterstudium vor, besagt der Begriff Regelabschluss doch, dass die Mehrheit der Hochschulabsolventen dieses Qualifikationsniveau erreichen soll und die Aufnahme eines Masterstudiums im direkten Anschluss

an das Bachelorstudium eben nicht zum Regelfall wird“ (Minks/Briedis 2005: 77). Sofern in den Bundesländern Übergangsquoten diskutiert bzw. geplant werden, liegen diese etwa zwischen 25 und 50 Prozent (vgl. auch: Horstkotte 2005). Vor dem Hintergrund steigender Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem und einer zunehmend globalisierten Welt ist aber zu fragen, inwieweit es sinnvoll sein kann, nur einen Teil der interessierten BachelorabsolventInnen zum Masterstudium zuzulassen. Die Zahl der Höherqualifizierten wird dadurch weiter begrenzt.

Mathias Grewe, der Held aus „*Von der Nutzlosigkeit, erwachsen zu werden*“, mit dem wir unseren Beitrag begannen, musste nach seinem Studium die Erfahrung machen: „Mit dem Gefühl, für vieles geeignet zu sein, muss ich heute feststellen, dass ich für nichts gebraucht werde“. Ähnlich Trauriges werden viele gut qualifizierte Menschen auch in jüngerer Zeit erleben. Für viele wird diese Erfahrung aber vorübergehend sein, denn der Arbeitsmarkt für AkademikerInnen ist, trotz allem, gut. Und begründet zu erwarten ist - auch dies sollte unser Beitrag zeigen - dass er sich mittelfristig noch verbessern wird.

## Literatur

AG Hochschulforschung, Hg. (2004): Datenalmanach. Studierendensurvey 1983 – 2004 (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 43 der Universität Konstanz), Konstanz.

Allmendinger, J. (2005): Ein ausbruchssicheres Gefängnis. Wer nichts lernt, bleibt arm. Dagegen hilft nur eine bessere Bildungspolitik, in: Frankfurter Rundschau vom 23.06.2005.

Allmendinger, J. (2004): Verschenkte Chancen. Handlungsspielräume für die Bildungspolitik, in: Internationale Politik Nr. 5.

Arbeitsmarkt-Informationsservice der Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesagentur für Arbeit (div. Jg.), Der Arbeitsmarkt für hoch qualifizierte Fach- und Führungskräfte. Jahresbericht (aktueller Jahresbericht unter http://www.arbeitsagentur.de /content/de_DE /hauptstelle/a-01/importierter_inhalt/pdf/AMS_Jahresbericht2004.pdf; 23.06.2005)

Briedis, K./Minks, K.-H. (2004): Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahres 2001 (HIS-Projektbericht, http://www.bmbf.de/pub/his_projektbericht_12_03.pdf)

Büchel, F. (1998): Zuviel gelernt? Ausbildungsinadäquate Erwerbstätigkeit in Deutschland, Bielefeld.

Büchel, F./Weißhuhn, G. (1997): Unter Wert verkauft. Ausbildungsinadäquate Beschäftigung von Frauen in West- und Ostdeutschland, Bielefeld.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung BLK (2001), Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015 (im Internet unter http://www.blk-bonn.de/papers/heft104.pdf)

Dostal, W. (2002): IT-Arbeitsmarkt: Chancen am Ende des Booms, IAB-Kurzbericht Nr. 19 (http://doku.iab.de/kurzber/2002/kb1902.pdf)

Eichhorst, W./Thode, E. (2002): Strategien gegen den Fachkräftemangel, Band 1: Internationaler Vergleich, Gütersloh.

Fuchs, J./Söhnlein, D. (2005): Vorausschätzung der Erwerbsbevölkerung bis 2050, IAB-Forschungsbericht Nr. 16 (http://doku.iab.de/forschungsbericht/2005/fb1605.pdf)

Heine, C./Spangenberg, H./Sommer, D. (2004): Ergebnisse der ersten Befragung der

Studienberechtigten 2002 und Vergleich mit den Studienberechtigten 1990, 1994, 1996 und 1999 eine vergleichende Länderanalyse, HIS-Kurzinformation Nr. A1 (http://www.his.de/pdf/Kia/kia200401.pdf)

Heinzen, G./Koch, U. (1989): Von der Nutzlosigkeit, erwachsen zu werden, Reinbek bei Hamburg

Heublein Ulrich/Schmelzer Robert/Sommer Dieter (2005), Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen, HIS-Kurzinformation Nr. A1 (http://www.his.de/pdf/Kia/kia200501.pdf)

Hierlmeier, J. (2002): Internationalismus. Eine Einführung in die Ideengeschichte von Vietnam bis Genua, Stuttgart.

Horstkotte, H. (2005): Turbostudium auf Bachelor: Lieber den Stift als den Gesellen, in: SPIEGEL ONLINE (http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,355518,00.html; 18.05.2005)

Isserstedt, W. u. a. (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System, (Hg. Bundesministerium für Bildung und Forschung), Berlin (http://www.studentenwerke.de/se/2004/Hauptbericht_soz_17.pdf)

Minks, K.-H./Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen, Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelorstudium, HIS-Kurzinformation Nr. A4 (http://www.his.de/pdf /Kia/kia 200504.pdf)

Plicht, H./Schreyer, F. (2002): Methodische Probleme der Erfassung von Adäquanz der Akademikerbeschäftigung, in: Kleinhenz Gerhard (2002), Hg., IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 250), Nürnberg (http://doku.iab.de/beitrab/2002/beitr250_806.pdf)

Plicht, H./Schober, K./Schreyer, F. (1994): Zur Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und –absolventen. Versuch einer Quantifizierung anhand der Mikrozensen 1985 bis 1991, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3 (http://doku.iab.de/mittab/1994/1994_3_MittAB_Plicht_Schober_Schreyer.pdf)

Reinberg, A./Hummel, M. (2005): Höhere Bildung schützt auch in der Krise vor Arbeitslosigkeit, IAB-Kurzbericht, Nr. 9 (http://doku.iab.de/kurzber/2005/kb0905.pdf)

Reinberg, A./Hummel, M. (2003): Bildungspolitik: Steuert Deutschland langfristig auf einen Fachkräftemangel zu?, IAB-Kurzbericht, Nr. 9 (http://doku.iab.de/kurzber/2003/kb0903.pdf)

Reinberg, A./Schreyer, F. (2003): Arbeitsmarkt für AkademikerInnen: Studieren lohnt sich auch in Zukunft, IAB-Kurzbericht, Nr. 20 (http://doku.iab.de/kurzber/2003/kb2003.pdf)

Schomburg, H./Teichler, U. (2003): Hochschulabsolventen in Japan und Europa – zukunftsfähig und erfolgreich? Ergebnisse einer internationalen Hochschulabsolventenuntersuchung, in: Schwarz Stefanie/Teichler Ulrich, Hg. (2003), Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung, Frankfurt a. M./New York

Schreyer, F. (2000): „Unsichere“ Beschäftigung trifft vor allem die Niedrigqualifizierten, IAB-Kurzbericht, Nr. 15 (http://doku.iab.de/kurzber/2000/kb1500.pdf)

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003 (http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/BMThesen.pdf)

Statistisches Bundesamt (2004): Pressemitteilung Nr. 505 vom 29.11.2004: Derzeit 3% weniger Studierende als im vorigen Wintersemester (http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2004/p5050071.htm)

Weißhuhn, G./Große Rövekamp, J. (2004): Bildung und Lebenslagen in Deutschland – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (Bil-

dungsreform Band 9 des BMBF), Berlin (http://www.bmbf.de/pub/bildungsreformband_neun.pdf)

Wilkens, I./Leber, U. (2003): Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3.

Willich, J./Minks, K.-H./Schaeper, H. (2002): Was fördert, was hemmt die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung? Die Rolle von Familie, Betrieb und Beschäftigungssituation für die Weiterbildung von jungen Hochqualifizierten, HIS-Kurzinformation, Nr. A4 (http://www.his.de/Service/Publikationen/Kia/pdf/Kia/kia200204.pdf

*Silvia Helbig*[*]

# Hochqualifiziert und trotzdem kein Job? – Das Phänomen der „Generation Praktikum“

Erste Ergebnisse zur Situation aus der DGB-Jugend Studie „Praktika von Hochschulabsolventen“

1. Die gefühlte Situation
2. Praktikum nach dem Abschluss – Job oder Arbeitslosigkeit
3. Echtes Praktikum oder prekäre Beschäftigung?
4. Die DGB-Jugendstudie „Praktika von Hochschulabsolventen“

## 1. Die gefühlte Situation

In der letzten Zeit häufen sich die Hinweise, dass Hochschulabsolventen[1] Schwierigkeiten beim Berufseinstieg haben. Junge Menschen, die von der Hochschule kommen, finden demnach keine feste Anstellung, sondern durchlaufen eine bis zu mehreren Jahren dauernde „Übergangszeit“, die mit einer Vielzahl von Gelegenheitsjobs, Zeit- und Werkverträgen, Formen der (Schein-)Selbständigkeit oder Praktika überbrückt wird. Scheinbar absolvieren immer mehr Hochschulabsolventen nicht nur ein Praktikum, sondern eine Fülle von Praktika hintereinander. Man spricht hier von „Praktikaschleifen“, wovon immer mehr Studierende aus immer zahlreicheren Fachrichtungen betroffen seien.

Bisher gibt es noch keine repräsentativen Zahlen[2] darüber, wie viele Absolventen wie viele Praktika machen, bevor sie ein existenzsicherndes Einkommen erzielen. Indikatoren, die diese Entwicklung hin zu mehr Praktika bestätigen, gibt es jedoch einige:

Erstens: Das Verhältnis von Praktikaangeboten zu regulären Jobs in allen großen Online-Stellenbörsen. So ermittelte die auf IT- Bereich und Dax- Unternehmen spezialisierte Online-Stellenbörse www.worldwidejobs.de für den April 2006 einen Anteil von 41 Prozent Studentenjobs/Praktika bei den ausgeschriebenen Stellen der DAX-Unternehmen. Für weitere Branchen fehlt solch eine Auswertung jedoch, da die großen Stellen-Börsen (z. B. www.jobpilot.de oder www.stepstone.de) den An-

[*] Silvia Helbig ist politische Referentin in der Abteilung *Jugend* des DGB Bundesvorstandes, E-mail: silvia.helbig@dgb.de

[1] Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Text die männliche Form verwendet. Männer und Frauen sind gleichermaßen gemeint.

[2] Das Institut Arbeitsmarkt und Beruf der Bundesagentur hat bei einer Betriebsbefragung im Juni 2003 bundesweit 800.000 Praktikanten/Aushilfen ermittelt. Wobei nicht nach Alter bzw. Bildungsgrad unterschieden wird. IAB Forschungsbericht Nr. 2/2004, S. 14.

teil von Praktika-Anzeigen im Verhältnis zu regulären Stellenangeboten nicht auswerten. Der jederzeit selbst durchführbare Test zeigt jedoch, dass die Anzahl von Praktika-Angeboten anhaltend hoch ist.

Zweitens: Das Verhältnis von regulären Vollzeitjobs zu Formen potenziell prekärer Beschäftigung[3] wie Mini-Jobs, Teilzeitarbeit und geringfügiger Beschäftigung. Der Bestand an Vollzeit beschäftigten Arbeitnehmern ist zwischen 1991 und 2004 um ein Fünftel gesunken. Cirka 6 Millionen Personen sind aus dieser Gruppe ausgeschieden, so dass sich der Gesamtumfang von ehemals 29,5 Millionen Vollzeitbeschäftigten auf 23,75 Millionen verringerte. Die Anzahl der Geringfügig- und/oder Teilzeitbeschäftigten hat sich in Deutschland seit Anfang der neunziger Jahre von 5,5 Millionen auf heute knapp 11 Millionen nahezu verdoppelt. Nicht jede Teilzeitarbeit fällt unter prekäre Beschäftigung. Allerdings ist zu vermuten, dass dabei sozialversicherungspflichtige in geringfügige Beschäftigungsverhältnisse (z. B. Mini-Jobs oder Praktika) umgewandelt wurden. Ein nicht geringer Teil dieser Arbeitnehmer[4] dürfte eine sozialversicherungspflichtige Vollzeitbeschäftigung vorziehen. An Bedeutung gewonnen hat auch die (Schein-)Selbständigkeit, die auf 11 % (= 4,25 Millionen Erwerbstätige) angewachsen ist. Anfang der neunziger Jahre hatte der Anteil noch bei 9 % gelegen.[5]

Drittens: Die gestiegene Zahl von Anfragen in der gewerkschaftlichen Online-Beratung www.students-at-work.de lässt darauf schließen, das zunehmend Praktika für Tätigkeiten vergeben werden, wo eigentlich eine bezahlte Fachkraft eingesetzt werden müsste. Diesen Verdacht legen auch oftmals die in den Praktika-Ausschreibungen formulierten Anforderungen nahe (z. B. selbständige Tätigkeit als Übersetzer in Heimarbeit, alleinige Messestandbetreuung, Softwareentwicklung).

Während junge Menschen mit einem niedrigem oder gar keinem Bildungsabschluss bereits seit langem von fehlenden beruflichen Perspektiven betroffen sind, haben nun angesichts der sich zuspitzenden Lage auf dem Arbeitsmarkt vermehrt auch junge Menschen mit einem höheren oder sehr hohen Bildungsabschluss Schwierigkeiten beim Einstieg ins Berufsleben. So betrug die Arbeitslosenquote von Hochqualifizierten (Hochschulabschluss) im Jahr 2002 4,5 % und lag damit im oberen europäischen

---

3 Mit prekären Beschäftigungsformen sind Arbeits- oder Ausbildungsverhältnisse mit einer geringen Arbeitsplatzsicherheit, niedriger Entlohnung und einem geringen rechtlichen Status gemeint. Dies beinhaltet somit Mini-Jobs, Scheinselbstständigkeit, Praktika, Einstiegsqualifizierungen (EQJs), Volontariate und andere Arten der nicht tarifvertraglich geregelten Beschäftigung. Auch wenn Praktika kaum statistisch erfasst werden, so lässt der insgesamt wachsende Anteil prekärer Beschäftigung den Rückschluss zu, dass auch Praktika, die aufgrund der nicht oder kaum vorhandenen Entlohnung als besonders prekär einzustufen sind, einen größeren Stellenwert auf dem Arbeitsmarkt einnehmen.

4 Mitte 2004 arbeiteten nach den amtlichen Angaben 4,75 Millionen Erwerbstätige ausschließlich in solchen Beschäftigungsverhältnissen.

5 vgl. Deutsche Bundesbank, Monatsbericht Juli 2005, S. 16.

Drittel[6]. Diese rein quantitative Zahl sagt allerdings wenig über das tatsächliche Ausmaß an entstandardisierten Erwerbsbiografien von Hochschulabsolventen aus. Schon seit längerer Zeit verlaufen die Übergänge aus dem Studium in das Berufsleben nicht mehr ohne Schwierigkeiten. Neben der Sucharbeitslosigkeit lassen sich eine ganze Zahl von weiteren Existenz- und Erwerbsformen feststellen, in denen die Zeit zwischen Studium und Berufsleben überbrückt wird (Briedis/Minks, 2004: 57). In bestimmten Branchen kann von einem gesicherten Berufseinstieg im klassischen Sinne nicht mehr gesprochen werden, stattdessen bilden sich „Patch-Work-Biografien" heraus, in denen Phasen der Erwerbstätigkeit immer wieder mit Phasen der Arbeitssuche durchsetzt sind. So ist zwischen Ausbildung und Beruf eine mehrere Jahre währende Dauerprekarität bzw. eine Phase mit Arbeit aber ohne existenzsicherndes Einkommen getreten. In Amerika gibt es für diese Situation schon seit Beginn der 1990er Jahre die Bezeichnung *floundering period.* Eine Phase, in der man zappelt wie eine Flunder.

Da Praktika von Hochschulabsolventen weniger der klassischen Definition eines Praktikums entsprechen, bei der nämlich das Lernen im Vordergrund steht, sondern viel mehr das Kontakte knüpfen für den erwünschten Berufseinstieg Hauptmotivation für Praktika von Absolventen ist (s. Ergebnisse DGB-Jugend Studie), können diese Praktika zwischen Studium und Beruf als klassische Form eines **Übergangsarbeitsmarktes**[7] skizziert werden. Dieser Übergangsarbeitsmarkt zeichnet sich durch ein hohes Qualifikationsniveau, flexibelste Arbeitszeiten und hohe Mobilität, niedrige Entlohnung und geringe Sozialstandards sowie eine spezifische Form der Prekarität zwischen Hoffung auf Anstellung und enttäuschenden „Warteschleifen" aus. Der Ergebnisspiegel des Hochschulinformationssystems kommt schon 2002 zu dem Schluss: „Die Beschäftigungskrise in der ersten Hälfte der 1990er Jahre zwang Ingenieure, Mathematiker, Natur- und Geisteswissenschaftler außergewöhnlich häufig, für eine längere Übergangsperiode mit meist unterqualifizierten *Jobs* vorlieb zu nehmen" (HIS, 2002: 249).

## 2. Praktikum nach dem Abschluss – Job oder Arbeitslosigkeit?

Die Phase der Arbeitssuche zwischen Studium und Berufseinstieg wird auch als Sucharbeitslosigkeit skizziert. „Damit ist der Suchprozess angesprochen, mit dem Arbeitskräfte die für sie passenden Arbeitsplätze finden" (Mankiw 2001: 634). Es ist davon auszugehen, dass eine sechs Monate oder auch länger dauernde Arbeitssuche

---

6 OECD Employment Outlook (2004: Tabelle D).

7 Zur Theorie der Übergangsarbeitsmärkte siehe Schmid, Günther (2002), Wege in eine neue Vollbeschäftigung, Frankfurt sowie ders. (2004), Soziales Risikomanagement durch Übergangsarbeitsmärkte, Berlin.

bei Hochschulabsolventen heute eher die Regel, denn die Ausnahme ist.[8] Zu diesem Such- und Warteprozess gehören auch die postgraduellen Praktika.

Jährlich erwerben ca. 200.000 junge Menschen einen Hochschulabschluss. Es sind dies ca. 130.000 Universitätsdiploma (auch Magister, BA/MA) und ca. 70.000 Fachhochschuldiploma.[9] Die Einstiegswege in den Beruf für Hochschulabsolventen verlaufen heute nicht mehr „gradlinig" sondern hochgradig ausdifferenziert. Und während die *floundering period*, das Aneinanderreihen von unterqualifizierten Jobs, Honorartätigkeiten etc. in einer Phase der Sucharbeitslosigkeit im Übergang Hochschule/Beruf von der Wissenschaft zunehmend erforscht wird, wurden speziell Praktika, als eine Form dieser Überbrückungsphase bisher nicht erfasst.

So unterscheidet das HIS sechs verschiedene Übergangsprofile vom Studium in den Beruf:[10]

- **Reguläre Erwerbstätigkeit**: Selbständige und nichtselbständige Erwerbsarbeit im Anschluss an das Studium
- **Übergangsjobs**: kurzzeitige Überbrückung von Wartezeiten durch meist minderqualifizierte Tätigkeiten meist in der Phase der Stellensuche
- **Werk- und Honorararbeiten**
- **Zweite Phase der Ausbildung** wie z. B. in Form eines Referendariats
- **Weitere akademische Qualifizierungen**: z. B. Promotion, Aufbau- und Weiterbildungsstudiengänge
- **Arbeitslosigkeit**

Den größten Block macht dabei die „reguläre Erwerbstätigkeit" aus, der gut 50 Prozent der Universitätsabsolventen (ein Jahr nach dem Ende des Studiums) nachgehen. Diese Zahlen sagen jedoch wenig über die Erwerbssituation der Absolventen aus, da ebenfalls Formen potentiell prekärer Beschäftigung wie z. B. (Schein-) Selbstständigkeit oder Praktika unter die Rubrik „reguläre Erwerbstätigkeit" fallen können.

Praktika sind demnach in dieser Klassifikation nicht erfasst bzw. können verschiedenen Übergangsprofilen zugeordnet werden. Die Betroffenen sehen und/oder melden sich meist nicht arbeitslos, haben aber auch keine reguläre, existenzsichernde Beschäftigung. Werden die Praktikanten durch die Bundesagentur für Arbeit gefördert, gibt es ebenfalls keine Zuordnung innerhalb der Übergangsprofile des HIS, da die Praktikanten weder im klassischen Sinne arbeitslos sind noch einer regulären Erwerbstätigkeit nachgehen. Es zeigt sich also deutlich, dass sich postgraduelle Prakti-

---

8 Hochschulteam der Agentur für Arbeit in der Universität Bielefeld (2004): Wege zum Arbeitsplatz, Bielefeld.

9 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Grund und Strukturdaten 2001/ 2002.

10 vgl. im Folgenden: HIS-Ergebnisspiegel 2002.

kanten bisher in einer sowohl rechtlichen als auch sozialen Grauzone befinden. Folglich signalisiert dieser Bereich auch statistikfreie Lebensstilphasen.

Der Anteil von Absolventen, die nach dem Hochschulstudium eine unbefristete Vollzeitstelle antreten liegt bei 42 Prozent (Jahrgang 2001, ein Jahr nach dem Ende des Studiums). Insgesamt ist allerdings festzustellen, dass der Anteil von Hochschulabsolventen, die nach dem Studium ein sog. „Normalarbeitsverhältnis“ (unbefristet, Vollzeit) antreten, seit Jahren abnimmt. So hat sich die Zahl der Angestellten in unbefristeter Vollzeittätigkeit vom Prüfungsjahrgang 1989 bis zum Prüfungsjahrgang 1997 um 13 Prozent reduziert. Dies ist als klares Indiz dafür zu werten, dass sich die Form des Berufseinstiegs diversifiziert, und sich die Perspektiven von Hochschulabsolventen auf eine unbefristete Vollzeitanstellung zunehmend minimieren. Es lassen sich sogar chronische Übergangsprobleme für einzelne Studiengänge und Wissenschaftsbereiche beobachten (Beywl, 2002: 2). Dies gilt insbesondere für die Ingenieurberufe, aber auch die Sozial- und Geisteswissenschaften.

Im Zuge der Entwicklung der Arbeitsgesellschaft, der Entgrenzung von Arbeit sowie der strukturellen Veränderung der Lebensläufe nimmt die Zahl derer, die nach dem Studium ohne feste Anstellung sind, demnach stetig zu. Die Entstandardisierung von Erwerbsbiografien gerade auch im Segment der Hochqualifizierten ist auf dem Vormarsch. (Schober, 2001: 21) Atypische und prekäre Beschäftigung, Übergangsjobs und Phasen der Selbständigkeit nehmen für Hochschulabsolventen mittlerweile eine wichtige Rolle ein (HIS/Heine, 2002: 247ff.).

Einschränkend ist zu betonen, dass trotz dieser Entwicklungen die Gruppe der Akademiker weiterhin am Arbeitsmarkt privilegiert ist. Ihre Chancen auf eine Erwerbstätigkeit sind höher, die Gefahr der Arbeitslosigkeit ist deutlich niedriger (Reinberg/Schreyer, 2003: 4). Dies schließt sie von der Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt, den Strukturveränderungen in der Erwerbslandschaft und der zunehmenden Prekarisierung von Arbeitsstellen allerdings nicht aus.

## 3. Echtes Praktikum oder prekäre Beschäftigung

In den letzten Jahren hat sich der Begriff Praktikum grundlegend gewandelt. Ursprünglich dazu gedacht, sich beruflich zu orientieren und als Pluspunkt im Lebenslauf, also ein wichtiges Moratorium im Verlauf des Studiums oder nach dem Studium im direkten Anschluss and das Hochschulexamen, muss heute eine ganze Generation aufpassen, dass ihr Lebenslauf nicht plötzlich nur aus Praktika besteht. Natürlich bietet ein Praktikum immer noch Vorteile: Es erleichtert die Entscheidung für den zukünftigen Beruf. Es fördert Kompetenzen, die in der Schule oder im Studium brach liegen und bezeugt Interesse und Engagement. Doch leider ist nicht alles ein Praktikum, was so heißt.

Die klassische Form eines Praktikums hat den Erwerb beruflicher Kenntnisse und die berufliche Orientierung zum Ziel. So ist es seitens des Gesetzgebers (*Berufsbil-*

*dungsgesetz § 26*) festgeschrieben. In diesem Verständnis dienen Praktika einer wichtigen Orientierungsleistung für den Einstieg in das Berufsleben.

Ein Praktikum ist also eine Ausbildung in einem Betrieb und bildet einen Teil oder eine Vorstufe zu einer anderweitig zu absolvierenden Ausbildung (Gabler Wirtschaftslexikon 1993, S. 2625). Laut eines Urteils des Bundesarbeitsgerichtes steht das Lernen im Vordergrund und darf nicht von der jeweiligen Arbeitsleistung des Praktikanten überlagert werden. Ein Praktikum grenzt sich von einem regulären Arbeitsverhältnis dadurch ab, dass der Praktikant nicht in die tägliche Verrichtung der Arbeit fest eingeplant ist, sondern zusätzlich im Betrieb mitläuft (*6 AZR 564/01 BAG* vom 13.03.2003). Wenn die Arbeitsleistung gegenüber dem Erwerb beruflicher Erkenntnisse überwiegt, hat der Praktikant Anspruch auf vollen Lohn (*§138 II Bürgerliches Gesetzbuch*).

Bei Praktika von Akademikern ist eine Unterscheidung zwischen Praktika während des Studiums und solchen, die erst nach einem Abschluss absolviert werden, wichtig. Denn die Praktika von Studierenden entsprechen mutmaßlich der Definition eines Praktikums wie oben dargelegt. Sie dienen der Ergänzung von Lerninhalten des Studiums und dem Erwerb erster beruflicher Erfahrungen. Sie sind curricularer Bestandteil des Studiums für wichtige Erfahrungen in ergänzungstheoretischen Inhalten.

Bei Praktika von Absolventen steht laut den Ergebnissen der hier noch vorzustellenden DGB-Jugend Studie „Praktika von Hochschulabsolventen“ nicht das Lernen im Vordergrund. Stattdessen haben Praktika hier die Funktion der Überbrückung von Wartezeiten bzw. des Kontakte knüpfens. Diese „Praktika“ werden zum Zwecke des Berufseinstiegs als nicht bezahlte oder unterbezahlte Arbeit geleistet. Für den Hochschulabsolventen überwiegt hier der Arbeits- gegenüber dem Lernanteil. Als Beispiele für solche „Praktika“ könnten Langzeitpraktika (länger als drei Monate) oder auch Praktika als Ersatz für reguläre sozialversicherungspflichtige Beschäftigung gelten, welche Vollzeitarbeitsplätze vorübergehend oder dauerhaft kompensieren.

Diese „Praktika“ sind jedoch im juristischen Sinne kein Praktikum. Es handelt sich bei diesen „Praktikanten“ um normale Arbeitnehmer mit den üblichen Arbeitnehmerrechten, denen auch eine angemessene Entlohnung zusteht. Diese Praktika sind eine Variante prekärer Beschäftigung innerhalb der *floundering period*, wobei die Vermutung nahe liegt, dass Praktika auf Grund der zunehmenden zeitlichen Ausdehnung und der geringen Bezahlung die schlechteste Möglichkeit der Sucharbeitslosigkeit/Überbrückung von Wartezeiten darstellt, im Vergleich zu bspw. Honorartätigkeiten oder befristeten Arbeitsverträgen.

Betrachtet man dazu das Verhältnis von sozialversicherungspflichtigen Vollzeitjobs zu geringfügiger Beschäftigung und Selbständigkeit in den letzten Jahren, liegt die Annahme, dass in den vergangenen Jahren sozialversicherungspflichtige Vollzeitjobs zunehmend auch durch „Praktika“ ersetzt wurden, nahe. Ob dies tatsächlich fast die

Hälfte aller Graduierten-Praktika betrifft, wie unsere Stichprobe[11] ergeben hat, kann nur durch eine repräsentative Folge-Studie be- oder widerlegt werden.

Der Berufseinstieg von Akademikern ist Inhalt zahlreicher wissenschaftlicher Absolventenbefragungen. Die letzte Absolventenbefragung des HIS[12] hat das Thema Praktikum, wie schon erwähnt, jedoch nur am Rande behandelt. Die soziale Lage derjenigen, die sich in so genannten „Praktikakarrieren" befinden, ist noch weitgehend unerforscht. Deshalb liegen zu diesem Phänomen bisher jenseits von Erfahrungsberichten keine belastbaren Daten vor. Die DGB-Jugend hat deshalb eine eigene Studie erstellt, um dieses Phänomen offen zu legen und erstmals näher zu untersuchen.

## 4. Die DGB-Jugend Studie „Praktika von Hochschulabsolventen"

Die Studie bedient sich quantitativer wie qualitativer Verfahren und konzentriert sich im Rahmen der Berufseinstiegsphase auf die Situation von Praktikanten, welche ein Universitätsstudium bereits abgeschlossen haben. Die Ergebnisse setzen sich aus Expertenbefragungen[13] in Form eines standardisierten Leitfadeninterviews sowie einer Stichprobe[14] zusammen. Die explorative Studie ist als Voruntersuchung für weitergehende Arbeiten angelegt. Sie ist nicht repräsentativ und kann lediglich einen Einblick in das Themenfeld eröffnen. Folgende Beobachtungen lassen sich im Rahmen der Studie feststellen:

Offensichtlich hat die Krise auf dem Arbeitsmarkt die Akademiker erreicht. Obwohl diese Gruppe nach wir vor deutlich bessere Job-Chancen als niedriger Qualifizierte hat, verläuft der Einstieg vom Studium in den Beruf nicht mehr ohne Unterbrechungen. Die Berufseinstiegsphase (Phase zwischen Studium und Vollzeiterwerbsarbeit) wird mit einer Vielzahl von befristeter Beschäftigung, Übergangsjobs, Honorar- und Werkverträgen, Formen der (Schein-)Selbständigkeit oder so genannten „Praktika" überbrückt. Noch umstritten ist, ob sich diese Phase ausgedehnt hat. Unsere Ergebnisse legen diesen Schluss nahe.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Praktika von Hochschulabsolventen keine Seltenheit mehr sind und in ihrer Zahl zum Teil wohl massiv zunehmen. Nach dem Studium sind Praktika ein durchaus fester Bestandteil der postgraduellen Berufseinstiegsphase. Auch neuere wissenschaftliche Erkenntnisse in Bezug auf Bachelor-Absolventen weisen auf die Zunahme dieser Entwicklung im Laufe des ersten Jahres

---

11 Über die Hälfte der ca. 100 Befragten gaben an, einen regulären Job ausgeübt zu haben.

12 vgl. Hochschulinformationssystem GmbH (HIS), Ergebnisspiegel 2002.

13 Befragt wurden Experten des Übergangs Hochschule/Arbeitsmarkt, von hochschulischen Beratungszentren, Arbeitgeber, Praktikanten.

14 Die Stichprobe umfasst ca. 100 befragte Absolventen. Der Anteil der Fachhochschulabsolventen ist vernachlässigbar.

nach dem Studienabschluss hin (Minks/Briedis 2005). Dies trifft allerdings nicht für alle Fachrichtungen zu.

Unsere Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass vor allem diejenigen Absolventen betroffen sind, welchen durch das Hochschulstudium kein klarer Berufsweg vorgezeichnet ist. Das gilt insbesondere für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Aber auch Architektur und in zunehmenden Maße auch die Wirtschaftswissenschaften scheinen betroffen. An der quantitativen Befragung nahmen überdurchschnittlich viele (70 Prozent) Frauen bzw. Absolventen aus den Sozial- und Geisteswissenschaften teil. Über die Gründe, weshalb viel mehr Frauen als Männer an der Befragung teilgenommen haben, lässt sich an dieser Stelle nur spekulieren. Eine weitergehende Studie müsste diesen Trend tiefer gehend untersuchen. Das gilt auch für die, nach Aussage einer Expertin, regionalen Unterschiede in Bezug auf die Inanspruchnahme postgradueller Praktika, welche demnach ein insbesondere in Großstädten existentes Phänomen wären.

Grundsätzlich lässt sich erkennen, dass mehr als ein Praktikum nach dem Hochschulabschluss bereits ein Anzeichen einer berufsbiografischen Krise ist. Erst recht sind somit Praktikakarrieren ohne Aussicht auf eine reguläre Erwerbstätigkeit ein Zeichen für den Zustand einer prekär gewordenen Berufseinstiegsphase eines Teils der Hochschulabsolventen.

Mit der geringen Entlohnung wird die Abhängigkeit von den Eltern[15] und damit die Jugend- bzw. Studienphase in die Zeit des Berufseinstiegs verlängert. Familienplanungen geraten dabei in den Hintergrund. Die Betroffenen selbst empfinden ihre Lage als empfindliche Verletzung ihrer Würde. Jene, die sich in einer prekären Berufseinstiegsphase befinden, klagen über soziale aber auch psychische Probleme.

Der Nutzen eines Praktikums ist unwidersprochen. Deutlich wird hier allerdings, dass der Lerneffekt mit wachsender Berufserfahrung deutlich nachlässt. Weitere Praktika dienen weniger der beruflichen Orientierung als vielmehr der Überbrückung der Phase zwischen Studium und Beruf bzw. zur Vermeidung von Phasen der Arbeitslosigkeit. Damit sind sie keine Praktika im Sinne des Urteils des Bundesarbeitsgerichtes, sondern prekäre Beschäftigung, die wegen der erhofften Vermittlungsfunktion in den regulären Arbeitsmarkt in Kauf genommen wird.

Für die Praktikaanbieter sind postgraduelle Praktikanten zum großen Teil willkommene oder gar unersetzliche Hilfskräfte, welche zum Betriebsergebnis beitragen, höchsten Leistungseinsatz zeigen und den Betriebsablauf sicherstellen. Genau dies wird an den Praktikanten geschätzt. Und sie sind nicht nur hochproduktiv, eigenständig, leistungsfähig und billig, sondern bringen auch neue Ideen in die Firmen,

---

15 Entgegen der Stichprobenergebnisse, wonach nur ein geringer Teil der Absolventen Praktika mit Sozialleistungen finanziert, zeigen die Zahlen der Bundesagentur für Arbeit, dass 11.000 Absolventen im September 2005 unmittelbar nach ihrem Abschluss ALG II beantragt haben, möglicherweise auch zur Finanzierung des Lebensunterhalts während eines Praktikums.

auf welche diese gerade im wissensintensiven Beratungs- und Kommunikationsbereich angewiesen sind. Man könnte die postgraduellen Praktikanten als „Schmiermittel“ des Betriebsablaufs bezeichnen, ohne die die Arbeitsabläufe ins Stottern geraten würden. Hier sind Ausbeutungsphänomene erkennbar. Die Unternehmen selbst bestreiten dies meist nicht.

Praktika fungieren zunehmend als Ersatz für reguläre Beschäftigungsverhältnisse. Folgt man der Rechtssprechung des Bundesarbeitsgerichts sind diese Praktika im engeren Sinne als reguläres Arbeitsverhältnis zu bezeichnen. Diese Studie legt daher den Schluss nahe, dass zunehmend reguläre Tätigkeiten durch Praktikanten substituiert werden. Praktikanten laufen also nicht mehr nur im Betrieb mit, sondern befinden sich in einer prekären Beschäftigung im Graubereich zwischen Lernen und Arbeiten. Die Praktikanten arbeiten Vollzeit mit hohem Arbeitsdruck und Überstunden. Sie übernehmen offensichtlich Tätigkeiten von regulär Beschäftigten aber erhalten keinen oder geringen Lohn. Solche Praktika von Absolventen entstehen also aus unmittelbarem betriebswirtschaftlichem Kalkül der Unternehmen. Der Einsatz von Praktikanten als regulär Tätige ist zu einer zweifelhaften Norm in bestimmten Unternehmens- und Beschäftigungsbereichen geworden.

**Die Ergebnisse der Studie im Überblick**

Diese Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die Berufseinstiegsphase von Hochschulabsolventen bestimmter Zielgruppen zunehmend sozial unsicher und prekär wird. Die Zunahme von Praktika und der Durchlauf von Praktikakarrieren sind dabei – neben anderen – ein besonders hervorstechendes Phänomen dieser prekären Berufseinstiegsphase.

Anhand der Ergebnisse lassen sich folgende Aussagen treffen:

- Die Anzahl der nach dem Studium absolvierten Praktika nimmt nach Ansicht der Experten zu.
- Davon sind auch zunehmend Studiengänge betroffen, die bisher einen problemlosen Übergang in den Arbeitsmarkt garantiert haben, wie z. B. Wirtschaftswissenschaften.
- Über die Hälfte der Praktikanten gibt an, hauptsächlich reguläre Tätigkeiten ausgeübt zu haben. 40 Prozent haben trotz Vollzeitarbeit keinen Lohn erhalten.
- Die Entlohnung der Praktikanten steht in einem eklatanten Missverhältnis zur geleisteten Arbeit. Diese Form von Praktika ist prekär und Teil eines unregulierten Niedriglohnsektors.
- Die meisten Praktika von Hochschulabsolventen dienen der Arbeitsvermittlung, weniger der beruflichen Orientierung. Dies widerspricht dem Zweck eines Praktikums laut der Definition des Bundesarbeitsgerichts und des Berufs-

bildungsgesetzes, wonach bei einem Praktikum der Erwerb beruflicher Kenntnisse im Vordergrund stehen muss.

- Die Praktikaanbieter planen die Praktikanten im Betriebsablauf fest ein. Sie profitieren, nach eigener Aussage, enorm von den motivierten, kreativen, kostengünstigen und Vollzeit arbeitenden Mitarbeitern.
- Mehr als ein Drittel der Praktikanten klagt über Arbeitsdruck und Überstunden. Fast die Hälfte bezeichnet ihr Praktikum als „Ausbeutung".
- Den Praktikaanbietern fällt es allerdings leicht, Praktikanten auch unter Hochschulabsolventen zu rekrutieren, da diese aufgrund der schlechten Arbeitsmarktsituation, sehr schnell bereit sind, Praktika zu machen. Nach Aussagen der Experten lässt sich eine gewisse Fixierung auf Praktika feststellen, während weitere Lern- und Erwerbsformen weniger in Betracht gezogen werden.
- Das hat zur Folge, dass sich ein regelrechter Praktikantenarbeitsmarkt entwickelt hat, durch den reguläre Jobs verdrängt werden.
- Die psychische Belastung der Praktikanten ist enorm. Die prekäre Arbeitssituation zieht offenbar eine langwierige Phase von Verunsicherung, Selbstzweifeln und Minderwertigkeitskomplexen nach sich.

Eine weitere Studie der DGB-Jugend in Zusammenarbeit mit der FU Berlin und der Hans-Böckler-Stiftung im Herbst 2006 soll klären, wie viele Absolventen welche Anzahl von Praktika machen, weshalb überdurchschnittlich viele Frauen von Praktikakarrieren betroffen scheinen, inwiefern das Problem regional auftritt, welche Branchen konkret betroffen sind und inwiefern Praktikakarrieren sich negativ auf die individuelle und familiäre Lebensplanung auswirken.

Diese Studie unterstreicht, dass wir es mittlerweile auch unter den Hochschulabsolventen mit einer „geprellten Generation" (P. Bourdieu) zu tun haben. Unsere Auswertungen belegen, dass formal hohe Bildung sowie sozioökonomische Unsicherheit und berufliches Prekarität eine seltsame Symbiose eingehen. Franz Schultheis verdeutlicht im Fazit der Studie „Gesellschaft mit begrenzter Haftung": Die Betroffenen „leiden doppelt an dieser Situation: einerseits an ihrer materiellen Dimension, andererseits an der Diskrepanz zwischen Verheißung und Anspruch hier und dem tatsächlich erreichten Status dort" (Schultheis, 2005: 579).[16]

Obwohl die heutigen Generationen von Hochschulabsolventen mit deutlich besserem Bildungskapital ausgestattet sind, sind die Bildungsabschlüsse bei weitem nicht mehr so viel „wert" und der Berufseinstieg immer schwieriger und ausdifferenzierter. Die Prekarisierung der Berufseinstiegsphase von Hochschulabsolventen sollte weitere, auch politische Beachtung finden, zur Alternative gestaltet werden, die den Übergang verbindlicher arrangieren.

---

16 Michael Vester bezeichnet solche Bildungsstatus deshalb auch als „entwerte Produktivkraft" (Vester, 2005: 31).

*Die Studie „Praktika von Hochschulabsolventen" der DGB-Jugend ist im März 2006 erschienen und in voller Länge unter www.dgb-jugend.de einsehbar.*

## Literatur

Beywl, W. (2002): Nutzenerwartung wichtiger Zielgruppen an eine universitäre Transferagentur für Qualifizierung, Köln.

Briedis, K./ Minks, K.-H. (2004): Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahrgangs 2001, Hannover.

Minks, K.-H./ Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelorstuium, Kurzinformation des Hochschulinformationssystems (HIS) A4/ 2005, Hannover.

Gabler Wirtschaftslexikon, (1993), S. 2625.

HIS/ Heine, C. (Hrsg.) (2002): HIS Ergebnisspiegel 2002, Hannover.

Hochschulinformationssystem (HIS) (2002): Ergebnisspiegel 2002, Hannover.

Mankiw, G. N. (2001): Grundzüge der Volkswirtschaftslehre, Stuttgart.

Reinberg, A./ Schreyer, F. (2003): Studieren lohnt sich auch in Zukunft, in: IAB Kurzbericht, Nr. 20 /17.11.2003, Nürnberg.

Schmid, G. (2004): Soziales Risikomanagement durch Übergangsarbeitsmärkte, Berlin.

Schmid, G. (2002): Wege in eine neue Vollbeschäftigung, Frankfurt a. M.

Schober, K. (2001): Berufsorientierung im Wandel – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt, in: Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft/ Arbeitsleben (Hrsg.): „Schule – Wirtschaft/ Arbeitsleben". Dokumentation 2. Fachtagung Bielefeld 30.-31.05.2001. SWA-Materialien Nr. 7, Bielefeld, S. 7-38

Schultheis, F. (2005): Gesellschaft ohne Eigenschaften, in: Schultheis, F./ Schulz, K. (Hrsg.): Gesellschaft mit begrenzter Haftung, Konstanz, S. 547-565

Vester, M. (2005): Der Wohlfahrtsstaat in der Krise. Die Politik der Zumutungen und der Eigensinn der Alltagsmenschen, in: Schultheis, F./ Schulz, K. (Hrsg.) Gesellschaft mit begrenzter Haftung, Konstanz, S. 21-36

*Christiane Dienel, Loreen Lesske* *

# Was hält Absolventinnen in der Region? Strategien für ein besseres Management biografischer Schnittstellen

1. Hochschulen und regionaler Innovationstransfer
2. Gehen oder Bleiben. Die biografische Schnittstelle Examen
3. Mögliche Strategien zur Erhöhung der Haltewirkungen der Hochschulen in Ostdeutschland und zur besseren Vereinbarkeit von Elternschaft und Studium

## 1. Hochschulen und regionaler Innovationstransfer

Die neuen Bundesländer verlieren jährlich tausende Einwohner durch Abwanderung. Stärker noch trägt der Geburtenrückgang zur Schrumpfung der Bevölkerung bei. Gerade die Akademikerinnen bleiben zu einem erheblichen Teil kinderlos, bekommen ihre Kinder erst sehr spät oder beschränken sich auf eine Ein-Kind-Familie. Diese beiden parallel laufenden Entwicklungen werden – nach jahrzehntelanger Tabuisierung bevölkerungspolitischer Themen – mittlerweile sowohl von der politischen Öffentlichkeit als auch von der Wissenschaft als problematisch wahrgenommen (Gerloff 2004). In Sachsen-Anhalt wandern seit Jahren vor allem die gutausgebildeten Frauen und Männer zwischen 18 und 35 Jahren ab. Nachdem das Land in ihre Ausbildung investiert hat, kehren die jungen Leute ihm den Rücken auf der Suche nach einer besserbezahlten Arbeit, um Familienangehörigen oder Freunden nachzuziehen oder um einfach die Welt zu erkunden. Problematisch an diesem auch aus anderen Bundesländern bekannten Wandeurngsverhalten ist nur, dass diese Abgewanderten nur selten in einigen Jahren wieder nach Sachsen-Anhalt zurückkehren. Zum anderen zieht Sachsen-Anhalt auch nicht andere junge Menschen aus anderen Bundesländern an, die die Alterung der Gesellschaft aufhalten könnten.

Ein Forschungsprojekt an der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) hat in den Jahren 2003-2004 Problemfelder in Sachsen-Anhalt und vorhandene Lösungsansätze aus bekannten Abwanderungsregionen verglichen und weiterreichende Maßnahmenvorschläge für eine bevölkerungsorientierten Regionalpolitik erarbeitet. Zielgruppenbezogene Lösungsansätze aus den skandinavischen Ländern zeigen, dass universitäre Einrichtungen starke Magnetwirkungen auf junge Menschen ausüben. Innovative Studiengänge, optimale Studienbedingungen und ein gründerfreundliches Klima führen zu Bevölkerungswachstum – selbst in der Region Nordfinnland konnte die Gründung der Universität Oulu junge Menschen anziehen und den Rückgang stop-

* Prof. Dr. Christiane Dienel, Leydenallee 37a, 12167 Berlin, E-mail: c.dienel@t-online.de; Loreen Lesske M.A., Hochschule Magdeburg-Stendal (FH), Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen, Breitscheidstr. 2, 39114 Magdeburg, E-mail: loreen.lesske@hs-magdeburg.de

pen. Ostdeutsche Hochschulen üben diese Magnetwirkung nur in Ansätzen aus. Zwar wurden viele Standorte auch im Blick auf regionale Wirkungen neu gegründet oder ausgebaut. Aber die Bevölkerungseffekte blieben bisher eng begrenzt. Nach Abschluss der ersten Ausbauphase werden nunmehr sogar wieder Studiengänge geschlossen, finanzielle Mittel für Universitäten gekürzt, Personalstellen bleiben unbesetzt. Der Zustrom von Studierenden funktioniert bisher relativ gut, aber viele AbsolventInnen zieht es nach dem Studium direkt in die westlichen Bundesländer. Die Frage, durch welche gezielten Maßnahmen nicht nur die Anziehungs-, sondern auch die Haltefaktoren von Hochschulen und damit Regionen gestärkt werden können, wurde bisher kaum gestellt. Stattdessen blieb der Blick fokussiert auf den – überwiegend technologisch verstandenen – Innovationstransfer von Hochschulen in die Region. Der potentielle „Bevölkerungstransfer“ blieb außen vor.

Das Forschungsprojekt „Bevölkerungsmagnet Hochschule”[1] knüpft hier an. Es geht von zwei Befunden aus: zum einen der verbreiteten Kinderlosigkeit von Akademikerinnen, zum anderen der Tatsache, dass Familiengründung einer der bedeutsamsten Haltefaktoren ist: Wer Kinder hat, vernetzt sich mit seinem Wohnumfeld und zieht nur noch wesentlich seltener weg. Das Projekt hat sich deshalb zum Ziel gesetzt, an den beteiligten Hochschulen (Fachhochschule Magdeburg, Universität Magdeburg, Universität Greifswald) Maßnahmenvorschläge für mehr Familienfreundlichkeit zu erforschen, familienfreundliche Strukturen zu initiieren sowie eine damit verbundene Sensibilisierung für das Thema des demografischen Wandels an den Hochschulen in Ostdeutschland zu erreichen. Denn gerade an der Schnittstelle zwischen Studienabschluss und Eintritt ins Berufsleben bzw. Selbstständigkeit können sich viele Studierende eine Familiengründung vorstellen. Unwissen bzw. Unsicherheit hält von diesem Schritt ab, u. a. weil Best practice-Beispiele für die Nicht-Eltern unter den Studierenden nicht sichtbar sind. Gerade Studierende, die in ihrem Umfeld keine studierenden Eltern haben, können sich einen Alltag mit Kindern nicht vorstellen. Niemand lebt ihnen vor, wie die Gleichzeitigkeit von Studium und Elternschaft tatsächlich funktioniert, dass liegt vor allem daran, dass studierende Eltern beide Bereiche trennen und ihre Kinder nicht mit in die Hochschuleinrichtungen nehmen (können).

Hochschulen könnten – bei einer umfassenderen Umsetzung von familienfreundlichen Maßnahmen – zum Bevölkerungsmagnet gerade der ostdeutschen Universitätsstädte werden. Denn Hochschulen haben ein nicht zu vernachlässigendes Angebot an Humanvermögen und Wissensproduktion. Der Transfer des Wissens in andere Gesellschaftsbereiche hinein erfolgt zunehmend in Form von Unternehmensgründungen. Akademische Unternehmen sind überdurchschnittlich erfolgreich und halten bzw. ziehen hochqualifizierte junge AkademikerInnen in die Region. Der Wissens-

[1] Das Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung fördert dieses Projekt des nexus Institut für Kooperationsmagagement und interdisziplinäre Forschung an der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH), der Otto-von-Guericke-Universität Mageburg und der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Laufzeit: September 2005-Oktober 2006

transfer von der Hochschule in die regionale Wirtschaft erfolgt bekanntermaßen durch Personaltransfer (AbsolventInnen, Fortbildungsmöglichkeiten für MitarbeiterInnen der Unternehmen, PraktikantInnen, DiplomandInnen, Lehrbeauftragte der Unternehmen an Hochschulen) oder Technologie- und Forschungstransfer (gemeinsame Projekte, Nutzung von Patenten, Beratungs- und Gutachtertätigkeiten, Spin-off-Unternehmensgründungen). Hochschul-AbsolventInnen, die also eine Unternehmensgründung im Umfeld „ihrer" universitären Einrichtung planen, benötigen eine gut ausgebaute Infrastruktur, die sich nicht nur auf die harten Standortfaktoren beziehen darf. Denn junge AkademikerInnen sind keineswegs abgeneigt, am Ende des Studiums Unternehmensgründung und Elternschaft zu verbinden.[2] Allerdings wird in den neuen Bundesländern von Schwierigkeiten bei der Attrahierung von Fachkräften berichtet, die auf schlechte (weiche) Standortfaktoren zurückzuführen sind.

Die Hoffnungen für eine regionale Wirtschaftsentwicklung ruhen gerade an Universitätsstandorten zu einem beträchtlichen Teil auf der Ansiedlung von Unternehmen in innovativen Branchen. Zwischen dem Studienabschluss und einer Unternehmensgründung liegt aber eine mehrjährige Interimszeit, in der es besonders wichtig ist, potentielle Gründer zu halten, da Unternehmen in aller Regel dort gegründet werden, wo sich der Lebensmittelpunkt des Gründers zum Zeitpunkt der Planungsphase für eine Gründung befindet. Die Familie erhält damit als Haltefaktor eine direkte wirtschaftspolitische Bedeutung.

Im Folgenden sollen familienpolitische Potenziale für Hochschulstandorte aufgezeigt werden. Schwerpunkt bildet das Bundesland Sachsen-Anhalt. Das verwendete Datenmaterial stammt in erster Linie aus der bereits erwähnten Studie „Bevölkerungsmagnet Hochschule". Im Rahmen dieser Studie wurden sowohl quantitative wie qualitative Daten zur Situation von Hochschulangehörigen mit Kindern (Studierenden, MitarbeiterInnen und Lehrenden) an den Untersuchungsstandorten erhoben. In einem ersten Schritt wird basierend auf Abwanderungszahlen Sachen-Anhalts die Situation studierender Eltern aufgezeigt. In einem zweiten Schritt sollen exemplarisch Maßnahmen diskutiert werden, die zu einer familienfeundlicheren Kultur an den universitären Einrichtungen führen und damit auch potenzielle Eltern am sachsen-anhaltischen Universitätsstandort Magdeburg halten können.

## 2. Gehen oder Bleiben. Die biografische Schnittstelle Examen

Am Beginn dieses Abschnittes steht ein kurzer Blick auf den quantitativen Umfang der Abwanderung aus Sachsen-Anhalt. Davon ausgehend wird die Situation Kinder erziehender StudentInnen bzw. AkademikerInnen skizziert.

---

[2] Umfassendere Aussagen hierzu bietet die Studie „Implementierung familienfreundlicher Maßnahmen und Strategien in ostdeutschen Modellregionen mit stark rückläufiger Bevölkerungszahl: Hochschulen als Katalysator regionaler Entwicklung in Ostdeutschland" ab Oktober 2006 unter www.menschen-fuer-ostdeutschland.de

Bei der Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen hat Sachsen-Anhalt im Jahr 1991 den bis heute höchsten Wanderungsverlust von absolut ca. 11.100 Personen bzw. von relativ 42,6 Prozent zu verzeichnen. Nach einem kurzzeitigen Sinken des Wanderungsminus bis 1993 auf ca. 2.300 Personen bzw. der Nettowanderungsziffer auf -9,8 Prozent, stieg er bis 2001 kontinuierlich auf ca. -7.500 Menschen bzw. 32,5 Prozent. Bei den unter 18-Jährigen, und dies gilt auch für die nachfolgenden Altersgruppen bis unter 65 Jahre, hat Sachsen-Anhalt im Jahr 2002 wieder etwas weniger Menschen o. a. Alters an Westdeutschland verloren: ca. -6.800 bzw. -29,6 Prozent (Roloff 2004, S. 70). Auch bei der Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen weist Sachsen-Anhalt im Jahr 1991 mit 4.500 bzw. 19,8 Personen je 1.000 seiner Einwohner dieses Alters den vergleichsweise stärksten Verlust auf. Dieser verringerte sich bis 1994 auf auffällig wenige 20 Personen und war, relativ gesehen, mit einer Nettowanderungsziffer von -0,1 Prozent so gut wie ohne Bedeutung für die Bevölkerungsentwicklung im o. a. Jahr. Doch in den Jahren danach siedelten dann wieder immer mehr 25- bis 29-jährige Menschen in westliche Bundesländer über; 2001 macht deren Wanderungsminus wieder ca. 3.600 bzw. 28,9 Menschen je 1.000 aus.

In dieser Gruppe der 25- bis 29-Jährigen sind am ehesten diejenigen zu finden, die als (potenzielle) Eltern und als Studierende in Frage kommen. Die Anforderungen an die Vereinbarkeit dieser beiden Entscheidungen zur Lebensgestaltung ziehen für karrierebewusste FamiliengründerInnen verschiedene Ansprüche an einen Studien- und Lebensstandort nach sich:

Verantwortete Elternschaft bedeutet, dass Eltern bewusst Zeit mit ihren Kindern verbringen wollen, dass sie die Entwicklung der Kinder begleiten und maßgeblichen Einfluss auf die Erziehung ihrer Kinder nehmen wollen. Sie müssen daher bei ihrem Zeitbudget nicht nur Studium, gegebenenfalls Job und Freizeitaktivitäten einplanen, sondern auch Zeit für das Kind bzw. die Kinder. Für berufstätige Mütter liegt die Lösung gerade wenn die Kinder noch sehr klein sind in der Reduktion der täglichen oder wöchentlichen Erwerbsarbeit. Entsprechende Teilzeitangebote für Studierende gibt es noch zu wenig. Das mag daran liegen, dass traditionell die Organisation des Hochschulstudiums ganz in der Eigenverantwortung der Studentinnen und Studenten lag. Seit aber verbindliche Regelstudienzeiten eingeführt worden sind, bei deren Überschreitung zum Teil empfindliche Gebühren fällig werden, sind Regelungen zu Urlaubssemestern, die nicht auf die Studiendauer angerechnet werden, wichtig. Auch Teilzeitstudienangebote für studentische Eltern sind dringend notwendig. Die Einführung der noch stärker verschulten Bachelor-Studiengänge, die nicht selten mit Vollzeitpraktika kombiniert werden, hat diesen Bedarf sogar noch erhöht. Hinzu kommt, dass die derzeit vorhandenen Betreuungseinrichtungen den Bedarf an flexibler Betreuung nicht abdecken können. Da gibt es Vollzeitplätze für Kinder studierender Eltern, die um 17 Uhr enden. Für Vorlesungen, Praktika oder Laborzeiten ab 17 Uhr bis in die Abendstunden hinein fehlt dann die Unterbringungsmöglichkeit. Zudem berichten Studierende der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg beispielweise von eingefahrenen Zeitschienen der Lehrenden, die es ihnen unmöglich

machen, an Pflichtseminaren teilzunehmen. Die Lehrenden bieten Veranstaltungen immer am gleichen Tag zur gleichen Uhrzeit an. D.h. liegt ein Seminar o. ä. in der Zeitschiene 17-19 Uhr, wird es erziehenden Studierenden verwehrt an dieser Veranstaltung teilzunehmen. Und dieser Zustand ändert sich auch in den kommenden Semestern nicht. Eine studierende Mutter von zwei Kindern schildert ihre Erfahrungen so:[3]

| | | |
|---|---|---|
| 263<br>264<br>265<br>266<br>267<br>268 | A: | Also was mich zum Beispiel wirklich oft geärgert hat mit diesen Vorlesungen, dass es welche gibt, die manchmal wirklich 19 Uhr anfangen. Und das ist für mich halt, verstehe ich überhaupt nicht, wie es so etwas geben kann. Aber wahrscheinlich ist das nur für mich so ein Problem oder jedenfalls für Eltern. Da müsste man auch irgendwie mal jemanden haben, wo man das anbringen könnte. Dass man halt sagt, also das ist nicht in Ordnung. |
| 269 | I: | Da konnten Sie dann generell gar nicht teilnehmen? |
| 270<br>271<br>272<br>273<br>274 | A: | Nein, und weil es auch oft so ist, dass diese Vorlesungen, die werden zwar jedes 2. Semester angeboten, aber dann fast immer zur gleichen Zeit. Das ist dann, die Professoren haben dann so ihre Zeiten und die machen das dann immer dann. Also man hat dann nicht mal in irgendeinem anderen Semester die Möglichkeit. |

Die hier geschilderte Vereinbarkeitsproblematik insbesondere bei Prüfungen, Praktika und Laborzeiten führt in logischer Konsequenz dazu, dass sich das Studium eben dieser Studentinnen und Studenten erheblich verlängert. Sogar ein Drittel der Mütter brechen deutschlandweit ihr Studium ab. Gründe hierfür sind auch familienfeindliche oder einander widersprechende gesetzliche Regelungen und Verordnungen zu Studiendauer, Förderung von Studierenden und den Studien- und Prüfungsordnungen der Universitäten.

Betreuungseinrichtungen, deren Öffnungszeiten diese Ansprüche abdecken könnten, gibt es selten. Sie werden von den studierenden Eltern aber auch nicht als dauerhafte Regelung angestrebt, denn es ist ja auch gewünscht, Zeit mit den Kindern zu verbringen, die heutzutage eben aufgrund einer Entscheidung gewollt werden. Als Gründe, warum sie eine Familiengründung während des Studiums für so besonders schwierig halten, gaben befragte Studierende an:[4]

- Familiengründung würde zur Verlängerung des Studiums führen;
- unzureichende finanzielle Absicherung, u. a. Verlust von BAFöG-Ansprüchen;
- unzureichende Möglichkeiten zur Kinderbetreuung;
- unzureichende Unterstützung bzw. zu wenig Verständnis seitens der Lehrkräfte und Kommiliton/-innen;

---

3 Interview SmK_OvG_2; Zeile: 263-274

4 vgl. u. a. Familienmonitor; Nr. 4 2005

- insgesamt eine wenig kinderfreundliche Atmosphäre an der Hochschule;
- hohe zeitliche Belastung durch das Studium.

Gerade das Problem der fehlenden Unterstützung durch Lehrende belastete studierende Eltern, die am Projekt „Bevölkerungsmagnet Hochschule“ teilnahmen besonders. Studierende in den Bachelor-Studiengängen gerieten unter Rechtfertigungsdruck gegenüber den Lehrenden, wenn sie vorgeschriebene Stundenpläne aufgrund der familiären Verpflichtungen nicht einhalten konnten. Da es an offiziellen Regelungen bspw. in Prüfungs- oder Studienordnungen an den beteiligten Hochschuleinrichtungen (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald und Hochschule Magdeburg-Stendal) fehlt, waren die Eltern darauf angewiesen, Sonderregelungen mit jedem einzelnen Lehrenden zu treffen und immer wieder aufs Neue auf deren Kooperation und Nachsicht zu hoffen. Eine Studentin im ersten Semester eines Bachelor-Studienganges an der Hochschule Magdeburg-Stendal berichtet von ihren Erfahrungen bei der Verschiebung von Seminaren. Ausgangsproblem der hier beschriebenen Szene war die Tatsache, dass sie im Stundenplan drei Tage in der Woche bis 19 Uhr ausgewiesen bekommen hatte und dies nicht mit ihren Familienaufgaben vereinbar war.[5]

| | | |
|---|---|---|
| 266<br>267<br>268 | A: | Obwohl es, also der Koordinator meinte, das ist kein Problem, er hat dann auch an alle Dozenten ne E-Mail geschrieben, dass ich jetzt in diese Lerngruppe jetzt komme, wo ich jetzt bin (...) |
| 270<br>271<br>272 | A: | Ähm, gab natürlich dann am Anfang, wo dann, ähm, die Teilnehmerliste rum gingen, ja, Sie stehen nicht drauf, Sie können hier nicht in den Kurs rein. Ich so, ja Herr H. hat die E-Mail an Sie alle so geschrieben und |
| 273 | I: | Mhm |
| 274 | A: | ach ja, das war das, okay, es (...) |
| 279<br>280<br>281 | A: | Obwohl, äh, äh, ein Dozent, ist nicht so, Sie stehen nicht auf meiner Liste also gehen Sie bitte! Obwohl ich da in der Vor, also in dem Seminar direkt dann schon drum kämpfen musste, dass ich, äh, dort bleiben kann. (..) |
| 283<br>284<br>285<br>286 | A: | Und ich habe dann gesagt zu ihm, ich habe auch die E-Mail mit. Und er meinte dann halt so, ja, Sie können hier nicht einfach in dieses Seminar kommen. Es gibt noch andere. Stellen Sie sich mal vor, wenn hier ne Mutti mit Kind kommt, die möchte garantiert auch in den Kurs. |
| 287 | I: | (lacht) |
| 288<br>289 | A: | Und da hab ich gesagt, entschuldigen Sie bitte, aber ich bin Mutter von zwei Kindern. Okay, dann ist, gut, erledigt. (lacht) |

Angesichts der Belastungen ist es nur folgerichtig, dass nur ein Drittel der Studierenden Mütter in Deutschland geradlinig studiert, d. h. ohne Unterbrechung, Studienfach- oder Hochschulwechsel. Von den Studentinnen ohne Kinder sind demgegenüber zwei Drittel „geradlinig“. Bei den Männern sind die Unterschiede schwächer,

[5] Interview SmK_HS-MD-SDL_1; Z.: 266-289

aber immer noch deutlich. Aufgrund der eigenen Vorstellungen von Mutterschaft, die eindeutig die Betreuung der Kinder durch die eigenen Mutter favorisiert, wobei für immerhin 39 Prozent eine Fremdbetreuung erst ab einem Alter von drei Jahren in Frage kommt, bedeutet die Unterbrechung des Studiums oft den „Einstieg in den Ausstieg“ (Middendorf 2004). Ein Viertel der Mütter bricht das Studium ab (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003). Von denen, die Examen machen, bewältigt wiederum jede Dritte nicht den Berufseinstieg. Ein verzögerter Berufseinstieg bedeutet in der Praxis allerdings häufig wegen des „Dequalifizierungsprozesses“ (Klein und Braune 1995) den gänzlichen Verzicht auf einen dem Studienabschluss angemessenen Beruf (Birkelbach 1998).

Akademikerinnen auf den verschiedenen Stufen der Karriereleiter bevorzugen im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf mehrheitlich das adaptive Modell, bei dem Kinder den gleichen Rang einnehmen wie berufliche Ambitionen. In der Praxis bedeutet das eine Favorisierung von Teilzeitarbeit. Mit dieser grundsätzlichen Einschränkung der zeitlichen Verfügbarkeit für wissenschaftliche Arbeit geraten Frauen mit Kindern schnell gegenüber Männern, aber auch gegenüber Frauen ohne Kinder im Wettbewerb ins Hintertreffen. Selbst Vollzeit arbeitende Frauen mit eindeutiger Berufsorientierung sind eher für die Organisation der Kinderbetreuung zuständig als die Väter und müssen insofern auch Ansprüchen genügen, die mit einer wissenschaftlichen Karriere erst vereinbart werden müssen. Es gibt also Benachteiligungen durch eine eingeschränkte zeitliche Verfügbarkeit, die fast ausschließlich Frauen betreffen. Während Männer als Voraussetzung zur Familiengründung in erster Linie eine sichere berufliche Position, also eine Etablierung anstreben, wollen Frauen vor allem den beruflichen Wiedereinstieg nach der Familienphase durch genügend Berufserfahrung absichern. Unsere Untersuchung hat gezeigt, dass diese strukturelle Benachteiligung bereits im vorberuflichen Raum Hochschule beginnt, obwohl das Studium grundsätzlich einer flexibleren Gestaltung eher zugänglich scheint als das Arbeitsleben.

## 3. Mögliche Strategien zur Erhöhung der Haltewirkungen von Hochschule in Ostdeutschland und zur besseren Vereinbarkeit von Elternschaft und Studium

Angesichts der Tatsache, dass in Sachsen-Anhalt viele ausgeschriebene Stellen für Ingenieurinnen und Ingenieure nicht besetzt werden können, viele Betriebe für die Zukunft schon einen dramatischen Mangel an gut ausgebildeten IngenieurInnen sehen und sogar die Betriebe in der Informationswirtschaft dringenden Arbeitskräftebedarf signalisieren, fragt sich, wie viel Zeit die akademischen Lehrstätten noch verstreichen lassen, bis sie gezielt an einer Verbesserung der Lebens- und Lernsituation studierender Eltern arbeiten wollen. Schließlich ist erwiesen, dass Familien – auch die von Studierenden – weniger mobil sind als Einzelpersonen. Das bedeutet, dass Frauen und Männer, die z. B. in der Abschlussphase ihres Studiums eine Familie gründen, weniger geneigt sind, den Ort ihres Studiums nach dem Examen zu verlas-

sen. Sie kennen die lokale Infrastruktur usw. und können auf gut funktionierende, belastbare Netzwerke zurückgreifen. Familiengründung kann sich daher als ein wichtiger Haltefaktor für die umworbene Gruppe der Akademiker und Akademikerinnen, also junge, gut ausgebildete Hochqualifizierte beiderlei Geschlechts, erweisen. Das Motiv zur Abwanderung ist bei diesen nämlich anders als landläufig vermittelt wird, nicht die eigene Arbeitslosigkeit, sondern dies sind vornehmlich die größeren beruflichen oder auch privaten Chancen „im Westen". An dieser Stelle setzt die Idee zur familienfreundlichen Hochschule als Instrument zur Regionalentwicklung an. Insbesondere Frauen, die einen akademischen Beruf anstreben, müssen mit größeren Schwierigkeiten rechnen, ihren Kinderwunsch auch verwirklichen zu können. Sie würden einen Studien- und Universitätsalltag, der Rücksicht auf Kinderbetreuung nimmt, als einen wesentlichen Standortvorteil begreifen. Doch auch männliche Studierende und Absolventen werden durch Familiengründungen weniger mobil, sei es, dass die besseren Möglichkeiten für Dual-Career Pläne bei Wanderungsentscheidungen innerhalb der Partnerschaft den Ausschlag fürs Bleiben geben, sei es, dass die größere soziale Vernetzung von Familien als Haltefaktor wirkt. Der Verbleib der jungen Hochqualifizierten in der Region ist aber aufgrund der damit verbundenen Produktivitäts- und Wachstumseffekte, die auf Wissenstransfer, Innovativitätssteigerung und Unternehmensgründungen basieren, eine Grundvoraussetzung der ökonomischen Entwicklung.

Die Auswertungen der Erhebung des Gender-Instituts Sachsen-Anhalt (GISA) 2003 bestätigen dieses Ergebnis (Gender-Report 2003). Hier nahm die Zustimmung zu jedem möglichen Fortzugsgrund, welcher abgefragt wurde, mit zunehmender Kinderzahl deutlich ab. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Kinder eine starke räumlich verankernde Wirkung haben und selbst wirtschaftliche Vorteile anderen Ortes in dieser Situation sekundär wirken (Gerloff 2004, S. 100).

Die Untersuchungen innerhalb des Forschungsprojektes „Bevölkerungsmagnet Hochschule" ergaben Chancen für Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen der Unterstützung für Eltern im Hochschulsystem. Auf der einen Ebene liegen die tatsächlichen, dinglichen Maßnahmen. Auf der anderen Ebene liegen Veränderungen in der Mentalität bzw. der Einstellung gegenüber Eltern im universitären Umfeld.

Auf der ersten Ebene fallen in erster Linie die großen Wünsche ins Auge. Eine Vielzahl von Informanten wünschte sich eine uninahe Kinderbetreuung. Beispielsweise erfordert gerade die Lage des Campus der Hochschule Magdeburg-Stendal nach Ansicht von Studierenden und Lehrenden eine Kinderbetreuung vor Ort. Im Gegensatz zum Campus der Universität ist seine Lage geprägt durch eine verhältnismäßig große Entfernung zum Stadtzentrum bzw., den Stadtteilen, in denen die Informanten in der Mehrzahl wohnen.

Die Vorstellungen zur Kinderbetreuung reichten hier von einer hochschuleigenen KiTa bis hin zu einer externen Betreuungseinrichtung, die vor allem die Sonderbedürfnisse abdecken kann. Problemzeiten sind dabei vor allem die frühen Abendstun-

den oder die vorlesungsfreie Zeit, in der die Kindertagesstätten in der Stadt zeitweise Betriebsferien machen. Die vorhandene Möglichkeit der Betreuung im Projekt „Kinderzimmer“ am Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen der Hochschule sollte nach Auffassung der Informanten (vor allem durch mehr Personal) ausgebaut und für alle Fachbereiche zugänglich gemacht werden.

Die Betreuungssituation für Mitarbeiter und Studierende der Universität Magdeburg gestaltet sich nicht ganz so problematisch, da sich rund um den Campus mehrere Kindertagesstätten befinden. Aber auch hier fällt wieder das Problem der Betreuungszeiten in den Abendstunden in den Blick.

Deutlich wird an diesen beiden Beispielen, dass eine ausreichende Kinderbetreuung – besonders in „Ausnahmesituationen”, die das Hochschulleben mit sich bringt – von hoher Bedeutung für Studierende und Lehrende ist. Schon das Wissen um eine Betreuungsmöglichkeit schafft Freiräume in der Semesterplanung bzw. in der vor allem für Studierende stressigen Prüfungszeit am Semesterende.

Prüfungs- und Studienordnungen sollten in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden, wenn es darum geht, studierenden Eltern im Hinblick auf zu erbringende Leistungen Freiräume zu schaffen. Sicherlich ist es nicht im Sinne einer gleichberechtigten Behandlung aller Studierenden, wenn Eltern Prüfungsleistungen erlassen bekommen oder auf einem niedrigeren Niveau geprüft werden. Aber Möglichkeiten zur Verschiebung der Prüfungstermine aufgrund von kindbezogenen Terminschwierigkeiten sollten vorab festgelegt werden. Außerdem setzt auch die oftmals starre Regelung der zu erbringenden Seminarleistungen für Leistungsnachweise studierende Eltern unter Rechtfertigungsdruck. Hier sollten auf Familienfreundlichkeit ausgerichtete Studien- und Prüfungsordnungen die Möglichkeit beinhalten, dass von den Eltern Ersatzleistungen erbracht werden können. Beispielsweise könnte die Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme ersetzt werden durch das Verfassen schriftlicher Arbeiten in angemessenem Umfang. Hier ist vor allem anhand konkreter vorhandener Vorschriften nach Möglichkeiten der Verbesserung der Familienfreundlichkeit zu suchen.

Weitere Vorschläge zur besseren Vereinbarkeit von Familienleben und universitären Verpflichtungen beziehen sich eher auf die Ausstattung bestimmter zentraler Anlaufpunkte. So könnten beispielsweise Spielecken in Mensen oder Bibliotheken den Alltag von studierenden Eltern enorm erleichtern. Kleine Erledigungen etc. ließen sich so viel einfacher auch mit Kind erledigen.

In diesem Zusammenhang wurde von den Studierenden auch immer wieder auf den Bedarf an einer zentralen Anlaufstelle für schwangere Studentinnen bzw. studierende Eltern hingewiesen. Die zahlreichen, nur zum Teil für diese Klientel verantwortlichen Dezernate und Studentenberatungen sind in der Mehrzahl der Fälle inhaltlich gar nicht ausreichend auf die Sondersituation von StudentInnen mit Kindern vorbereitet. Ihnen fehlt damit die Chance, Ratsuchende aus dem Blickwinkel der spezifischen Lebenssituation zu beraten, ihnen Hilfestellungen zu geben. Ein zentraler An-

laufpunkt, der über alle studienrelevanten Möglichkeiten, Anträge, Probleme etc. aufklärt, erscheint an jeder Hochschuleinrichtung dringend nötig.

Ein dem gegenüber, sehr praktisch-lebensnahes Defizit, das alle untersuchten Standorte vereint, ist, dass an den universitären Einrichtungen durchgängig ausreichende Wickelräume fehlen. Auf dem gesamten Hauptcampus der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg befindet sich ein einziger Wickelraum in der Mensa im 1. Obergeschoss. Unendlich lange Wege bei knapper Zeit für Eltern mit Kindern, vor allem wenn man bedenkt, wie wenige Ressourcen für so einen Raum nötig sind. Ein häufig geäußerter Wunsch – auch von Lehrenden – war hier, dass in allen wichtigen Gebäuden Räume für Eltern und Kinder eingerichtet werden.

Klarer Nebeneffekt solcher kleiner Maßnahmen: Studierende Eltern, aber auch MitarbeiterInnen mit Kindern werden mehr in den Mittelpunkt des Campuslebens gerückt. Sie erhalten mit dieser Unterstützung eine bessere Chance, das Lebensmodell „Studium mit Kindern“ bzw. „Akademische Karriere und Kinder“ vorzuleben und somit auch einen Denkprozess über Lebenslaufmodelle, Lebensplanungen usw. bei anderen anzuregen.

In diese Rubrik fällt auch der zweite Schwerpunkt der Maßnahmen: Sensibilisierung von MitarbeiterInnen und KomillitonInnen für das Thema „Leben und Arbeiten an der Hochschule mit Kindern”. Bürgerausstellungen, Internetforen und Websites sollen im Rahmen unseres Pilotprojekts dazu beitragen, dass Lehrende sensibel auf die Sonderbelastungen studierender Eltern reagieren. Die Publikation von Best practice-Modellen kann dafür Sorge tragen, dass ein pragmatischer Ausweg aus engen Prüfungs- und Studienordnungsvorgaben gesucht wird, schon bevor der Verwaltungsapparat für Sonderregelungen (Ausnahmegenehmigungen) in Gang gesetzt werden muss und Wochen und Monate wichtiger Studienzeit ins Land gehen. Dazu ist es notwenig, dass Lehrende und Studierenden über die Lebenssituation von studierenden Eltern im Bilde sind. Noch wichtiger ist, dass sie sich darüber im Klaren sind, dass es diese auch bevölkerungspolitisch wichtige Klientel an jeder Hochschule tatsächlich gibt und dass diese Studierenden andere Prioritäten im Alltag setzen (müssen).

Bisher wurde noch kaum erkannt, welche Chancen für die Gestaltung familienfreundlicher Rahmenbedingungen in der Studienreform und der Umstellung auf gestufte Abschlüsse (BA und MA) liegt. Überwiegend wirkte sich die Studienreform bisher in größerer Verschulung, geringerer Flexibilität und höheren Semesterwochenstunden-Belastungen aus, führte also zu weniger Vereinbarkeit mit Erziehungsaufgaben. Tatsächlich aber kann eine konsequente Modularisierung, verbunden mit modernen Studienorganisationsformen (Einschreibung per Internet, lange Gültigkeit der Credits) die Möglichkeiten für Teilzeitstudium und für familiengerechtes Studium deutlich erhöhen.

Die regionale Wirksamkeit ostdeutscher Hochschulen im Hinblick auf die demografische Entwicklung erscheint insgesamt von so großer Bedeutung, dass eine flächen-

deckende Betrachtung der universitären Einrichtungen als Bevölkerungsmagneten geboten scheint. Grundlagen für den Zuzug bzw. die Haltekraft sind im System der Einrichtungen bereits angelegt. Viele kleine Schritte, ausgerichtet auf eine familienfreundliche Struktur bzw. Verwaltung, können junge, gut ausgebildete Frauen und Männer in Ostdeutschland halten und darüber hinaus auch hier zur Familiengründung anregen. Die vom Bundesministerium für Verkehr, Bau und Wohnungswesen finanzierten Pilotprojekte sollen hierfür als Initialzündung dienen. Mut macht die Tatsache, dass auch in den Zielvereinbarungen der Hochschulen in Sachsen-Anhalt sowie im Koalitionsvertrag vom April 2006 das politische Ziel der Schaffung familienfreundlicher Hochschulen verankert ist.

## Literatur

Bertram, H. (Hrsg.) (1992): Die Familie in den neuen Bundesländern. Stabilität und Wandel in der gesellschaftlichen Umbruchsituation, Deutsches Jugendinstitut Familien-Survey 2.

Bertram, H./Rössler, W. /Ehlert, N.(2004): Nachhaltige Familienpolitik. Zukunftssicherung durch einen Dreiklang von Zeitpolitik, finanzieller Transferpolitik und Infrastrukturpolitik.

Birkelbach, K. W.(1998): Berufserfolg und Familiengründung, Lebensläufe zwischen institutionellen Bedingungen und individueller Konstruktion Studien zur Sozialwissenschaft 201.

Claus, T. (Hrsg.): Gender-Report Sachsen-Anhalt 2003; 2004.

Dienel, C. (Hrsg.) (2004): Abwanderung, Geburtenrückgang und regionale Entwicklung, Wiesbaden.

Familien-Monitor: Mütter und Beruf: Realitäten und Perspektiven - Monitor Familienforschung; Nr. 4 Dezember 2005.

Gerloff, A.(2004): Wanderung und Heimatbindung junger Menschen aus Sachsen-Anhalt – Ergebnisse der Wanderungsstudie, in: Dienel, C. (Hrsg.): Zukunftschancen junger Frauen in Sachsen-Anhalt, Abschlussbericht.

Hakim, C. (2003): A new approach to explaining fertility patterns: Preference theory, in: Population and development review 29/3;

Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, D.(2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002, Hochschulplanung, Band 163, HIS.

Middendorff, E. (2004): Studierende mit Kind in der Bundesrepublik Deutschland. In: Familiengerechte Hochschule, in: Vedder, G.: Familiengerechte Hochschule - Fakten, Konzepte, Perspektiven, Frankfurt.

Roloff, J. (2004): Die demografische Entwicklung in Sachsen-Anhalt – quantitative Analyse; in: Dienel, C. (Hrsg.): Zukunftschancen junger Frauen in Sachsen-Anhalt

# Flankierende Personalentwicklung und Ausdifferenzierung von Rekrutierungsstrategien in Mentoringstrukturen

*Sibylle Peters*[*]

# Entwicklung der Chancen und Potenziale von Hochschulabsolventen durch Mentoring-Rekrutierungsstrategien in kleineren Unternehmen

1. Medienpräsenz veränderter Anforderungen der Unternehmen an Hochschulabsolventen bei der Erstplatzierung in den akademischen Arbeitsmarkt
2. Such- und Rekrutierungspraxis von Unternehmen im Umbruch
3. Skizzierung gegenwärtiger Rekrutierungspraktiken
4. Konventionelle Formen der Entwicklung von Führungsnachwuchskräften in großen Unternehmen
5. Wissensbasierte Tätigkeiten als neue Herausforderung für KMU
6. Mentoring – Chancen der Rekrutierung als flankierende Personalentwicklung

## 1. Medienpräsenz veränderter Anforderungen der Unternehmen an Hochschulabsolventen bei der Erstplatzierung in den akademischen Arbeitsmarkt

Arbeit und Betriebsorganisationen befinden sich in der globalisierten Gesellschaft in permanenter Bewegung und dadurch sind neue Beschäftigungsformen und offene Arbeitsmärkte das Resultat neuer Organisationsmodelle, die diskutiert und teilweise eingeführt werden. Wichtig ist dabei, dass Betriebe als Nachfrager hoch qualifizierter Nachwuchskräfte die Strategien ihres Such- und Rekrutierungsverhaltens ändern und damit die Grenzen von Arbeit, Beschäftigung und Mitgliedschaft verändern. Geschlossene Organisationsstrukturen verändern sich grundlegend in Formen von Beschäftigungsmobilität und diverser flexibler Qualifizierungsanpassungen. Das trifft in besonderer Weise beim Ersteintritt in den Arbeitsmarkt von Hochschulabsolventen zu, da der soziale Raum zwischen Hochschulabschluss und Berufseintritt offener wird, nicht zuletzt wegen der Fülle und Diversität von Hochschulabschlüssen. Die erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber der Gruppe von Hochschulabsolventen bei ihrer Erstplatzierung im Arbeitsmarkt steht unter vielen Aspekten verschärft unter Beobachtung, weil die Erstplatzierung und der spezielle Zugang bereits innerhalb einer Generation als intragenerativer Vergleich Chancen verteilt und volkswirtschaftlich, angesichts der Zunahme qualitativ höherwertiger Produktions- und Dienstleistungs-

[*] Prof. Dr. Sibylle Peters, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät f. Geistes-, Sozial- und- Erziehungswissenschaften, Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Arbeitsbereich: Betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg, E-mail: sibylle.peters@gse-w.uni-magdeburg.de

tätigkeiten, hohe Qualifikations-, Kooperations- und Motivationspotenziale vorausgesetzt werden. Paradoxerweise aber erhält die gegenwärtige Generation nur eingeschränkt Zugang zum speziellen Arbeitsmarkt – als *Generation Praktikum* ist diese Thematik gegenwärtig in den Medien präsent (Spiegel, 31/2006).

Damit konfrontiert uns das tägliche Medienecho und hebt auf eine Differenzierung innerhalb von intragenerativen Faktoren ab, die nicht mehr allein Qualifikationen entsprechend spezifische Disziplinabschlüsse betreffen. Als Medienecho stilisiert es einen Fokus, der sich umschreiben lässt mit „…das, was Hochschulabsolventen außerhalb ihres Abschlusses voneinander abhebt…“ und was als die neuen Anforderungen von Unternehmen artikuliert wird. Damit werden die Chancen vieler Hochschulabsolventen, gemäß ihrer Qualifikationen in entsprechende Arbeitsmarktsegmente einzumünden, nicht größer (Allmendinger 2005). Insofern wird die Erstplatzierung auf dem Arbeitsmarkt eine zunehmend wichtigere Frage innerhalb der jungen Generation. Ebenfalls im Interessenfokus steht die Frage nach der Bedeutung und den Effekten von Praktika, Traineeprogrammen, Mentoring und ähnlichen Formen der individuellen Lebenslaufgestaltung und dem Aufwand für die Arbeitssuchmobilität. D. h. mehrfach prekäre Praktika, Traineeprogramme etc. können die Chancen zwischen der Kohorte von Hochschulabsolventen bereits zu Beginn einer Berufskarriere, bei prekärer Erstplatzierung, ungleich verteilen. Des Weiteren gewinnt die Fragestellung an Bedeutung, von welcher Art die volkswirtschaftlichen Effekte gegenüber der sich mehrfach wiederholenden prekären Einmündung in Mehrfachpraktika und Traineeprogramme sind, wo die Wissensbasis der Hochschulabsolventen statt auf- und ausgebaut, schlicht nur ad hoc abgerufen und wieder „verworfen“ wird. Um auf die Medien zurückzukommen, dort lässt sich eine Diskussion beobachten, in der die Unternehmen direkt Anforderungen präsentieren, die immer mehr von disziplinabhängigen Wissen und Können abweichen, sich also grundsätzlich pluralisieren, flexibilisieren und bildungsoffen sind. Es handelt sich um Anforderungen im Sinne von so genannten Schlüsselqualifikationen oder *social-skills*, die nicht hinreichend im Hochschulstudium vermittelt werden und den Marktwert eines Hochschulstudiums stark relativieren, weil das erworbene Hochschulwissen nicht für einen systematischen Wissensaufbau und -ausbau von Unternehmen als systematisches Wissen identifiziert und genutzt wird, sondern ad hoc singulär abgerufen wird. Benannte zusätzliche Anforderungen, die wie die folgenden für eine Stellenbesetzung an Hochschulabsolventen gestellt werden, bestätigen diese Einschätzung: hohe Kommunikationskompetenz, Führungsverhalten, hohes Maß an Teamfähigkeit, Problemlösungskompetenz, kommerzielle Aufmerksamkeit gegenüber dem Marktgeschehen, Projekterfahrungen, Kenntnisse im Bereich Projektmanagement etc.

Das Hauptaugenmerk der rekrutierenden Unternehmen liegt zusätzlich auf der Forderung, dass diese Fähigkeiten nicht innerhalb eines professionsorientierten disziplinären Studiengangs erworben werden (können), bzw. es scheint nicht mehr ein verlässlicher Konsens darüber zu bestehen, dass auf generationsspezifische Bildungsabschlüsse vertraut werden könnte. Das impliziert, dass die im Studium erwor-

benen Erfahrungen, im Sinne des social life im fachlichen Kontext, während des Studiums innerhalb von Praktikumphasen keine hinreichenden und zukunftsweisenden *social skills* vermitteln, bzw. vermeintlich die Absolventen bestimmter Professionsgruppen nicht mehr mit Gewissheit auf ehemals bekannte Professionswege treffen, d.h., beide Seiten sich nicht mehr hinreichend auf einander verlassen (können). Die potenziellen neuen Anforderungssituationen speisen sich aus interdisziplinären und wohl zunehmend aus transdisziplinären Schnittstellen, auf die universitäre Studien- und Professionswege nicht hinreichend ausbilden (können) oder wegen ihrer Offenheit Misstrauen erzeugen (Peters 2005, 137f). Medien fordern Hochschulabsolventen permanent auf, sich zusätzliches Wissen und Erfahrungen gänzlich außerhalb von Hochschulen durch Praktika und Kulturaktivitäten anzueignen und somit individuelle Profile[1]zu erarbeiten, die sie von anderen unterscheiden. Es wird suggeriert, wenn sie ihre Arbeitssuchmobilität erhöhen würden, würden sie permanent potenzielle und spezielle Anforderungen besser antizipieren und sich diese aneignen (Pointner/Hinz 2005). Dabei erscheinen spezifische Disziplin- und Professionsprofile wohl weniger prägnant gegenüber Kenntnissen und Erfahrungen außerhalb von Hochschulausbildung zu sein, bzw. eine untergeordnete Rolle im Spektrum erworbener Hochschulkenntnisse und Erfahrungen zu spielen. Erstplatzierungen werden in überdimensionalem Maße nur als Praktikumsformen vergeben (vgl. den Beitrag von Helbig in diesem Band), d. h. in kurzfristigen Beschäftigungen, wodurch die Graduierten weder hinsichtlich ihrer Lebenslaufplanung noch ihres Lebensstils Planungssicherheit haben. Unternehmen machen sich damit den bei jungen Hochschulabsolventen zweifelsfrei gegebenen Impetus der Selbstverwirklichung von Flexibilität und hoher Lernbereitschaft zunutze (Spiegel 31/2006; Personalführung, 8/ 2006, 8f).

Die entscheidende Frage ist, wovon lassen sich Unternehmen in ihren Such- und Matchingstrategien – oder Rekrutierungsstrategien und Entscheidungen – für einzustellendes und zu förderndes Personal leiten, bzw. welche Erwartungen haben sie tatsächlich an Hochschulabsolventen. Es soll in diesem Beitrag darüber nachgedacht werden, wie Hochschulabsolventen der Zugang zum qualifizierten Arbeitsmarkt und den Unternehmen die Chance der Förderung und Entwicklung von Nachwuchskräften ermöglicht werden kann. Dies ist eine Frage der Rekrutierung aus der Perspektive der Unternehmen, die es gilt, genauer zu beobachten. Jenes trifft selbstredend nur dann zu, wenn sie vor Fragen der Personalauswahl stehen. Mit einer gewissen Plausibilität spricht einiges für die Hypothese, dass kleine und mittlere Unternehmen (KMU) vermutlich am wenigsten neue und flexible Strategien der Rekrutierung von Hochschulabsolventen mit ihren multiplen Anforderungsprofilen nutzen. Aufgrund dessen, das sie i. d. R. nicht über eine entwickelte Personalabteilung verfügen (bzw. diese eher im Sinne einer operativen Personalverwaltung geführt wird), bedienen sie sich wohl eher konventioneller Such- und Matchingstrategien, deren sie sich auch

---

1 Die Wochenzeitschrift *Die ZEIT* und der Hochschulanzeiger der *FAZ* sind ständige Promotoren dieser Entwicklungen und dokumentieren diese.

bei der Suche von qualifizierten Fachpersonal bedienen, unabhängig davon, dass das Problem infolge des demographischen Wandels zunimmt weder Fach- noch Führungsnachwuchskräfte unproblematisch auf dem freien Stellenmarkt zu finden. Damit ist gemeint, dass insbesondere die kleineren Unternehmen kompakt linear ausgebildete Absolventen suchen, für deren „zusätzliche“ Anpassungsqualifikationen sie nicht aufkommen müssten, weil der Staat dieses ganzheitlich übernommen hat. Die junge Generation ist vielfach überqualifiziert und weist mindestens einen Hochschulabschluss mit mehreren zusätzlichen flexiblen Qualifikationen und Kompetenzen auf. Kleinere Unternehmen sehen sich, aufgrund ihrer fehlenden Personalabteilungen und dem Fehlen entsprechender Entscheidungsstrukturen über die „richtigen“ Anforderungen weniger „gewachsen“, über die Vielfalt und Gleichzeitigkeit des Wissens und Könnens von Hochschulabsolventen zu entscheiden. Zudem sehen sie Anpassungskosten und längere Suchphasen für erforderliche Anpassungsprofile bei der Fülle gebotener Qualifikationen und Kompetenzen. Dadurch entstehen paradoxe Situationen. Es ist zu vermuten, dass aller Voraussicht nach immer weniger bewährte Formen von Entscheidungswahlen zum Zuge kommen. Neue Personalauswahlstrategien aber können ohne Personalabteilungen kaum bewältigt werden. Infolge gegebener, offener und dringend zu besetzender Stellen greifen eher konventionelle Such- und Matchingstrategien weniger, weil sie die Vielfalt der Qualifikationen von Absolventen nicht dechiffrieren können. Gleichzeitig diversifizieren sich die Formen der Arbeitssuchmobilität von Hochschulabsolventen. Infolgedessen wählen kleinere und mittlere Unternehmen immer häufiger die Unterstützung z. B. von Rekrutierungsfirmen für den fachspezifischen Arbeitsmarkt oder auch von Karrierezentren und ähnlichem für den hoch qualifizierten Arbeitsmarkt.

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche Chance das Instrument des Mentoring als eine flankierende Form von Personalstrategie hinsichtlich der Such- und Matching-, sowie im Rahmen allgemeiner Rekrutierungsstrategien haben kann, um kleinen und mittleren Unternehmen Orientierungen für eine Anbindung von jungen Akademikern an das Unternehmen zu geben. Welche Erwartungen kleine und mittlere Unternehmen an Formen der Rekrutierung durch Mentoring haben, wäre jedoch die zunächst nahe liegende Frage. Dabei wird davon ausgegangen, das infolge der Zunahme qualitativ höherwertiger Produktions- und Dienstleistungstätigkeiten und der Wichtigkeit der Erstplatzierung von Hochschulabsolventen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt, innerbetriebliche Flexibilitäts- und Anpassungsbedingungen wichtiger werden, jedoch nicht hinreichend Orientierung für einen Wissensaufbau aus individueller und organisatorischer Perspektive bieten können. Dazu fehlen die geeigneten Personalentwicklungsstrukturen und -instrumente – insbesondere in KMU. Die Regeln des Übergangs und der Einmündung in den Arbeitsmarkt sind offensichtlich infolge veränderter Anforderungen durch Markt und Kunden nicht in gewohnter Weise aufrecht zu erhalten und Rekrutierungsmaßnahmen können sich nicht mehr an einzelne Disziplin- und Professionsabschlüsse orientieren. Die Zunahme von Praktika, Trainees, Mentoring etc. sind offensichtlich Erscheinungsformen der flexibili-

sierten Eintritte. Es ist die dahinter stehende Frage, ob Mentoring als eine flexibilisierte Form von flankierender Personalentwicklung gesehen werden kann und gleichermaßen Optionen für erfolgreiche und effiziente Erstplatzierungen und damit adäquate Arbeitsmarkteinmündungen bietet, die sich über klassische Suchstrategien einer allgemeinen Rekrutierungs- und Personalauswahl für KMU schwerlich realisieren lassen würden. Mentoring ist in den letzten 20 Jahren ein Führungsentwicklungsinstrument mit hoher Akzeptanz geworden, nicht zuletzt durch die Mentoring-Programme für Frauen in Führungspositionen (Peters/Schmicker/Weinert 2004; Franzke 2006 und v. a.).

## 2. Such- und Rekrutierungspraxis von Unternehmen im Umbruch

Der Spagat zwischen ausgeschriebenen „Einstiegsmöglichkeiten“ und den hohen Anforderungen an das Qualifikationsprofil des zu rekrutierenden Personals wird allgemein als schwierig wahrgenommen und offenbart sich darin, dass die derzeitigen ökonomischen wie sozialen Umbruchsituationen von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, als stark risikobehaftete Situation wahrgenommen werden, welche Unternehmen kostengünstig, aber jedoch hochprofessionell zu bewältigen, bestrebt sind. Auf der Basis bekannten spezifischen Professionswissens von Hochschulabsolventen als allgemeine Informationen und der spezifischen Präferenzen von Unternehmen, werden Such- und Matchingstrategien[2] ausgewählt, die möglichst kostengünstig, ohne Zeitverzögerung und mit geringem Ressourcenaufwand angewandt werden können (Abrahm/Hinz 2005, 24). Diese Suchkosten sind jedoch bei entsprechend hohen Qualifikationen hoch. Auch die Suchkosten der Absolventen vergrößern sich bei längerer Suchdauer in Form entgangener Lohnkosten. Unternehmen können, wenn eine Stelle lange nicht zu besetzen ist, die Lohnkosten erhöhen und damit auch die Suchkosten verringern. Bei zunehmender Flexibilisierung und Auflösung bewährter Regeln des Übergangs in eine Erstplatzierung, verringern die Unternehmen die Suchkosten, indem immer wieder neue Praktikanten auf die zu besetzenden Stellen eingewiesen werden. Dieses Verhalten der Verkürzung von Suchkosten wird möglich durch die steigende Wissensintensität und die Durchdringung aller Arbeits- und Lebensbereiche mit Informationstechnik, die zunehmende Internationalisierung der wirtschaftlichen Austauschprozesse sowie der zunehmenden Globalisierung der Arbeitsteilung, etc., wofür eben informelles Wissen im Sinne von *soft-skills* gefragt sind, welches in immer kürzeren Intervallen von den Unternehmen gegenüber den Absolventen nachgefragt wird. Insofern werden Anforderungssituationen und Leistungserwartungen an die *high potentials* größer, diffe-

---

[2] Such- und Matchingstrategien stehen für eine ältere Begrifflichkeit aus Arbeitsmarkttheoriekontexten. Im Gegensatz zu Suchstrategien beziehen sich Matchingstrategien in erster Linie auf interaktive Gestaltungsprozesse und stellen vorwiegend das Aushandeln zwischen jüngeren und älteren Mitarbeitern in den Mittelpunkt, um dadurch Arbeits- und Lernprozesse zu optimieren.

renter und insbesondere offener, d. h. auch die Matchingstrategien werden flexibler und scheinbar unverbindlicher. Die zu erwartenden Leistungen können folglich nicht in kurzfristigen und zeitlich begrenzten Arbeitsbeziehungen aufgebaut werden. Da die Anforderungen von Markt und Kunden sich aber auch ständig im Wandel befinden, erscheint dieses Tausch- und Austauschverfahren von Praktikanten offensichtlich vielen Unternehmen die kostengünstig Variante zu sein. Darüber hinaus wird der Wissensaufbau und Wissenserhalt des Personals bei großen Unternehmen dadurch nicht gefährdet, vielmehr geht es darum, das „neue“ Wissen von jungen Hochschulabsolventen schnell abzuschöpfen. Schwieriger gestaltet sich die Situation für kleine und mittlere Unternehmen. In ihren Such- und Matchingstrategien sind sie darauf angewiesen, bei begrenztem Personal so wenig Fluktuation wie möglich zu erreichen, da dieses immer wieder zu neuen Suchkosten führen würde. Das beinhaltet, dass sich für KMU der Auswahlprozess spezifischer qualifikatorischer Anforderungsprofile für Hochschulabsolventen, infolge zunehmender Flexibilisierungs- und Anpassungsbedingungen, als äußerst schwierig gestaltet. Es ist darüber hinaus offen, welche Entscheidungs- und Rekrutierungsstrategien für sie (kosten-)günstig und leistungsoptimal sind. Dieses insbesondere unter dem Aspekt, dass sich bei den Graduierten die Anforderungssituationen von fixierten Bedarfen und Vorstellungen des gegebenen fixierten Wissens ebenso wie informelles Wissen im Kontext von *social-skills* geändert haben. Dieser Bewältigungsprozess stellt dementsprechend für Unternehmen eine große Herausforderung dar, denn sie sehen sich in der Regel diesen Herausforderungen gegenüber weniger gut vorbereitet als die so genannten *big player*.

Folglich stellt sich die Situation für kleine und mittlere Unternehmen so dar, dass sie aufgrund allgemeiner unspezifischer Anforderungssituationen, die neue Strategien der Entscheidungen zur Personalrekrutierung erfordern, nicht versuchen, Personal mit gleichen Voraussetzungen auszuwählen, wie Unternehmen mit entsprechenden Personalabteilungen, sondern Wege wählen, die weniger an Entscheidungsprozesse der Personalauswahl gebunden sind. Das würde diese Unternehmen aus dem Dilemma befreien, dass Personalauswahlentscheidungen immer auch Entscheidungen in Organisationen über die Wahl des zukünftig zu beschäftigenden Personals in weit reichendem Maße im Kontext mehrerer Entscheidungen zu treffen sind, denn Personalentscheidungen sind mittleren Zeitverläufen ausgesetzt und sind diesen entsprechend anzupassen. Deshalb ist zu fragen, auf welche Strukturen und Strategien von Personalrekrutierung Unternehmen und Graduierte angesichts dieser Situation zurückgreifen können. Gemeint ist z. B. der Rückgriff auf die 1990er Jahre, in denen im großen Umfang Mentoring-Programme für die Zielgruppen weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses entwickelt wurden, zunächst für weibliche Hochschulabsolventen nach dem Studium, dann Programme verstärkt während des Studiums und gegenwärtig zu Beginn oder schon durch spezifische Qualifikationsprogramme vor dem Studium. Diese wurden in erster Linie angeboten, um die Präsenz von Frauen als Nachwuchskräfte für Führungs- sowie Fachpositionen zu fördern und generell

Studienwahlprozesse aus der privaten Sphäre zu holen und sie als öffentliche Entscheidungsprozesse zu diskutieren[3]. Für die Förderung von Frauen in Wissenschaft und Führungsaufgaben wurden insbesondere Gelder des europäischen Sozialfonds in Anspruch genommen. All diese Programme fokussierten in besonderer Weise auf die Vermittlung von so genannten Schlüsselqualifikationen, auch *social-skills* genannt, da diese auf dem Arbeitsmarkt immer vehementer der Schlüssel für spezifische Anforderungssituationen werden.

Wenn nunmehr allgemein die Anforderungssituationen offener und pluraler werden, müssen sich, so die These dieses Beitrags, bisherige Formen von Entscheidungswahlen und die Instrumente von Personalabteilungen und Personalauswahl neuen Rekrutierungsformen öffnen. Das könnten z. B. Formen des Mentorings sein, bzw. Mentoring bietet Chancen der zielorientierten Einmündung ohne dass formale Entscheidungskontexte für Unterscheidungsmerkmale von Rekrutierung und Beförderung und Versetzung geschaffen werden müssen, noch klassische Such- und Matchingstrategien für spezielle Arbeitsplatzanforderungen zu treffen sind, die sich ohnehin infolge flexibler und pluraler Anforderungen zunehmend als obsolet zeigen. Mentoring kann in Unternehmen als flankierende Personalentwicklungsoption Chancen bieten, eher informelle Organisationsstrukturen in Anbindung an Personen (Mentoren) zu nutzen und somit eher Möglichkeiten der Entwicklung von Nachwuchspersonal zu eröffnen. Damit wäre Mentoring als Gegenstand der Organisation von informellem Organisationshandeln und weniger Gegenstand von Entscheidungssituationen, die in einer Reihe von Entscheidungen und Ereignissen zu stellen sind und dadurch wiederum weiter reichende Entscheidungen nach sich ziehen (Luhmann 2000, 279f.). Hier wird angenommen, dass eine Orientierung von Personalrekrutierung im Sinne informellem Organisationshandelns als flankierende Personalentwicklung (Peters 2004, 14f.) den zu Beginn genannten Anforderungen des Bedeutungszuwachses offener Marktanforderungen eher entsprechen und das nicht zuletzt kleinen und mittleren Unternehmen entgegen kommt, da ihnen die klassischen Rekrutierungs- und Entscheidungsinstrumente nicht in gebotener Weise zur Verfügung stehen. Um dem hier weiter nachzugehen, soll zunächst die gängige Such- und Rekrutierungspraxis für Fach- und Führungsnachwuchskräfte skizziert werden.

## 3. Skizzierung gegenwärtiger Rekrutierungspraktiken

Rekrutierungsstrategien kleinerer Unternehmen sind i. d. R. nicht im allgemeinen Fokus, folglich ist darüber wenig bekannt. Nur die großen Unternehmen berichten über ihre Rekrutierungsstrategien. Folglich sind die folgenden Ausführungen allgemeine soziologische Arbeitsmarktüberlegungen und Analysen aus „Berichte aus der Praxis“ der allgemeinen Unternehmensliteratur. Allgemein sind Zeit-, Kosten- und Ressourcenaufwände für Unternehmen sehr groß, um die aktuelle Beschaffung von

[3] Die erste große Evaluierung von Frauenförderung in der EU durch Mentoring wurde von Schönfeld/Schirner (1999) veröffentlicht (s. 2004, 227ff).

Personal durch Such- und Matchingprozesse zu bewältigen. Dabei betreffen die Suchprozesse mehr allgemeine Aspekte von Qualifikationen und Kompetenzen, die für den Arbeitsplatz benötigt werden. Matchingprozesse verlaufen nie perfekt, weil diese Entscheidungen an formalisierte Prozesse der Auswahl gebunden sind, unabhängig davon, dass versucht wird, eine Stelle durch Einstellung neu hinzukommender Arbeitnehmer bestmöglich zu besetzen, obgleich Personen als Individuen unbekannt sind, deren Tauglichkeit schwer einzuschätzen ist und bei einem Bewerberabgleich nur formelle Aspekte beobachtet werden können, etc. (Pepels 2002, 17; Becker 1999, 2003; Brückelmann/Pepels 2002).

Da Personalbeschaffungen für den Nachwuchs von Fach- und Führungskräften auf Dauer gestellte Entscheidungen sind, werden zumeist Nachwuchskräfte hausintern akquiriert[4], um die erforderlichen spezifischen Suchprozesse kurz und kostengünstig zu halten. Am größten sind Zeit- und Kostenaufwände, wenn Unternehmen direkt Nachwuchskräfte auf dem Arbeitsmarkt rekrutieren müssen. So haben vor allem größere Unternehmen längst hoch differente Rekrutierungsstrategien entwickelt, um Suchkosten wie auch Anpassungskosten gering zu halten. Das bedeutet, sie akquirieren nicht direkt mit Suchprozessen für spezielle betriebsinterne Arbeitsmärkte auf dem offenen Arbeitsmarkt, sondern sie suchen indirekt eher informelles Wissen – im Sinne von *social-skills* – indem sie sich nicht an den Stellenmarkt durch öffentliche Ausschreibungen wenden, sondern passiv auf Anfrage von Kontakt aufnehmenden Arbeitsplatz suchenden Personen reagieren, die sich als Suchende erkundigen. Dieses wird insgesamt als Initiativbewerbung gesehen und i. d. R. erkundigen sich die Absolventen nach Trainee-Programmen (Blickle 2002, 66ff) oder Praktikumsplätzen, wobei aus Sicht der Suchenden formelle und informelle Regeln der Betriebsorganisation nicht unerheblich sind, weil an diese Beobachtungen Erwartungen an Leistungen und Karriereoptionen geknüpft werden. Unternehmen ihrerseits gehen mit diesen offenen unspezifischen Suchstrategien insgesamt sorgfältig um, um z. B. bei hohen Fluktuationsraten auf dieses Potenzial zurückgreifen zu können. Da keine offiziellen Stellenausschreibungen gemacht werden, ist die Suchmobilität junger Hochschulabsolventen auch einzig auf offene und informelle Anfragen bezüglich von Trainee- und Praktikumsstellen ausgerichtet, so dass Unternehmen genau genommen nur reagieren. Ergänzende Formen dazu sind Job-Messen, Firmen-Events, etc., womit Unternehmen so genannte Nachwuchspools für potenzielle Nachfolgeentscheidungen entwickeln. Erst die direkte Besetzung von Führungspositionen geschieht direkter, bzw. wird Headhuntern überantwortet. Geschieht dieses hausintern, werden das Eröffnen von Aufstiegschancen, die Nutzung spezifischer Kenntnisse, etc. transparent und damit von Vorteil für weitere Entscheidungsprozesse im Unternehmen.

---

[4] Hierzu wählen Unternehmen immer häufiger und entschiedener hausinterne Mentoring-Programme, d. h., die Nachwuchskräfte sind bereits 3-5 Jahre im Hause angestellt und werden Mentoren zur zielorientierten Förderung zur Seite gestellt.

Reziprok zur gegebenen Gepflogenheit der externen, eher passiven Personalbeschaffung von Nachwuchskräften ist es, dass auf dem gegenwärtigen offenen Arbeitsmarkt von einer hinreichenden Nachfrage von Absolventen ausgegangen werden kann, die darauf warten, eine Chance zu bekommen und hohe Arbeitsmobilität nicht scheuen. Der Begriff „*Generation Praktikum*" umschreibt dieses Problem am sensibelsten (vgl. Helbig, in diesem Band; Spiegel 31/2006), wobei die Hochschulabsolventen einen mehrfachen Praktikumswechsel und ein Zuviel an Mobilität auf sich nehmen[5]. Die Personalauswahl erfolgt z.B. durch Assessment-Center, Manager-Audits, Orientierungsseminaren, etc (Regnet 2003, 65). In der Literatur werden diese Auswahlprozesse näher mit der Durchführung von Potenzialanalysen beschrieben. Um zu einer geeigneten Auswahl von Personen zu gelangen, ist

- die Eignung, d. h. die Qualifizierung, Zuordnung zu den potenziellen Aufgaben und die Analyse zu erwartender Arbeitsleistungen in spezifischen Anforderungsprofilen zu ermitteln,
- die Förderung individueller Entwicklungspotenziale zu berücksichtigen, die die Auswahl über individuelle (Weiterbildungs-) Maßnahmen erfordert,
- die Thematisierung von individuellen Entwicklungsbedürfnissen im Verhältnis zur erwarteten Leistungsanforderung[6]nötig,
- zunehmend die Förderung der Lernfähigkeit als wichtiger Bereich anzusehen, um das Streben nach persönlichem Wachstum und die Bereitschaft, lebenslang zu lernen, zu fördern, da auf dieser Basis Probleme besser, schneller und auch kostengünstiger gelöst werden können.

Grundsätzlich gesprochen erfolgt die interne Personalauswahl für Funktionsstellen und Karrieren durch Vorgesetzte. Diese wählen Nachwuchskräfte im Hinblick auf deren Fähigkeiten aus, bestimmte Problemlagen und funktionale Anforderungen besser zu bewältigen als andere, wobei diese Entscheidungen grundsätzlich an spezifische Leistungserwartungen und Motivationen gekoppelt sind. Jedoch werden genau genommen Entscheidungen auf der Basis gewisser Selbstähnlichkeiten begünstigt, d.h., den Nachwuchskräften wird das Vertrauen ausgesprochen, die den Stellenpositionen entsprechend der zurückliegenden besetzten Profession am nächsten kommen. Aus der Sicht der Nachwuchskräfte ist es entscheidend, Kompetenz, Leistungsfähig-

---

5 Es ist zuwenig bekannt über intragenerative Chancengleichheit. Gegenwärtig gibt es keine Forschungen zu der Annahme, dass ein häufiger Praktikumswechsel die Chancen auf einen nicht prekären Arbeitsplatz erhöht.

6 Handelt es sich eindeutig um die Entscheidung, Fachkräfte als Personal auszuwählen, werden in der Literatur so genannte Passungsmodelle eines zu bestimmenden Potenzialabgleichs diskutiert, indem zwischen gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen des Arbeitsplatzes und den Potenzialen des Bewerbers aktuell und situativ ein Abgleich herzustellen ist, der jedoch aus wechselseitiger Perspektive jeweils den Status- Quo dokumentiert, nicht Entwicklungsoptionen erfasst (Fröhlich 1999, 214f; Becker 1999, 333f), und damit als Diagnostikmethode verortet werden kann.

keit und Verlässlichkeit zu signalisieren. Die erfolgreiche Übernahme der erwarteten Rollen- und Funktionsanforderungen begünstigt Selbstähnlichkeitsprozesse (Peters/Matschke 2006, 173).

Mentoring-Programme haben Chancen, die klassischen Such- und Matchingprozesse zu durchkreuzen, indem die Tandems von Mentees und Mentoren nicht direkt an Vorgesetztenstrukturen gebunden sind und in einer veränderten Weise mit den formellen und informellen Regeln von Betriebsorganisationen umgegangen werden kann. Kleinere und mittlere Unternehmen haben z. B. kaum Möglichkeiten, nach getroffener Such- und Entscheidungswahl die Entwicklung von Leistungsanforderungen durch Ausprobieren sowie die Entwicklung von Alternativen hinreichend zuzulassen, d. h. experimentell damit umzugehen, wie dieses Großunternehmen in dem Teil der Berufseinmündung durch Praktika ermöglichen können. Der Druck der konkreten Aufgabenbewältigung ist somit ungleich höher. Eine zur Zeit wohl gängige und erfolgreiche Form der Reduktion von Personalentscheidungen ist die Auslagerung von Rekrutierungsstrategien an so genannte Rekrutierungsfirmen, die sich insbesondere darauf spezialisiert haben, die Rekrutierung von Fachkräften in Form von standardisierten Anforderungen zu übernehmen. Mentoringformen sind kleineren Unternehmen eher fremd, wie z. B. eine Untersuchung im Lande Sachsen-Anhalts bestätigte, indem sie diese Systeme nicht in Betracht ziehen (Mattke 2006, 101). Demgegenüber werden aber Praktika während des Studiums als hilfreich angesehen, um diese Erfahrungen als Basis für mögliche Erstplatzierungen positiv zu nutzen.

## 4. Konventionelle Formen der Entwicklung von Führungsnachwuchskräften in großen Unternehmen

Grundsätzlich orientieren sich Organisationen in ihren Zielsetzungen an auf Dauer gestellten Verfahrensweisen und Regeln, die formale wie informale Regelungen gleichermaßen einschließen. Immer schneller wechseln jedoch die auf Dauer gestellten Verfahrensweisen infolge von Wandel und Veränderungsdruck des Marktes, so dass der Fokus von hierarchischen Modellen zu diversen komplementären Formen wechselt, die zum Teil parallel verlaufen und Risiken mit einer einhergehenden Instabilität erwarten lassen (Bea/Göbel 2006). Allgemein kennzeichnen Auflösungsverträge und Zielvereinbarungssysteme neue Organisationsformen. Insofern ändert sich in ihnen das Führungsparadigma, das von einer strikten Hierarchie auf die Steuerung selbstorganisierter Teams als „Kooperationen von Personen“ (Baecker 2003) umstellt, um Vertrauens- und Loyalitätsbereiche in hochgradig unsicherer Umgebung bei Aufrechterhaltung organisationaler Routinen zu implementieren. Diese organisationalen Routinen werden in modernen Managementkonzepten als organisationsinterne Ressourcen angesehen und in ihnen geht es um die Markierungen von Organisationsregeln und Wissensgrenzen, wie beständig oder veränderungsfähig z. B. Routinen sind. Diese Routinen werden deutlich in Organisationskulturen, wozu z. B. Verlässlichkeit in der Kommunikation, prozedurale Qualität, nonverbale Repräsenta-

tion, organisationales Gedächtnis der Organisation, etc. gehören, die von Werten, Regeln, Legitimationen und normativen Vorstellungen (Schein 1985) untermalt sind. Denn die Organisationskultur und ihre Routinen stützen eben durch die Aufrechterhaltung dieser die Geschichte des Systems durch alle Veränderungsprozessprozesse der Organisation. Das trifft in einem besonderen Maße für junge Fach- und Führungskräfte zu, denn ihre Situation zeichnet sich dadurch aus, dass sie durch ihre Mitgliedschaft während des Hineinwachsens in Führungsaufgaben und gleichermaßen durch die Einmündung in Karriereentwicklungsmaßnahmen an spezifische Entscheidungen gebunden sind. Das beinhaltet, dass Nachwuchskräfte ausschließlich über Karriereoptionen in die Organisation integriert werden. Durch diese Bindung an individuelle Karriereerwartungen wird von Nachwuchskräften als normative Verpflichtung erwartet, dass ihre eigenen Selbsterwartungen mit den sozialen Erwartungen der Organisation zusammen fallen. Organisationen erwarten, dass junge Führungskräfte grundsätzlich und insbesondere infolge des gegenwärtig schwierigen Zugangs zum hoch qualifizierten Arbeitsmarkt – das Beispiel „Generation Praktikum“ als Form fragiler und temporärer Beschäftigung verweist darauf – bereit sind, ihre aktuelle situative Lebensführung den sozialen Erwartungen der Unternehmen anzupassen, mit denen sie sich tagtäglich individuell konfrontiert sehen und ihre Identität aus den, durch Kommunikation gespiegelten Routinen und Kooperationen, gewinnen (Luhmann 2000, 280). Da Unternehmen viele kleine Karrierestufen aufweisen, ist der Anpassungsprozess entsprechend lang gestreckt, inwieweit da der Abbau von Hierarchien hier günstige Auswirkungen zeigt, ist nicht hinreichend bekannt[7]. Allgemein werden von Nachwuchskräften Kenntnisse und Kernkompetenzen bzw. normative Verpflichtungen erwartet, wie z. B.:

- die *Bindung an die Organisationsziele* und ein Mehr an *Kommunikationsbereitschaft*, um die Organisationsziele transparent zu halten,
- die *Einpassung in die Arbeitsteilung* bei zunehmender Komplexität sowie Temporarität der eigenen Arbeitstätigkeit als Wissensarbeit und Kompetenz der Selbstorganisation,
- die *Bereitschaft und Kooperationsfähigkeit*, um selbst nach Unterstützungsalternativen und Veränderungsoptionen für die Wahrnehmung der Führungsaufgabe zu suchen,
- *Disziplin* im Hinblick auf eine Zurückstellung „privater“ Interessen (Peters/Matschke 2006, 176).

Größere Unternehmen können durch diese informellen Organisationssysteme und Routinen ihre Rekrutierungsstrategien danach anpassen sowie Potenzialanalysen jeweils spezifisch darauf ausrichten. Sie nutzen vielfach Mentoringsysteme, wobei die

---

7 An dieser Stelle unterscheiden sich Karriereverläufe in Unternehmen erheblich von Karriereoptionen in der Universität, die professionsorientiert verlaufen und als Entscheidung entweder in die Professur einmünden oder nicht.

Mentees immer nachwachsende Fach- und Führungskräfte sind, selektiert nach Bereichen, verschiedenen Zielorientierungen, Karriereerwartungen, Karriereschritten etc, d.h., sie sind bereits länger Mitglieder des Unternehmens und haben sich durch ihre Mitgliedschaft Zugänge erarbeitet.

## 5. Wissensbasierte Tätigkeiten als neue Herausforderung für KMU

Die Wissensgesellschaft der postindustriellen Welt basiert auf einer neuen Form der Organisation, der Nutzung und Verarbeitung von Wissen (Stehr 2003; Willke 2001). Es geht um einen Transfer von Wissen und die zunehmende Durchdringung ökonomischer und sozialer Bereiche mit wissenschaftlichem Wissen. Die relevante Form der Arbeit wird Wissensarbeit in der Weise, dass gegenüber Produkten mit hohem Wertanteil an Arbeit und Material, zunehmend Produkte eine besondere Aufmerksamkeit gewinnen, deren Wert neben dem fixierten formalen Wissen darüber hinaus aus der impliziten Expertise besteht, die von hoch qualifizierten Mitarbeitern während des Studiums und darüber hinaus von ihnen während außerhochschulischen und beruflichen Erfahrungen und Entscheidungssituationen entwickelt werden. Da dieser Sachverhalt hinreichend Akzeptanz gefunden hat, ist das Wissen von Mitarbeitern in Arbeitsprozessen eine zentrale begehrte Ressource geworden, das von Arbeitsplatzanforderungen nicht speziell erfasst werden kann, aber in spezifischen Formen aufgrund der Zunahme qualitativ höherwertiger Produktions- und Dienstleistungstätigkeiten generiert und benötigt wird. Neben dem bekannten Wissen wird nunmehr nach bisher wenig relevantem Wissen nachgefragt, das, wenn nicht in Formalstrukturen von Bildungs- und Ausbildungsprozessen erwerbbar, sich aus komplexen sozialen und kulturellen Kontexten generiert und als informelles, implizites Wissen angesehen wird – die *social skills*. Durch diese Akzentverschiebungen erfährt der Produktionsfaktor Wissen als intellektuelles bzw. immaterielles Kapital eine immanente Bedeutungszunahme, das in einer besonderen Weise junge Nachwuchskräfte – z. B. in Praktika – aufgrund ihrer Mehrfachqualifikationen zu generieren in der Lage sind. Wissen selbst wird ein Wettbewerbsfaktor, wenn Unternehmen die wissensbasierten Wettbewerbsvorteile durch ihr Personal nutzen, z.B. durch einen direkteren Zugang zum Personal sowie einer effizienteren Nutzung durch direkte Strategien und Modelle (Peters/Reinhardt/Seidel 2006, 27f.).

Dieses Wissen in Entscheidungswahlen bei Personalrekrutierungsfragen zu berücksichtigen, wird von Unternehmen vehement eingefordert und diese Anforderungen haben sich in den Medien als unhintergehbare Anforderung an junge Hochschulabsolventen geradezu schon verselbstständigt. Die Ausdifferenzierung der informellen Anforderungserwartungen an die Graduierten spiegelt sich dahingehend wieder, dass vermutet wird, dass verborgenes informelles Wissen gegenwärtig noch keinen Grenzen ausgesetzt zu sein scheint. Das mediale öffentliche „Surfen“ als Leistungsanforderungshaltung an die Graduierten ist ein ökonomisches „Spiel“, von dem vermeintlich Unternehmen und Graduierte in gleicher Weise profitieren, gewiss ist aber, das

Anpassungskosten an die Graduierten auf diese Weise transferiert werden (Peters 2005, 147), ohne das Karriereoptionen diskutiert werden, d. h., das Unternehmen diesen Leistungsfähigkeiten und Motivationen durch entsprechende Beschäftigungsformen in adäquater Weise entgegen kommen. Angesichts des öffentlichen Eindrucks, Unternehmen bräuchten aufgrund der zahlreich gegebenen Graduierten auf dem öffentlichen Arbeitsmarkt und einer den Hochschulabsolventen unterstellten Verzögerung einer Erstplatzierung infolge der hohen finanziellen Aufwendungen der Elterngeneration zur Unterstützung ihres Lebensunterhalts, nicht zu entsprechen, wird öffentlich nicht hinterfragt. Die Geschwindigkeit der Entwicklungen wissensbasierter Tätigkeiten wird aber offensichtlich gerade von kleineren und mittleren Unternehmen nicht in ihrer Brisanz wahrgenommen, sie brauchen andere „Spiele", also Strategien und Prozesse, als die *big player*. Die Gruppe der Graduierten kann insbesondere unter folgenden drei Aspekten eine Herausforderung für Unternehmen sein und wohl in besonderer Weise für kleine und mittlere Unternehmen, denn

- sie arbeiten aufgrund des Wandels von Managementmodellen und veränderten Organisationsformen bereits international weitgehend in fragilen temporären Beschäftigungsformen „ohne Vorlagen" über ihre weiteren Entwicklungsmöglichkeiten (Allmendinger 2005). Dabei sind sie jedoch die entscheidende Gruppe der Träger von Humankapital und Wissen; sie sind als Wissensarbeiter (Wilkesmann 2005, 55 ff.) die „Türöffner" des intellektuellen Kapitals infolge ihrer vernetzten Tätigkeiten und über sie kann dieses immaterielle Kapital in die Unternehmen gelangen. Folglich sind sie ein wichtiger Wettbewerbsfaktor,
- ihre Qualifikationen stehen in enger Verbindung mit der Qualifikationsentwicklung nationaler wie internationaler Bevölkerungsentwicklung allgemein und sind damit abhängig vom Strukturwandel und dem demografischen Wandel, der einen Mangel insbesondere an Hochqualifizierten erwarten lässt (Fuchs/Söhnlein 2005). Umso gewichtiger wird die Personalrekrutierung, -entwicklung sowie -bindung dieser Gruppe für das Personalmanagement, d.h. ihre Bedeutung als Gruppe von längerfristigen Erwerbstätigen für die Organisationen und Unternehmen wächst ständig,
- sie bringen ihre Qualifikationen und Kompetenzen als Wissensarbeiter in Tätigkeitsformen von Kommunikation, Kooperation und Koordination (Wilkesmann 2005, 57) ein, da dies die Basis ihrer – auch prekären – Tätigkeit darstellt. Diese Fähigkeiten lassen sich nicht als Anforderungserwartungen standardisieren, sie entwickeln sich laut Tätigkeitsstruktur ohne verallgemeinerte Muster und gegenwärtig noch ohne Karrieremuster auf der Vorlage von zurückliegenden Selbstähnlichkeitsprozessen. Folglich sind hier individuelle und organisatorische Spielräume des Erprobens und Entwickelns geboten, um innovative Entwicklungen zuzulassen (Peters/Matschke 2006, 176).

Geeignete Modelle und Ansätze zur Darstellung dieser Potenziale dürften folglich nicht gegeben sein, bzw. Unternehmen und wohl insbesondere KMU haben geringe

Chancen der Entwicklung und Generierung informellen Wissens mit der Option, jenes zu fördern, welches für das eigene Unternehmen sinnvoll und zukunftsversprechend wäre. Hier liegen aber Chancen und Potenziale durch Mentoringformen, wie im Folgenden aufgezeigt werden soll.

## 6. Mentoring – Chancen der Rekrutierung als flankierende Personalentwicklung

Kleine und mittlere Unternehmen ziehen Mentoringsysteme in Fragen der Rekrutierung von Fach- und Führungsnachwuchskräften kaum bzw. nicht in Betracht. Hier liegen Chancen, die aufgrund der Nichtvertrautheit mit diesem Personalentwicklungsinstrument und fehlendem Selbstähnlichkeitsmodus nicht genutzt werden. Such- und Matchingprozesse können sich dabei an Entscheidungsprozessen orientieren, die als Orientierung die Auflösung von bekannten und vertrauten Arbeitsplatzanforderungen infolge der Zunahme innerbetrieblicher Flexibilisierungs- und Anpassungsbedingungen erfordern und stattdessen ermöglichen, sich auf Personenkreise entsprechend der Wissenskommunikationswege zu konzentrieren und damit Prozessen einer Betreuung innerhalb der Organisation zu vertrauen. Mit der Entscheidung, junge Hochschulabsolventen z. B. nicht über Rekrutierungsfirmen auszuwählen, sondern über Mentoring hausinterne temporäre Einstellungen durch die Einbindung und Verantwortung von Mentoren zu wählen, liegt in der Offenheit und der Variabilität eine Chance. Der Fokus der Rekrutierung konzentriert sich gegenüber bisherigen Such- und Matchingstrategien auf eine prozesshafte Entwicklung von Personal unter Einbeziehung der Nutzung informellen Organisationshandelns und -regeln. Diese Fokusverschiebung hält die Option offen, informelles Wissen über das Handeln von Nachwuchskräften in Personalentwicklungsprozesse aufnehmen zu können, oder anders formuliert, in empirischen Untersuchungen lässt sich aufzeigen, dass in kleineren Unternehmen Mitarbeiter größere Einflussmöglichkeiten der Mitwirkung bei der Ausgestaltung von Arbeitsplätzen haben und die Optionen der Karriereentwicklung größer sind, weil mehr Gestaltungsspielräume von einzelnen besser genutzt werden können (Behrends/Martin 2006, 34). Das Wissen der Graduierten wird unter den Bedingungen des Betriebes in seiner spezifischen Nutzung entwickelt und entfaltet. Das beinhaltet, das neue zu entwickelnde Tätigkeiten auch Entwicklungszeiten beanspruchen, bevor ein betriebsspezifisches Tätigkeitsprofil generiert ist, muss diese unspezifische neue Aufgabe von hoch qualifizierten Mitarbeitern über einen bestimmten Zeitraum übernommen werden oder es muss jemand für die Entwicklung eines zukünftigen Tätigkeitsprofils temporär freigestellt werden, bis ein Tätigkeitsprofil sichtbar wird, um über eine neue Stellenposition entscheiden zu können. Hier genau haben kleinere Unternehmen große Probleme, diese Aufgaben bei einer ständig zu „dünnen“ Personaldecke“ zu übertragen. Innerhalb der Mentoringstrategien liegen hier Chancen, mögliche zukünftige Tätigkeitsfelder durch Aufgabenbearbeitung vorzubereiten, die dann Entscheidungsgrundlage für das Unternehmen werden. Innerhalb unserer Mentoring-Programme (vgl. den Beitrag von Peters/ Genge/ Wil-

lenius in diesem Band) waren typische Aufgabenbearbeitungen die Einführung und der Aufbau von Qualitätsmanagement, Aufbau und Auswahl von personalpolitischen Aufgaben speziell für das Unternehmen sowie der systematische Aufbau von Aufgaben eines Assistenten des Vorstands. Das sind u. E. typische Aufgabenfelder, die nicht eine hundertprozentige Tätigkeit erfordern, sondern sich kleinere Unternehmen derartige neue Aufgabenfelder erst selbst suksessiv erarbeiten müssen. Da kann Mentoring sehr hilfreich sein. Zudem müssen keine langfristigen formalen Entscheidungsbedarfe konstruiert und aufeinander abgestimmt werden, so kann Mentoring als „Mikropolitik" außerhalb von Entscheidungsbedarfen temporär geschaffen werden (Peters 2004, 12f). Mentoring ist eine flankierende Maßnahme, die sich infolge ihres temporären Status wieder aufheben lässt. Als organisationsinterne Wirkung kann z. B. das Ausprobieren von Alternativen, der individuelle Aufbau von Strukturen des informellen Wissens der Mentees offen gestaltet werden, d. h. diese Option muss nicht Anpassungsprozessen gleichgesetzt werden.

Gerade infolge ihrer wissensbasierten Tätigkeiten sind junge Graduierte in besonderer Weise auf Kommunikation und Kooperation mit anderen innerhalb der einzelnen Ebenen von Unternehmensorganisationen angewiesen (Schnauffer u. a. 2004, 12ff.), was Mentoringstrukturen m. E. stärker fördern können als klassische Personalentwicklungsprozesse. Dadurch stehen ihre hoch individualisierten Tätigkeitsformen hinsichtlich des Umgangs mit formellen und informellen Organisationsregeln und Routinen auch ständig unter Beobachtung, so dass, wie hier vertreten wird, gleichermaßen Erfolg versprechend ist, Mentoring als Form von Rekrutierungsoptionen einzuführen und das nicht nur während der Entwicklung von Nachwuchskräften, die bereits 3-5 Jahre Mitglieder des Unternehmens sind. Nachwuchskräfte könnten nicht nur nach Jahren der Zugehörigkeit zu einem Unternehmen informell einen Mentor erbitten, um gegebenen Anforderungen und formalen Verpflichtungen sowie informellen Organisationshandeln entsprechen zu können. Hier wären Chancen gegeben, diese Prozesse bewusst organisatorisch für die Entwicklung von Nachwuchskräften sofort flankierend bereitzustellen. Mentoring ist dann durch die Protegéstellung auch eine Investition. Die Chance der Rekrutierung von Nachwuchskräften wäre folglich im Sinne einer flankierenden Personalentwicklung verortet. Mentoring-Programme können informelle Optionen *en passant* zur Ermöglichung von Karrieren nutzen. Das haben alle großen Unternehmen längst erkannt und nutzen Mentoring-Programme zusätzlich in erweiterten Dimensionen der Personalförderung, wie z. B.

- für langfristige Beschäftigtengruppen innerhalb von Migrantenbeschäftigten,
- Cross-Mentoring für Zielgruppen mit Firmen innerhalb von Branchenbereichen,
- bei der Suche von ehemaligen Mentees der eigenen Firma, die in Cross-Mentoring-Programmen nunmehr aus der Perspektive des Hauses den gegenwärtigen Nachwuchs extern begleiten,

- in ähnlichen Formen, wobei der Generierung und Entwicklung informellen Organisationswissens und ihren Möglichkeiten zur Entwicklung der Humanressource – hier als Nachwuchskräfte – keine Grenzen gesetzt sind, weil sich innerhalb von Wissensmanagementkontexten gegenwärtig keine Grenzen beobachten lassen.

Die hier benannten Optionen für die aktive Gewinnung von Nachwuchspersonal durch Mentoring-Programme hätten auch gegenüber sogenannten Trainee-Programmen Vorteile aufzuweisen. Trainee-Programme sind sowohl Programme der Personalbildung als Einstiegsprogramme für Nachwuchskräfte als auch Programme zur Personalförderung (Becker 2005, 229). Konzept ist, dass die Trainee-Programme als Ausbildungsprogramme, anschließend in die Personalentwicklung integriert werden, wobei die Trainees u. a. verschiedene Abteilungen des Unternehmens kennen lernen. Aus dieser Perspektive können Trainee-Programme als ein wichtiger Grundstein für die Entwicklung von Nachwuchskräften im Sinne der Förderung von Potenzialen gesehen werden. Da diese aus dem Pool von informellen Bewerbungen ausgewählt werden, ist nicht wirklich bekannt, ob im Gegensatz zur früheren Entwicklungsstrategie, heute langfristiger und bereits vor Beginn der Ausbildungsphase des Trainee-Programms überlegt wird, wohin die Nachwuchskräfte infolge ihrer Potenziale und Karriereerwartungen entwickelt werden könnten, unabhängig von ihren Einsätzen in den verschiedenen Abteilungen.

Der Unterschied zwischen Trainee- und Mentoring-Programmen besteht dahin gehend, dass Trainee-Programme in die Personalentwicklung und entsprechender Laufbahnplanung integriert sind, Mentoring-Programme dagegen eher der informellen Struktur von Organisationsentwicklung angegliedert sind und durch die Person des Mentors bzw. die Gruppe der Mentoren und Mentorinnen und weniger durch formale Such- und Matchingstrukturen getragen werden. Dadurch sind sie temporäre Maßnahmen, die selbstverständlich nach Ablauf des Mentoring-Programms ohne weitere personalpolitische Verpflichtungen aufgehoben werden können. Insofern sind Mentoring-Programme Teil einer flankierenden Personalentwicklung. Aus der Perspektive von Nachwuchskräften weisen Mentoring-Programme natürlich ein größeres Risiko auf als in Konzepten wie den Trainee-Programmen. Trainee-Programme sind normative Entscheidungskonzepte über einzustellendes Personal, die gezielt und langfristig im Kontext anderer Entscheidungen ausgewählt werden. Jedoch die empirische Praxis zeigt, das die Optionen der Entwicklung von Karriereerwartungen seitens der Graduierten keineswegs solche sind, wie die Entscheidungswahlen vorgeben. So veröffentlichte Blickle im Jahre 2002 eine Auswahl von Statistiken, welche ergaben, das nur ca. ¼ der Trainees in Personalentwicklungen weiter geführt werden, während sich die anderen neue Trainee- und Praktikumsmaßnahmen suchen müssen (Blickle 2002, 66ff). Insofern sind Mentoring und Trainee-Maßnahmen zukunftsunbekannte Investitionen ohne Karrieresicherheiten. Mentoring böte Chancen der differenzierten Entwicklung jener Anforderungen, die, wenn wissensbasierte Tätigkeiten

angesichts von Globalisierung unhintergehbar sind, Personalentwicklungsprozesse in kleineren Unternehmen gezielter gestalten.

## Literatur


Abraham, M./Hinz, T.(2005): Theorien des Arbeitsmarktes, in: Dieselben (Hrsg): Arbeitsmarktsoziologie, Wiesbaden, S. 17- 68.

Allmendingen, J.(Hrsg.) (2005): Karrieren ohne Vorlagen. Junge Akademiker zwischen Hochschule und Beruf, Hamburg.

Baecker, D.(2003): Organisation und Management, Frankfurt.

Bea, F.X./Göbel, E.(2006): Organisation, Stuttgart.

Becker, C.(2006): Traineeprogramm, in: Bröckermann, R./Müller-Vorbrüggen, M. (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung, Stuttgart, S. 229- 240.

Becker, M.(1999): Personalentwicklung, Stuttgart.

Becker, M.(2005): Systematische Personalentwicklung: Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus, Stuttgart.

Behrens, T./ Martin, A.(2006): Personalarbeit in Klein- und Mittelbetrieben – Empirische Befunde und Ansatzpunkte zu ihrer theoretischen Erklärung, in: ZfKE, H 1, 2006, S. 25- 49.

Blickle, G.: Mentoring als Karrierechance und Konzept der Personalentwicklung?, in: Personalführung, H 9, 66-72.

Bröckelmann, R./Pepels, W.(Hrsg.) (2002): Handbuch Recruitment, Berlin.

Kreckel, R.(2006): Soziologie der sozialen Ungleichheit im globalen Kontext, Universität Halle, Graureiher, 2006, H 4.

Luhmann, N.(2000): Organisation und Entscheidung, Opladen.

Luhmann, N.(2005): Organisation und Entscheidung, in: Soziales System, Gesellschaft, Organisation, Soziologische Aufklärung, Bd. 3, Opladen, S. 389- 450.

Mattke, S.(2006): Wissensmanagement im Spiegel von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). Erhebung eines Bedarfs von KMU in Sachsen- Anhalt, Magisterarbeit, Otto- von- Guericke-Universität, Lehrstuhl Berufliche Weiterbildung und Personalentwicklung, Magdeburg, 2006.

Pepels, W. (2002): Was ist Recruitment?, in: Bröckelmann, R./Pepels, W. (Hrsg.): Handbuch Recruitment, Berlin, S. 16- 29.

Peters, S.(2004): Mentoring als Instrument für Nachwuchsförderung, in: Peters, S./Schmicker, S./Weinert, S. (Hrsg.): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring, München/Mering, S. 7-22.

Peters, S. (2005): Studieren und Jobben – das Hochschulstudium und sein sozialer Sinn im Wandel – Ein bildungssoziologischer Blick auf die regionale Bevölkerungsentwicklung, in: Dienel, C. (Hrsg.): Abwanderung, Geburtenrückgang und regionale Entwicklung, Wiesbaden, S. 131-151.

Peters, S./Matschke, U.(2006): Work-life-balance – Ein Thema für Führungsnachwuchskräfte im Kontext von Diversity und Diversity Management, in: Becker, M./Seidel, A. (Hrsg.): Diversity - Management, Stuttgart, S. 165- 190.

Peters, S./Reinhardt, K./Seidel, H. (2006): Wissen verlagern – Risiken und Potenziale von Standortverlagerungen, Wiesbaden.

Pointner, S./ Hinz, T.(2005): Mobilität im Arbeitsmarkt, in: Abraham/ Hinz, S. 99- 132.

Regnet, E. (2003): Der Weg in die Zukunft – Anforderungen an die Führungskraft, in: Rosenstiel, L. v./Regnet, E./Domsch, M. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern, Stuttgart, S. 51-66.

Rosenstiel, L. v./Lang, T./Sigl, E. (Hrsg.) (1994): Fach- und Führungsnachwuchs finden und fördern, Stuttgart.

Ryschka, J./Tietze, K. O.(2005): Instrumente und Techniken der Personalentwicklung, in: Ryschka, J./Solga, M./Mattenklott, A.: Personalhandbuch Personalentwicklung, Wiesbaden, S. 79-268.

Schein, E. H. (1985): Organizational Culture and Leadership, F. Francisco/Washington/London.

Schmitt, I. L./Werth, K.(1998): Personalauswahl in Unternehmen, München/Mering.

Schnauffer, J./Stieler-Lorenz, B./Peters, S. (2004): Wissen vernetzen. Wissensmanagement in der Produktentwicklung, Heidelberg, New York.

Schönfeld, S./Tschirner, N.(2004): Mentoring-Programme für Frauen – Ein Anstoß zum Aufstieg, in: Peters, S./ Bensel, N. (Hrsg.): Frauen und Männer im Management, Wiesbaden, S. 227-245.

Szebel- Habig, A.(2004): Mitarbeiterbindung: Auslaufmodell Loyalität? Weinheim/ Basel.

Stehr, N.(2003): Wissenspolitik, Frankfurt.

Thiele, A./Eggers, B.(Hrsg.) (1999): Innovatives Personalmarketing für High-Potentials, Göttingen.

Thom, N./Friedeli, V./Duonen, D.(2002): Trainee-Programme nach dem Wirtschaftsstudium. Eine empirische Studie in Deutschland, Universität Bern.

Weckmüller, H.(1999): Führungskräftebeschaffung, München/Mering.

Winkelsmann, U.(2005): Wissensarbeit: die Organisation von Wissensarbeit, in: Berliner Journal f. Soziologie, S. 55 ff.

*Helga Lukoschat, Uta Kletzing* [*]

# „Mentoring Revisited“ – Ziele, Effekte und künftige Herausforderungen

1. Einleitung
2. Zielspezifische Konzeption von Mentoring
3. Mentoring im gleichstellungspolitischen Wandel
4. Was bringt es? – Effekte von Mentoring
5. Erfolgsrezept Mentoring? – Kritische Punkte
6. Ausblick

## 1. Einleitung

In Zeiten von schnellen und dynamischen Veränderungen in und außerhalb von Organisationen und Unternehmen, von Arbeitsverdichtung, Flexibilisierung und hohem Wertschöpfungsdruck sind individuelle Förderung und organisationales Lernen wichtige Erfolgsfaktoren. Die Befähigung zu selbst gesteuerten Arbeits- und Lernprozessen werden deshalb immer wichtiger. Mentoring[1] unterstützt diese Ziele auf eine Weise, wie es andere Maßnahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung kaum leisten können:

- Mentoring ermöglicht neben der formellen Vermittlung von Wissen und Kompetenzen informelle Lernprozesse, die die berufliche und persönliche Entwicklung ganzheitlich voran bringen. Mentoring setzt sich nicht nur mit den offiziellen und institutionalisierten, sondern auch mit den informellen Strukturen, Beziehungen und Werten in Organisationen auseinander. Das zentrale Lerngeschehen findet inhaltlich und zeitlich selbstgesteuert innerhalb der Tandems aus Mentee und Mentorin/Mentor statt.

[*] Dr. Helga Lukoschat ist Geschäftsführerin der Europäischen Akademie für Frauen in Politik und Wirtschaft (EAF) in Berlin, E-mail: info@eaf-berlin.de; Dipl.–Psych. Uta Kletzing ist Projektleiterin an der Europäischen Akademie für Frauen in Politik und Wirtschaft (EAF), E-mail: kletzing@eaf-berlin.de

[1] Mentoring ist eine Personalentwicklungsmethode, um in Verwaltung, Wirtschaft, Wissenschaft oder Politik Nachwuchskräfte zu fördern. Allen Mentoring-Programmen gemeinsam ist, dass eine erfahrene Führungspersönlichkeit (Mentor/Mentorin) die berufliche und persönliche Entwicklung einer weniger erfahrenen Nachwuchskraft (Mentee) unterstützt. Aufgrund der engen räumlichen, zeitlichen und inhaltlichen Nähe zum Arbeitsplatz wird Mentoring als *„Training-near-by-the-job“*-Personalentwicklungsmaßnahme klassifiziert.

- Mentoring ist keine „Einbahnstraße“, sondern bietet aufgrund des intensiven und vertraulichen Austausches auch Lerneffekte für die Mentorin/den Mentor – wenn nicht für die gesamte Organisation durch eine verbesserte Kommunikations- und Lernkultur.

- Mentoring ist flexibel in der Organisationsform und lässt sich daher relativ schnell und kostengünstig für unterschiedlich Bedarfe und Zielgruppen nutzen.

Ausgehend von den zahlreichen Mentoring-Programmen, welche die Europäische Akademie für Frauen in Politik und Wirtschaft Berlin e.V. (EAF) in den vergangenen Jahren konzipiert, durchgeführt und wissenschaftlich begleitet hat, will dieser Beitrag zum einen praktische Erfahrungen und Erfolgsfaktoren resümieren und zum anderen aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen aufzeigen[2]. Welche kritischen Punkte gibt es, und wie muss Mentoring weiter gedacht werden, um gleichstellungspolitisch auf der Höhe der Zeit zu bleiben?

## 2. Zielspezifische Konzeption von Mentoring

Die konkrete Ausgestaltung von Mentoring-Programmen ist facettenreich, denn mit Mentoring lassen sich unterschiedliche Ziele für unterschiedliche Zielgruppen verfolgen. Welche Beschäftigtengruppe(n) ein Mentoring-Programm adressiert, hängt letztlich von den Zielen ab, welche die jeweilige Organisation mit dem Mentoring-Programm erreichen will. Wichtig ist: „Jede Entscheidung für eine speziell zu fördernde Zielgruppe muss (...) transparent und nachvollziehbar für alle Beschäftigten sein, da ansonsten die Akzeptanz von Personalentwicklung gefährdet werden kann“ (Stüve 2003).

### *2.1 Ziele von Mentoring*

Was versprechen sich Organisationen von Mentoring? Mit Mentoring lassen sich Ziele der Personalentwicklung und Organisationsentwicklung erfolgreich mit den be-

---

[2] Seit 1998 hat die Europäischen Akademie für Frauen in Politik und Wirtschaft Berlin e.V. (EAF) 15 interne und externe Mentoring-Programme in Verwaltung, Wirtschaft, Wissenschaft und Politik mit insgesamt ca. 250 Frauen in Führungspositionen, weiblichen Führungsnachwuchskräften sowie jungen Frauen mit Führungspotenzial konzipiert und durchgeführt. Das Careerbuilding–Programmdesign der EAF wurde auf Grundlage der Forschungen der Berliner Professorin und EAF-Gründerin Barbara Schaeffer-Hegel zu Karrierewegen von Frauen konzipiert. Dazu wurden weibliche Abgeordnete auf Länder-, Bundes- und Europaebene sowie eine Gruppe von Spitzenpolitikerinnen 1995/96 danach befragt, welche Qualifizierungsangebote sie im Laufe ihres beruflichen Werdegangs wahrgenommen haben, was sie sich für die Unterstützung der eigenen Karriere gewünscht hätten und welche Angebote sie für die Professionalisierung von Frauen für sinnvoll erachten. Die Ergebnisse sind nachzulesen in: Foster, H./Lukoschat, H./Schaeffer-Hegel, B. 1998

ruflichen und persönlichen Zielen der Mentees und Mentorinnen/Mentoren verbinden.

*Führungskräfteentwicklung*

Gerade in Zeiten komplexer Anforderungen an Organisationen und ihre Beschäftigten sind es die Führungskräfte, auf die eine Organisation bauen muss. Die Motivation, Identifikation und Kompetenzen sowohl der erfahrenen als auch der nachwachsenden Führungskräfte zu erhalten und zu stärken, ist zentrales Anliegen aller Maßnahmen von Führungskräfteentwicklung. Jedoch wirkt Mentoring differenzierter als andere Personalentwicklungsmaßnahmen: Die persönliche Beziehung zwischen Mentorin/Mentor und Mentee ermöglicht einen intensiven und praxisnahen Wissens- und Erfahrungsaustausch, in dem individuelle Lernbedarfe berücksichtigt werden können. Auch kann der Austausch zwischen Mentee und Mentorin/Mentor entsprechend der individuellen Verfügbarkeit und angelehnt an besondere berufliche Ereignisse zeitlich und thematisch flexibler gestaltet werden. Zudem kann im Idealfall zwischen Mentorin/Mentor und Mentee eine Beziehung entstehen, die auch über das Programm hinaus längerfristig Wirkungen entfaltet.

*Organisationsentwicklung*

Wichtig ist es, im Rahmen von Mentoring-Programmen Gelegenheiten für Kontakte und neue Netzwerke zu schaffen und damit das bereichs-, hierarchie- und generationenübergreifende Wissensmanagement zu unterstützen. So können nicht nur innerhalb der „Tandems“ wertvolle Kontakte entstehen, sondern auch zwischen den Mentees und zwischen den Mentorinnen/Mentoren selbst. Dadurch wird vorhandenes Know-how der Organisation besser „umgeschlagen“ und soziales Kapital gebildet. Ist das richtige Wissen zur richtigen Zeit am richtigen Ort, wird auch die Basis für effizientere Arbeitsprozesse geschaffen. Organisationen haben dies erkannt und integrieren Mentoring-Programme beispielsweise als Maßnahme in eine unternehmensweite „Cultural Change Offensive“, um eine team- und wissensbasierte Unternehmenskultur zu fördern. Auch der Erfahrungsaustausch zwischen verschiedenen Produktionseinheiten kann explizites Ziel von Mentoring-Programmen sein (Hofman-Lun/Schönfeld/Tschirner 1998). Darüber hinaus stellt Mentoring ein vergleichsweise unaufwändiges Instrument der Personal- und Organisationsentwicklung dar. Aus vorhandenen personellen Ressourcen wird „mehr“ gemacht, indem Mentee und Mentorin/Mentor sich gegenseitig weiter entwickeln.

*Förderung von Diversity und Gleichstellung*

Mentoring kann gezielt Führungsnachwuchskräfte fördern, die in den Führungsetagen einer Organisation unterrepräsentiert sind. Mentoring-Programme sensibilisieren für mögliche Unterschiedlichkeiten und Benachteiligungen im Zugang zu Führungspositionen und erhöhen Idealerweise die Kompetenz aller Programmbeteiligten, Personalvielfalt wertzuschätzen und zu fördern. Mentoring macht somit Führungsperso-

nal kompetenter und kann benachteiligenden Normen, Werten oder Praktiken innerhalb der Organisation entgegen wirken.

### *2.2 Konzeptionelle Gestaltung von Mentoring*

Für den Erfolg eines Mentoring-Programms ist zentral, dass seine Ziele klar definiert sind und in die Konzeption des Programms einfließen. Am Beispiel von internem und externem Mentoring soll illustriert werden, wie sich Ziele in der Programmkonzeption wiederspiegeln.

*Internes* Mentoring ist das Mentoring der Wahl, wenn organisationsinterne Entwicklungen vorangebracht werden sollen, wie z. B. die Einführung neuer Beschäftigter, der Aufbau einer Vertrauenskultur, die Entwicklung von Teams oder der Erhalt von organisationsspezifischem Know-how. Für solche Prozesse ist es wichtig, dass Mentee und Mentorin/Mentor derselben Organisation angehören. Bei internem Mentoring steht die Entwicklung von Fach- und Führungskompetenz durch die Reflexion der eigenen Organisationskultur und des Zugangs zu unternehmensinternen Netzwerken im Vordergrund.

Beim *organisationsübergreifenden* Mentoring liegt der Fokus auf Lernprozessen, die aus der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Organisations- und Führungskulturen resultieren. Indem Mentee und Mentorin/Mentor unterschiedlichen Organisationen angehören, werden Fach- und Führungswissen zwischen Organisation transferiert und organisationsübergreifende Netzwerke gebildet. Dies kann von Nutzen sein, wenn der Horizont von Führungskräften über die eigene Organisation hinaus erweitert werden soll, um durch den „Blick über den Tellerrand“ neues Fach- und Führungswissen zu generieren[3].

## 3. Mentoring im gleichstellungspolitischen Wandel

In Zeiten von Gender Mainstreaming und Diversity Management sowie angesichts der zunehmenden Anzahl von Männern, die Karriere- und Familieninteressen miteinander vereinbaren wollen, stellt sich die Frage, wie Mentoring-Programme diesen neuen Zeitgeist integrieren können[4]. Kann Frauenförderung - als eine mögliche Maßnahme im Rahmen von Gender Mainstreaming - auch in Gegenwart von Männern erfolgen? Oder etwas provokant: Kann Frauenförderung durch den gezielten Einbezug von Männern sogar effektiver funktionieren? Und wie kann Mentoring nicht nur Geschlechter-Vielfalt, sondern auch andere Differenzkategorien aufgreifen und entsprechende Beschäftigtengruppen in einer Organisation befördern?

---

3 vgl. Dolff./Hansen 2002, S. 17f.

4 zu Gender Mainstreaming sowie zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Gender Mainstreaming und Managing Diversity siehe: Baer, S./Kletzing, U. 2004, S. 3-20.

### *3.1 Gleichstellungspolitisches Mentoring mit Männern*

Bisher richten sich gleichstellungspolitisch motivierte Mentoring-Programme häufig – aus guten und vielfach beschriebenen Gründen - ausschließlich an weibliche Mentees, die in der Regel Tandems mit weiblichen Mentorinnnen oder männlichen Mentoren eingehen. Frauen-Programme haben den quantitativen Vorteil, dass *mehr* Frauen in den Genuss dieser besonderen Förderung kommen. Der qualitative Vorteil besteht darin, dass durch gegenwärtige Geschlechterverhältnisse bedingte berufliche Situationen in einem geschützten Raum durch Austausch und Unterstützung unter „ähnlich-Gesinnten“ bearbeitet und gesteuert werden können. Weibliche Mentorinnen sind mit den Schwierigkeiten von Frauen in Führungspositionen aus eigenem Erleben vertraut, können als Vorbilder fungieren und bieten die Chance der persönlichen Identifikation.[5]

*Männliche Mentoren*

Dass neben weiblichen Mentorinnen auch männliche Mentoren in Programme einbezogen werden, hat einerseits häufig den schlicht pragmatischen Grund, dass es nicht genügend Frauen in den Top-Führungspositionen der jeweiligen Organisation gibt. *Cross-Gender-Mentoring* kann aber auch bewusst herbeigeführt werden, um die Chance zu eröffnen „an der Erfahrungswelt des jeweils anderen Geschlechts teilzunehmen und in gemeinsamer Reflexion auch über sich selbst und das eigene Verhalten viel zu lernen“ (Dolff, M./Hansen, K. 2002, S. 23). Ob eine Frau oder ein Mann als Mentorin/Mentor für die Lernprozesse einer Mentee hilfreicher ist, hängt letztlich aber vom beruflichen und persönlichen Entwicklungsbedarf der Mentee ab.

Darüber hinaus kann mit Mentoring-Programmen unter Beteiligung männlicher Mentoren die Kommunikation zwischen Männern und Frauen verbessert werden. Auch können Männer durch Mentoring an Gleichstellungsfragen herangeführt werden, indem sie für die Diskriminierung von Frauen sensibilisiert werden und dadurch ihre Unterstützungsbereitschaft erhöht wird.

*Männliche Mentees*

Zunächst kann die Öffnung von Mentoring-Programmen für männliche Mentees unter strategischen Gesichtspunkten sinnvoll sein. Die Akzeptanz des Programms kann dadurch gesteigert werden – nicht nur bei der Organisationsleitung und den (männlichen) Beschäftigten, sondern auch bei den weiblichen Führungsnachwuchskräften selbst. „Insbesondere jüngere Frauen wollen oft nicht über spezifische Frauenprogramme gefördert werden. Sie betonen, dass sie aufgrund ihrer Qualifikationen und Kompetenzen befördert werden möchten, nicht aber aufgrund ihres Geschlechts“ (Deutsches Jugendinstitut 1998, S. 29). So einseitig diese Sichtweise aus geschlechterpolitischer Perspektive sein mag – will man Frauen für Mentoring-Programme

---

5 Evangelische Kirche in Deutschland: Mentoring für Frauen in der Kirche

gewinnen, sollte man diese Bedenken bei der Ansprache potenzieller Mentees auf jeden Fall berücksichtigen.

Quantitativ betrachtet bedeuten *gemischtgeschlechtliche* Mentoring-Programme zunächst, dass möglicherweise knappe Ressourcen zwischen Frauen *und* Männern aufgeteilt werden und nicht mehr nur Frauen allein zu gute kommen. Aber nicht nur aus quantitativen sonder vor allem aus qualitativen Gesichtspunkten heraus sollte bei gemischtgeschlechtlichen Mentoring-Programmen darauf geachtet werden, dass Frauen mindestens die Hälfte der Teilnehmenden darstellen und dass Gender-Aspekte bewusst bearbeitet und reflektiert werden.

Wenn gemischtgeschlechtliche Programme aus Kosten– oder Akzeptanzgründen in einer Organisation bevorzugt werden, so ist vor allem zu vermeiden, „dass Frauen sich (in Mentoring-Programmen)... in derselben Situation wiederfinden wie im Berufsalltag“ (ebd.). Gemischtgeschlechtliche Mentoring-Programme müssen so gesteuert und gestaltet werden, dass sie eben *nicht* zur unreflektierten Wiederholung des Berufsalltags führen. Gender-Aspekte in der Karriereentwicklung und Geschlechterstereotype müssen bearbeitet und durch die Verdeutlichung anderer relevanter Karrierekategorien, wie z. B. Führungsstil, Familienorientierung, Fachhintergrund, Alter etc. entschärft werden. Ziel sollte es sein, dass die Mentees zu einem Netzwerk werden, in denen Geschlechterdifferenzen thematisiert und gleichzeitig relativiert werden. Die weiblichen Mentees können zwar nicht im geschützten Kontext *über* ihre männlichen Kollegen reden wie in einer reinen Frauengruppe, dafür aber im geschützten Kontext *mit* ihren männlichen Kollegen. Darin steckt ein anderes, aber gleichfalls wichtiges Lernpotenzial.

Gemischtgeschlechtliche Mentoring-Programme bieten unter den genannten Bedingungen möglicherweise sogar größere Chancen, Gender-Fragen in den Mainstream von Führungskräfteentwicklung zu integrieren und selbstverständlicher in die Organisation zu tragen. Gemischtgeschlechtliches Mentoring ermöglicht auch, Fragen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie bzw. Work-Life-Balance aus der „Frauennische“ heraus zu holen und als Thema einer neuen Führungskräftegeneration zu etablieren. Last but not least kann gemischtgeschlechtliches Mentoring eine Form von „sozialem Kapital“ entstehen lassen, welches möglicherweise die Vorteile von männerspezifischen mit denen von frauenspezifischen Netzwerken verbindet (Littmann-Wernli, S./Scheidegger, N. 2004, S. 49-63).

### *3.2 Mentoring-Ansätze zur Erhöhung von Vielfalt*

Ganz in der Tradition von „Managing Diversity“ wird vor allem im angloamerikanischen Raum an Mentoring-Programme zunehmend auch der Anspruch gestellt, Vielfalt und Unterschiede über Geschlechterdifferenzen hinaus zu berücksichtigen. Dies bedeutet einerseits, sich in der Mentoring-Beziehung darüber im Klaren zu sein, dass z. B. über das Geschlecht hinaus, Unterschiede zwischen Mentee und Mentor/Mentorin bestehen können, die im Mentoring-Prozess eine wichtige Rolle spielen

können: „*Mentoring across differences* ... address(es) relationships in which the two parties are different in key ways. Those differences not only include race, culture, and gender but such key differences as learning and communication styles, life experiences, and personal interests.”[6] “*Diversity Mentoring*” beschreibt die kognitiven, emotionalen und politischen Fähigkeiten, innerhalb der Tandem-Beziehung zwischen Mentee und Mentorin/Mentor, “Differenzen in gegenseitigen Wahrnehmungen und Erfahrungen (zu) erkennen und (zu) respektieren, unabhängig von z. B. der Rasse, der ethnischen Herkunft, einer Behinderung, des Geschlechts oder des Alters“ (Hunt/Calderon Vera 2006).

Andererseits kann Mentoring aber auch die Vielfalt erhöhen, indem vorwiegend die Führungsnachwuchskräfte gefördert werden, die in den Topetagen unterrepräsentiert sind. Dies sind nicht immer nur Frauen, sondern möglicherweise auch Menschen, die in gleichgeschlechtlichen Partnerschaften leben, die Mütter oder Väter sind oder einen Migrationshintergrund haben. Das Konzept “*Mentoring Diversity*” verweist auf die Notwendigkeit, dass bei der Auswahl von Zielgruppen für Mentoring-Programme die Vielfalt der Beschäftigten in Betracht gezogen werden muss. Vor allem bei informellem Mentoring besteht die Gefahr, dass Mentorinnen/Mentoren sich eher Mentees suchen, die ihnen sehr ähnlich sind: „In general, mentors tend to mentor someone who is ‚like them’. They often do not think about reaching out to those who are different in race, culture, or gender because they are either unaware of the need or they fear the unknown” (Ambrose 2006).

## 4. Was bringt es? – Effekte von Mentoring

Dolff et al. (2002, S. 15f.) fassen folgende interpersonalen und organisationalen Wirkungen von Mentoring zusammen:

- Erfahrungsweitergabe
- Kommunikationsverbesserung
- Verbesserung des Verständnisses zwischen verschiedenen Ebenen
- Nachwuchs bekommt Kenntnis von Chancen
- Gefühl der Unterstützung durch die Geschäftsleitung
- Korrektur von Übereifer im Karrieredenken
- Wiederbelebung der Motivation aus der Einstiegsphase
- Kontaktnetzerweiterung
- Kenntnis von „Milieu“ und Geschichte des Unternehmens
- Beschleunigung der Entwicklung

---

6 The Mentoring Group: Mentoring and Diversity

Von Mentoring profitieren also nicht nur Mentee und Mentorin/Mentor, sondern die gesamte Organisation. Eine Mentoring-Evaluationsstudie kam zu dem Ergebnis, dass die Identifikation mit der Organisation, die Effizienz der Arbeit und die Kommunikationskultur durch Mentoring positiv beeinflusst werden: (Hofman-Lun/Schönfeld/ Tschirner 1998)

- 51% der Mentees und 59% der Mentorinnen/Mentoren schätzten ein, dass Mentoring die Identifikation mit der Organisation erhöht – umso häufiger, je mehr das Top-Management sich für das Mentoring engagiert.

- 49% der Mentees und 56% der Mentorinnen/Mentoren sagten aus, dass Mentoring die Arbeit in der Organisation effizienter macht. Dies hängt mit gestiegener Arbeitsmotivation und Identifikation, mit der Weitergabe und dem Austausch von Wissen, mit gezielterer Arbeits- und Karriereplanung und damit verbesserter Arbeitsbewältigung zusammen.

- 51% der Mentees und 50% der Mentorinnen/Mentoren stimmen zu, dass Mentoring die Kommunikation zwischen Angestellten verschiedener hierarchischer Ebenen verbessert. Dieser Veränderungseffekt hängt verständlicherweise unter anderem stark von der Ausgangssituation, also von der Kommunikationskultur vor Beginn des Mentoring-Programms, ab.

Ein wichtiger Effekt von Mentoring ist ebenfalls, dass Personalentwicklung neben der Personalabteilung auch auf andere Schultern verteilt wird. „Die Entwicklung der/(des) Mentee bleibt nicht in der Personalabteilung hängen, sondern wird ins Unternehmen hinein getragen. … Bei kaum einem anderen Instrument der Personalentwicklung besteht so unmittelbarer Kontakt zwischen verschiedenen Beteiligten im Unternehmen“ (Haasen 2001, S. 43).

### *4.1 Erwartungen von Mentees von Mentorinnen/Mentoren*

Was bewegt Führungsnachwuchskräfte und erfahrene Führungskräfte dazu, an einem Mentoring-Programm teilzunehmen?

*Mentees*

Die Fragen, die Führungsnachwuchskräfte bewegen, wenn sie sich für die Teilnahme an einem Mentoring-Programm entscheiden, sind nach den Erfahrungen der EAF vor allem folgende: *Was bedeutet es genau, Führungskraft zu werden und zu sein? Was muss ich können und welche Prioritäten erfordert in meiner Lebensplanung?* Fragen, die sich automatisch anschließen, sind: *Will ich das? Kann ich das? Und wenn „ja“: Wie komme ich da hin?* Das Mentoring-Programm soll Antworten auf diese Fragen geben.

Häufig ist den Mentees der Unterschied zwischen einer Fachkarriere und einer Führungskarriere unklar. Sie möchten gern (weiter) aufsteigen und (mehr) Verantwortung übernehmen, aber ihnen fehlen konkrete Vorstellungen, wo es hingehen könnte

und was sich dann in ihrer Arbeits- und Lebenssituation, z. B. hinsichtlich der eigenen Work-Life-Balance, verändert.

Die Mentees erleben in ihrem Arbeitsalltag häufig nur einen bestimmten Führungsstil- nämlich den ihrer Vorgesetzten. Häufig sind sie mit der Führung durch die eigenen Vorgesetzten sogar unzufrieden, weil sie sich zu wenig gefördert fühlen. Sie fragen sich beim Antritt des Mentoring-Programms, ob es auch andere Art und Weisen gibt, sich als Führungskraft zu verhalten und auf welche Kompetenzen es dabei ankommt.

Die Mentees werden in der Regel ausgewählt, weil sie über ein – zumindest für ihr Umfeld - spürbares Führungspotenzial verfügen. Häufig ist ihnen selbst das zu wenig bewusst und sie möchten durch das Mentoring-Programm ein klareres Bild von sich selbst bekommen. Die Fähigkeit zur differenzierten Selbstwahrnehmung ist eine zentrale Voraussetzung, um eine realistische Karriere- und Lebensplanung vornehmen zu können, und wird im Rahmenprogramm des Mentorings geschult.

Die Mentees unterliegen häufig dem Irrtum, ‚dass sie nur ordentliche Arbeit leisten müssen, dann wird sie schon jemand entdecken…’ Die Folgen dieses Irrtums sind häufig der Grund, warum sie sich nicht genug gefördert fühlen: Sie sorgen selbst zu wenig dafür, dass sie anderen als förderungswürdig erscheinen – es fehlt ihnen an Strategien für Selbstmarketing. Führungsnachwuchskräfte, insbesondere Frauen, müssen weniger an ihren fachlichen Fähigkeiten, sondern eher an der Fähigkeit, diese geschickt zu vermarkten, arbeiten.

Die Bedeutung von Netzwerken für den eigenen beruflichen Aufstieg ist weiblichen Führungsnachwuchskräften häufig nicht ausreichend bewusst – manchen ist „Vitamin B“ sogar unheimlich oder suspekt. Jedoch machen sie in der Praxis die Erfahrung, dass sie ohne dies an bestimmten Punkten nicht weiterkommen. Wenn sie das Mentoring-Programm antreten, möchten sie mehr über strategische Netzwerkbildung erfahren und den Nutzen des Mentee-Netzwerks praktisch erproben. Mentees erfahren, wie Netzwerke als Ressourcenpool und Plattform funktionieren und für die eigenen Interessen genutzt werden können.

*Mentorinnen/Mentoren*

Die Unterstützung einer Nachwuchsführungskraft geht mit einem gewissen zeitlichen Aufwand und der Übernahme von Verantwortung einher. Was hoffen Mentorinnen/Mentoren, dafür zurück zu bekommen?

Manche Mentorinnen/Mentoren sehen das Mentoring-Programm als Gelegenheit für einen „Blick über den Tellerrand“, um sich mit Menschen beruflich auszutauschen, die nicht unmittelbar aus dem eigenen Arbeitsumfeld sind. Sie hoffen, durch das Wissen, die Erfahrungen und die Rückmeldungen der Führungsnachwuchskräfte neue Anregungen zur Reflexion des eigenen Arbeitsalltags und Führungsstils zu bekommen. Mentoring eröffnet auch die Chance, das eigene berufliche Netzwerk zu erweitern.

Mentorinnen/Mentoren mit einer gewissen „pädagogischen Ader“ macht es schlicht Spaß, ihr Know-how an Nachwuchskräfte weiterzugeben. Auch möchten sie ihre eigene Führungserfahrung dadurch erweitern, dass sie Mentoring als Instrument der Personalentwicklung erproben.

Manche Mentorinnen/Mentoren möchten eine Art politisch-ideellen Beitrag dazu leisten, dass eine bestimmte Gruppe von Führungsnachwuchskräften, z. B. Frauen, gefördert werden und damit die repräsentative Besetzung von Führungsetagen voran schreitet.

### *4.2 Evaluation der Effekte für Mentees und Mentorinnen/Mentoren*

Um die Effekte von Mentoring-Programmen für Mentees zu unterlegen, werden im Folgenden ausgewählte Ergebnisse der summativen und formativen Evaluation des Programms *„Mit Mentoring in Führung gehen! Karriereförderung für den weiblichen Führungsnachwuchs in der Berliner Verwaltung“* 2003 und 2005[7] vorgestellt:

Die spezifischen Erfahrungszuwächse liegen für die Mentees vor allem in der Entwicklung der Persönlichkeit und in der Stärkung des Selbstverständnisses als Führungskraft. Das Programm war *Aktivierungsenergie* für die Mentees, vorhandene positive Anlagen besser wahrzunehmen und auszubauen. Das Programm hat das Selbst-Bewusstsein gestärkt und Energien geweckt. Die eigenen Führungskompetenzen werden von den Mentees am Programmende positiver eingeschätzt. Beispielhaft sind dafür folgende, frei geäußerten Zitate aus den Fragebögen: *„Unsicherheiten verringerten sich gen Null“* und *„Ich kann erreichen, was ich will“*.

Das Programm wirkte auch wie ein *„Tritt in den Hintern“*. Das Vorhaben „Karriere“ ist gefestigter und wird aktiver verfolgt. Die Mentees fühlen sich zum Programmende mehr und besser dazu in der Lage, ihre Arbeitsergebnisse und Fähigkeiten „zu verkaufen“: *„Ich kann eigene Interessen besser vortragen und durchsetzen“; „Ich habe erkannt: Karriere muss offensiv geplant werden“*.

---

[7] Das Programm wurde von der EAF in Zusammenarbeit mit dem Institut für Verwaltungsmanagement an der Verwaltungsakademie Berlin (IVM) konzipiert, durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Das Programm kombinierte ein 10-monatiges externes Mentoring mit begleitenden Qualifizierungsseminaren/-trainings sowie Netzwerkveranstaltungen. Aufbauend auf den positiven Erfahrungen des Modellprojekts 2003, wurde das Mentoring-Programm 2005 erneut angeboten. Im Programm 2003 nahmen jeweils 17, im Programm 2005 jeweils 18 Mentees sowie Mentorinnen/Mentoren am Programm teil. Die Mentees waren weibliche Führungsnachwuchskräfte aus verschiedenen Berliner Verwaltungsbereichen. Die Mentorinnen/Mentoren waren männliche und weibliche Führungskräfte aus Berliner Unternehmen sowie Bundes-, Senats- und Bezirksverwaltung. Die Evaluation basiert auf qualitativen und quantitativen Selbsteinschätzungen von Mentees und Mentorinnen/Mentoren zu unterschiedlichen Programmzeitpunkten.

*(i) Alle Mentorinnen/Mentoren sahen ihre Mentoring-Beziehung durch wechselseitige Anerkennung geprägt, empfanden die Mentees als loyal und erlebten den Kontakt als offen und entspannt. Die Mentorinnen und Mentoren empfanden das Feedback von den Mentees als nützlich; auch hat der Austausch ihnen neue Perspektiven auf die eigene Arbeit ermöglicht. Alle erklärten, dass es ihnen Spaß gemacht hat, Wissen und Erfahrungen weiterzugeben. Ihr Feedback wurde von der Mentee gerne angenommen, und sie konnten ihre Mentee tatsächlich in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung und in ihrer Führungskompetenz unterstützen.*

*(ii) Die Hälfte der Mentorinnen/Mentoren gab an, über das Programm hinaus mit der Mentee in Kontakt zu bleiben; einige weitere hielten den weiteren Kontakt für sehr wahrscheinlich. Alle Mentorinnen und Mentoren sind bereit, in zukünftigen Programmen erneut als Mentorin/Mentor zu Verfügung zu stehen.*

Da im Programm-Konzept auch eine Nacherhebung durch die EAF vorgesehen war, konnte ermittelt werden, was sich nach einem Zeitraum von drei Jahren für die Mentees beruflich und persönlich verändert hatte und welchen Anteil das Mentoring nach ihrer eigenen Einschätzung daran hatte.

Seit Programmabschluss haben die Absolventinnen einige berufliche Wechsel vollzogen. Alle sind in der Berliner Verwaltung geblieben, jedoch haben 7 von 11 die Position und 4 davon sogar Position und Bereich gewechselt. 7 von 11 Absolventinnen sind seit Programmabschluss zufriedener mit ihrer beruflichen Situation, die sich bei allen in unterschiedlicher Art und Weise verändert hat: 80% treten selbstbewusster und professioneller auf. 70% sind ihren beruflichen Zielen für sich sichtbar ein Stück näher gekommen. 60% haben sich hinsichtlich der ihnen übertragenen Verantwortung beruflich verbessert. 60% der Programmabsolventinnen fühlen sich bestärkt, Karriere zu machen. 10 von 11 Absolventinnen streben Führungsverantwortung bzw. höhere Führungsverantwortung an.

Auch bejahen 60% der Absolventinnen, das sie gezielter berufliche Kontakte aufnehmen, pflegen und nutzen. Nach den hilfreichen Programmelementen befragt, wird an erster Stelle das Networking benannt. Alle 11 Befragen haben noch Kontakt untereinander und werden in einem Fragebogen als „geballte Ladung von Power und Kreativität“ bezeichnet.

## 5. Erfolgsrezept Mentoring? – Kritische Punkte

Die dargestellten Effekte von Mentoring-Programmen sind kein „Selbstläufer“, sondern sie hängen entscheidend von der Qualität des Programms in der Konzeption und Organisation sowie in der Begleitung und Auswertung ab. Immer wieder begegnet man im Mentoring kritischen Punkten, die einerseits die Grenzen von Mentoring aufzeigen und andererseits bei entsprechender aktiver Gestaltung den Weg zum Erfolg weisen.

### *5.1 Konzeption von Mentoring*

Ziele, Struktur und Methodik eines Mentoring-Programms müssen an die spezifischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Organisation angepasst sein. Wichtig ist, dass diese Ziele explizit und für am Programm beteiligte Personen und Organisationen transparent gemacht werden. Aus den Zielen leiten sich die zentralen strukturellen und methodischen Eckpunkte eines Mentoring-Programms ab, wie z. B. der Zeitrahmen, die Zielgruppen, die Programmgröße bzw. Tandemanzahl, der Formalisierungsgrad, der Einbezug externen Sachverstands sowie Umfang und Inhalte des Rahmenprogramms. Diese strukturellen Entscheidungen können nicht am „grünen Tisch“ getroffen werden, sondern Modell- bzw. Pilotprogramme sind als eine Art *Feuerprobe* ein erster Schritt für die Erprobung. Dadurch werden Konzeptionsschwächen frühzeitig aufgedeckt und wertvolle Erkenntnisse für die dauerhafte Verankerung von Mentoring als Personalentwicklungsmaßnahme hervorgebracht.

### *5.2 Vorbereitung von Mentoring*

Ein entscheidender Erfolgsfaktor für Mentoring-Programme ist die Auswahl der Mentees und der Mentoren/Mentorinnen. Nicht jede Führungsnachwuchskraft ist automatisch als Mentee und nicht jede Führungskraft per se als Mentorin/Mentor geeignet. Deshalb ist wichtig, *dass* überhaupt eine Auswahl stattfindet und die Programmteilnahme nicht einfach per formloser Anmeldung erfolgt. Bei den Mentees sind eine sehr eigenverantwortliche Haltung im Sinne von „Ich mache aus jeder Erfahrung etwas!“ und Kompetenzen zur aktiven Gestaltung der Mentoring-Beziehung und der Mentee-Gruppe ausschlaggebend. Bei den Mentorinnen/Mentoren müssen die Bereitschaft, Zeit und Kraft in die Förderung einer Führungskraft zu investieren, sowie ein gewisser Schatz an Führungserfahrung und Kontakten vorhanden sein. Mentorinnen/Mentoren sollten wegen möglicher Rollenkonflikte keine Vorgesetztenfunktion gegenüber der eigenen Mentee und möglichst auch gegenüber keiner anderen Mentee innehaben.

In den Auswahlgesprächen sollten die Ziele und Erwartungen von Mentees und Mentorinnen/Mentoren hinsichtlich des Programms geklärt werden. Es ist wichtig für die individuelle Programmzufriedenheit und damit für den gesamten Programmerfolg, dass individuelle Ziele und Erwartungen mit den Programmangeboten kompatibel sind. Unrealistische Ziele und Erwartungen müssen möglichst frühzeitig korrigiert werden.

Das Matching der Tandems muss durch die Projektleitung arrangiert werden und sollte nicht informell erfolgen. Umso wichtiger ist es jedoch, die in schriftlichen Unterlagen und Gesprächen geäußerten Präferenzen dabei zu berücksichtigen. Mentees mit Beratungsbedarf speziell zur Vereinbarkeit von Karriere und Familie sollten an Mentorinnen/Mentoren mit Kindern vermittelt werden. Da der Einfluss von Mentee und Mentorin/Mentor auf die Auswahl seines/ihres „Gegenüber“ somit relativ gering

ist, muss es vor Programmbeginn ein Treffen geben, in dem sich beide Seiten frei für oder gegen diese Konstellation entscheiden können.

Um die Verbindlichkeit des Programms für alle Beteiligten zu erhöhen und bestimmte Rahmenbedingungen für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu sichern, sollten die Tandems miteinander eine Art Vereinbarung zur Ausgestaltung der Mentoring-Beziehung treffen. Diese Mentoring-Vereinbarung kann auch Zielvereinbarungen beinhalten.

### *5.3 Durchführung von Mentoring*

Beim Einstieg in die Mentoring-Beziehung sollte immer im Vordergrund stehen, gegenseitiges Vertrauen aufzubauen. Innerhalb der Tandems sollte auch geklärt werden, was die/der einzelne für die Wahrung des Vertrauens benötigt. Beide Seiten müssen stets darauf achten, eine produktive Balance zwischen persönlicher Nähe und professioneller Distanz zu finden. Je frühzeitiger die gegenseitigen Erwartungen von Mentee und Mentor/Mentorin geklärt werden, umso besser. Das ermöglicht Korrekturen, vermeidet Missverständnisse und schafft die beste Voraussetzung für die Erfüllung von realistischen und Ausräumung unrealistischer Erwartungen.

Für maximale Lerneffekte sollten insbesondere die Mentoring-Gespräche und das Shadowing, d. h. die Begleitung des Mentors/der Mentorin in seinem beruflichen Alltag, sorgfältig vor- und nachbereitet werden.

Shadowing bietet in Mentoring-Programmen eine gute Möglichkeit, die knappe Ressource Zeit möglichst gewinnbringend einzusetzen. Mentorinnen/Mentoren müssen den Mentees nicht ein „Extra-Programm“ bieten, sondern können sie zu ohnehin stattfindenden Treffen, Veranstaltungen und Konferenzen mitnehmen. Darüber hinaus ermöglichen solche Treffen, dass sich die Kontakt- und Netzwerkmöglichkeiten für die Mentees erweitern. Mentoring-Beziehungen entfalten die meiste Wirkung, wenn sie einerseits exklusiv, andererseits aber auch offen und anschlussfähig sind.

Nicht alle Mentoring-Beziehungen bringen den gewünschten beruflichen und persönlichen Austausch – eine gewisse „Chemie“ kann trotz allseitiger Bemühungen nicht erzwungen werden. Manchmal werden Mentoring-Beziehungen aber auch mit Erwartungen überfrachtet, die schlicht nicht erfüllbar sind. Das bedeutet, dass Mentoring-Beziehungen in begleitende und unterstützende Qualifizierungs- und Networking-Aktivitäten eingebettet sein sollten. Als besonders zentral für die Karriereförderung der Mentees kristallisiert sich in allen Mentoring-Programmen das *peer-Mentoring* heraus – der Austausch und das empowerment unter „ähnlich-Gesinnten“ z. B. im Rahmen von Seminaren, Netzwerktreffen und informellen Stammtischen.

### *5.4 Begleitung und Auswertung von Mentoring*

Die kontinuierliche summative und formative Evaluation ist zentral für die Qualitätssicherung, weil dadurch auch erprobte Mentoring-Instrumente optimiert und die Programmqualität systematisch überprüft wird.

Vor allem in der Etablierungsphase eines Mentoring-Programms ist umfangreiche und strategisch plazierte Öffentlichkeitsarbeit durch z. B. Informationsmaterial oder Veranstaltungen von entscheidender Bedeutung. Organisationsinterne public relations steigern die Bekanntheit und Akzeptanz des Programms. Öffentlichkeitsarbeiten außerhalb der Organisation können das Image verbessern sowie externes Interesse an Programmergebnissen erzeugen, welches wiederum die interne Programmdurchsetzung befördert.

Die Konzeptionierung, Vorbereitung, Durchführung sowie Begleitung und Auswertung eines Mentoring-Programms braucht differenzierte Kenntnis der Organisation(en), differenzierte Mentoring-Expertise und die Gewährleistung eines „geschützten Rahmens“ für alle Programmbeteiligten. Es hat sich bewährt, diese Kompetenzen und Bedingungen durch eine Kombination aus internem und externem Sachverstand in Form einer Steuerungsgruppe aus interner und externer Projektleitung abzudecken bzw. zu schaffen.

## 6. Ausblick

Der Beitrag hat versucht, Mentoring „größer zu denken“. Mit dem Einsatz von Mentoring lassen sich Ziele für Organisationen erreichen, die weit über die klassische Frauenförderung hinausgehen. Wichtig erscheint uns, dass Mentoring-Programme auch künftig den Anschluss an veränderte Bedingungen in Organisationen und an moderne Gleichstellungsstrategien behalten. In der Abwägung der Vor- und Nachteile der Teilnahme von Männern als Mentees und Mentoren kommen wir zu dem Schluss, dass in gemischtgeschlechtlichen Programmen durchaus Potenzial für Multiplikations- und Mainstreaming-Effekte steckt. Diese müssen allerdings entsprechende Steuerung und Gestaltung erfahren, damit gleichstellungspolitische Fortschritte und nicht Rückschritte erzielt werden.

Unser Beitrag hat auch versucht, Mentoring mit seinen Chancen und Risiken zu reflektieren. Um das Bild jedoch zu vervollständigen, sind neben den Evaluationsergebnissen externer Institutionen vor allem auch langfristig und systematisch angelegte Untersuchungen zu den individuellen und organisationalen Effekten von Mentoring-Programmen seitens der Organisationen selbst gefragt. Vor allem die Fragen, wie Mentoring mit anderen Personalentwicklungsmaßnahmen verknüpft werden muss und ob/wie Mentoring in der Personalentwicklung von Organisationen verstetigt werden kann, weisen in die Zukunft.

## Literatur

Ambrose, L.: Mentoring Diversity – Serving a diverse patient population calls for diverse leadership, im Internet unter: http://www.ache.org/newclub/CAREER/MentorArticles/Diversity.cfm (Stand: 18.05.06).

Baer, S./Kletzing, U. (2004): Strategien der Gleichstellungspolitik – Zur Debatte um Gender Mainstreaming, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, Heft 4/22. Jg., S. 3-20.

Deutsches Jugendinstitut (1998): Mentoring für Frauen in Europa – Eine Strategie zur beruflichen Förderung von Frauen.

Dolff, M./Hansen, K. (2002): Mentoring – Internationale Erfahrungen und Ansätze in der Praxis, Ergebnisse einer Literaturanalyse zum Mentoring im Auftrag des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen.

Evangelische Kirche in Deutschland: Mentoring für Frauen in der Kirche, im Internet unter: http://www.ekd.de/EKD-Texte/mentoring_frauen.html (Stand: 18.05.06).

Foster, H./Lukoschat, H./Schaeffer-Hegel, B. (1998): Die ganze Demokratie – Zur Professionalisierung von Frauen für die Politik, Pfaffenweiler.

Haasen, N. (2001): Mentoring – Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept, München.

Hofman-Lun, I./ Schönfeld, S./Tschirner, N. (1998): Mentoring für Frauen – Eine Evaluation verschiedener Mentoring-Programme. Ein Ergebnisbericht, Deutsches Jugendinstitut e.V.

Hunt, B./Calderon Vera, K.: Diversity Mentoring, im Internet unter:http://www.socialeurope.com/mandiv/de/mentoring_scheme.html (Stand: 18.05.06).

Littmann-Wernli, S./Scheidegger, N. (2004): Mit sozialem Kapital durch die „gläserne Decke“, in Peters, S./Schmicker, S./Weinert, S. (Hrsg.): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring, München und Mering.

Lukoschat, H./Thurn, J. (2004): Mutmacher, Navigator, Türöffner – Erfahrungen und Ergebnisse des internationalen Mentoring-Projekts für Hochschulabsolventinnen „Preparing Women to lead“, in: Peters, S./Schmicker, S./ Weinert, S. (Hrsg.) Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring, München und Mering.

Stüve, N. (2003): Mentoring als Instrument der Personalentwicklung, Diplomarbeit an der Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung, im Internet unter: http://www.fhbund.de/E2W-FHBund/Gesamt/e2wtools.nsf/lookupDownloads/Stüve.pdf/$FILE/Stüve.pdf (Stand: 18.05.06).

The Mentoring Group: Mentoring and Diversity, im Internet unter: http://www.mentoringgroup.com/html/articles/idea_12.htm

*Sibylle Peters, Franziska, Genge, Yvonne Willenius*[*]

# Projektarbeit als Einstieg in den hoch qualifizierten Arbeitsmarkt und Rekrutierungschance für KMU in einem Mentoring-Programm

1. Einleitung
2. Zur Zieldifferenzierung des Mentoring-Programms *regiostart*
3. Konzeption des *regiostart* – Mentoring-Programms
4. Fazit

## 1. Einleitung

Infolge der demographischen Entwicklung und veränderten Anforderungen ist Nachwuchsförderung und der Einstieg der nachfolgenden Generation in die globalisierte Wissensgesellschaft eine gesellschaftspolitische Aufgabe. Dieser Zukunftsaufgabe widmen sich Programme von öffentlichen Trägern in Zusammenarbeit mit Unternehmen, Verbänden sowie Organisationen im Politikbereich. Aufgrund der großen Erfolge und der praktischen Akzeptanz von Mentoring-Programmen, die in gesellschaftspolitischen Institutionen der Politik und später in der Wirtschaft eingesetzt wurden und eingesetzt werden, ist das Anliegen weiterhin gegeben, Mentoring-Programme in zukunftsfähigere organisatorische und institutionelle Strategien einzubinden. Innerhalb dieser Entwicklungen, Positionierungen und Strategien für den Einstieg in den hoch qualifizierten Arbeitsmarkt von Hochschulabsolventen ist auch das Projekt *regiostart*[1] als eigenes Programm eingebunden.

Innerhalb verschiedener Bundes-, Landes- sowie Trägerprogramme sind Mentoringprogramme[2] zahlreich gegeben. Das Programm *regiostart*[3] ist ein spezifisches

---

[*] Prof. Dr. Sibylle Peters, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät f. Geistes-, Sozial- und- Erziehungswissenschaften, Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Arbeitsbereich: Betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg, E-mail: sibylle.peters@gse-w.uni-magdeburg.de; Franziska Genge M. A. und Yvonne Willenius M. A. – wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Institut für Berufs- und Betriebspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, E-mail: franziska.genge@gse-w.uni-magdeburg.de ,yvonne.willenius@gse-w.uni-magdeburg.de

[1] Der exakte Titel lautet: Qualifizierung von Absolventen der Universitäten und Fachhochschulen des Landes Sachsen-Anhalt als junge Nachwuchskräfte in der regionalen Wirtschaft durch vorbereitende Personalentwicklung in Netzwerkstrukturen zwischen Hochschulen und Unternehmen, finanziert durch das Kultusministerium des Landes Sachsen- Anhalts

[2] weitere Literatur zum Mentoring finden Sie in Peters/Schmicker/Weinert 2004, 45 ff

[3] Peters/Genge/Willenius 2004, 141ff; 2005;

Landesprogramm mit folgenden Schwerpunkten: einerseits die Entwicklung und Förderung von Nachwuchskräften als Mentee im Partnerschaftskonstrukt mit einem Mentor in Organisationen verschiedener Bereiche. Der Fokus liegt darauf, Mentoring als flankierende Personalentwicklung[4] durch den Anbieter des Programms mit den beteiligten Institutionen zu diskutieren und damit klassische Mentoringprogramme in Richtung Personalentwicklung weiterzuentwickeln – entgegengesetzt zu zurückliegenden zielgruppenspezifischen Mentoringprogrammen, die ausschließlich für Frauen als Nachwuchskräfte angeboten wurden (Haasen 2004). Der andere Aspekt fokussiert während des Mentoring-Pprogramms auf eine spezielle Qualifizierung durch regiostart zum Projektmanager. Bestandteil der Qualifizierung ist eine gezielte temporäre Projektarbeit, die innerhalb diesen formellen Mentoringprogramms durch einen Mentee selbstständig zu erarbeiten ist. In dieser doppelten Aufgabenstellung ist das Projekt *regiostart* für Absolventen verschiedener interdisziplinärer Hochschulabschlüsse und –orte sowie für beide Geschlechter (bildungs-)offen, es richtet sich an Absolventen mit dem Interesse, über eine Projektarbeit sich im Mentoringprogramm durch Projektmanagement weiterzubilden und gleichzeitig einzuarbeiten in den spezifischen Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen als potentieller Führungsnachwuchs.

Grundlage und Basis für dieses kombinierte Mentoring-Programm *regiostart* waren zwei verschiedene Programme und Projekte, deren Erfahrungen zusammengetragen wurden, um in der Kombination dieses für das spezifische Programm zu nutzen. Der entscheidende Vorläufer des *regiostart*- Mentorings war das Forschungs- und Entwicklungsprojekt IT- Proto, welches innovative und multi- mediale Lehr- und Lernformen (e- learning) in der Hochschulausbildung entwickelte und erprobte sowie ihre interdisziplinäre Umsetzung in Lehr-/ Lernmodule mit dem Inhalt und der Methode Projektmanagement (Poppeck/Peters 2003, S.141ff). Ein weiterer Projektvorläufer war das zielgruppenspezifische Mentoringprogramm „Frauen ins Management“ (Peters/Schmicker/Weinert 2004). Durch die Zusammenführung der gewonnenen Erfahrungen der beiden Projekte, wurde regiostart entwickelt als eine Kombination und Weiterentwicklung. Insofern signalisiert der Name *regiostart* den regionalen Bezug zwischen Hochschulausbildung (Dienel 2005) und der ersten Berufspositionen in Unternehmen aus Sachsen-Anhalt.

Aufgrund der gegebenen lokalen und regionalen Situation stehen kleine- und mittelständische Unternehmen (KMU) zunehmend im Zentrum der Programme und es ist bekannt, dass diese zunehmend Probleme mit ihrer Nachwuchsförderung haben und somit ein Interesse daran haben, jungen Hochschulabsolventen die Möglichkeit zu bieten, gezielt mit dem Eintritt in den hochqualifizierten Arbeitsmarkt flankierend und temporär in Innovationsstrategien eingebunden zu werden. Dieses in die Zielorientierung in Mentoringprogramme mit aufzunehmen, ermöglicht, dass Hochschul-

4 In diesem Fall konzentriert sich das Mentoring-Programm auf die Hochschullandschaft Sachsen-Anhalts.

absolventen als auch KMU in Umstrukturierungserfordernissen dadurch die Chance bekommen, junge Nachwuchskräfte in neue Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen hineinzuwachsen zu lassen sowie über die Aufgabenstellung einer temporären Projektarbeit die Entwicklung neuer Geschäftsaufgaben aufzugreifen und anzustoßen. Damit können der Bedarf und der Zugang von akademisch qualifizierten Absolventen nachhaltig als eine politische und ökonomische Aufgabe angesichts der komplexen Entwicklungen von Globalisierung und Marktveränderungen wahrgenommen werden (Peters/Reinhardt/Seidel 2006). Diesen Prozess aus der doppelt beschriebenen Perspektive durch ein Mentoringprogramm zu initiieren sowie zu fördern und zu begleiten war die Ausgangssituation für das regiostart- Mentoringprogramm. Es ist eine Brückenkonstruktion zwischen dem Hochschulabschluss und der ersten Berufsposition in einem KMU des Landes Sachsen-Anhalt durch den Anbieter der Universität, d. h. das *regiostart*-Team.

## 2. Zur Zieldifferenzierung des Mentoring-Programms *regiostart*

Die doppelte Ausrichtung von regiostart konzentriert sich auf die Förderung von jungen Hochschulabsolventen in der berufseinmündenden Phase und gleichermaßen auf eine Unterstützung bei der Bewältigung zukünftiger wissensbasierter Anforderungen des globalisierten Arbeitsmarktes, der gleichermaßen KMU betrifft. Insofern greift das spezielle Mentoringprogramm regiostart die Zielsetzungen von klassischen Mentoring-Programmen auf, erweitert um die Nuancen von Projektarbeit und Projektmanagement aufgrund zurückliegender Erfahrungen, indem das

- eine Starthilfe für den ersten Berufseinstieg der Mentees durch Projektstrukturen ermöglicht wird,
- Mentees praktische Berufserfahrungen, durch die Übertragung einer eigenverantwortlichen Projektarbeit, an der Seite eines Mentors sammeln können,
- die Projektarbeit eine neue bisher nicht bearbeitete Aufgabe im Unternehmen beinhaltet, die in ihrer Komplexität nicht durch eine neue Stelle zu implementieren wäre,
- die Mentees einen Zugang zu integrierenden Netzwerken der Mentoren und sie dadurch Anregungen für die Bearbeitung der Projektarbeit und für ihre eigene Karriereentwicklung erhalten,
- die temporäre Projektarbeit durch das Projektmanagement Qualitäts- und Leistungssteigerungen für die beteiligten Unternehmen ermöglicht,
- die Implementierung des Mentoringprogramms als ein flankierendes Personalentwicklungsinstrument aufgebaut werden kann,
- die Erschließung und Förderung des Potenzials von neuen wissensintensiv ausgebildeten Hochschulabsolventen mit generations- und kohortenspezifi-

schen Wissen ein Zugewinn für die Unternehmen und somit *en passant* für die Region bedeutet,

- die Mentoren als Teil von Geschäftsprozessen ihre Führungskompetenz erweitern sowie in Folge ihrer beratenden Funktion in der Projektarbeit der Mentees wichtige Schnittstellen im Unternehmen einer Bearbeitung zugänglich machen,
- infolge der Anwendung des Projektmanagements als Projektmethode dieses als Arbeitsorganisationsinstrument in der Organisation implementiert ist und weiterhin genutzt werden kann.

Im Sinne einer konkreten Leitorientierung können beide Gruppen als Akteure mit ihren Rollen bewusst umgehen, und dazu wurden im Projekt *regiostart* Anregungen erarbeitet[5].

**Mentor/in**

Ein Mentor sollte:

- eine Führungsposition in einem Unternehmen wahrnehmen bzw. wahrgenommen haben

- über gute Beziehungen zu Entscheidungsträgern innerhalb und außerhalb eines Unternehmens verfügen

- fähig und bereit sein, Fehler zu akzeptieren und sie als Chancen zu erachten

- dazu fähig und bereit sein, sich in die Situation ihrer Mentee hineinzuversetzen und ihre andere Sichtweise zu akzeptieren

- Mentee als fähige MitarbeiterIn zu akzeptieren und ihm/ ihr Vertrauen entgegenzubringen

- dafür offen sein, auch selbst durch die Mentee etwas Neues lernen zu können und dies als einen wichtigen Aspekt der Beziehung zu erkennen

- fähig sein, konstruktive Kritik zu üben und Feedback zu geben

**Mentee**

Ein Mentee sollte:

- eine aktive Rolle in dem Unternehmen spielen wollen

- erfolgreich sein wollen

- den Willen und die Fähigkeit haben, sich mit Verantwortung und Führungsaufgaben auseinander zu setzen

- den Mut zu Fehlern und zum Ausprobieren haben

- ein Engagement für das Unternehmen oder ihren Arbeitsplatz generell zeigen

- offen über ihre Ideen Befürchtungen, Schwächen sprechen können

- fähig sein, die Kritik des Mentors nachzufragen und einzufordern

- bereit sein, Netzwerke aufzubauen

- fähig sein, konstruktive Kritik zu üben und Feedback zu geben

5 Hierfür wurde ein "Handbuch für Ihre Mentoringbeziehung" entwickelt au den interaktiven Formen entlang der Aufgaben- und Problemstellungen aus dem Projekt. Dieses können Sie im Anhang des Bandes finden. Ein Leitfaden zur Einführung von Mentorings wurde in dem Vorläuferprojekt „Frauen ins Management" entwickelt, vgl. dazu Schmicker/Weinert/ Peters 2004, 149ff

### *2.1 Mentoring - ein personalentwicklungspolitisches Instrument*

Mentoring konzentriert sich auf berufsvorbereitende, berufseinführende bzw. berufsbegleitende Programme in loser und fester Kopplung zur Personalpolitik als Personalentwicklungsinstrument. *regiostart* ist ein berufseinführendes Mentoring-Programm und betrifft die Entwicklung einer beruflichen Erstpositionierung auf dem Arbeitsmarkt. Die zentralen Anliegen sind geprägt von zwei Aspekten.

- Der erste Fokus konzentriert sich auf die persönliche Förderung von Hochschulabsolventen mit vielfältigen und gleichermaßen generationsspezifischen Abschlüssen, was allgemein aus ökonomischer Perspektive als Förderung des Humankapitals betrachtet wird. Es kommt darauf an, die Potenziale der Mentees zu erkennen und diese gezielt und umfassend zu fördern, wobei in der Zielorientierung die persönliche sowie generationsspezifische Förderung von Nachwuchskräften angestrebt wird. Innerhalb von Mentoringprogrammen wird dieses bereits in der Phase des Berufseinstiegs thematisiert, weil kleinere Unternehmen keine eigene Personalentwicklungsabteilungen haben und somit sich bei Eintritt der Absolventen in das Unternehmen Gedanken über die Entwicklung einschließlich ihrer Karriere machen müssen (vgl. dazu den Beitrag von Peters in diesem Band).
- Der zweite Fokus konzentriert sich auf den ersten Berufseinstieg in spezifischen Situationsarrangements der jeweiligen Institution, die sich an dem regiostart- Programm beteiligt, um die Einstiegsphase des ausgewählten Absolventen mit dem Focus auf die Projektarbeit möglichst optimal und effektiv für die Organisation und die Entwicklung zukünftiger Wissensbasen zu gestalten.

Die Zusammenführung der beiden gegebenen spezifischen Zielsetzungen erfolgt über eine Verknüpfung von Wissen über Prozesse, Strukturen und dem spezifischen Expertenwissen der Mentoren/ Mentorinnen in Verbindung mit dem fachlich topaktuellen Wissen der Mentees. Diese Mischung ermöglicht aufgrund unserer Projekterfahrungen die Initiierung erfolgskritischen Wissens durch die Durchführung der Projektarbeit und deren Anbindung an spezifische Organisationseinheiten. Die Initiierung der Freisetzung von erfolgskritischem Wissen ist für Unternehmen in anstehenden Innovationsprozessen von Nutzen. Dieser Effekt des Zusammenspiels wird allgemein als win-win- Situation bezeichnet (Peters/Schmicker/Weinert, 2006).

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Verfolgung der Karriereentwicklung von Hochschulabsolventen, die bereits bei Berufseintritt aufzugreifen ist, da der Lebenslauf und die Berufsperspektive infolge veränderter Anforderungen der Wissensgesellschaft und Globalisierung individuell vorausschauend zu planen sind, d. h. kommunikativ vermittelt werden müssen. Dieses liegt daran, dass die Studienabschlüsse immer bildungsoffener werden, und damit einstellende Organisationen und Institutionen immer weniger antizipieren können, welches Wissen als generations- und berufsspezifisches Wissen tatsächlich gegeben ist. Insofern sind Nachfrage und Ange-

bot individuell – z. B. im Kontext von Mentoringprogrammen – von Wissens- und Persönlichkeitsentwicklung „vor Ort“ abzugleichen. Damit zusammenhängend ändern sich auch die Mobilitätswege und nehmen generationsspezifische Formen an und infolge der Bildungsoffenheit der Abschlüsse innerhalb einer Generation an. Folglich müssen sich die Unternehmen mit Fragen der Individualisierung und Mobilität innerhalb einer Generation differenziert auseinander setzen. Das beinhaltet, Mobilitätsvorstellungen sind nicht mehr mit allgemeinen generationsspezifischen Karrierewegen gleich, die Mobilitätsbewegungen verlaufen nicht mehr linear. Ein Mentoringkonstrukt gibt hier die Möglichkeit, den Mentee mit seinem Aufgabenprofil nicht nur als eine temporäre Personalaufstockung zu sehen, sondern flankierend zu überlegen, wie dieses Programm in die Personalentwicklung aufgefangen werden kann.

### *2.2 Der Fokus einer interdisziplinär ausgerichteten Projektarbeit auf der Basis von Projektmanagement*

Eine besondere Herausforderung von regiostart liegt in der passgenauen Zusammenführung der Anforderungen der regionalen Wirtschaft und dem Profil der Absolventen. Das erfordert eine umfangreichere Bedarfsanalyse als Status Quo in den jeweiligen Unternehmen, die dieses Programm als eine Chance, sehen junge Hochschulabsolventen zu rekrutieren. Gemeinsam ist Ihnen, dass diese Unternehmen Umstrukturierungen bzw. die Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen planen und hierzu hochqualifiziertes Personal gewinnen möchten. Das Mentoringprogramm regiostart bietet an diesem Schnittpunkt die Schlüsselposition, hier erfahrungsgemäß einen Abgleich vorzunehmen und über die Projektarbeit gezielt in Aufbau- und Ablaufprozesse die zu bearbeitende Aufgabe zu lokalisieren. Zum einen unterstützt regiostart den Eintritt in den hochqualifizierten Arbeitsmarkt der Absolventen, die als Mentee professionell durch das Mentoringprogramm betreut werden inklusive eines speziellen Programms zur Kompetenzförderung und zum anderen unterstützt *regiostart* die professionelle Realisierung der Projektarbeit im Unternehmen durch eine neunmonatige Ausbildung zum Projektmanager an dieser Universität. Der Support des Mentoringprogramms unterstützt damit die lebenszyklisch prekäre Phase vom Übergang von der Hochschule zum Arbeitsmarkt und greift anstehende organisations- und personalpolitische Engpässe von kleineren und mittleren Unternehmen der Region auf.

Im Vordergrund für Unternehmen steht die inhaltliche temporäre Erarbeitung der Projektarbeit für Innovationsprozesse während des Mentorings. Ein zusätzlicher Gewinn ist die Implementierung von Projektmanagement als Methode im Unternehmen. Mit der temporären Verwirklichung einer Projektarbeit kann eine nachhaltige Fokussierung auf die Integration von Projektstrukturen mit Hilfe der Bearbeitung von Projektmanagement selbst organisiert von den Unternehmen verfolgt werden. Das zeigt sich dann daran, dass Unternehmen nach Abschluss der Mentoringphase die Metho-

den des Projektmanagements unabhängig vom Projektgegenstand anwenden. Aus diesem Grund war es nicht erforderlich, dass sich regiostart auf spezifische Branchen bzw. Themenschwerpunkte einschränken musste. Projektarbeit mit Hilfe der Methode Projektmanagement kann bildungs- und institutionsoffen eingesetzt werden.

### *2.3 Netzwerkbildung zwischen den Akteuren*

Die aktive Verzahnung der Akteure durch Netzwerkbildung gliedert sich im Mentoringprogramm regiostart in drei Ebenen:

- Entwicklungsbeziehung zwischen Mentee und Mentor,
- Peermentoring in den interdisziplinär zusammengesetzten Lerngruppen der Mentees,
- Mentorenmeetings als Ort des gemeinsamen Austausches.

*Entwicklungsbeziehung zwischen Mentee und Mentor*

Das zeitlich befristete Netzwerk zwischen Mentor und Mentee stellt die eigentliche Mentoringbeziehung dar. Ein zentraler Aspekt im Mentoring ist das gegenseitige Vertrauen zwischen den beiden Akteuren. Daher lernen sich Mentor und Mentee vor Beginn der Mentoringphase persönlich kennen. Die interaktive *Entwicklungsbeziehung* zwischen Mentee und Mentor zur persönlichen Kompetenzentwicklung des Mentees wird bei Bedarf mit Bestrebungen des Unternehmens zur Rekrutierung passgenauer Hochqualifizierter verknüpft. Die Aushandlung der Zielvereinbarung für die Umsetzung des zu bearbeitenden Projektes erfolgt seitens der Mentees und Mentoren individuell. Die zunehmende globale Ausrichtung von KMU macht es erforderlich, das sich auch Mentoren mit neuen Anforderungen konfrontiert sehen und sich aufgrund der Globalisierung in internationalen Netzwerken bewegen zu müssen. Während dieses Hineinwachsens in die nunmehr erweiterte Rolle als Experte sollten die Mentees gleichermaßen mit eingebunden werden.[6] Zusätzlich werden Mentee und Mentor jeweils auf ihre neuen Rollen professionell vorbereitet. Beide Gruppen nehmen an Workshops teil, um die eigene Rolle sowie die Erwartung an die Rolle des Mentees/Mentors zu erarbeiten. Zusätzlich erhalten Mentee und Mentor einen Handapparat[7] zum Umgang mit den neuen Rollen. Da regelmäßiges Geben und Nehmen von Feedback zu einer gesunden Mentoringbeziehung gehört, hat regiostart den Tandems Feedbackbogen zur Verfügung gestellt, welche als strukturierte Gesprächsgrundlage hinzugezogen werden können (vgl. Roethe in diesem Band).

---

6 Innerhalb des regiostart- Mentorings wurde eine Mentee in Prozesse internationaler Kooperationen eingebunden und koordiniert heute internationale Projekte als Assistentin der Geschäftsführung. Ausgangspunkt für diese Einbindung ist die Ausbildung zum Projektmanager.

7 siehe Anlage am Anhang des Buches

*Peermentoring in den interdisziplinär zusammengesetzten Lerngruppen der Mentees*

In den letzten Jahren hat sich eine neue Form des Mentoring entwickelt, das Peermentoring. Beim Peermentoring findet sich eine Gruppe (engl. Peer) von Gleichgestellten zusammen, die eine gemeinsame Zielstellung haben und für einen meist bestimmten Zeitraum in einen wechselseitigen Erfahrungsaustausch treten. Diese Mentoringform hat sich hauptsächlich an Universitäten und Hochschulen (Dalhoff, 2006) herausgebildet, dort werden Peermentoring-Programme für Nachwuchswissenschaftler angeboten. Als gemeinsame Zielstellung dient in diesen Fällen u.a. das Promotionsvorhaben, dabei ist die sich oft ergebene Interdisziplinärität sehr erwünscht. Weitere Ziele, die Peermentoring-Gruppen verfolgen sind, der Aufbau von Netzwerken, der Austausch über fachlichen Themen, Strukturen und Abläufe in den jeweiligen Organisationen der Mentees und die gegenseitige Motivation. Diese wechselseitige Unterstützung von Gleichgestellten, vernachlässigt einen wesentlichen Aspekt des „klassischen“ Mentoring, die Weitergabe von Wissen zwischen einem Novizen (Mentee) und einem Experten (Mentor) in eindimensionaler Richtung. Bereits in anderen Publikationen wurde herausgestellt, dass die Position des Novizen und Experten innerhalb der Beziehung sich alternierend verändern kann (Peters 2004). Ein Mentor beim Peermentoring ist im eigentlichen Sinne nicht vorhanden, die Mentees unterstützen sich gegenseitig und je nach der persönlichen Profession und den persönlichen Interessen kann jeder Mentee innerhalb der Gruppe zum Mentor werden.

Peermentoringgruppen sind selbstorganisierte Gruppen, die selbstständig die Intensität und Länge ihrer Zusammenarbeit bestimmen. In den Peermentoring-Programmen z. B. an Hochschulen und Universitäten werden die Mentees durch Trainings unterstützt, in denen sie sich außerfachlich Zusatzqualifikationen, z. B. Projektmanagement, Kommunikation und Führung aneignen können. Das Peermentoring grenzt sich zum Teammentoring dahingehend ab, dass beim Teammentoring eine Gruppen bzw. Team durch einen Mentor betreut und begleitet wird.

Das Peermentoring in *regiostart* wird gestaltet durch die einzelnen Lerngruppen innerhalb der Qualifizierung zum Projektmanager. Die gemeinsame Zielstellung der Mentees ist der interdisziplinäre Erfahrungsaustausch über die Projektarbeit in den verschiedenen Organisationen der Mentees, der erfolgreiche Berufseinstieg sowie die erfolgreiche Beendigung der Ausbildung. Weitere nicht zu vernachlässigende Aspekte sind der gemeinsame Aufbau eines Netzwerkes, von jungen Nachwuchskräften in der Region, welches auch anderen Teilnehmern offen steht. Als Basis ist allen Mentees gleich,

- der Berufseinstieg über ein Mentoringprogramm,
- die neue Position im Unternehmen verknüpft mit neuen Rollen und ihren Anforderungen,
- der Wunsch nach einem intensiven Austausch mit anderen Disziplinen,

- das Bestreben ihres in der Hochschulausbildung erworbenes intragenerativeres Wissen, in der Region und den hier ansässigen Unternehmen ein zu bringen,
- der Wunsch nach Weiterentwicklung und –qualifizierung nach Beendigung der Hochschulausbildung.

Wie erfolgt der *Erfahrungsaustausch* der Mentees?

Zu Beginn finden sich die Mentees über verschieden angebotene Teamfindungsstrategien in Arbeitsgruppen zusammen (Stiegler 2003). Die Kleingruppen bestehen nun über den gesamten Zeitraum des Mentoringprogramms. Nun stehen den Peergroups verschieden Plattformen des Austausches zur Verfügung. Regulär finden extern organisierte Seminare bzw. Präsenzveranstaltungen statt. Dabei gibt es zwei Schwerpunkte. Zu einen die Projektpräsentationen, dort haben die Mentees die Möglichkeit ihre Projektarbeit, den anderen Teilnehmern, vorzustellen und sich ein direktes Feedback einzufordern. Aus der Empirie[8] heraus ist zu berichten, dass gerade die Veranstaltungen von den Mentees zum intensiven Austausch über ihr Projekt und über ihre neuen Arbeitsbedingungen nutzen. Zum anderen steht den Mentees eine Internetlernumgebung[9] als Ort der Kommunikation zur Verfügung. Es lässt sich beobachten, dass die Mentees das Peermentoring annehmen und sich selbst Treffen zum Erfahrungsaustausch organisieren, also selbstorganisiertes Lernen im Sinne von social- skills selbst organisieren. Diese selbstorganisierten Treffen bestehen in vielen Fällen über die Zeit des Mentoringprogramms hinaus. Diese Treffen dienen meist der gegenseitigen Unterstützung bei der langfristigen Karriereplanung und der gegenseitigen Motivation.

Das Tool des Peermentorings ist ein als sehr sinnvoll zu erachtendes Instrument anzusehen, welches jedoch kein Ersatz für das klassische Mentoring ist. Die Kombination aus beiden ermöglicht dem Mentee eine umfangreiche Form der Beratung und des Austausches, um an neuem innovativem Wissen zu partizipieren.

*Mentorenmeetings als Ort des gemeinsamen Austausches*

Eine zusätzliche flankierende Maßnahme in Mentoring-Programmen ist die Initiierung von *Mentorenmeetings*. Dieser temporäre Ort ist explizit durch *regiostart* geschaffen worden, um einen gemeinsamen geschützten Austausch der Mentoren zu

---

8 Einen intensiven Einblick über die Beschreibung der Methoden und dem genauen strukturierten Ablauf zu den Teamtreffen, sowie die daraus entstandenen Ergebnisse sind in der Studienarbeit von Janine Neubauer (2005) nach zu lesen.

9 nex:comm wurde im Rahmen von regiostart entwickelt und wird im berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang „Zertifikatsstudium Projektmanagement“ (www.projektprofi.org) für die Qualifizierung für die Lehre hier verwendet. Es umfasst u.a. Funktionen, wie Chat, Forum, Mail und Dateibereiche.

ermöglichen. Dieses ist ein Angebot, welches bei Bedarf durch die Mentoren genutzt werden kann. Es ist eine Chance, dass Mentoren sich mit ihrer spezifischen Expertise lokal sowie in der Rolle des Mentors auf neue Weisen vernetzen können. Die den Mentorenmeetings vorausgehenden Telefoninterviews mit Mentoren und Mentees, werden an diesen Abenden den Protagonisten zurückgespiegelt. Dieses ist Basis für anregende Diskussionen, dadurch erhalten die Mentoren die Möglichkeit ihr eigenes Handeln bzw. Führungsverhalten und die Bedürfnisse der Mentees zu reflektieren. Ein Nebeneffekt ist *en passant* das eigene Netzwerk zu erweitern bzw. ein neues auf zu bauen.

## 3. Konzeption des *regiostart*- Mentoring-Programms

Die Basis der Konzeption zum Mentorig-Programm *regiostart* bilden u. a. die Anwendung von verschiedenen Projektmanagement-Tools, wie die Erarbeitung eines Zielsystems[10], sowie die Einbindung aller Interessengruppen durch eine vorangestellte Stakeholderanalyse, die nachfolgend diskutiert wird.

### *3.1 Die Einbindung der Stakeholder innerhalb der Gesamtkonzeption*

Projekte sind in Strukturen und Handlungsfelder innerhalb und außerhalb von Organisationen systemisch eingebunden mit spezifischen Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren (Bech/Wolff 2001). Der Analyse der Betroffenen oder Stakeholdern (Träger von Interessen) wird eine besondere Bedeutung beigemessen. Stakeholder sind Personen oder Personengruppen, die in Beziehung zum Unternehmen (Unternehmenstakeholder) oder zum Projekt (Projektstakeholder) stehen (Abresch 2004, S. 61ff.) Die Beziehungen können als Betroffenheit oder als aktive Einflussnahme ausgeprägt sein. Stakeholder werden deshalb als Bezugsgruppen oder Interessengruppen bezeichnet.

Um das Mentoring-Programm in der Region möglichst zu verankern und rechtzeitig darauf zu achten, dass diese Maßnahme nicht ein zielgruppenspezifisches Programm ohne nachhaltige Wirkung bleibt, wurde diese Analyse im Vorfeld des Projektes erstellt. Vor diesem Hintergrund wurde eine Ist- Analyse aller möglichen beteiligten sowie potentielle Akteure ermittelt, um verschiedene Optionen wahrnehmen zu können, das diese Maßnahme auch gesehen, verfolgt, bewertet und möglicherweise unabhängig von einer öffentlichen Förderung weiterverfolgt werden kann. Insofern wurde als Teil von Projektplanung eine Stakeholderanalyse vorgenommen, um die eigenen Rahmenbedingungen zu skizzieren und diese für andere Akteure offen zu legen. Beteiligte dieses hier regional verankerten Mentoring-Programms sind:

---

10 Siehe vorhergehender Abschnitt

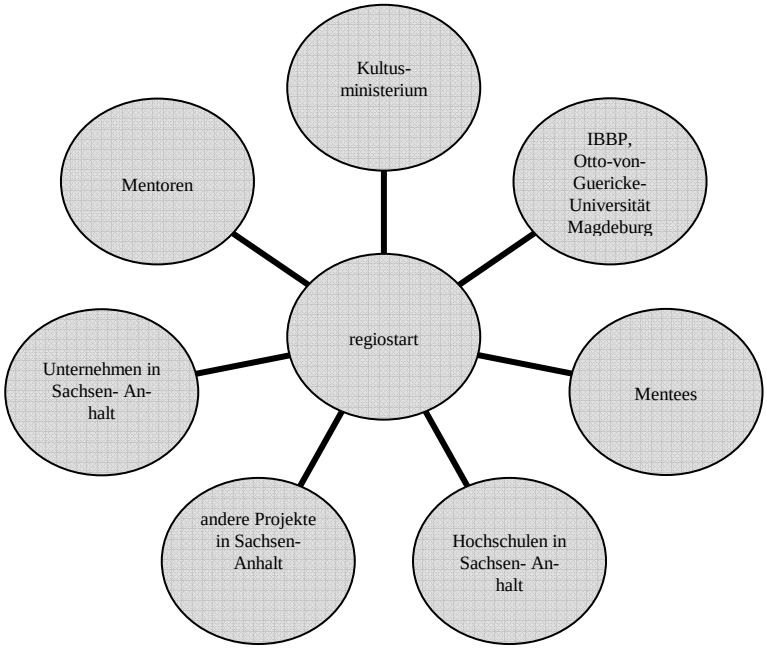


Abbildung 1: Stakeholder (eigene Darstellung)

Diese Akteursgruppen konnten nicht alle gleichermaßen in die Programmgestaltung des Mentoring-Programms aktiv und partizipativ eingebunden werden, aber in Schnittstellenfragen, Entwicklungsverläufen, Marketingüberlegungen und ähnlichem wurde immer wieder auf diese Ausgangssituation fokussiert mit der Intention, eine Auseinandersetzung des regiostart- Programms zu ermöglichen und in Relation zu Aktivitäten der Region zu setzen.

### *3.2 Konzeption des Matchingprozesses*

Die Konzeption orientiert sich selbstverständlich an klassische Formen der Entwicklung von Mentoring-Programmen und auch in diesem Projekt war die Generierung der Mentees und Mentoren der wesentliche Faktor, der aber flankiert wurde durch die Entwicklung einer Projektarbeit, die unternehmensspezifisch festzulegen ist und daraufhin Mentees für die entsprechende Aufgabe zu suchen sind. Insofern waren verschiedene Ebenen der Aufgabenentwicklung des Mentoring-Programms jeweils mit Unternehmen und den Mentoren erforderlich und davon zunächst völlig unabhängig die Suche der Mentees. Als landesspezifisches Programm zur Förderung der Humanressourcen im eigenen Lande werden ausschließlich Unternehmen der Region angesprochen. Die Einbindung der Hochschulen in die Ist- Analyse des Projektes ermöglichen einen schnellen Kontakt mit potenziellen Mentees sowie sensibilisiert angehende Absolventen für den regionalen Arbeitsmarkt. Die Erstanalyse der eingehenden Bewerbungen von Hochschulabsolventen infolge der Ausschreibung möglicher Projekte in den Unternehmen, welche gleichzeitig an einem Aufbau einer Mentoringbeziehung interessiert waren, wurde von dem regiostart- Team übernommen.

Zentrale Aspekte waren, ob und wie die potentiellen Mentees sich mit der Projektarbeit auseinander setzen wollten und wie sie diese Aufgabe von sich aus aufgreifen würden. Es zeigte sich, dass die Projekte durchwegs Schnittstellenprobleme aufwiesen, und sie gerade deshalb bisher nicht en passant innerhalb der bestehenden Aufgaben- und Organisationsstruktur „einfach“ zu bewältigen waren: Aus diesem Grund hatten kleinere Unternehmen deshalb ein Interesse an der Beteiligung an dem Mentoringprogramm. Der fachliche Auswahlprozess wurde den Unternehmen selbst überlassen bzw. den entsprechenden Fachabteilungen. Nach der Erstanalyse der eingegangenen Bewerbungen wurden Mentees auf der Basis der angedachten interdisziplinären Projekte von regiostart vorgeschlagen. Der Matchingprozess wurde folglich bilateral dem Mentor im Unternehmen und den jeweiligen Mentees überlassen. Erst bei Einigung beider Seiten kommt es zur Aufnahme bei regiostart. Da Mentoring im Sinn von regiostart als rekrutierendes Personalentwicklungsinstrument definiert wird, ist dieses die sensibelste Phase im Gesamtprojekt.

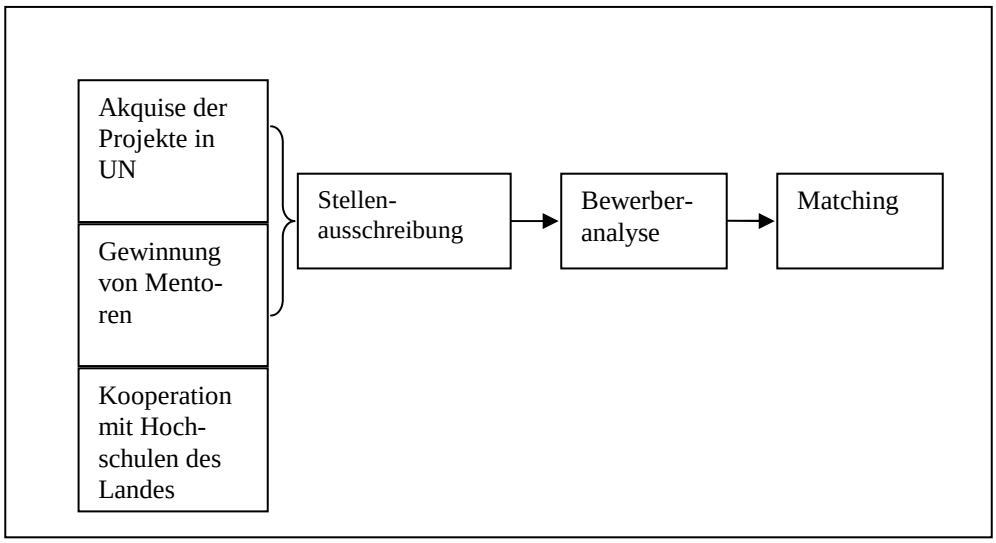


Abbildung 2: Matchingprozess (eigene Darstellung)

### *3.3 Qualifizierungsphase der Mentees im Projektmanagement*

Nach dem erfolgreichen Matching beginnt nun die Begleitung der Mentoringbeziehung und en passant die Ausbildung zum Projektmanager. Einführend erhalten Mentee und Mentor einen Workshop, der jeweils die Teilnehmer auf ihr neue Rollen vorbereitet und die Erwartungshaltungen erarbeitet. Flankierend zum Verlauf des Mentorings werden Telefoninterviews durchgeführt und die gewonnenen Ergebnisse verdichtet als Basis der kommenden Workshops sowie zur weiteren Prozessbegleitung genutzt.

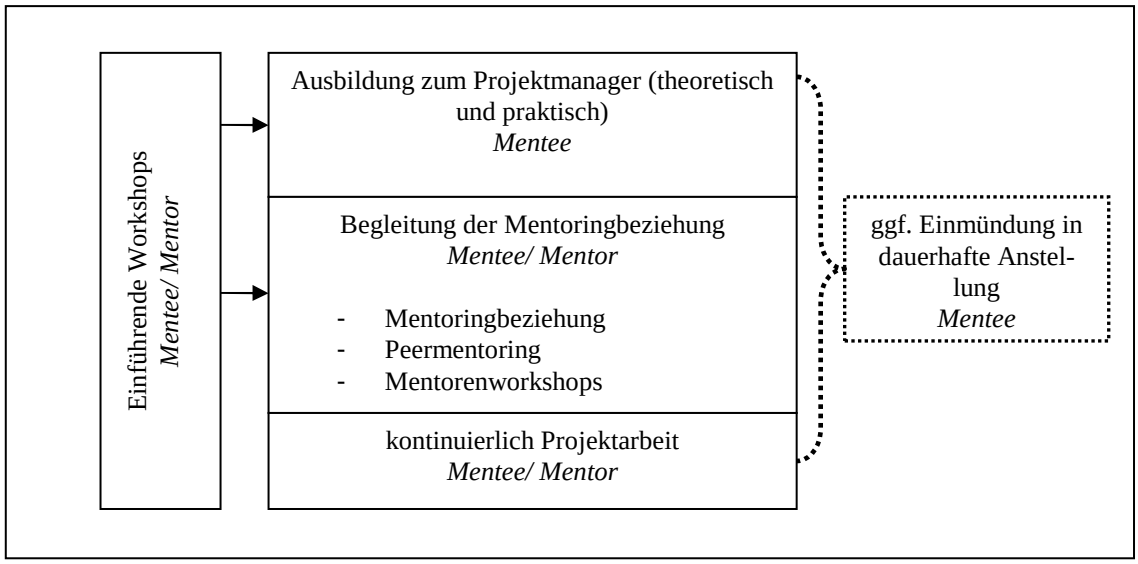


Abbildung 3: Qualifizierungs- und Mentoringphase (eigene Darstellung)

Projekte werden künftig nicht mehr nur für Kundenorientierung oder der Erschließung neuer Märkte initiiert sondern dienen als Mittel des technischen und organisatorischen Wandels (Schelle 2004, S. 33 ff.). Die Anforderungen an Projekte und damit an die Projektteammitglieder werden komplexer, was sich z. B. dadurch zeigt, das neben fachlichem Wissen die unspezifischen, „weichen" Wissensanteile größer werden (Kerzner 2003) und das macht es erforderlich, dass bereits die Mentees auf diese neuen Rollen erfolgsversprechend vorbereitet werden. Entgegen den Prozessen in Unternehmen können sich die Projektteams in regiostart selbst finden[11]. Im Verlauf des Mentoringsprogramms haben die interdisziplinär zusammengesetzten Lernteams[12] Kompetenzen sowie Erfahrungen sammeln können, die ihnen jeweils Einzeln als auch als Team wichtige Einblicke in unterschiedliche Arbeitsweisen bei der Projektarbeit ermöglichten. Darüber hinaus konnten sie im Sinne von social-skills *en passant* lernen, sich in Teams zu integrieren sowie die eigene Arbeitsweise im Spiegel von Teamarbeit zu reflektieren und individuell an verschiedene Situationen anzupassen.

Einzelnen Gruppenmitgliedern sind Wissensbestände zugänglich, die andere Mitglieder bereit sind, zur Verfügung zu stellen. Diese Form des von der Gruppe geteilten Kontextes wird als transaktives Wissenssystem bezeichnet (Brodbeck/Frey 1999). *Peermentoring* nimmt unter Aspekten der gegenwärtig diskutierten Wissenskommunikation und Wissensvernetzung (Schnauffer/Stieler-Lorenz/Peters 2004) bei derzeit auszubildenden Experten einen zunehmenden Stellenwert ein. Das beinhaltet, dass das Augenmerk auf den Austausch sowie die Vernetzung der Generation der

11 Siehe Abschnitt Peermentoring

12 Diese einzelnen Schritte im Projekt durch den Anbieter Universität sind in einer Publikation als Arbeitsbericht 2005, näher beschrieben

jungen Graduierten als intragenerativen Netzwerken über ihr Wissen und ihre Erfahrungen gelenkt wird. Die Fokussierung auf eine Ausbildung zum Projektmanager und die Beteiligung an den erforderlichen Lern-online-Phasen und der Austausch innerhalb der Lernumgebungen mit einer spezifisch entwickelten Lernplattform sind hier äußerst entgegenkommend und fördert solche Kompetenzen, in dem die Wissensvernetzung auf personeller Ebene bereits in den einzelnen Lerngruppen trainiert wird und social- skills erworben werden können. Langfristig verfolgt die Arbeit in interdisziplinären Lerngruppen das Ziel, für soziale Beziehungen zu sensibilisieren und ihre Entwicklung und Pflege im Auge zu behalten.

Innerhalb des Gesamtprojektes ist die enge (Wissens-)Vernetzung zwischen Mentoren und Mentorinnen als spezifische Experten, die im Umgang mit komplexen Situationen und in Fragen von Wissensvernetzung geübt sind, mit ihren Mentees gegeben. Diese Effekte können jedoch durch die spezifische Projektarbeit, die zwischen Mentor und Mentee zentraler Gegenstand ist, sowie zwischen Mentee und Mentee, im doppelten Sinne zu Synergieeffekten führen. Damit sind die Unterstützung der innovativen Bestrebungen der Unternehmen sowie die Kompetenzsteigerung des einzelnen Mentees zu verstehen. Das erhöht insgesamt die Transparenz gegenwärtig zu bearbeitender Aufgaben in komplexen Unternehmensstrukturen, die, so gesehen, sich in mehrfachen wechselseitigen Dialogstrukturen bewegen.

*Die Projektarbeit*

Die eigentliche Projektarbeit benötigt als erfolgskritische Faktoren andere Bedingungen als eine kontinuierliche Tätigkeit. Hohe Anforderungen werden an ein Projektteam und somit an die individuellen Mitglieder gestellt. Teams werden gebildet mit der Maßgabe eine Zielstellung erfolgreich zu erreichen unter dem Bewusstsein aller Beteiligten dass nach Erreichung der Zielstellung sich dieses künstlich geschaffene Team wieder auflöst. Zur Lösung komplexer Problemstellung werden Experten verschiedener Fachgebiete mit der Lösung betraut. Aushandlungsprozesse und differenzierte Interaktionsprozesse nehmen einen zentralen Stellenwert bei den Kompetenzen der Mitglieder neben ihren Fachspezifika ein. Individualisierungstendenzen unter gleichzeitiger Zunahme von Kommunikations- und Koordinationsfähigkeiten sind Ergebnisse des steigenden Projektanteils im organisatorischen Ablaufschema der Unternehmen und Organisationen (Green 2004, S. 78ff.).

Durch diesen anspruchsvollen und komplexen Berufseinstieg in regiostart werden besondere Anforderungen an die Mentees gestellt. Sie setzen sich als „die Neuen“ mit der Teamstruktur von Projektorganisationen intensiv auseinander, müssen ihren Platz und ihre Rolle in der Projekt- sowie der Unternehmensorganisation definieren und etablieren sowie innerorganisationale Netzwerke generieren. Diese sehr hohen Anforderungen an einen hochqualifizierten Berufseinsteiger spiegeln auch die besonderen Anforderungen an den Mentor wieder. Der Mentor/die Mentorin leisten neben der individuellen Karriereförderung in Bezug auf die Projektarbeit intensive

Beratungstätigkeiten. Besonders erwähnenswert ist die Unterstützung bei Aushandlungsprozessen zwischen dem Mentee und Teammitgliedern bzw. Projektauftraggebern. Ziel ist es, den Mentee mit seinen Kompetenzen in diesem innovativen Prozess sich entfalten und entwickeln zu lassen sowie sich aktiv in den durch die Projektarbeit angestoßenen Innovationsprozess einzubringen. Zudem kann er dem Mentee der Zugang zu eigenen Netzwerken, innerhalb und außerhalb des Unternehmens, eröffnen. Die Unterstützungsleistung eines Mentors ist jedoch nicht zu verwechseln mit Aufgaben, wie Schaffung von persönlicher Akzeptanz, Lösung der eigenen Projektarbeit bzw. Lösung von möglichen Konflikten. Dieses sind alles Aufgaben, die der Rolle des Mentees innewohnen und zu eigenen Entwicklung und Persönlichkeitsreifung beitragen.

*Die Ausbildung zum Projektmanager*

Die Merkmale von Projekten sind allgemein u.a. eine zeitliche Determinierung, Einmaligkeit, Komplexität und/ oder Neuartigkeit. Die besonderen Anforderungen an ein erfolgreiches Projektmanagement liegen nun darin,

- diejenigen Aufgaben zu finden, die den Engpass zum Erreichen des Ziels bilden und
- diese Aufgaben erfolgsversprechend zu gestalten und durchzuführen.

Dabei ist jedes Projekt in verschiedenen Dimensionen unterschiedlich und individuell ausgerichtet. Zum einen kann die *methodische Dimension* mit den Aspekten Planung, Überwachung und Steuerung betrachtet werden. Hier werden Instrumente verschiedener Disziplinen angewendet, welche allgemein als „das klassische“ Projektmanagement verstanden wird. Vernachlässigt werden jedoch häufig die Dimensionen *Verhalten* und *Kontext*. Die Verhaltensorientierte Dimension setzt sich mit der Tatsache auseinander, dass Projekte durch Menschen entwickelt und gestaltet werden. Dazu werden social- skills, wie Kommunikation, Kooperation und Führung als Grundvoraussetzung zum Gelingen von Projektarbeit gesehen. Die letzte Dimension, die des Kontextes betrachtet das Umfeld des Projektes. Betriebliche Organisationsformen, gesellschaftliche Grundlagen und ethische Ansätze sowie rechtliche Rahmenbedingungen werden in die Projektarbeit aktiv von Anfang an integriert. Diese Aspekte werden in der Qualifizierung zum Projektmanager seitens regiostart berücksichtigt.

Die Ausbildung zum Projektmanager zielt darauf ab, professionell Projekte zu planen (Zielaseck 1999), durchzuführen und steuern zu können. Dabei soll neben dem Erwerb der Handlungskompetenz besonders auch die Sozialkompetenz der zukünftigen Projektmanager unterstützend trainiert werden. Die methodische Professionalisierung der Mentees seitens regiostarts verläuft über die Dauer eines gesamten Jahresdurchgangs. Sie gliedert sich in die theoretische und praktische Ausbildung. Alle Teilnehmer erhalten ein einführendes Präsenzseminar. Hier werden Begrifflichkeiten

geklärt und erste Zusammenhänge ersichtlich. Im Anschluss wird ein komplexes simuliertes Projekt in Kleingruppenarbeit virtuell durch wöchentliche Aufgaben vollständig geplant, durchgeführt und beendet. Die Methoden werden durch gestellte Aufgaben konsequent angewendet und sich so dem Inhalt der drei Dimensionen des Projektmanagements genähert. Hier wird das Arbeiten in Projektteams mit ihren Aushandlungsprozessen und Interaktionsmustern geschützt erprobt. Die praktische Ausbildung im Rahmen der Projektarbeit sichert den Transfer des Gelernten durch Anwendung im realen Projekt. Hier kann neben der fachlichen Unterstützung Seitens regiostart bei Bedarf die Peergroup unterstützend wirken.

Zusätzlich zur fachlich-methodischen Ausbildung zum Projektmanager werden besonders die Sozialkompetenzen der Mentees trainiert, indem umfangreiche Seminare zur Förderung dieser angeboten werden (Kommunikationskompetenz, Work-life-Balance, usw.). Diese sind auf die Besonderheiten der Projektarbeit ausgerichtet und unterstützen die Kommunikations- und zielorientierte Arbeitsweise der Mentees.

## 4 Fazit

Die komplexen Anforderungen im hoch qualifizierten Arbeitsmarkt sind besonders für Berufseinsteiger eine zu bewältigende Hürde. regiostart bietet an dieser lebenszyklisch prekären Phase Unterstützung damit für die Berufseinsteiger der Übergang von der Hochschule zum Arbeitsmarkt erfolgsversprechend gestaltet werden kann. Die intensive Begleitung des Absolventen durch einen erfahrenen Mentor sowie die Weiterqualifizierung nach einem Hochschulabschluss, welches ein erster Schritt zum lebenslangen Lernen darstellt, bieten dem Hochqualifizierten eine Chance sich langfristig auf dem globalisierenden Arbeitsmarkt zu etablieren. Nach drei Jahren *regiostart* kann die Bilanz gezogen werden, dass dieses Mentoring-Programm mit seiner Brückenkonstruktion den Prozess zwischen Hochschulabschluss und Eintritt ins Berufsleben gut unterstützen konnte.

## Literatur

Abresch, J.-P. (2004): Projektumfeld und Stakeholder, in: Bech, K./Wolff, U. (Hrsg.) Projektmanagement Fachmann - Band 1 – 2, Eschborn.

Bech, K./Wolff, U. (2001) (Hrsg.) Projektmanagement Fachmann - Band 1 – 2, Eschborn.

Brodbeck, F. C./Frey, D. (1999): Gruppenprozesse, in Hoyos/Frey (Hrsg.) Arbeits- und Organisationspsychologie, Weinheim.

Dalhoff, J. (2006): Peer Mentoring in außerhochschulischen Forschungseinrichtungen – Konzepte, Erfahrungen und Empfehlungen, in: Peer Mentoring in außerhochschulischen Forschungseinrichtungen, Center of Excellence/Women und Science (Hrsg.)

Green, S. M.(2004): Individualisierung und Wissensarbeit, Wiesbaden 2004.

Haasen, N.(2001): Mentoring - Persönliche Karriereförderung als Erfolgsrezept; München.

Kerzner, H. (2003): Projektmanagement, Bonn.

Neubauer, J. (2004): Teamentwicklungsprozesse in virtuellen Welten - Soziale Interaktionsstrukturen und Beziehungsmuster virtueller Teams, sowie deren Strategien und Modelle des Team-

lernens, exemplifiziert an einer Projektmanagement-Online-Schulung, Magdeburg 2004 (unveröffentlichte Magisterarbeit)

Peters, S./Dengler, S./Krause, A. (2001): Internetbasiertes Projektmanagement Tutoring (IT-PROTO). Lernen mit neuen Medien in der Hochschulausbildung, Arbeitsberichte des IBBP, H. 30, Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg.

Peters, S./Genge, F./Willenius, Y.(2005): Was Sie schon seit längerem über regiostart wissen wollten – Diskussionspapier I; Arbeitsbericht 53, Magdeburg, als Download unter: www.uni-magdeburg.de/ibbp/bbw/index.htm zu beziehen

Peters, S./ Schmicker, S./ Weinert S.(2004): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring, München.

Peters, S./ Schmicker, S./ Weinert S.(2006): Mentoring als Personalentwicklungsinstrument zur Förderung von Fach- und Führungskräftenachwuchs, Arbeitsbericht 55, Magdeburg, als Download unter: www.uni-magdeburg.de/ibbp/bbw/index.htm zu beziehen

Poppeck, A./ Peters, S. (2003): Projektmanagement in der Hochschulausbildung – mit neuen Medien lernen (IT- Proto), in: Peters, S. (Hg.): Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung, München/ Mering, S. 141- 154.

Schelle, H. (2004): Projekte und Projektmanagement, in: Bech, K./ Wolff, U. (Hrsg.) Projektmanagement Fachmann - Band 1 – 2, Eschborn.

Schnauffer, H. G./Stieler-Lorenz, B./Peters, S. (Hrsg.) (2004): Wissen vernetzen. Wissensmanagement in der Produktentwicklung, Heidelberg.

STIEGLER, G. (2003): Der Zauberladen „The Magic Shop“ – Eine kreative Psychodrama-Methode in der Personalentwicklung In: Managementkonzepte Band 29, Klaus Götz (Hrsg.) - Kreative Methoden in der Personal- und Organisationsentwicklung, Anton Hahne (Hrsg.), Rainer Hampp Verlag, München und Mering.

Zielaseck, G. (1999): Projektmanagement als Führungskonzept. Aktivierung aller Unternehmensebenen, Berlin.

*Jörg Krämer*[*]

# Mentoring als neuer Rektrutierungsweg bei einem Automobilzulieferer

1. Das Unternehmen
2. Ausgangspunkt
3. Zielsetzungen des Unternehmens
4. Teilnehmender Personenkreis
5. Aufgaben und Rollen
6. Ablauf und Vorgaben
7. Pilotprojekt
8. Ausblick

## 1. Das Unternehmen

Das im Folgenden beschriebene Unternehmen ist Partner der internationalen Automobilindustrie und beliefert mehr als 30 Fahrzeugmarken sowie führende Sitzhersteller. Die Komponenten werden von den mehr als 8.600 Mitarbeitern aus 45 Nationen an weltweit fast 40 Standorten in 20 Ländern entwickelt und gefertigt. Der Hauptsitz des Unternehmens liegt in Bayern.

## 2. Ausgangspunkt

Ausgangspunkt für die Einführung eines Mentorenprogramms im Unternehmen war der Wunsch junger Führungskräfte nach einer begleitenden Betreuung durch eine erfahrene Führungskraft während oder auch vor der Übernahme der ersten Führungsaufgabe.

Derartige Mitarbeiter, die zum ersten Mal eine Führungsaufgabe innehaben, befinden sich typischerweise in einer für sie schwierigen Lage. Einerseits stehen sie zum ersten Mal in Ihrer beruflichen Karriere vor der Aufgabe, selbst Mitarbeiter führen zu müssen. Da sie bisher keine praktischen Erfahrungen in der Führung von Mitabeitern sammeln konnten, fehlt Ihnen in vielen Situationen jedoch das Wissen über Handlungsoptionen. Andererseits werden aber gleichzeitig sehr hohe Erwartungen von ihren Vorgesetzten sowie von ihren Mitarbeitern an sie gestellt. Die Vorgesetzten beobachten ihr Führungsverhalten gerade zu Beginn besonders genau. Und auch die

[*] Jörg Krämer, Leiter Personalentwicklung, Brose Fahrzeugteile GmbH & Co. KG, E-mail: Joerg.Kraemer@brose.net

neuen Mitarbeiter der Mentees erwarten selbstverständlich von Anfang an kompetentes Führungsverhalten.

Die jungen Führungskräfte befinden sich somit in einem Spannungsfeld zwischen den eigenen Kompetenzen und Erfahrungen und den Erwartungen, die von außen an sie gestellt werden. Gerade zu Beginn ihrer Karriere stehen sie unter einem hohen Erwartungsdruck und möchten ihre Aufgabe deshalb besonders gut erfüllen. Andererseits fehlen ihnen aber häufig die geeigneten Methoden, um dieses Ziel erfolgreich zu erreichen. Die aus dieser Situation resultierende Unsicherheit kann zu Fehlverhalten der Führungskräfte führen. Derartiges Fehlverhalten kann beispielsweise darin bestehen, dass der neue Vorgesetzte aus übermäßigem Ehrgeiz alles selbst erledigen möchte und somit nichts an seine Mitarbeiter delegiert. Die Konsequenz sind unzufriedene Mitarbeiter, die sich unterfordert und bezüglich ihrer Interessen nicht berücksichtigt fühlen. Auf der anderen Seite überlädt sich die junge Führungskraft dadurch selbst unbewusst mit Arbeit und läuft langfristig Gefahr Burnout oder ähnliche Probleme zu erleiden.

Ein weiteres Problem, das aus der Unsicherheit der neuen Führungskräfte entstehen kann, besteht darin, dass sie ihre Mitarbeiter auf Grund mangelnden Wissens möglicherweise nicht entsprechend deren Erfahrungen und Kompetenzen einsetzen. So geben sie jungen Mitarbeitern unter Umständen nicht genug Orientierung oder machen erfahrenen Mitarbeitern andererseits zu viele Vorgaben. Auch dies kann zu Unzufriedenheit bei den Mitarbeitern und somit zu schlechteren Arbeitsergebnissen führen.

Nach Aussage der Betroffenen wäre es in derartigen Situationen hilfreich, einen Ansprechpartner zu haben, mit dem man diese Problematik diskutieren kann. Dies sollte Idealerweise eine Person sein, die schon Erfahrung in der Führung von Mitarbeitern sammeln konnte und somit Ratschläge erteilen kann. Eine mögliche Anlaufstelle sind die direkten Vorgesetzten der jungen Führungskräfte. Diese stehen schon länger im Berufsleben und haben unter Umständen bereits ähnliche Situationen erlebt. Zudem ist Ihnen auch das genaue Arbeitsgebiet der Führungskraft bekannt, was das Verstehen der Lage des Mitarbeiters erleichtern kann. Andererseits besteht zwischen dem Mitarbeiter und der Führungskraft jedoch ein Abhängigkeitsverhältnis, da der Mitarbeiter am Ende des Jahres von seinem Vorgesetzten hinsichtlich seiner Führungskompetenzen beurteilt wird. Somit besteht offensichtlich eine Hemmschwelle von Führungsproblemen und eigenen Schwächen zu berichten.

Mentorenprogramme stellen in einer derartigen Situation aus der Sicht des beschriebenen Unternehmens ein geeignetes Personalentwicklungsinstrument dar. Sie ermöglichen der jungen Führungskraft das beratende Gespräch mit einer erfahrenen Führungskraft, ohne dabei jedoch negative Konsequenzen erwarten zu müssen. Zudem sieht das Unternehmen in diesem praxisnahen Austausch von Informationen eine ideale Ergänzung zu Führungsseminaren, in denen theoretisches Wissen über Führung vermittelt wird.

Natürlich gab es auch vor der Implementierung des Mentorenprogramms bereits informellen Austausch zwischen den Mitarbeitern im Unternehmen; auch zwischen Mitarbeitern unterschiedlicher Hierarchieebenen. Dieser fand jedoch unorganisiert und somit zufällig statt und verfolgte keine abgestimmte Zielsetzung. Darüber hinaus war dieser Austausch bisher abhängig von den individuellen Netzwerken der jungen Führungskräfte. Ein fehlendes Netzwerk stellt jedoch ein typisches Problem neuer Führungskräfte dar. Somit ist es vor allem für Führungskräfte, die neu in das Unternehmen kommen, schwierig an derartige, praxisnahe Informationen zu gelangen.

Aus diesen Gründen wurde es im Unternehmen als notwendig erachtet, einen Standardprozess des Informationsaustausches in Form eines Mentorenprogramms zu definieren, der von einer Stelle im Unternehmen koordiniert und überwacht wird.

Für das Unternehmen hat das Programm zusätzlich den Vorteil, dass es sich beim Mentoring um ein relativ kostengünstiges Personalentwicklungsinstrument handelt. Da die Mentoren Mitarbeiter des Unternehmens sind, entstehen im Gegensatz zu anderen Methoden keine Kosten für externe Coaches oder Trainer.

Darüber hinaus kennen die Mentoren die internen Prozesse des Unternehmens gut. Durch ihre langjährige Unternehmenszugehörigkeit sind ihnen die spezifischen Strukturen und Prozesse bestens bekannt. Es bedarf somit keiner Einarbeitungszeit, weshalb das Programm schnell wirksam werden kann.

## 3. Zielsetzungen des Unternehmens

### *3.1 Unterstützung angehender und neuer Führungskräfte*

Wie zuvor beschrieben, verfolgt das Unternehmen mit dem Mentorenprogramm das Ziel, angehende Führungskräfte auf ihre bevorstehende Aufgabe vorzubereiten und neue Führungskräfte in der aktuellen Führungsaufgabe zu unterstützen.

Wichtig ist hierbei zu betonen, dass das Unternehmen Mentoring nicht als ein Instrument zur Frauenförderung ansieht oder einsetzt. Das Mentoringprogramm steht hier bewusst sowohl Frauen als auch Männern offen. Dieser Beschluss basiert auf der Philosophie, dass Frauen in diesem Unternehmen von Haus aus gleiche Chancen auf eine Karriere haben wie ihre männlichen Kollegen. Sie müssen demzufolge nicht gesondert gefördert werden. Zudem ist das zuvor beschriebene Spannungsfeld keine Situation, in der sich nur weibliche Führungskräfte wiederfinden. Männliche Führungskräfte sehen sich ebenso mit diesem Problem konfrontiert. Es wäre also nahezu diskriminierend, diese Methode der Personalentwicklung nur Frauen zur Verfügung zu stellen.

Das Unternehmen hat sich außerdem auch dagegen entschieden, die Bearbeitung eines Projekts in den Mittelpunkt der Arbeit zwischen Mentee und Mentor zustellen. Dies ist bei anderen Mentorenprogrammen zum Teil durchaus üblich. Bei diesem Unternehmen jedoch steht explizit die Unterstützung einer jungen Führungskraft bei

ihrer täglichen Arbeit im Zentrum. Diese Beratung soll ohne Leistungsdruck und Vorgaben von außen erfolgen. Das Team soll selbst entscheiden, worüber es sprechen und wie es vorgehen möchte. Dennoch zeigt sich bei gemeinsamen Gesprächen, dass Mentees zu wenig von sich aus die Gelegenheit ergreifen noch strukturieren, um von den Mentoren gewünschte Informationen zu erhalten bzw. einen Austausch und Dialog ohne eine feste Gesprächsanbindung erbitten.

### *3.2 Vernetzung im Unternehmen*

Neben der Unterstützung junger Führungskräfte in fachlichen Fragen möchte die Geschäftsführung durch das Mentorenprogramm die Vernetzung der Führungskräfte im Unternehmen fördern. Durch den Kontakt des Mentees zu einem Mentor aus einer anderen Linie, bietet sich der jungen Führungskraft die Chance, ihr bisher unbekannte Führungskräfte kennen zu lernen und somit ihr Netzwerk im Unternehmen zu erweitern.

### *3.3 Weitergabe der Unternehmens- und Führungskultur*

Darüber hinaus sehen die Verantwortlichen im Mentoring ein ideales Instrument, um die spezifische Unternehmens- und Führungskultur vorzuleben und weiterzugeben. Mentoring dient im Unternehmen somit auch als ein Instrument des Wissensmanagements.

Dieser Effekt des Mentorings kann jedoch nur erreicht werden, wenn Mentor und Mentee aus demselben Unternehmen stammen. Aus diesem Grund hat das Unternehmen beschlossen, das Mentorenprogramm, zumindest zu Beginn, nicht wie andere in Form eines Cross – Mentoring – Konzepts durchzuführen. Zudem vertreten die Verantwortlichen des Unternehmens die Ansicht, dass sich das Instrument Mentoring erst über eine gewisse Zeit hinweg innerhalb des Unternehmens etablieren sollte, bevor man in Kontakt zu anderen Unternehmen tritt.

### *3.4 Positives Image als Arbeitgeber*

In der Außenwirkung möchte das Unternehmen durch die Implementierung eines Mentorenprogramms für seine Mitarbeiter deutlich machen, dass es die Förderung und Entwicklung von Nachwuchsführungskräften aktiv unterstützt. So kann es mit einer relativ unkomplizierten und kostengünstigen Methode zusätzlich zu einer Verbesserung seines Images als Arbeitgeber beitragen.

## 4. Teilnehmender Personenkreis

Hauptregel bei der Definition des teilnehmenden Personenkreises ist, dass Mentee und Mentor in keinem direkten Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen dürfen. Außerdem müssen beide Gruppen hinter den Zielsetzungen des Mentorenprogramms stehen und die Bereitschaft mitbringen, Zeit in das Programm zu investieren. Regelmäßige Treffen zwischen Mentor und Mentee sind unerlässlich für den Erfolg des

Programms. Bestehen bei einer der beiden Parteien bereits vor Beginn wesentliche Zweifel an der organisatorischen Durchführbarkeit, so ist die Teilnahme zu überdenken.

### *4.1 Auswahl der Mentoren*

Zukünftige Mentoren müssen mindestens fünf Jahre Führungserfahrung mitbringen. Diese Erfahrung sollte die Führungskraft idealerweise in diesem Unternehmen erworben haben. Hintergrund dieser Forderung sind die zuvor beschriebenen Zielsetzungen, die das Unternehmen mit dem Mentorenprogramm erreichen möchte. Der Mentor soll dem Mentee beratend zur Seite stehen und ihn mit der spezifischen Führungskultur vertraut machen. Diesen Anforderungen kann nur ein Mentor gerecht werden, der selbst bereits viele Erfahrungen im Unternehmen sammeln konnte.

Des Weiteren ist die räumliche Nähe der Arbeitsplätze von Mentee und Mentor wichtig. Idealerweise sollten beide am selben Standort tätig sein. Dies erleichtert den persönlichen Kontakt enorm und trägt somit erheblich zum Erfolg des Programms bei.

Um der Forderung nach hierarchischer Unabhängigkeit nachkommen zu können, dürfen Mentee und Mentor nicht in derselben hierarchischen Linie arbeiten. Sie können allerdings durchaus Kollegen sein.

Um gut beraten zu können, sollte der Mentor zudem jedoch mindestens in der gleichen Führungsebene tätig sein, wie sein Mentee. Allerdings gibt es im Gegensatz zu anderen Mentorenprogrammen in diesem Unternehmen keine Vorschrift, die fordert, dass mindestes zwei Hierarchiestufen zwischen Mentor und Mentee liegen müssen. Ein derartiger Abstand wird hier nicht als nötig erachtet.

Als durchaus hilfreich wird hingegen angesehen, wenn der Mentor bereits Erfahrungen mit einem vergleichbaren Mitarbeiter – Struktur sammeln konnte. Zudem ist ein fachlicher Bezug zum Aufgabenbereich des Mentees wünschenswert.

Bezüglich des Auswahlprozesses der Mentoren gibt es im Unternehmen verschiedene Möglichkeiten. So kann ein potenzieller Mentor entweder direkt durch den interessierten Mentee, durch den eigenen Vorgesetzten oder aber durch das Zentrale Personalwesen angesprochen werden.

### *4.2 Auswahl der Mentees*

Eine Zielgruppe des Mentorenprogramms sind Mitarbeiter, die entweder kurz davor stehen, eine erste Führungsaufgabe zu übernehmen oder solche, die sich seit kurzem in ihrer ersten Führungsposition befinden. Die Situation dieser potenziellen Mentees wurde zu Beginn bereits thematisiert.

Eine weitere Zielgruppe sind externe Führungskräfte, die neu in das Unternehmen kommen. Auch sie befinden sich in einem herausfordernden Spannungsfeld. Im Ver-

gleich zur ersten Gruppe konnten sie im Laufe ihrer Karriere häufig bereits Führungserfahrung sammeln. Allerdings sind ihnen die Unternehmens- und Führungskultur dieses spezifischen Unternehmens fremd, was am Anfang zu Schwierigkeiten führen kann. Darüber hinaus haben sie noch kein Netzwerk im Unternehmen, was jedoch besonders im Top - Management unerlässlich ist. Trotz dieser schwierigen Ausgangsposition werden hohe Erwartungen an sie gestellt. Diese sind umso höher, je höher die Führungskraft im Unternehmen einsteigt. Die Teilnahme am Mentorenprogramm kann sich somit auch für diese Mitarbeitergruppe als sehr gewinnbringend und sinnvoll erweisen.

## 5. Aufgaben und Rollen

### *5.1 Aufgaben und Rollen der Mentoren*

Die Hauptaufgabe der Mentoren besteht in der Weitergabe von informellem Wissen, von Erfahrungen und Ratschlägen an den Mentee. Durch den Kontakt zu ihrem Mentor haben die jungen Führungskräfte die Chance unabhängige Ratschläge aus der Praxis zu bekommen. Diese Hilfestellung von Praktikern geht zum Teil weit über das hinaus, was Führungskräfte theoretisch in Führungsseminaren lernen können. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, dass die Mentoren bereit sind, von eigenen Erfahrungen zu berichten und somit Wissen weiterzugeben. Ist dies nicht der Fall, so ist der Sinn des Programms verfehlt.

In diesem Zusammenhang steht auch die Aufgabe des Mentors Ansprechpartner und Vertrauensperson bei Problemen zu sein. Wie erläutert, finden sich Führungskräfte zu Beginn ihrer Karriere häufig in einem schwierigen Spannungsfeld wieder. Der Mentor hat dies in seinem eigenen Berufsweg unter Umständen selbst erlebt und kann dem Mentee somit praktische Ratschläge geben und ihn bei seiner täglichen Arbeit unterstützen.

Außerdem benötigen die jungen Führungskräfte häufig auch Unterstützung bei der Vorbereitung wichtiger Aufgaben. Hier kann der Mentor mit seiner Erfahrung wichtige Orientierung bieten.

Vor allem in der Zusammenarbeit mit Top – Führungskräften und der Geschäftsführung sind unerfahrene Führungskräfte häufig noch sehr unsicher. Dennoch werden gerade von dieser Seite hohe Erwartungen an sie gerichtet. Der Mentor soll seinem Mentee auch hier unterstützend zur Seite stehen. Dies kann sich beispielsweise so gestalten, dass der Mentee seinen Mentor zu dessen Vorträgen und Sitzungen begleitet, um ein Modell für seine eigenen Präsentationen zu erhalten. Anders herum kann es unter Umständen auch hilfreich sein, wenn der Mentor den Mentee zu dessen Terminen begleitet, um anschließend direktes Feedback geben zu können.

Feedback ist nicht nur in derartigen Situationen, sondern im Allgemeinen sehr wichtig für die persönliche und berufliche Entwicklung des Mentees. Es gehört deshalb

zur Rolle des Mentors dem Mentee, wann immer es nötig ist, offenes und direktes Feedback zu geben.

Neben der Unterstützung des Mentees bei praktischen Fragen besteht eine weitere wichtige Aufgabe des Mentors in seiner Funktion als „Türöffner“ für den Mentee. Durch seine lange Betriebszugehörigkeit verfügt der Mentor über ein großes Netzwerk im Unternehmen. Zu seinen Aufgaben gehört es nun auch den Mentee in dieses Netzwerk einzuführen, ihn also mit anderen Führungskräften bekannt zu machen.

Außerdem kann der Mentor, wenn nötig, auch Sparringspartner im Umgang und Einsatz von Führungsinstrumenten, Zielvereinbarungen und Leistungsbeurteilung sein. Häufig haben neue Führungskräfte nur wenig Erfahrung im Umgang mit diesen Instrumenten und fühlen sich durch die allgemeinen Weiterbildungsveranstaltungen nicht ausreichend vorbereitet. Der Mentor kann hier mit der Weitergabe seines praktischen Wissens die Kenntnisse, die in Seminaren vermittelt werden, sinnvoll ergänzen.

Des Weiteren gehört es ebenfalls zur Aufgabe des Mentors die unternehmensspezifische Führungskultur vorzuleben und an den Mentee weiterzugeben.

### *5.2 Aufgaben und Rolle der Mentees*

Die Mentees sind in diesem Unternehmen selbst für den Erfolg ihres individuellen Mentorenprogramms verantwortlich. Es liegt in ihrer Verantwortung die Treffen mit dem Mentor zu organisieren und deren Inhalt zu planen. Darüber hinaus werden den Mentees bewusst keine Reflexionsbögen oder ähnliche Instrumente zur Dokumentation der Termine zur Verfügung gestellt. Jeder Mentee ist selbst dafür zuständig einen möglichst großen Nutzen aus den Gesprächen mit seinem Mentor zu ziehen.

Diese Eigenverantwortlichkeit wird auch schriftlich in einem Mentorenschaftsvertrag zwischen Mentor und Mentee, der im folgenden Abschnitt erläutert wird, festgehalten.

### *5.3 Rolle des Personalwesens*

Die Einweisung der Mentoren erfolgt durch den Leiter der Personalentwicklung. Er ist zudem auch für die Koordination der Auswahl von Mentees und Mentoren, sowie für die Betreuung des Prozesses zuständig.

Während der Mentorenschaft ist das Personalwesen bewusst nur wenig in das Geschehen zwischen Mentee und Mentor involviert. Wie bereits erläutert, sollen die Teams sich selbst organisieren und die Zusammenarbeit den individuellen Gegebenheiten entsprechend gestalten. Der Betreuer des Programms fungiert jedoch für die Dauer des Prozesses als Eskalationsstelle und ist zudem an der Kick-Off - sowie an der Abschlusssitzung der Teams beteiligt.

## 6. Ablauf und Vorgaben

Die Dauer der Mentorenschaft beträgt im Unternehmen üblicherweise ein Jahr. Diese Zeitspanne hat sich bei Mentorenprogrammen anderer Unternehmen als nützlich erwiesen und wurde hier übernommen.

### *6.1 Kick-Off-Veranstaltung*

Jede Mentorenpartnerschaft beginnt mit einer individuellen Auftaktveranstaltung, an der der Mentor, der Mentee, dessen disziplinarischer Vorgesetzter sowie der Leiter der Personalentwicklung teilnehmen.

Diese Sitzung verfolgt mehrere Zielsetzungen. Zum einen werden hier noch einmal die Rahmenbedingungen des Mentorenprogramms geklärt und in der Mentoringvereinbarung schriftlich fixiert.

Darüber hinaus werden bei diesem Termin die Ziele der Mentorenpartnerschaft besprochen. Hier erhält auch der Vorgesetzte des Mentees die Möglichkeit Themenvorschläge für die Zusammenarbeit des Teams einzubringen, wenn er dies möchte. Er kennt seinen Mitarbeiter aus der täglichen Arbeit und kann so sicher wichtigen Input für die Arbeit von Mentor und Mentee liefern.

Da die Unterstützung des Vorgesetzten von großer Bedeutung für eine erfolgreiche Umsetzung des Mentorenkonzepts ist, ist es wichtig ihn in das Programm einzubeziehen. In diesem Zusammenhang dient dieser Termin auch dem Zweck eines Kennenlernens zwischen dem Mentor und dem Vorgesetzten des Mentees. Dieses Treffen soll unter anderem verhindern, dass der Vorgesetzte im Mentor einen möglichen Konkurrenten sieht, der ungewünschten Einfluss auf den eigenen Mitarbeiter nimmt. Durch ein gegenseitiges Kennen lernen können derartige Befürchtungen meist einfach beseitigt werden.

### *6.2 Mentoringvereinbarung*

Wie erläutert, wird in der ersten Sitzung eine schriftliche Vereinbarung zwischen Mentor, Mentee und dem Personalwesen geschlossen. Sie beinhaltet folgende Elemente:

1) Die Dauer der Partnerschaft
2) Die Aufteilung der Verantwortlichkeit zwischen Mentor und Mentee
3) Eine Verschwiegenheitsklausel
4) Die Modalitäten des Ausstiegs für beide Parteien

Bewusst nicht enthalten sind Angaben über Ort, Häufigkeit oder Dauer der einzelnen Termine.

Die Organisation der Treffen soll hier individuell auf die Bedürfnisse der Beteiligten abgestimmt sein und kann somit nicht im Vorfeld festgelegt werden.

Die Vertragsvorlage ist im Anhang beigefügt.

### *6.3 Abschlusssitzung*

In der letzten Sitzung findet eine Evaluation der Mentorenschaft statt. Teilnehmer sind dieselben Personen, die auch bei der Kick-Off-Veranstaltung anwesend waren: Der Mentor, der Mentee, dessen Vorgesetzter und der Leiter der Personalentwicklung. Wichtig ist zu betonen, dass bei diesem Treffen nur der Prozess der Personalentwicklungsmaßnahme evaluiert wird. Inhaltliche Aspekte werden hingegen nur auf freiwilliger Basis erörtert. Andernfalls würde dies der Verschwiegenheitsklausel der Mentoringvereinbarung widersprechen.

## 7. Pilotprojekt

Vor der Implementierung des Mentoringprogramms wird derzeit ein Pilotprojekt mit je drei freiwilligen Mentees und drei Mentoren durchgeführt.

Die Mentees sind alle Teilnehmer aus dem im vergangenen Jahr abgeschlossenen Förderkreis des Unternehmens. Der Förderkreis ist ein internationales Entwicklungsprogramm, das in erster Linie dazu dient, dem Unternehmen mobile und flexible Leistungsträger als Fach- und Führungskräfte auch kurzfristig für anspruchsvolle nationale und internationale Aufgaben zur Verfügung zu stellen. Nach Abschluss dieses Programms erhalten alle Teilnehmer eine neue Führungsaufgabe und befinden sich somit in der zu Beginn charakterisierten Ausgangslage. Sie sind mit neuen Anforderungen und Erwartungen konfrontiert, haben jedoch keine konkrete Unterstützung mehr, da der Förderkreis beendet ist. Absolventen des Förderkreises stellen also eine relevante Zielgruppe für das Mentorenprogramm dar und es ist somit sinnvoll sie als Teilnehmer für das Pilotprojekt auszuwählen.

Darüber hinaus ist der Leiter dieses Pilotprojekts auch der Verantwortliche für den Förderkreis. Aus diesem Grund sind ihm die Mentees bezüglich ihrer Stärken, Schwächen und Bedarfe gut bekannt. Er kann dadurch gut über den individuellen Erfolg oder Misserfolg des Pilotprojekts urteilen. Außerdem herrscht durch diese Konstellation eine vertrauliche Atmosphäre zwischen dem Projektleiter und den Teilnehmern. Dies ermöglicht eine offene Diskussion über das Mentorenprogramm, was wichtig für dessen Evaluation und Optimierung ist.

Aus organisatorischen Gründen ist das Pilotprojekt zudem auf Mitarbeiter des Hauptsitzes des Unternehmens beschränkt.

Nach Abschluss des Piloten werden die Erfahrungen der Mentoren und der Mentees mit dem Programm erfasst. Auf Basis dieser Aussagen wird das Konzept weiterentwickelt und schließlich im Unternehmen implementiert werden.

## 8. Ausblick

Wie erläutert, sind die Mentees des Pilotprojekts alle Mitglieder des Förderkreises. Die Teilnehmer dieses Entwicklungsprogramms werden aus den oben genannten Gründen auch weiterhin eine Zielgruppe des Mentoringprogramms darstellen. In Zukunft soll das Programm jedoch auf das ganze Unternehmen ausgeweitet werden.

Darüber hinaus wird mit den Jahren ein Alumni - Netzwerk der Mentees entstehen. Die heutigen Mentees können dann als Mentoren tätig werden und so ihr Wissen an die Nachfolger weitergeben. Sie können durch ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Programm sicher noch besser als andere Führungskräfte auf ihre Mentees eingehen. Auch das Unternehmen wird von dieser Art der Organisation profitieren, da es dadurch wieder etwas von den Führungskräften, in die es zuvor investiert hat, zurückbekommen kann.

## Anhang – Mentoring Vereinbarung

Frau/Herrn

Frau/Herrn

Persönlich

Mentoring - Vereinbarung

Sehr geehrte/r Frau/Herr …….,

erfreulicherweise haben Sie sich bereit erklärt, als Mentor für
Frau/Herrn ……. (Mentee) zur Verfügung zu stehen.

Die Mentoring - Partnerschaft umfaßt den Zeitraum
vom …….. bis zum …… .

Durch Ihre Teilnahme am Mentorenprogramm verpflichten Sie sich zu regelmäßigen Treffen mit Frau/Herrn …...
Treffpunkte sowie zeitlicher Abstand und Dauer der Termine werden individuell in Absprache mit ihrem Mentee festgelegt.
Frau/Herr …… ist für die Organisation, Planung und Dokumentation der Treffen verantwortlich.

Ihre Aufgaben als Mentor können folgende Punkte umfassen:

- Weitergabe von informellem Wissen, Erfahrungen und Tips

- Ansprechpartner / Vertrauensperson im Hinblick auf Probleme
- Förderung der Vernetzung Ihres Mentees im Unternehmen
- Unterstützung bei der Vorbereitung wichtiger Aufgaben (z. B. schwierige Projektrunden usw.)
- Unterstützung in der Zusammenarbeit mit Top-Führungskräften und der Geschäftsführung
- Sparringspartner im Umgang und Einsatz von Führungsinstrumenten, Zielvereinbarungen und Leistungsbeurteilungen
- Offenes direktes Feedback
- Vorleben / Weitergabe der Führungskultur

Die Informationen und Daten, die im Rahmen der Mentorenschaft ausgetauscht werden, sind von allen Beteiligten vertraulich zu behandeln.
Wird die Mentoring – Partnerschaft vorzeitig beendet, ist das Personalwesen unmittelbar davon in Kenntnis zu setzen.

Zum Zeichen Ihres Einverständnisses bitten wir Sie um Rückgabe eines von Ihnen unterzeichneten Exemplars dieses Schreibens.

Mit freundlichen Grüßen

Personal …….. ……..

*Michael Gessler*[*]

# Vertrauen und generatives Mentoring in einer Community of Practice

*„Misstrauisch bist du? Ich verstehe dich: Du willst dir die Mühe ersparen, die Menschen kennen zu lernen“ Arthur Schnitzler (1862-1931)*

1. Einleitung
2. Community of Practise
3. Risiko, Vertrauen und Mentoring
4. Vertrauen und generatives Mentoring
5. Fazit

## 1. Einleitung

Mentoring und Coaching sind ähnliche und dennoch unterschiedliche Beratungskonzepte, deren ethymologische Herkunft bereits differente Bezüge aufweist: In der griechischen Mythologie beschützt, erzieht und berät Mentor während des Trojanischen Krieges Telemachos, den Sohn des Odysseus. Das Mentoring-Konzept greift diesen pädagogischen Gedanken auf und überträgt ihn auf berufliche Entwicklungsprozesse. Der Begriff Coaching leitet sich von Kutsche (engl. Coach) ab. Der Coach offeriert, bildlich gesprochen, einem Coachee eine Kutsche (z. B. eine bestimmte Coaching-Methode), um den Coachee an einen anderen Ort zu begleiten. Während die Expertise eines Coaches darin besteht, in professioneller Distanz zu handeln, wird die Professionalität eines Mentors von dessen Anteilnahme und Fürsorge bestimmt mit „Cool head, warm heart and active hands“ (Hilb 1997, S. 104). Hilb illustriert dieses Prinzip an Praxisbeispielen; er interviewte einen Mentor und dessen Mentees. Mentor: “Die Achtung der Persönlichkeit eines jeden und daher Flexibilität durch ein möglichst unpolitisches Klima, gut geschulte karrierewillige junge Leute auf den Weg des Erfolgs zu bringen, sind die unabdingbaren Voraussetzungen für das Gelingen.” (ebd. S. 93) Mentee 1: „Integrität, eine Charaktereigenschaft, die Max von Dach [der Mentor, MG] täglich vorgelebt hat.“ (ebd. S. 77) Mentee 2: “This was Mr. von Dach´s greatest value: trusting his people and giving them total freedom to get on with the job.” (ebd. S. 78)

Ein Coach nimmt als Person Anteil am Geschehen; er bleibt allerdings als Mensch auf Distanz. Beim Mentoring sind hingegen - idealtypisch - Menschen beteiligt. Was

[*] Junior-Prof. Dr. Michael Gessler, Universität Bremen, Institut Technik und Bildung, Am Fallturm 1, 28359 Bremen, E-mail: mgessler@uni-bremen.de

meint dieser Unterschied Person/Mensch? Im klassischen Theater war „Persona“ (griech. Maske) die Maske der Schauspieler, durch deren Mundöffnung die Stimmen der Akteure hindurchtönten (per - sonare = lat. durch - tönen). In sozialen Systemen „klingt“ gleichermaßen nur der „Teil“ des Menschen an, der aufgrund der funktionalen Binnendifferenzierung angesprochen ist. Menschen sind vielschichtiger als die Kommunikationsbeiträge von Personen (Willke 1993). Die Hineinnahme des Menschen in den Kommunikationszusammenhang sprengt die Grenze der gegebenen beruflichen Systemdefinition, wodurch für beide Parteien ein Moment der Unsicherheit entsteht, das es zu kompensieren gilt. Im obigen Beispiel werden als Zusatzqualitäten „Integrität“, „Trust“ und ein „unpolitisches Klima“ genannt als „unabdingbare Voraussetzungen“ „für das Gelingen“. Es scheint, als bedingen sich Mentoring und Vertrauen wechselseitig: Während Mentoring Unsicherheit produziert, ist Vertrauen eine mögliche Reaktion auf Unsicherheitszustände. Hieraus ergibt sich die Frage, ob Vertrauen empirisch an Mentoring anschließt und ggf. Vertrauen strukturell erforderlich ist, um die Handlungsfähigkeit von Mentor und Mentee zu ermöglichen?

Eine Erweiterung der Idee des Peer-Mentorings wäre ein Peer-to-Peer-Mentoring in einer Community of Practice, die wiederum wie ein kollektiver Mentor wirken könnte. Die erhöhte soziale Komplexität (aus Sicht des Mentors und der Mentees) erfordert eine Reduktion. Luhmann schreibt Vertrauen diese Funktion zu (Luhmann 1989). Auf Basis einer sich entwickelnden Vertrauenskultur wäre der Nährboden für weitere spontane und sich selbst organisierende Mentorenverhältnisse (Generatives Mentoring) gegeben. In einem Graduiertenprogramm der Universität Bremen wurde dieser Ansatz erprobt. Die Doktorand/-innen sind in diesem Programm einerseits Mentees (formale Struktur) und andererseits bestand die Hoffnung, dass aufgrund freiwilliger Wahl und interaktiver Angebote weitere Mentorenverhältnisse zwischen den Mentees entstehen (informelle Struktur). Mentoring wäre dann eine Funktion der Kommunikation (informelle Struktur) und würde das offizielle Angebot (formale Struktur) vermutlich stabilisierend ergänzen. Im Ansatz einer Community of Practice ist diese Möglichkeit angelegt, weshalb im Abschnitt 1 zunächst die konstitutiven Elemente einer Community of Practice vorgestellt werden.

Da Vertrauen als Prädiktor für Mentoring angenommen wird, wurde Vertrauen und Mentoring an vier Zeitpunkten erhoben (1. Schritt). Einem Prinzip der Organisationsentwicklung folgend (French/Bell 1990) wurden die Ergebnisse der standardisierten Befragung anschließend kommunikativ validiert (2. Schritt). Folgende Thesen lagen der Untersuchung zu Grunde:

These 1: Modellierung von Vertrauen: Vertrauen entsteht auf der Basis spezifischer Merkmale der Person und der Situation sowie vertrauensförderlicher Handlungen, weshalb Vertrauen bis zu einem gewissen Grad modellierbar ist.

These 2: Generatives Mentoring: In der vertrauensbasierten Kultur einer Community of Practice können spontan und ungeplant weitere Mentorenverhältnisse entstehen.

Im folgenden Beitrag wird zunächst der „materielle“ Bezugsrahmen der Studie geklärt: Die Thesen beziehen sich auf Vertrauen und Mentoring in einem Graduiertenprogramm, das wie eine *Community of Practice* funktional gestaltet wurde (Abschnitt 1). Anschließend wird das *Vertrauens- und Mentoringmodell* vorgestellt, das in der standardisieren Befragung verwendet wurde (Abschnitt 2). Mit der Darstellung der *Ergebnisse der Untersuchung* (Abschnitt 3) sowie eines Fazits (Abschnitt 4) endet der Beitrag.

## 2. Community of Practice

Der Begriff Community of Practice (CoP) bezeichnet eine praxisbezogene Arbeitsgemeinschaft von Personen, die sich mit einem gemeinsamen Problem auseinandersetzen. Das Streben nach Lösungen vereint die Personen in einem sich selbst organisierenden Beziehungssystem (Wenger 1998, S.2). Die Kommunikation in einer CoP findet auf zwei Ebenen statt. Die öffentliche Ebene wird bestimmt durch Meetings, Online-Foren und andere Veranstaltungen, in denen möglichst viele Mitglieder zum Erfahrungsaustausch zusammenkommen (formale Struktur). Außerdem kommunizieren die Mitglieder im inoffiziellen Rahmen miteinander und begründen persönliche Beziehungen (informelle Struktur), die sich auf die gesamte Community übertragen (Wenger et al. 2002, S.58f). Communities of Practice definieren Etienne Wenger, Richard McDermott/William Snyder im Wesentlichen mittels dreier Prinzipien (ebd. S. 27f).

### *2.1 Prinzipien einer Community of Practice*

Als gemeinsamer Nenner der Mitglieder fungiert die *Wissensdomäne*, in welcher das jeweilige Problem angesiedelt ist. „Die Wissensdomäne ist die raison d'être einer Community of Practice“ (ebd. S. 31). Eine explizite Erklärung dessen, was Gegenstand der Community ist, ist letztlich Grundlage für lösungsrelevante und zielorientierte Beiträge. Die Domäne ist einer ständigen Überprüfung unterworfen. Verlieren die behandelten Themen an Relevanz, kann dies dazu führen, dass die Community ihre Mitglieder nicht mehr erreicht (z.B. aufgrund deren mangelnden Interesses) und schließlich an Bedeutung und Einfluss verliert (ebd. S.28).

Die Community wird durch *Gemeinschaft und Gemeinsamkeit* (engl. „community“) zusammengehalten. Eine CoP unterscheidet sich von einer Best-Practice-Sammlung durch die permanente Interaktion und die individuell eingebrachten Erfahrungen und Perspektiven. Communities of Practice zeichnen sich durch das Bewusstsein um den Wert dieser Beiträge aus und legen Wert auf Austausch. Die Mitglieder teilen das Interesse am Thema, doch gerade ihr heterogener persönlicher Hintergrund stärkt die Community in der Breite ihrer Perspektiven und Möglichkeiten (ebd. S.35). Die Gemeinschaft wird gestärkt durch eine lernförderliche, offene und vertraute Atmosphäre. Die Mitglieder erwarten, dass sich ihre Leistung durch den gemeinsamen Erfolg der Gruppe lohnt und auszahlt.

Die *praktische Umsetzung* (engl. „practice“) der erreichten Resultate bildet die dritte Dimension. Der gemeinsam erarbeitete Wissensschatz (Vokabular, Arbeitsstil, Hilfsmittel, Informationen) bildet die Grundlage, auf der sich die Mitglieder effizient austauschen können. Er vereinfacht die Kommunikation, verkürzt Arbeitsprozesse und ermöglicht den Fokus auf zukünftige Probleme (Wenger et al. 2002, S.38f).

Communities of Practice entstehen, um Wissen zu schaffen, zu erweitern, auszutauschen und um individuelles Können auszuprägen. Die Mitgliedschaft in einer Community of Practice ist freiwillig und durch Expertise bzw. Passion für ein bestimmtes Thema motiviert. Commitment und die Identifikation mit der Gruppe fördern ihren Zusammenhalt. Die CoP findet ihr Ende, wenn das Thema an Relevanz verliert und kein Interesse mehr am gemeinsamen Arbeiten besteht. Sie unterscheidet sich somit grundlegend von anderen Systemen wie z. B. formalen Abteilungen (personelle Abgrenzung nach außen, klare Hierarchie, explizite Ziele), Projektteams (formelle Gruppen, festgelegte Ziele, definierter Ressourcenrahmen) oder auch informellen Netzwerken, bei denen der Informationsaustausch im Vordergrund steht und weniger die Wissensgenerierung und Kompetenzentwicklung (ebd. S.42). Aufgrund der Freiwilligkeit von Communities of Practice sind Gestaltungsoptionen nur unscharf bestimmbar. Förderliche Bedingungen und Herausforderungen können allerdings benannt werden.

### *2.2 Förderliche Bedingungen und Herausforderungen*

Communities of Practice entwickeln sich organisch. Ihre natürliche Entwicklung sowie die Dynamik in der Community sollten von Anfang an mit großem Handlungsspielraum und Freiheit ermöglicht werden. CoPs sind in ihrer Zielsetzung zwar konkret, überprüfen aber auch permanent die Relevanz ihres Themas. Sie sind daher einem ständigen Wandel ausgesetzt. Eine gestalterische Vorgabe sollte lediglich als Option verstanden werden, der sich eine Community of Practice bedienen kann und entlang derer sie sich entwickeln, reifen und Erfahrungen sammeln kann (ebd. S.51ff).

Die Inhalte und Fortschritte einer Community of Practice sind nur durch eine Perspektive von innen - d. h. von Mitgliedern der Community - in ihren Ausmaßen erkennbar. Umgekehrt lassen sich Entwicklungspotenziale der Gruppe besser aus der Distanz erkennen. Der Dialog mit der Außenwelt (z. B. die Betrachtung anderer Communities) kann wesentlich zum Erfolg einer CoP beitragen (ebd. S.54f). Die Heterogenität der Mitglieder einer Community of Practice impliziert eine unterschiedlich hohe Motivation zur aktiven Beteiligung. In der natürlichen Entwicklung einer CoP beteiligen sich zu unterschiedlichen Zeiten verschiedene Mitglieder aktiv oder passiv. Eine erfolgreiche Community unterstützt dieses „Driften“ und vermittelt allen Mitgliedern gleichermaßen ein Gefühl der Dazugehörigkeit (ebd. S.55f). Von Bedeutung ist, das gewonnene Wissen zu identifizieren und festzuhalten. Die Motivation, Aufmerksamkeit und Anstrengung zu investieren, wird auch durch den langfristig

erwarteten Output bestimmt. Folglich ist es wichtig, die Resultate aus Diskussionen etc. nach Möglichkeit zu explizieren und zu konservieren (ebd. S.59f).

Eine Community of Practice ist erfolgreich, wenn die Mitglieder gerne zu ihr zurückkehren, sie Gehör finden und Fragen stellen können. Dem gegenüber benötigt eine CoP regen Austausch mit ihrer Umgebung. Fehlt der Bezug zu anderen Perspektiven, können der CoP wichtige Entwicklungen entgehen. Der permanente Wechsel zwischen Dynamik und Ruhe soll für Vertrautheit sorgen und gleichzeitig innovative Perspektiven mit einbeziehen (ebd. S.61f). Schließlich entwickeln CoPs einen bestimmten Rhythmus, der Ausdruck ihrer Vitalität ist. Die richtige Dosierung von Aktivitäten jeglicher Art (Telefonkonferenzen, Meetings, Web Chats etc.) sorgt dafür, dass die Mitglieder nicht in Atemlosigkeit oder Lethargie verfallen (ebd. S.62f). Für Communities of Practice bestehen an verschiedenen Stellen Herausforderungen: Probleme mit den oben genannten drei Prinzipien (Wissensdomäne, Gemeinschaft, praktische Anwendung) oder (Ressourcen-)Konflikte in der Kooperation mit anderen Communities bzw. der Organisation, in der sich die CoP befindet.

Communities of Practice müssen permanent betreut werden. Eine CoP entwickelt sich ebenso wie ihr Umfeld und daraus resultiert ein permanenter Anpassungsdruck. Der Erfolg ist letzten Endes abhängig von der Führung: „It takes leadership, inside communities to keep questioning the status quo, see what's possible in a domain, connect the people who care about it and help develop an effective practice together. It takes leadership at the boundaries of communities so they remain open to the outside. Finally, it takes organizational leadership to provide an environment that is both supportive and challenging" (Wenger et al. 2002, S.159).

Diese Führungsarbeit findet auf unterschiedlichen Ebenen statt. Veranstaltungen müssen organisiert werden, die soziale Struktur der CoP muss gepflegt und erweitert werden. Gespräche, Vorgehensweisen und Erkenntnisse müssen dokumentiert werden, um die gesammelten Erfahrungen zu erhalten und weiterzugeben. Es müssen aufkommende Fragen erkannt und gewichtet, sowie Lernperspektiven aufgestellt werden. Ferner muss die Beziehung zu anderen Communities und zu übergeordneten, hierarchisch bedeutenden Organisationen gepflegt werden. Diese Funktionen können von einem oder auch mehreren Mitgliedern übernommen werden (Rausch 2004, S.47).

Im Graduiertenprogramm wurden sodann zwei Ebenen installiert: Einerseits trifft sich die Gesamtgruppe im Abstand von zwei Monaten offiziell mit ihrem Mentor. Andererseits wurden sich überlappende thematische Cluster geschaffen, die zur Fortsetzung der Kommunikation zwischen den Terminen anregten. Eine Internetplattform dient zum Material- und Informationsaustausch; diese wurde zunächst nur von einzelnen und ab dem zweiten Treffen zunehmend von allen Beteiligten aktiv genutzt. Die Teilnehmer verbindet eine gemeinsame Aufgabe, das Interesse am Thema sowie die gemeinschaftliche Perspektive, die insbesondere zu Beginn als Unsicherheit erlebt wurde. Der unterschiedliche Erfahrungshintergrund initiiert Kommunika-

tion und die fortschreitende praktische Umsetzung der Ideen in Handlung stabilisiert die Gemeinschaft. Gleichwohl das Konzept Community of Practice theoretische Unschärfen besitzt, scheint der heuristische Wert deutlicher. Die Selbstzuschreibung als Community of Practice könnte nach Art einer „Self Fulfilling Prophecy“ Entwicklungen initiiert haben, die die Entwicklung von Vertrauen und Mentoring positiv ermöglichten. Die zu Beginn beschriebene kommunikative Validierung der Ergebnisse der standardisierten Befragung sollten helfen, eventuelle Forschungsartefakte aufzudecken.

### *2.3 Netzwerk als Kooperationsmechanismus*

Die neue Institutionenökonomik unterscheidet auf Basis der Transaktionskostentheorie drei Kooperationsmechanismen: (1) Markt, (2) Hierarchie und (3) Netzwerk. In der Marktkooperation wird das Verhalten flexibel durch den Preis bestimmt und durch ausgehandelte Verträge gesteuert. Der zentrale Kontrollmechanismus ist die Überwachung des Outputs. Das Koordinationsprinzip Markt versagt, wenn die Gefahr des Opportunismus besonders hoch ist, die Vertragspartner nicht über den gleichen Informationsstand verfügen, weshalb präzise Verträge und die Überprüfung ihrer Erfüllung praktisch ausgeschlossen ist und die Güter und Leistungen eine hohe Spezifität aufweisen. Als Alternative bietet sich die Koordinationsform Hierarchie an, die eine idealtypische Gegenposition darstellt. Informationen, Entscheidung und Kontrolle werden kanalisiert, Verantwortungsbereiche geschaffen und der Prozess strukturiert. Der zentrale Kontrollmechanismus ist hierbei die Verhaltens- und Prozesskontrolle. Hierarchische Kontrolle versagt allerdings, wenn Aufgaben komplex sind, eine hohe Interdependenz zwischen verschiedenen Teilaufgaben besteht und die Erfüllung der Aufgabe z. B. aufgrund einer fortschreitenden technischen Entwicklung von Unsicherheit geprägt ist. Bei Versagen der Prinzipien Markt und Hierarchie bleibt als Option die Steuerung des Verhaltens durch gemeinsame Normen und Werte. Dieses Kooperationsdesign wird als Netzwerk bezeichnet. Die formalen Kontrollmechanismen Outputkontrolle und Prozesskontrolle werden durch die informelle Selbstkontrolle der Mitarbeiter ersetzt. Vertrauen kann somit auch als Versuch beschrieben werden, in Situationen, die prinzipiell nicht kontrollierbar sind, ein Maß an Verhaltenssteuerung zu etablieren. Während in einem Hierarchiedesign die Erfüllung einer Aufgabe dem Faktor Macht und Gehorsam und in einem Marktdesign dem Faktor Verhandlung und Vertragserfüllung zugeschrieben wird, ist die Netzwerk-Koordination auf Vertrauen als Medium angewiesen (Köszegi 2001, S. 31 ff.).

| | **Hierarchie** | **Markt** | **Netzwerk** |
|---|---|---|---|
| **Steuerung des Verhaltens** | Anweisung | Preisverhandlung | Vertrauen |
| **Überwachung des Verhaltens** | Formale Verhalten- & Prozesskontrolle | Formale Outputkontrolle | Informelle Selbstkontrolle |
| **Voraussetzungen** | Klar strukturierbare Aufgaben | Auf Opportunismus wird verzichtet | Gemeinsame Normen und Werte |

Tabelle 1: Kooperationsmechanismen

Der Netzwerkgedanke prägt eine Community of Practice. Vertrauen, informelle Selbstkontrolle und gemeinsame Normen und Werte sind demnach konstitutiv für eine Community of Practice. Im nächsten Abschnitt wird das verwendete Vertrauen- und Mentoringverständnis geklärt.

## 3. Risiko, Vertrauen und Mentoring

Politiker stellen die "Vertrauensfrage", die "Bank Ihres Vertrauens" verkauft Versicherungen und Unternehmen bauen auf die "Vertrauensarbeitszeit". Der gemeinsame Nenner dieser Vertrauensverständnisse ist, dass Vertrauen einen „Umgang mit Unsicherheit" anzeigt. Vertrauen überbrückt eine bestehende Unsicherheit: „Wer Vertrauen erweist, nimmt Zukunft vorweg. Er handelt so, als ob er der Zukunft sicher wäre" (Luhmann 1989, S. 8). Der vertrauensvoll Handelnde „legt seine gegenwärtige Zukunft auf eine künftige Gegenwart fest. Er macht damit den anderen Menschen das Angebot einer bestimmten Zukunft, die sich nicht ohne weiteres aus der gemeinsamen Vergangenheit ergibt." (Luhmann 1989, S. 20)

Besteht Vertrauen, kann dies positive Effekte haben: Vertrauen erhöht die Bereitschaft, Informationen weiterzugeben. Misstrauen führt hingegen dazu, dass Informationen gefiltert werden (Bierhoff 1987). Vertrauen zum Vorgesetzten erhöht die Arbeitsmotivation und –zufriedenheit sowie die Verbundenheit mit dem Unternehmen; Arbeitsabläufe werden effizienter (Graeff 1998). Fehlendes Vertrauen korreliert mit einer erhöhten Kontrollmotivation und einer Orientierung an bürokratischen Regeln und Vorschriften (Neubauer 1988). Fehlendes Vertrauen belastet, verursacht Stress (Petermann 1996, S. 63 f. und die dort aufgeführten Studien) und bedingt geringes organisationales Commitment (Nyhan/Marlowe 1997). Commitment wiederum hat einen Einfluss auf Arbeitszufriedenheit, Fluktuationsneigung (Begley/Czajka 1993) und Arbeitsleistung (Meyer et al. 1989).

Schwierig an der Bestimmung des Vertrauensbegriffs ist, dass unterschiedliche Verständnisse bestehen: Im Identitätskonzept von Erikson entwickeln sich das Urvertrauen bzw. dem gegenüber das Urmisstrauen eines Kindes aufgrund der Bewältigung bzw. Nichtbewältigung einer psychosozialen Krise im ersten Lebensjahr. Das Urvertrauen ist eine zentrale Komponente einer gesunden Persönlichkeit und strahlt

in alle anderen Lebensbereiche ab (Erikson 1970). Für Rotter ist Vertrauen bzw. Misstrauen das Ergebnis sozialer Lernerfahrungen, die sich verdichten, generalisieren und sich zu einem stabilen Persönlichkeitsmerkmal entwickeln (Rotter 1967). Selman hat wiederum die Entstehung von interpersonalem Vertrauen als sozialkognitives Entwicklungsmodell mit fünf Stufen beschrieben (Selman 1984). Schweer löst sich von diesen entwicklungspsychologischen Modellen und betrachtet die Entwicklung von Vertrauen in der sozialen Interaktion. Er verwendet das Konstrukt „Individuelle Vertrauenstendenz“ als grundlegendes Persönlichkeitsmerkmal. Vertrauen sei nicht allein personal determiniert, sondern situativ mitbestimmt. Entscheidend wäre die Vertrauenstendenz, der Anfangskontakt, die Passförmigkeit von impliziter Vertrauenstheorie (wie sollte sich die andere Person verhalten) und tatsächlichem Verhalten des Gegenübers sowie der strukturellen Gegebenheiten wie z. B. Hierarchie und Abhängigkeit, die das Verhalten beeinflussen (Schweer 1996). Luhmann hat sodann die Formel geprägt, dass Vertrauen soziale Komplexität reduziere und Vertrauen der Schmierstoff jeglicher sozialer Beziehungen sei (Luhmann 1989). Für Giddens ist Vertrauen die zentrale Herausforderung der Moderne, da traditionelle Vertrauenskontexte wie Verwandtschaftsbeziehungen, räumlich lokalisierte Beziehungen, religiöse Bezüge und Traditionen an Definitionsmacht verlieren (Giddens 1995). Putnam zeigt am Beispiel von Nord- und Süditalien, dass Vertrauen als soziales Kapitel positiven Einfluss bzw. Misstrauen negativen Einfluss auf die wirtschaftliche Entwicklung einer Region nimmt (Putnam 1993). Für Sennet ist Vertrauen die Anerkennung von Abhängigkeit, deren sich heute viele schämen. Er analysiert die Kultur des modernen Kapitalismus, die Vertrauensbeziehungen erschwert und die persönliche und soziale Entwicklung der Mitarbeiter beeinträchtigt (Sennet 1998). Vertrauen hat offensichtlich viele Facetten. Worum geht es im Kern beim Vertrauen?

### *3.1 Risiko als Ausgangspunkt*

Ripperger (Ripperger 2003) hat eine Systematik entwickelt, um Zuversicht, Hoffnung, Zutrauen und Vertrauen zu unterscheiden. Ist die Eintrittswahrscheinlichkeit eines Ereignisses nicht vorhersehbar, kann aufgrund des Informationsmangels Unsicherheit entstehen. *Zuversicht* wäre eine mögliche Reaktion auf eine solche Unsicherheit: “Es wird schon nichts passieren”. Kann die Eintrittswahrscheinlichkeit eines Ereignisses hingegen geschätzt werden, handelt es sich um ein Risiko (bzw. eine Chance). Risiken (und Chancen) ermöglichen Bewertungen der Kosten und des Nutzens (Tragweite des Risikos) sowie der angenommenen Eintrittswahrscheinlichkeit (hoch/niedrig). Unterscheidbar sind sodann exogene Risiken (die Eintrittswahrscheinlichkeit ist nicht beeinflussbar, da die Ereignisse außerhalb des persönlichen Einflussbereichs liegen) und endogene Risiken (die Eintrittswahrscheinlichkeit ist beeinflussbar, da das Ereignis im Einflussbereich liegt). *Hoffnung* wäre eine Reaktion auf ein exogenes Risiko. Endogene Risiken sind wiederum unterteilbar in Risiken hinsichtlich der Fachkompetenz (bzw. des Könnens) und Risiken hinsichtlich der Sozialkompetenz (bzw. des Wollens). *Zutrauen* ist eine Antwort auf das Risiko

Fachkompetenz; Vertrauen würde dann im Umgang mit dem sozialen Verhaltensrisiko verwendet.

Vertrauen ist einerseits von anderen Formen des Umgangs mit Unsicherheit wie Hoffnung, Zuversicht und Zutrauen unterscheidbar, andererseits sind die Begriffe disjunkt: Fachkompetenz ist beispielsweise ein Prädiktor für Zutrauen und Vertrauen im beruflichen Umfeld (Neubauer 1997).

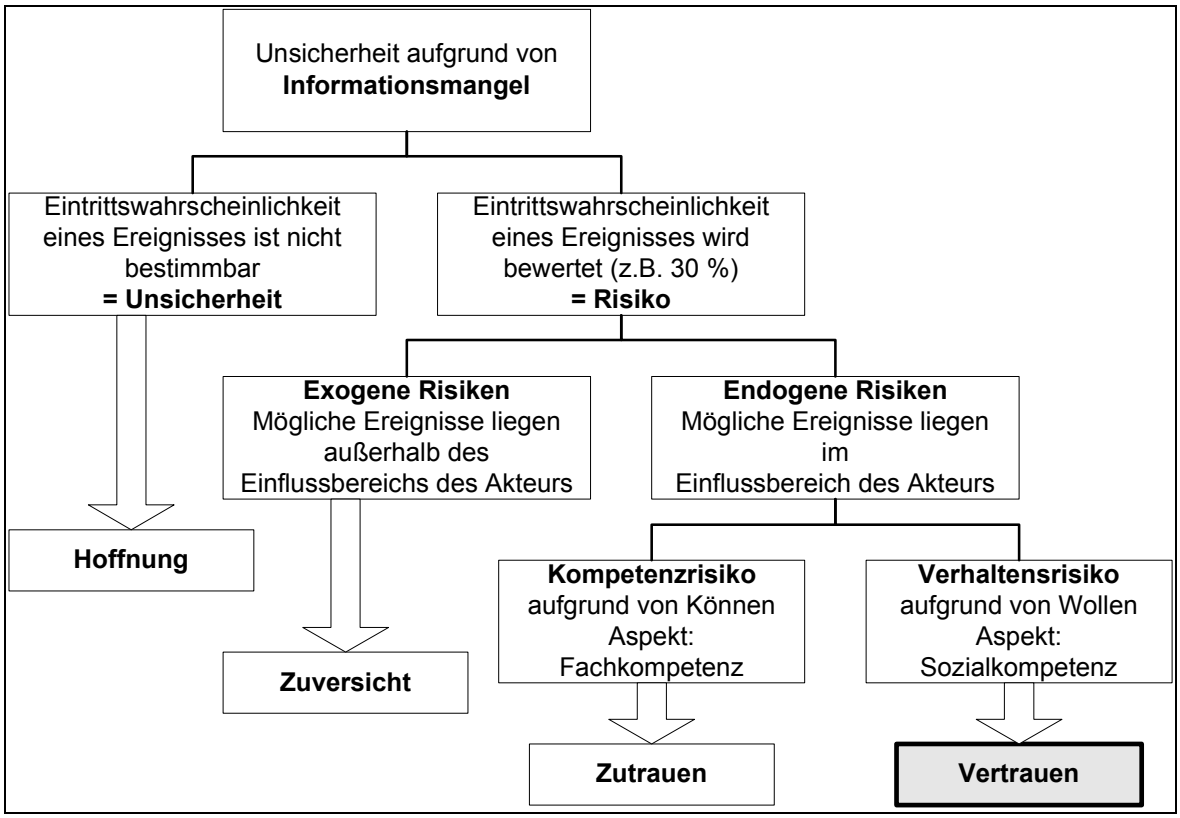


Abbildung 1: Unsicherheit, Risiko und Vertrauen

Das Risiko besteht nicht allein darin, dass sich eine Person anders verhalten könnte, als es erwartet würde. Vertrauen erweist sich als Problem, wenn der Schaden, der aus dem Fehlverhalten resultierte, größer wäre als der erstrebte Gewinn durch Vertrauen. „Andernfalls wäre es einfach eine Frage rationaler Berechnung, und wir würden uns in jedem Fall für unsere Handlung entscheiden, weil die Risiken in akzeptablen Grenzen blieben.“ (Luhmann 2001, S. 148/149) Vertrauen ist die Bereitschaft, Risiken zu akzeptieren, die ohne die Bedingung Vertrauen nicht akzeptabel wären.

### *3.2 Personen- und Situationsmerkmale*

Bierhoff und Buck benennen zwei Prädiktoren für Vertrauen: Verlässlichkeit und Vertrauenswürdigkeit (Bierhoff/Buck 1986). Butler (1991, zitiert nach Bierhoff 1995, S. 2151 f.) identifiziert in einer empirischen Studie neun Merkmale: Konsis-

tenz, Verlässlichkeit, Fairness, Loyalität, Integrität, Diskretion, offene Kommunikation, Erreichbarkeit und Fachkompetenz. Neubauer nennt vier Merkmalskategorien: Kompetenz, Wohlwollen, Konsistenz, Offenheit und Ehrlichkeit (Neubauer 1997). Schweer weist in mehreren Publikationen darauf hin, dass Reziprozität eine zentrale Voraussetzung für Vertrauen ist (Schweer 1996; Schweer/Thies 1999). Auf Basis dieser Konzepte sowie des Ansatzes von Luhmann entstand ein vorläufiges Vertrauensmodell mit zwei Dimensionen, fünf Kriterien und zehn Indikatoren (Abbildung 2).

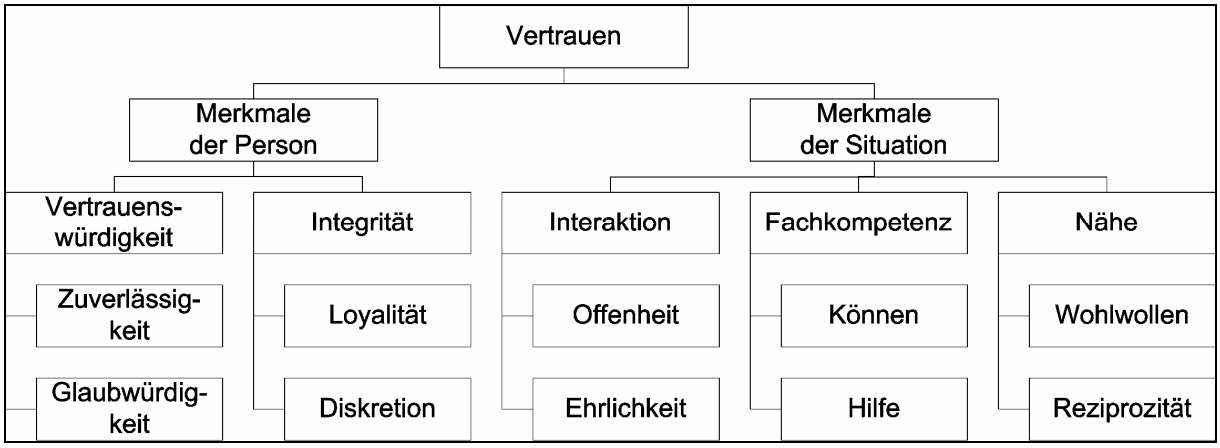


Abbildung 2: Merkmale von Vertrauen

Die Persönlichkeit ist eine zentrale Größe im Vertrauenskonzept. Vertrauen basiert auf Erfahrung und der Bereitschaft, eine riskante Vorleistung zu erbringen. Hierfür sind bestimmte „Innengarantien“ der Akteure erforderlich. „In Vertrauensbeziehungen ist so ein Moment der sozialen Kontrolle eingebaut. Vertrauen sammelt sich an als eine Art Kapital, das mehr Möglichkeiten zu weiterreichendem Handeln eröffnet, aber auch laufend benutzt und gepflegt werden muss und den Benutzer auf eine vertrauensvolle Selbstdarstellung festlegt, von der er nur schwer wieder herunterkommt. [...] Die Vorteile des Vertrauens dienen als Instrument der Verpflichtung. Vertrauen erzieht“ (Luhmann 1989, S. 71). Vertrauenswürdig ist, wer bei dem bleibt (Kriterium Zuverlässigkeit), was er bewusst oder unbewusst über sich selbst mitteilt (Kriterium Glaubwürdigkeit).

Fachkompetenz ist ein Prädiktor für Zutrauen und Vertrauen im beruflichen Umfeld (Neubauer 1997). Im familären bzw. freundschaftlichen Kontext wird Kompetenz als Prädiktor für Vertrauen hingegen selten diskutiert (Schweer/Thies 1999, S. 107 f.).

Loyalität, Diskretion, Offenheit und Ehrlichkeit sind Merkmale, die Butler in seiner Studie benennt. Zu unterscheiden sind allerdings zwei Aspekte: Während Offenheit und Ehrlichkeit die Qualität der Interaktion ausmachen, richtet sich Loyalität und Diskretion im Geiste des vertrauengewährenden Interaktionspartners an Dritte. Ohne

Loyalität und Diskretion würde das System „Vertrauen“ seine Grenzen verlieren und der Vertrauensbruch würde zu einer notwendigen Neudefinition der Systemgrenzen führen. Wohlwollen und Reziprozität sind wiederum „Enabler“ für das fortlaufende Prozessieren von Vertrauen. In der nachfolgenden Tabelle sind die Indikatoren aufgeführt, die in der Untersuchung verwendet werden.

| **Dimension** | **Kriterium** | **Indikator** | **Frage** |
|---|---|---|---|
| Person | Vertrauens-würdigkeit | Zuverlässig-keit | Wenn N.N. etwas verspricht, dann hält sie/er es. |
| | | Glaubwürdig-keit | N.N. ist glaubwürdig in ihrem/seinem Handeln und in dem, was sie/er über sich mitteilt. |
| | Integrität | Loyalität | Ich glaube, dass sich N.N. auch bei schwierigen Situationen loyal verhalten würde. |
| | | Diskretion | Ich könnte mich N.N. anvertrauen mit der Gewissheit, dass sie/er diskret mit den Informationen umgeht. |
| Situation | Fach-kompetenz | Domänen-spezifisches Können | Ich glaube, dass N.N. in dieser Domäne ein Fachmann ist. |
| | | Fachliche Hilfe | Ich glaube, dass N.N. mir ohne zu zögern fachlich helfen würde, wenn ich sie/ihn darum bitte. |
| | Interaktion | Offenheit | Ich kann mit N.N. offen über meine Ideen und Probleme sprechen. |
| | | Ehrlichkeit | Ich könnte von N.N. erwarten, mir die Wahrheit zu sagen, selbst wenn sie für mich unangenehm wäre. |
| | Nähe | Wohlwollen | Ich glaube, dass N.N. mir gegenüber Wohlwollen hegt. |
| | | Reziprozität | Ich glaube, dass N.N. mir genauso vertraut, wie ich ihr/ihm vertraue. |

Tabelle 1: Vertrauen: Merkmale der Person und der Situation

### *3.3 Modellierung vertrauensförderlicher Handlungen*

Vertrauen ist spezifisch: Das Vertrauen zwischen Menschen entwickelt sich am Arbeitsplatz in Abhängigkeit von Merkmalen der Person (Vertrauenswürdigkeit, Integrität) sowie Merkmalen der Situation (Fachkompetenz, Interaktion und Nähe). Diese Merkmale sind notwendige, allerdings keine hinreichenden Bedingungen für die Entstehung von Vertrauen. Begründet ist dies im Doppelcharakter von Vertrauen. Vertrauen ist sowohl eine Voraussetzung für soziale Handlungen als auch ihr Ergebnis (Schweer 1996). Die Entwicklung von Vertrauen erfordert vertrauensvolle Handlungen. Hierzu zählen insbesondere das Herstellen einer verständnisvollen Kommunikation, der Abbau bedrohlicher Handlungen sowie der gezielte Aufbau von Vertrauen (Petermann 1996).

Zentrale Voraussetzung für eine verständnisvolle Kommunikation ist Aufmerksamkeit, Einfühlungsvermögen und eine geringe Selbstbezogenheit bzw. ein gutes Selbstvertrauen. Aufmerksamkeit setzt Interesse, Konzentration und Zeit voraus. Einfühlungsvermögen erfordert die Fähigkeit, sich in die Position des Gegenübers

hinein versetzen zu können - und zu wollen. Ein stabiles Selbstvertrauen bzw. eine geringe Selbstbezogenheit sind wiederum das Ergebnis vorausgegangener Erfahrungen. Ein übersteigertes Selbstbild bzw. egozentrisches Verhalten bietet hingegen wenig Raum, um den Anderen zu verstehen und mit dem Gegenüber in Kontakt zu treten (ebd. S. 115).

Wer sich bedroht fühlt, wird das Risiko Vertrauen nicht eingehen. Der Abbau von Bedrohung wird möglich, wenn die/der Verantwortliche Anforderungen klar formuliert, eindeutig in ihren/seinen Handlungen ist, diese berechenbar und vorhersehbar sind und sie/er ihre/seine Maßnahmen begründet. Des Weiteren geben Rückmeldungen (Feedback) über die Einschätzung des Verhaltens Orientierung und Sicherheit (ebd. S. 118).

Der gezielte Aufbau von Vertrauen setzt eine riskante Vorleistung voraus. Diese Vorleistung zu erbringen, ist in hierarchischen Bezügen für den Vorgesetzen leichter als für den Mitarbeiter: Wer Vertrauen erweist, macht Vertrauen möglich. Dieser Gesichtspunkt betrifft z. B. die Bereitschaft, Ideen und Informationen ohne Hintergedanken und Einschränkungen an die Mitarbeiter weiterzugeben und sich mit ihnen auszutauschen. Abbau von Kontrollen und die Gewährung von Handlungsspielräumen kann ebenfalls als Vorleistung interpretiert werden und Vertrauen ermöglichen. Vertrauen ist, wie bereits gesagt, ein bewusster Umgang mit Unsicherheit unter Risikobedingungen. Vertrauensseligkeit wird damit nicht begründet (ebd. S. 119).

Erkennt ein Kooperationspartner, dass der Gesprächspartner ihr/ihm mit Wohlwollen begegnet, kann das Thomas-Theorem wirksam werden: “If people defines situations as real, they are real in their consequences.” Es ist die Frage zu stellen, welche Handlungsweisen als Hinweise für ein entstehendes Vertrauensverhältnis interpretierbar sind. Neben den bereits genannten Aspekten wie Kontrollverzicht und Feedback können ergänzt werden: Hier-und-jetzt-Äußerungen (im Sinne von Selbstöffnung) sowie die Bitte um Feedback und Hilfe. Hier-und-jetzt-Äußerungen bewirken, dass Verhaltensweisen einsichtig und nachvollziehbar werden. Die aktive Bitte um Feedback hängt eng mit dem Aspekt Aufmerksamkeit und Selbstvertrauen. Die Bitte um Hilfe stellt wiederum eine riskante Vorleistung dar (ebd. S. 109f). In der Tabelle 2 sind die Kriterien und Indikatoren zusammengefasst.

| Dim. | Kriterium | Indikator | Frage |
|---|---|---|---|
| Vertrauensförderliche Handlung | Verständnisvolle Kommuni-kation | Aufmerksamkeit | N.N. nimmt sich Zeit für meine Anliegen und hört aufmerksam zu. |
| | | Einfühlungsvermögen | N.N. versteht mich und kann sich in meine Lage versetzen. |
| | | Geringe Selbstbezogenheit | N.N. zeichnet ein gutes Selbstbewusstsein aus, ohne dabei selbstbezogen nur sich selbst im Blick zu haben. |
| | Abbau bedrohlicher Handlungen | Klar formulierte Anforderungen | N.N. formuliert eindeutig und explizit ihre/seine Anforderungen. |
| | | Berechenbare Handlungen | Das Verhalten von N.N. ist vorhersehbar und berechenbar. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Begründung der Handlungen | N.N. begründet ihr/sein Verhalten. |
| | | Feedback über die Einschätzung | N.N. sagt mir, wie sie/er mich einschätzt. |
| | Aufbau von Vertrauen | Riskante Vorleistung | N.N. ist bereit, mit Vertrauensvorschuss den ersten Schritt zu machen. |
| | | Abbau von Kontrolle | N.N. gewährt Handlungsspielraum und fordert Selbstkontrolle ein. |
| | | Selbstöffnung | N.N. ist bereit, sich als Privatperson einzubringen. |

Tabelle 2: Kriterien und Indikatoren vertrauensförderlicher Handlungen

Das in Abbildung 2 und Tabelle 1 dargestellte Modell ist nun um eine dritte Dimension, die Dimension „Vertrauensförderliche Handlung“ zu erweitern. Das erweiterte Modell umfasst die drei Dimensionen „Person“, „Situation“ und „Vertrauensförderliche Handlung“ mit acht Kriterien und zwanzig Indikatoren.

### *3.4 Mentoring*

Definitionen von Mentoring benennen verschiedene Dimensionen: Herner betont die fachlichen bzw. karriereentwickelnden und emotionalen bzw. persönlichkeitsentwickelnden Aspekte: „Ein Mentoring ist ein Beziehungsverhältnis zwischen einer Person, die fördert (Mentor) und einer Person, die gefördert wird (Protegé), wobei beim Protegierten auf sachlicher Ebene karriereentwickelnde Aspekte betont (z.B. durch ein „Türen öffnen“) und auf emotionaler Ebene persönlichkeitsentwickelnde Aspekte herausgestellt werden (z. B. durch Identifikation)“ (Herner 2003, S. 303). Für Hilb steht die Werteorientierung und Vorbildfunktion im Vordergrund (Hilb 1997, S. 104). Schmicker und Weinert nennen zudem die „motivationale Wirkung“ und die „Vermittlung von förderlichen Kontakten und die Einbindung des Mentees in Netzwerke“ (Schmicker/Weinert 2004, S. 150). Peters verbindet wiederum die Fähigkeit, an Netzwerken zu partizipieren mit der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz: „Das Kennenlernen informeller Spielregeln der Macht dienen einerseits als Zugangsoption und andererseits als Hilfe für das Ausbilden eines individuellen Arbeits- und Führungsstils.“ (Peters 2004, S. 16) Zu ergänzen ist zudem das Merkmal Vertrauen. Ohne Vertrauen könnte Mentoring die benannten Funktionen vermutlich nicht erfüllen. Es ergibt sich folgendes Mentoringmodell:

| Dimension | Kriterium | Indikator | Frage |
|---|---|---|---|
| Vertrauen | Person | Vertrauenswürdigkeit | siehe Tabelle 1 |
| | | Integrität | |
| | Situation | Fachkompetenz | |
| | | Interaktion | |
| | | Nähe | |
| | Vertrauens-förderliche Handlungen | Verständnisvolle Kommunikation | siehe Tabelle 2 |
| | | Abbau bedrohlicher Handlungen | |
| | | Aufbau von Vertrauen | |
| Mentoring | Motivation | Lernmotivation | Die Gespräche mit N.N. sind anregend und motivieren mich weiterzulernen. |
| | Entwicklung | Persönliche Entwick-lung | N.N. unterstützt mich in meiner persönlichen Entwicklung. |
| | | Fachliche Entwick-lung | N.N. unterstützt mich in meiner fachlichen Entwicklung. |
| | | Networking | N.N. vermittelt mir Kontakte, die mir weiter-helfen. |
| | Orientierung | Vorbildfunktion | N.N. verkörpert Werte, die mir als Vorbild dienen und Orientierung geben. |

Tabelle 3: Mentoring: Dimensionen und Kriterien

## 4. Vertrauen und generatives Mentoring

Im ersten Abschnitt wird die betrachtete Community of Practice vorgestellt. Die Modellierungsdimensionen vertrauensförderlicher Handlungen sind Gegenstand des zweiten Abschnitts. Im dritten Abschnitt wird die Entstehung des Phänomens „Generatives Mentoring“ beschrieben.

### *4.1 Charakteristik der Community of Practice*

In der betrachteten Praxisgemeinschaft arbeiten sechs Teilnehmer im Alter von 26 bis 33 Jahren (1w, 5m) mit einem Mentor an ihren Promotionen. Es handelt sich um ein Cross-Mentoring-Programm: Die Teilnehmer sind berufstätig und im Bereich der Beruflichen Bildung bzw. des Human Resource Managements in verschiedenen Sektoren (Bank, IT, Metall, Unternehmensberatung, Chemie, Hochschule) als Personalentwickler, Teilprojektleiter, Assistent der Geschäftsleitung oder wissenschaftlicher Mitarbeiter beschäftigt. Die Teilnehmer verfügen im Durchschnitt über 3 Jahre Berufserfahrung (Range 2 Jahre). An der Peripherie der CoP befinden sich zwei Personen (ein wiss. Mitarbeiter sowie eine Stipendiatin), die sich an den Diskussionen beteiligen und ebenfalls das Ziel Promotion verfolgen. Diese zwei Personen wurden in die nachfolgende Betrachtung nicht mit einbezogen, da sie erst spät (zum Zeitpunkt t3, siehe unten) an einem Treffen der Gruppe teilnahmen.

Gemäß der Definition einer CoP sind ihre Inhalte und Fortschritte nur durch eine Innenperspektive - d.h. von Mitgliedern der Community - in ihren Ausmaßen erkenn-

bar. Die Gemeinschaft erfüllt insbesondere folgende Merkmale: *Wissensdomäne:* Die Wissensdomäne Berufliche Bildung und Berufliche Weiterbildung bildet einen gemeinsamen Nenner. Grenzen und Erweiterungen sind fortlaufend Thema des Diskurses. *Gemeinschaft:* Der heterogene Erfahrungshintergrund (die Teilnehmer haben zwischen zwei und sechs Jahren Berufserfahrung und stammen aus verschiedenen Bereichen wie Bank, IT, Automobilindustrie sowie Hochschule) gewährleistet einen vielfältigen und gemeinschaftlichen Erfahrungsaustausch. *Praxis:* Die praktische Umsetzung der geteilten Erfahrungen in der eigenen Promotion, die Teilnahme an Kongressen zur Vorstellung der Ergebnisse und die Rückkopplung der Ergebnisse in die Gruppe begründet die Praxis der Gemeinschaft sowie ihren grundlegenden Mechanismus der Wissensgenerierung. *Kommunikation:* Die Kommunikation findet auf zwei Ebenen statt. Die öffentliche Ebene wird vom Mentor initiiert durch Meetings, Online-Foren, Voice-Conferencen und Teilnahmen an wissenschaftlichen Veranstaltungen und bilateralen Gespräche. Außerdem kommunizieren die Mitglieder im inoffiziellen Rahmen miteinander und begründen persönliche Beziehungen. Im folgenden Abschnitt werden die eingangs formulierten Thesen behandelt.

### *4.2 Generatives Mentoring in einer Community of Practice*

These 1: Modellierung von Vertrauen: Vertrauen entsteht auf der Basis spezifischer Merkmale der Person und der Situation sowie vertrauensförderlicher Handlungen, weshalb Vertrauen bis zu einem gewissen Grad modellierbar ist.

In Kapitel 2.3 wurden die Kriterien zur Modellierung vertrauensförderlicher Handlungen vorgestellt. Während die Merkmalswahrnehmung der Person und der Situation nicht direkt beeinflussbar ist, sind die Handlungsdimensionen teilweise gestaltbar. Zur Prüfung der 1. These wurden an vier Messzeitpunkten in der Community Daten der Dimension „Vertrauensförderliche Handlungen“ gesammelt. Die Messzeitpunkte waren 2 bis 0 Monate vor der Kick off Veranstaltung in 2005 (t0), direkt nach der Kick off Veranstaltung (sie dauerte ein Wochenende) (t1), nach einem halben Jahr Laufzeit in 2005 (t2) sowie nach einem Jahr Laufzeit in 2006 (t3). Die Daten wurden mittels diskursiver Interviews erhoben. Zum Abschluss des Gesprächs wurden die Teilnehmer gebeten, ihre Aussage auf einer Likert-Skala zu quantifizieren (vgl. Tabelle 3).

| Kriterium | Ablehnung | | | | | Zustimmung | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| | starke | eher starke | eher schwache | schwache | teils/ teils | schwache | eher schwache | eher starke | starke |

Tabelle4: Verwendete Likert-Skala

Die Mittelwerte sowie die Standardabweichungen der Antworten an den Zeitpunkten t0, t1, t2 und t3 für die Dimension „Vertrauensförderliche Handlung“ sind in Tabelle 5 zusammengefasst.

| | t0 | t1 | t2 | t3 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Variable** | **MW** | **SD** | **MW** | **SD** | **MW** | **SD** | **MW** | **SD** |
| Aufmerksamkeit | 5,6 | ,51 | 7,3 | ,51 | 8,0 | ,63 | 8,6 | ,51 |
| Einfühlungsvermögen | 4,6 | ,81 | 7,3 | ,81 | 8,1 | ,40 | 8,8 | ,40 |
| Selbstbezogenheit | 5,3 | ,51 | 6,1 | ,40 | 7,5 | ,54 | 8,5 | ,54 |
| Klare Anforderung | 5,3 | ,51 | 6,0 | ,63 | 6,6 | ,51 | 6,8 | 1,16 |
| Berechenbare Handl. | 4,6 | ,81 | 7,5 | ,54 | 7,8 | ,40 | 8,5 | ,54 |
| Begründung Handl. | 5,5 | ,54 | 7,8 | ,40 | 8,3 | ,51 | 8,6 | ,51 |
| Feedback | 2,1 | ,40 | 7,6 | ,51 | 8,1 | ,40 | 8,6 | ,51 |
| Riskante Vorleistung | 5,3 | ,51 | 7,6 | ,51 | 8,1 | ,40 | 8,3 | ,51 |
| Kontrolle | 4,6 | ,81 | 6,1 | ,40 | 7,3 | ,51 | 7,8 | ,75 |
| Selbstöffnung | 3,5 | 1,37 | 8,3 | ,51 | 8,5 | ,54 | 8,6 | ,51 |
| *MW* | *4,64* | *0,68* | *7,16* | *0,52* | *7,83* | *0,48* | *8,31* | *0,59* |

Tabelle 5: Bewertung der vertrauensförderlichen Handlungen des Mentors

Die Mittelwerte steigen vom ersten Betrachtungszeitpunkt t0 bis t3, während die Standardabweichung bis t2 abnimmt. In t3 steigt sie etwas. Dies könnte darin begründet sein, dass das Verhalten des Mentors gegenüber den Mentees individuell unterschiedlich ist und als solches auch unterschiedlich bewertet wird. Hierfür spricht, dass die Standardabweichung hohe Werte bei den Variablen Anforderung und Kontrolle hat. Insgesamt erscheint die These 1 plausibel, gleichwohl die Studie explorativ angelegt ist. Die These wird zudem durch die Werte der These 2 erhärtet.

These 2: Generatives Mentoring: In der vertrauensbasierten Kultur einer Community of Practice können spontan und ungeplant weitere Mentorenverhältnisse entstehen.

Mit dem in den Kapiteln 2.2 und 2.4 vorgestellten Vertrauens- und Mentoringmodell wurden an den genannten Zeitpunkte t0, t1, t2 und t3 weitere Daten in diskursiver Form erhoben. Die kommunikative Validierung der Werte resultiert ebenfalls in einer Bewertung der Kriterien auf einer 9er Likert-Skala von „starke Ablehnung“ (=1) bis „starke Zustimmung“ (=9) für die Konstrukte Vertrauen (Person: Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit, Loyalität, Diskretion; Situation: Offenheit, Ehrlichkeit, domänenspezifisches Können, fachliche Hilfe, Wohlwollen, Reziprozität) sowie Mentoring (Lernmotivation, persönliche Entwicklung, fachliche Entwicklung, Networking, Vorbildfunktion). Die Mittelwerte der Antworten sind in Abbildung 3 dargestellt.

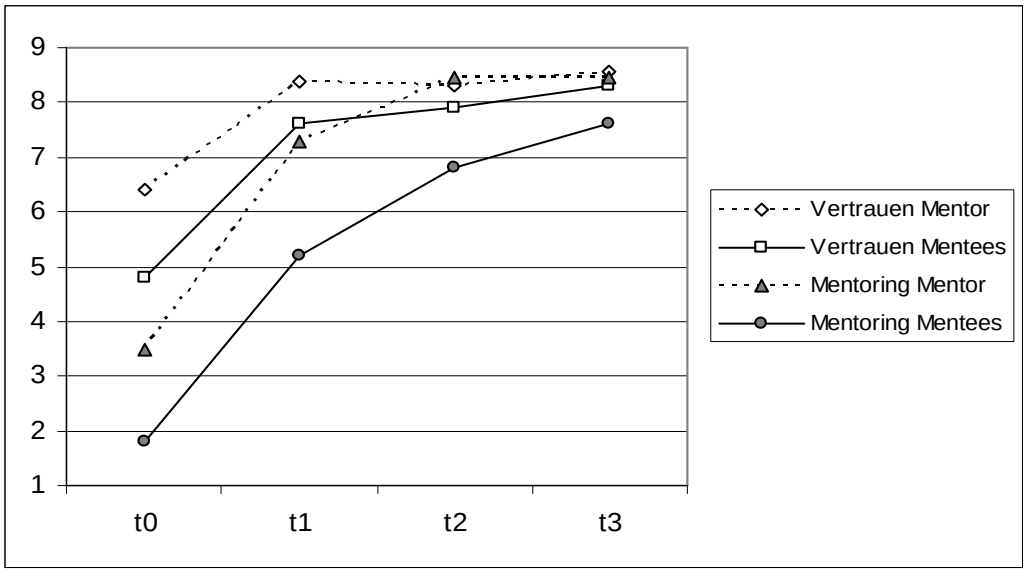


Abbildung 3: Mentoring und Vertrauen

Unklar ist der genaue Zusammenhang zwischen dem wachsenden Vertrauen unter den Mentess[1] und dem generativen Mentoring[2]. Denkbar ist beides: Aufgrund des bestehenden Vertrauens entwickeln sich Mentorenverhältnisse unter den Mentees. Und: Die Wahrnehmung von Mentorenfunktionen unterstützt die Entwicklung von Vertrauen. Die Entwicklung des Vertrauens unter den Mentees und zwischen den Mentees und dem Mentor[3] entwickelt sich gleichzeitig, während die Intensität des Mentorings unter den Mentess zeitlich verzögert ansteigt.

Das Phänomen „Generatives Mentoring“ zeigt sich zudem im Strukturdiagramm der Gruppe. Die Leitfrage war: „Handelt N.N. (Person 1 bis 6 – ohne Mentor) Ihnen gegenüber wie eine Mentorin / wie eine Mentor?“ Antwortformat: (1) nein, (2) teils, teils, (3) ja. Teils, teils ist in der Abbildung mit einem schwachen Pfeil dargestellt und Zustimmung mit einem dicken Pfeil. In t3 sind zudem die bereits erwähnten Personen (7 und 8) abgebildet, die durch Teilnahme in die Community „hineinwachsen“.

---

1 Vertrauen Mentees: Erfragt wurde das Vertrauen unter den Mentees (Mentee bewertet Mentee)

2 Mentoring Mentees: Erfragt wurde das Mentoring unter den Mentees (Mentee bewertet Mentee)

3 Vertrauen Mentor: Vertrauen der Mentees zum Mentor (Mentee bewertet Mentor); Mentoring Mentor: Bewertung des Mentorenverhältnisses durch die Mentees (Mentee bewertet Mentor).

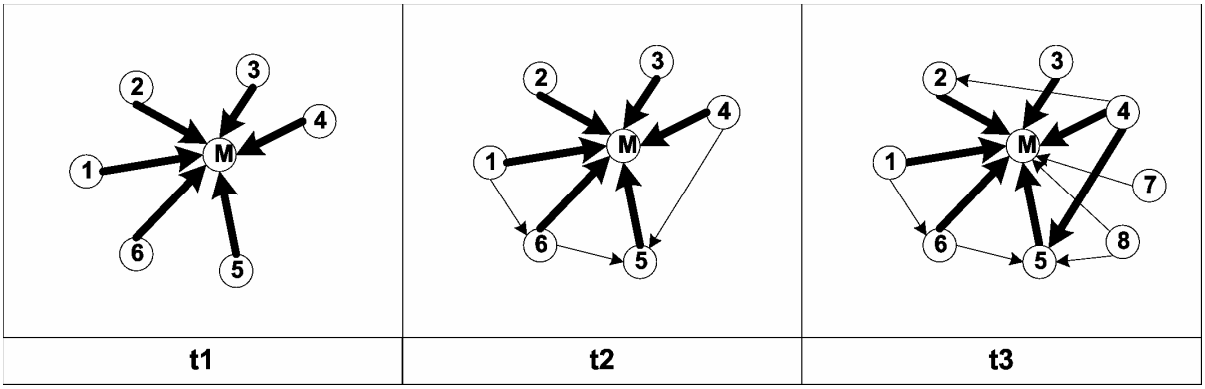


Abbildung 4: Generatives Mentoring

Aufgrund der Ergebnisse ist davon auszugehen, dass Generatives Mentoring entsteht, wenn spezifische Personeneigenschaften auf günstige Systembedingungen treffen. Generatives Mentoring erscheint insgesamt betrachtet eher informell als formell, eher selbstorganisiert als geplant, eher fluide als stabil und eher sich selbst erweiternd als sich selbst begrenzend.

## 5. Fazit

Den Kern der Community of Practice und des Mentorings bilden „Werte“. Werte stellen eine Tendenz dar, bestimmte Handlungsweisen anderen vorzuziehen. Werte sind Beurteilungsmaßstäbe, um bei verschiedenen Handlungsalternativen Entscheidungen treffen zu können. Sie bestimmen bewusst und auch unbewusst das Handeln und Verhalten von Mentor und Mentee. Das vorgestellte Modell basiert auf den Dimensionen P=Person, S=Situation, V=Vertrauensförderliche Handlung und F=Funktion. In Abbildung 5 ist das gesamte Modell dargestellt.

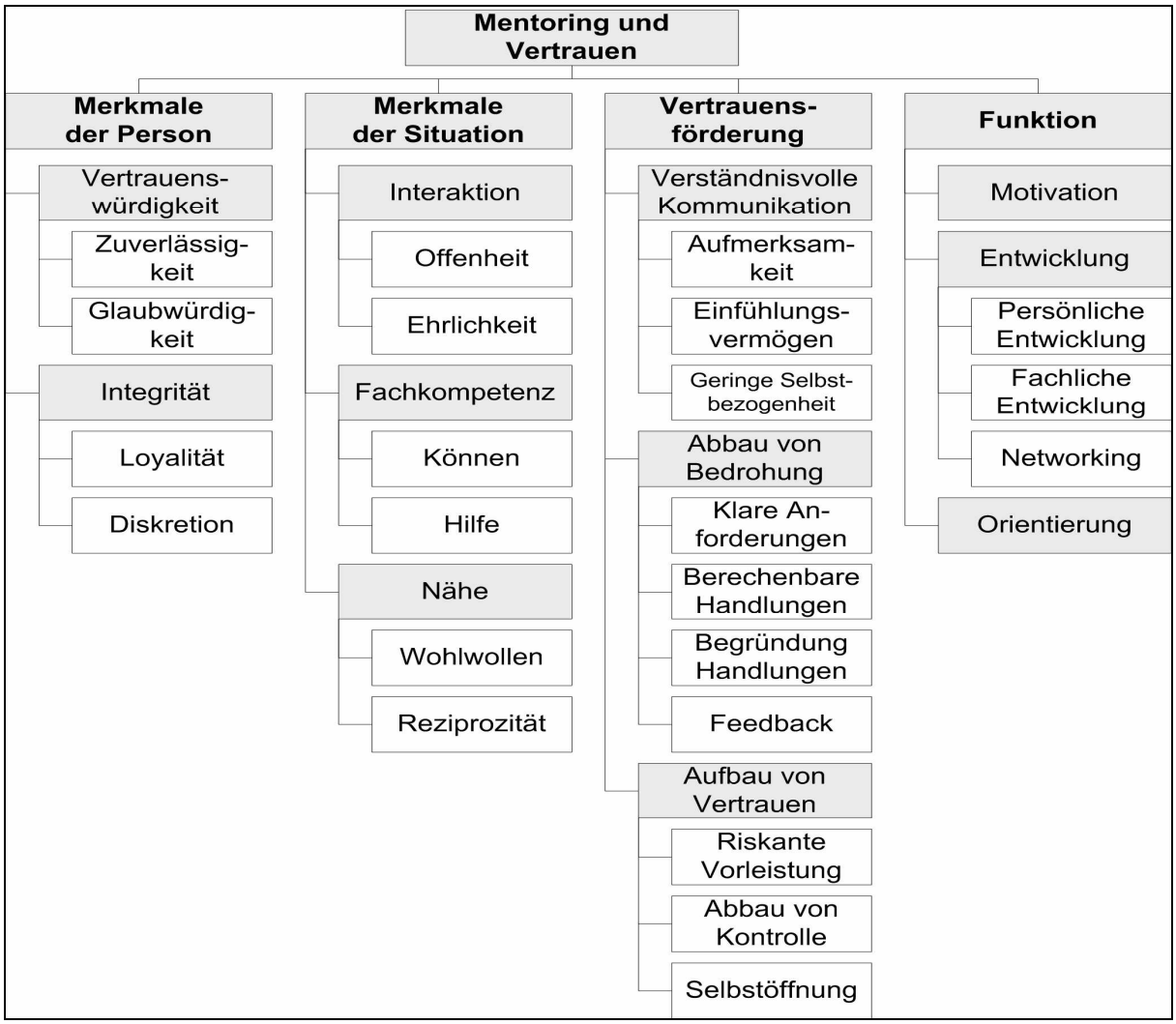


Abbildung 5: Mentoring und Vertrauen

Werte folgen allerdings einer bipolaren Logik. Ihr Wert kehrt sich ab einem bestimmten Intensitätsgrad in sein Gegenteil. So wandelt sich beispielsweise Vorsicht in Misstrauen, Distanz in persönliche Kälte, Loyalität in blinden Gehorsam, Stolz in Arroganz und Gelassenheit in Desinteresse. Diesen Wesenszug von Werten gilt es zu berücksichtigen, wenn zu entscheiden ist, welcher Wert denn nun der eigentlich richtige sei und welches Maß das angemessene. Es besteht die Gefahr, in die „Wertefalle“ zu gehen. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass Werte als absolut gesetzt werden und ihre Polarität unberücksichtigt bleibt. Vertrauen erfordert die Reflexion des Risikos. „Elastischer, komplexer, bestandfähiger sind Systeme, die das Vertrauen, das sie in ihrer Umwelt genießen, als Problem erleben und sich darum bemühen können. Sie verlieren an Spontaneität und gewinnen an Reflexivität. Ihre Selbstdarstellung wird bewusster und auf komplexere Bedingungen einstellbar.“ (Luhmann 1989, S. 67)

## Literatur

Begley, T.M./Czajka, J.M. (1993): Panel analysis of the moderating effects of commitment on job satisfaction, intent to quit, and health following organisational change. Journal of Applied Psychology, 78 (4), 552-556.

Bierhoff, H.W. (1987): Vertrauen in Führungs- und Kooperationsbeziehungen, in: Kieser, A. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. (Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 10), Stuttgart.

Bierhoff, H.W./Buck, E. (1986): Verlässlichkeit und Vertrauenswürdigkeit: Skalen zur Erfassung des Vertrauens in eine konkrete Person. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 1986, 7, Heft 4, S.205-223.

Erikson, E. H. (1970): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart.

French, W.L.; Bell, C.H. (1990): Organisationsentwicklung. 3. Aufl., Bern und Stuttgart..

Geramanis, O. (2002): Vertrauen. Die Entdeckung einer sozialen Ressource. Stuttgart.

Giddens, A. (1995): Konsequenzen der Moderne, Frankfurt a. M.

Graeff, P. (1998): Vertrauen zum Vorgesetzten und zum Unternehmen. Modellentwicklung und Überprüfung verschiedener Arten des Vertrauens, deren Determinanten und Wirkungen bei Beschäftigten in Wirtschaftsunternehmen, Berlin.

Herner, M. J. (2003): Mentoring, in: Auhagen, A.E./Bierhoff, H.-W. (Hrsg.): Angewandte Sozialpsychologie. Das Praxishandbuch, Weinheim u. a., S. 302-317.

Hilb, M. (1997): Management by Mentoring. Ein wiederentdecktes Konzept zur Personalentwicklung. Neuwied, Kriftel, Berlin.

König, E.; Volmer, G. (2000): Was ist ein „Systemisches Menschenbild“?, in: Dewe, B. (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung, Bad Heilbrunn.

Köszegi, S. (2001): Vertrauen in virtuellen Unternehmen. Wiesbaden.

Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press, Cambridge.

Luhmann, N. (1989): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 3., durchgesehene Auflage. Stuttgart.

Luhmann, N. (2001): Vertrautheit, Zuversicht, Vertrauen: Probleme und Alternativen, in: Hartmann, M.; Offe, C.: Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt a. M., S. 143-160.

Meyer, J. P./ Paunonen, S.V./Gellatly, I.R./ Goffin, R.D./Jackson, D.N. (1989): Organizational Commitment and job performance: It´s the nature of the commitment that counts. Journal of Applied Psychology, 74, 152-154.

Neubauer, W. (1988): Prozesse der sozialen Kategorisierung in der Beziehung zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern, in: Schäfer, B./Petermann, F. (Hrsg.): Vorurteile und Einstellungen. Köln, S. 281-308.

Neubauer, W. (1997): Vertrauen als Mangagement-Aufgabe in Organisationen, in: Schweer, M. (Hrsg.): Interpersonales Vertrauen. Theorien und empirische Befunde. Opladen, S. 105-120.

Nyhan, R. C./ Marlowe, H. A. (1997): Developement and psychometric properties of Organisational Trust Inventory. Evaluation Review, 21, 614-635.

Petermann, F. (1996): Psychologie des Vertrauens. 3. Aufl., Göttingen.

Peters, S. (2004): Mentoring als Instrument zur Nachwuchsförderung, in: Peters, S./ Schmicker, S. /Weinert, S. (Hrsg.): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring. München und Mering, S. 7-24.

Polanyi, M. (1958): Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. University of Chicago Press, Chicago.

Porter, M. (1998): Clusters and the New Economics of Competition. Harvard Business Review, November-December 1998, S. 77-90.

Putnam, R. (1993): Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy; Princeton University Press, Princeton.
Rausch, A. (2004): Wissensaustausch innerhalb einer virtuellen Lehr-Lern-Arrangements: Selbstorganisiertes Lernen in „Communities of Practice“; unveröffentl. Diplomarbeit, Bamberg.
Ripperger, T. (2003): Ökonomik des Vertrauens. Analyse eines Organisationsprinzips. 2. Aufl., Tübingen.
Rotter, J. B. (1967): A new scale for the measurement of interpersonal trust. Journal of Personality, 35, 1967, 651-665.
Schmicker, S./Weinert, S./ Peters, S. (2004): Ein Leitfaden für kleine und mittlere Unternehmen, in: Peters, S./ Schmicker, S./ Weinert, S. (Hrsg.): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring. München und Mering, S. 149-161.
Schweer, M./ Thies, B. (1999): Vertrauen. Die unterschätzte Kraft. Zürich, Düsseldorf.
Schweer, M. (1996): Vertrauen in der pädagogischen Beziehung, Bern.
Selman, R. L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Studien, Frankfurt a. M..
Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin.
Wenger, E. (1998): Communities of Practice. Learning as a Social System, in: System Thinker, Waltham, Vol. 9, Nr. 5.
Wenger, E./McDermott, R./Snyder, W.M. (2002): Cultivating Communities of Practice. Harvard Business School Press, Boston.
Willke, H. (1993): Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundlagen der Theorie sozialer Systeme. 4., überarb. Auflage, Stuttgart.

*Désirée H. Ladwig, Michel E. Domsch*[*]

# Doppelkarrierepaare (Dual Career Couples) – eine Herausforderung für die Wirtschaft

1. Einleitung
2. Vorteile und Herausforderungen von Doppelkarrierepaaren
3. Paarzentrierte Strategien zur Bewältigung der DCC-Problematik
4. Eine DCC-Personalpolitik – ein Ansatz zur Problemlösung der High Potentials
5. Die Informationsplattform genderdax
6. Fazit

## 1. Einleitung

Die sich langsam stabilisierende Wirtschaftslage[1] bewirkt, dass sich das Arbeitsmarktsegment auch der hoch qualifizierten Fach- und Führungskräfte in Deutschland wieder zu einem Nachfragemarkt entwickelt. Bundesweit können über 270.000 Arbeitsplätze trotz Vakanz nicht besetzt werden[2]. Das es demgegenüber ein Arbeitsmarktsegment der Geringqualifizierten und Langzeitarbeitslosen gibt, welches wohl auch auf absehbare Zeit die Arbeitslosenquote insgesamt in Deutschland im zweistelligen Bereich hält[3], ist kein Widerspruch, sondern Ausdruck der ausgeprägten Arbeitsmarktsegmentierung.

Im internationalen *War for Talents* kämpft Deutschland mit anderen Ländern um die begehrten High Potentials. Denn in einer zunehmend dienstleistungsorientierten, international verflochtenen globalisierten Wirtschaft sind hoch qualifizierte Fach- und Führungskräfte als Human Capital die wertvollste Ressource. Nur mit ihren Kompetenzen können Unternehmen in den sich immer schneller verändernden hoch kompetitiven internationalen Märkten reagieren und erfolgreich agieren. Der Prozentsatz dieser High Potentials an der Gesamtbevölkerung liegt im Schnitt zwischen 10-15 Prozent, ist aber geschlechtsunabhängig verteilt (vgl. Abb. 1). Das heißt, es gibt mittlerweile in Deutschland genauso viele männliche wie weibliche junge High Potenti-

[*] Prof. Dr. Désirée H. Ladwig, Prof. Dr. Michel E. Domsch, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, MDC Management Development Center, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg, E-mail : desiree.ladwig@hsu-hh.de, michel.domsch@hsu-hh.de

1 Für 2006 wird mit einem Wirtschaftswachstum von ca. 2 Prozent gerechnet, vgl. *Die Welt* vom 27.4.2006, S.1.

2 vgl. *Die Welt* vom 28.4.2006, S.11.

3 Aktuell liegt sie bei 12,3 Prozent und 4,79 Mio. (262.000 weniger als vor einem Jahr), vgl. *Die Welt* vom 28.4.2006.

als, da die Qualifizierungsoffensiven der letzten Jahrzehnte Früchte getragen haben. 2004 gab es erstmals mehr weibliche Studienanfänger als männliche. Immer mehr hoch qualifizierte Frauen haben in den letzten Jahren die Universitäten mit exzellenten Abschlüssen verlassen (mittlerweile auch prozentual mehr als männliche). Auch der Anteil der Frauen in Führungspositionen hat sich in den letzten Jahren – langsam, aber stetig – erhöht. Diese Frauen wollen ihre hohe Qualifikation karriereorientiert in die Praxis einbringen und streben wesentlich systematischer als frühere Jahrgangskohorten in Führungs-, Fach- oder Projektlaufbahnen.

Weibliche High Potentials sind oft mit ähnlich hoch qualifizierten männlichen High Potentials partnerschaftlich verbunden und begründen damit die Mitarbeitergruppe der sog. DCC (Dual Carreer Couples) (DFG 2004). Es handelt sich um Paare, die mit oder ohne Trauschein, mit oder ohne elterliche Verpflichtungen beide nicht nur erwerbstätig, sondern explizit karriereorientiert sind. Ein strategisch orientiertes Personalmanagement und im Unternehmen implementierte MentorInnenprogramme müssen über die Entwicklungen informiert sein und zielgruppenspezifische Lösungen und Hilfestellungen anbieten können.

Das Bewusstsein und die Wahrnehmung für die Mitarbeitergruppe DCC, wachsen in den Unternehmen nur langsam. Die Erscheinung nimmt in der heutigen Gesellschaft allerdings immer mehr zu (Schwarzl 2006, S. 192ff.). Die vom Institut für Personalwesen und Internationales Management (I.P.A.) der Helmut Schmidt Universität Hamburg in Zusammenarbeit mit einem EU-Netzwerk europäischer Partner durchgeführte Studie „Family & Work“ zeigt, dass DCC langsam ihrem Minderheitenstatus entwachsen. Doppelkarrierepaare sind somit auch ein wichtiges Thema für die Zukunft des Wirtschaftsraumes Deutschland. Doch konkrete Maßnahmen und Strategien zum Umgang mit ihnen sind in den Unternehmen noch kaum anzutreffen. Daher erscheint es notwendig, auf die Bedürfnisse dieser Paare aufmerksam zu machen und ein Problembewusstsein für ihre Situation zu schaffen. Denn gerade die Rahmenbedingungen für die Organisation des räumlichen Zusammenlebens und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie sind für DCC von entscheidender Bedeutung (Schreyögg 2005, S. 397ff.). Unternehmen, die diese zunehmend wichtige Komponente in ihrer Personal- und Führungspolitik unberücksichtigt lassen, fallen im Kampf um die High Potentials zurück. MentorInnenprogramme, die diese Komponente nicht aktiv aufgreifen, bearbeiten nur einen Teil ihres Aufgabenspektrums.

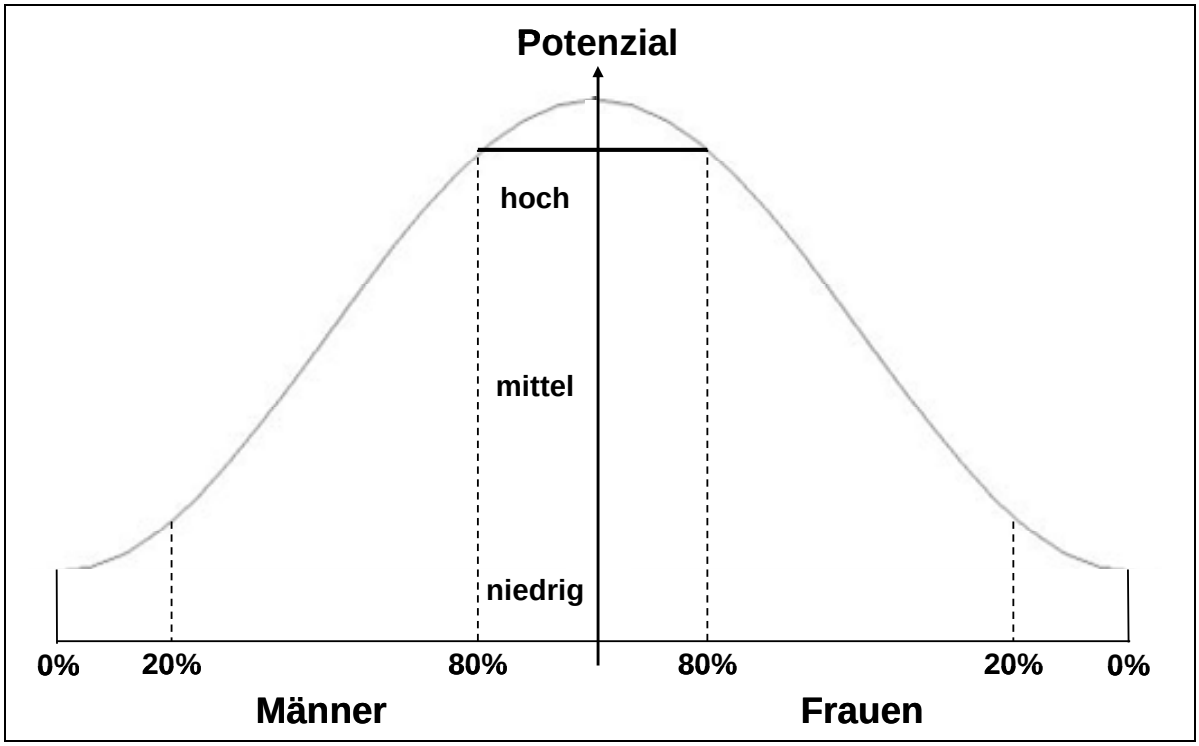


Abbildung 1: Verteilung des Potentials zwischen Frauen und Männern

## 2. Vorteile und Herausforderungen von Doppelkarrierepaaren

Doppelkarrierepaare sehen sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, dem Einfluss verschiedener Systeme ausgesetzt zu sein, da sie gleichzeitig in unterschiedlichen Welten leben. So sind sie auf der einen Seite dem eigenen Arbeitsleben und der Karriere im Unternehmen verpflichtet, auf der anderen Seite dem gemeinsamen Privatleben sowie dem Arbeitsleben und dem Unternehmen des Partners. Partner, die nicht am gleichen Ort leben, sondern sich aus beruflichen Gründen dafür entscheiden, für eine Zeit lang getrennt zu wohnen, sind darüber hinaus den Herausforderungen einer Fernbeziehung ausgesetzt. Zusätzlich zum Spagat zwischen diesen Subsystemen können auch Personen, für die eine Fürsorgepflicht zu tragen ist (Kinder, Eltern etc.) die Koordination der verschiedenen Lebenswelten von DCC erheblich erschweren.

Es werden vier Paartypen unterschieden (vgl. Abb. 2). Da gibt es zunächst die *traditionellen Paare*, die keine Doppelkarrierepaarkonstellation bilden, da die Karriere des Mannes dominiert. Bei diesem Typ ist eine Abstimmung der Berufslaufbahn beider nicht notwendig, denn meistens richtet sich die Frau, in seltenen Fällen der Mann, nach der Karriere des Partners bzw. der Partnerin.

| | Typ 1<br>traditionell | Typ 2<br>modernisiert-traditionell | Typ 3<br>gleichberechtigt | Typ 4<br>fragmentiert-individualistisch |
|---|---|---|---|---|
| **Berufsorientierung der Frau** | gering → keine | mittel bis hoch | hoch | sehr hoch |
| **Präferenzen der Frau** | Familie und Karriere des Mannes | Familie vor eigener Karriere (Kinder); gleichwertig | Familie und Karriere gleichwertig | eigener Beruf vor Partner-schaft |
| **dominante Berufslaufbahn** | Mann | Mann | keine | beide |
| **Abstimmung über Berufslaufbahn beider** | nein | ja | ja | nein |
| **Konfliktlösungen Beruf** | keine Konflikte | keine Konflikte; evtl. Rollenkonflikt der Frau (Kinder) | Anforderungen an Arbeitgeber / evtl. Karriere-einschränkung | Einzelfall, evtl. Partnerschaft auflösen (sm) |

Abbildung 2 : 4 Partnerschaftstypen (Schulte 2005, 241 ff.)

Neben den traditionellen Paaren werden *modernisiert-traditionelle Paare* und *gleichberechtigte Paare* unterschieden. Im ersten Fall wird die Berufsorientierung der Frau als mittel bis hoch, beim zweiten Typ als hoch eingestuft. Beim dritten Typ gibt es keine dominante Berufslaufbahn, so dass versucht wird, eine Abstimmung beider Berufswelten vorzunehmen. Dies ist eine Erscheinung, die zunimmt, die sich aber in Abhängigkeit von der jeweiligen Berufswelt als schwierig erweist. Beim vierten Typ, den *fragmentiert-individualistischen Paaren*, sind beide Partner sehr stark karriereorientiert und es besteht eine Präferenz, das Fortkommen im eigenen Beruf vor die Partnerschaft zu stellten (klassische DCC). In diesem Fall findet eine Abstimmung der beiden Berufslaufbahnen fast nicht mehr statt und die Partnerschaften entwickeln sich zu *abschnittsweisen Partnerschaften* mit einer hohen Trennungsrate, zu sog. LAP (Lebens-Abschnitts-Partnerschaften).

Selbstverständlich ist mit einer Doppelkarrierepaar-Konstellation auch eine Reihe von Vorteilen verbunden (Domsch 2004). So steht diesen Paaren ein insgesamt höheres Einkommen zur Verfügung, Personen erfahren eine größere Selbstachtung und eine höhere Anerkennung durch den Partner. Die Konstellation führt darüber hinaus zu einem größeren Zusammenhalt, einem verbesserten Kräfteverhältnis in der Partnerschaft und zu einer erweiterten Autonomie. Diesen Vorteilen steht allerdings eine Reihe von privaten Herausforderungen beziehungsweise Problemen gegenüber, insbesondere privater Stress sowie zuwenig Zeit für sich selbst und für den Partner. Auch eine Entscheidung für oder gegen Kinder bzw. das Nachdenken über eine eventuelle Betreuung der Kinder oder anderer pflegebedürftiger Personen stellen für DCC besondere Hürden dar. Die folgende Abbildung 3 zeigt typische Herausforderungen von Doppelkarrierepaaren aus ihrer Sicht.

| Welche privaten Herausforderungen haben Doppelkarrierepaare | | |
|---|---|---|
| Rang | Prozent | Problem |
| 1 | 96 | privater Stress/Arbeitsteilung zu Hause |
| 2 | 82 | zu wenig Zeit für sich selbst, Freunde, Hobbies etc. |
| 3 | 75 | kaum Zeit füreinander |
| 4 | 67 | Kinder (ja/nein) bzw. Betreuung der Kinder |
| 5 | 47 | Betreuung älterer Personen (inbs. Eltern) |
| 6 | 40 | permanenter Streit zwischen den Partnern um alles oder nichts |
| 7 | 38 | Gestaltung des Wochenendes |
| 8 | 18 | Neid, dass der andere Partner schneller Karriere macht |

Abbildung 3 : Private Herausforderungen von Doppelkarrierepaaren

Bei der gemeinsamen Abstimmung der Zeitbudgets für die verschiedenen Lebensbereiche ergeben sich bei DCC insbesondere zwei Probleme: Erstens unterscheiden sich die absoluten Größen der Zeitbudgets der beiden Partner aufgrund unterschiedlicher zeitlicher Belastungen. Zweitens gestaltet sich die Abstimmung der Zeitbudgets oft als schwierig. Stehen einem Partner Privatstunden zur Verfügung, so ist nicht gewährleistet, dass er diese mit seinem Partner verbringen kann, da dieser sich wohlmöglich in einem unflexiblen Zeitfenster innerhalb seines Zeitbudgets befindet. Gemeinsames Paar- oder Familienleben nur in wechselnder Folge oder eingegrenzten Randbezirken kann die Konsequenz sein.

Neben den bereits erwähnten privaten Herausforderungen ergeben sich auch auf der beruflichen Seite Probleme in Form von Stress und Überstunden, einer Forderung des Unternehmens nach regionaler Mobilität oder fehlender Flexibilität der Arbeitszeiten. Nehmen Arbeitgeber diese Probleme der Mitarbeiter nicht ernst und agieren sie nur mit einer schwach ausgeprägten Personalpolitik für DCC, können eine hohe Fluktuation, ein steigender Krankenstand, eine sinkende Produktivität oder abnehmende Mitarbeiterzufriedenheit einige von vielen möglichen Folgen sein. Damit stellen DCC ganz deutlich auch betriebswirtschaftliche Herausforderungen dar. Eine gezielte familienfreundliche Personalpolitik lohnt sich allein schon aus Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten für das Unternehmen. MentorInnenprogrammen können helfen, die Zeitproblematik zu bewältigen, indem sie mit dem DCC eine dezidierte

Zeitanalyse durchführen, ein bewusstes Zeitmanagement unterstützen und dem DCC bei der innerbetrieblichen Durchsetzung von flexiblen Arbeitszeitmodellen Hilfestellungen leisten.

## 3. Paarzentrierte Strategien zur Bewältigung der DCC-Problematik

Was können Doppelkarrierepaare persönlich tun, um ihre Situation (zeit-)konfliktfreier zu gestalten? Paarzentrierte Strategien sind ein Problemlösungsansatz, der sehr häufig beobachtet wird. Berufliche Situationen, die zu privaten Konflikten führen, werden in gemeinsamen Gesprächen ausdiskutiert (Solga 2005). Es wird versucht, eine Lösung zu finden, so dass sich die gegenseitige Karriereorientierung der Partner mit einem erfüllten Privatleben vereinbaren lässt. Nicht bearbeitete Konfliktherde können die Konsequenz haben, dass die Partnerschaft auseinander geht. Eine Entscheidung für oder gegen Kinder oder die Entscheidung, Single zu bleiben, sind weitere mögliche Konsequenzen. Gemeinsame Gespräche der DCC stellen damit einen wichtigen Bestandteil der Konfliktbewältigung dar, sind aber häufig nicht ausreichend, um die unterschiedlichen Ziele der Partner auszugleichen.

Im Rahmen einer Problemlösung kann argumentiert werden, dass sich der Konflikt durch eine neue Generation von Männern verändert. Es wird in diesem Zusammenhang auch vom Bild des „*traditionellen Mannes*“ und im Gegensatz dazu des „*modernen Mannes*“ gesprochen (Zulehner/Volz 1999). Der *moderne Mann* ist in der Lage zu erkennen, dass die Fokussierung auf die eigene Karriere nicht das ganze Lebensglück darstellt. Er respektiert die Karriere der Partnerin und erkennt, dass auch er im Haushalt seine Pflichten und Aufgaben erfüllen muss. Über die oben beschriebene neue Generation gibt es Untersuchungen, die zwar belegen, dass der *moderne Mann* sich partnerschaftlicher verhält und Verständnis für die Karriere der Partnerin zeigt; dennoch ist es nach wie vor so, dass auch der *moderne Mann* Aufgaben im privaten/häuslichen Bereich an seine Partnerin delegiert, wenn auch in abnehmenden Umfang. Somit lässt sich festhalten, dass auch der *moderne Mann* nur einen geringen Beitrag zum Problem leistet und sich die Probleme der DCC auch nicht kurzfristig durch eine neue Generation von anders denkenden Männern löst.

## 4. Eine DCC-Personalpolitik – ein Ansatz zur Problemlösung der High Potentials

An den oben angeführten Punkten ist Folgendes deutlich geworden: Wenn die Unternehmen die High Potentials erreichen möchten, dann müssen sie für diese lukrativ sein. Unternehmen müssen eine Arbeitgeberattraktivität ausstrahlen, die für diese Berufsgruppen interessant ist. Die Attraktivität eines Arbeitgebers für die High Potentials kann dabei u. a. durch familienfreundliche Maßnahmen gesteigert werden (siehe Abbildung 4). Die besondere Situation, der sich DDC ausgesetzt sehen, kann von Unternehmen unter anderem mit Hilfe von innovativen Modellen der Arbeits-

zeitflexibilisierung, einem flexiblen Arbeitsplatz (zum Beispiel in Form eines Home Office) sowie einer flexiblen Mobilitäts- und Beförderungspolitik berücksichtigt werden. Dazu gehört auch eine offene Kommunikation mit den betreffenden Mitarbeitern in Bezug auf die Beförderungspolitik (Kölbl 2004, S.435ff.).

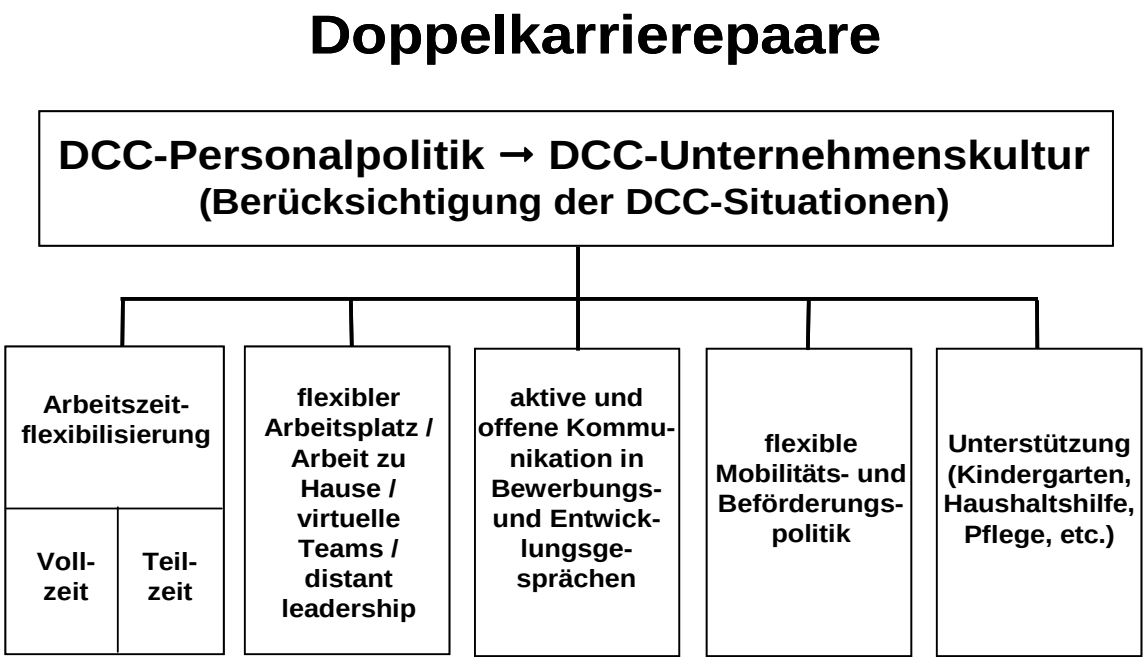


Abbildung 4: Möglichkeiten zur Berücksichtigung der Situation von Doppelkarrierepaare in der DCC-Personalpolitik und -Unternehmenskultur

Im Rahmen des Mobilzeitprojektes (gefördert vom BMFSFJ)[4] wurden für 100 Unternehmen aus allen Branchen und Unternehmensgrößenklassen innovative Arbeitszeitmodelle für hoch qualifizierte Fach- und Führungskräfte entwickelt und implementiert. Es konnte gezeigt werden, dass gute Modelle der Arbeitszeitflexibilisierung und der reduzierten Vollzeit eine Problemlösung für Doppelkarrierepaare bieten können. Diese Paare haben kein Geld-, sondern ein Zeitproblem. Gerade in Führungspositionen, in denen eine Arbeitszeit von mehr als 56 Stunden etabliert ist, nimmt flexible Arbeitszeitgestaltung einen besonderen Stellenwert ein. Die Vereinbarung einer Arbeitszeit von 70 Prozent, 80 Prozent oder 90 Prozent im Rahmen einer reduzierten Vollzeit bei einer tatsächlichen Arbeitszeit von 100 Prozent berechtigt diese Führungskräfte zu einem Fernbleiben vom Unternehmen und einer Wahrnehmung des Partner-/Familienlebens. Das Hinnehmen eines geringeren Gehalts ist Bestandteil dieser Vereinbarung, den die DCC für mehr Flexibilität und Zeit für ihr Privatleben aber gerne in Kauf nehmen. Im Rahmen dieser Untersuchung fiel auf, dass insbesondere Männer die flexiblen Arbeitszeitmodelle der *reduzierten Vollzeit* in Anspruch nahmen. Sowohl reduzierte Vollzeit ist hier denkbar als auch das Modell der Kompaktzeit, in dessen Rahmen ein gebündeltes Arbeiten von bis zu zwölf

[4] vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000)

Stunden an gewissen Wochentagen zum Fernbleiben vom Unternehmen an anderen Tagen legitimiert. Einen Überblick, wie flexible Arbeitszeitmodelle aussehen können, zeigt die folgende Abbildung 5.

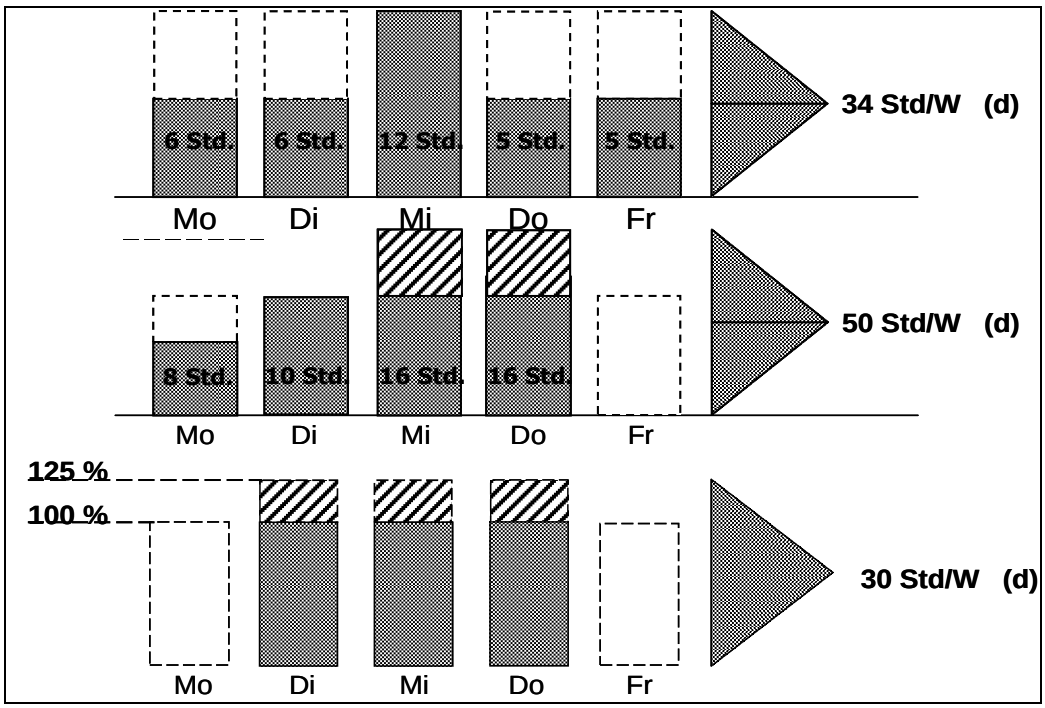


Abbildung 5: Modelle der Arbeitszeitflexibilisierung und der reduzierten Vollzeit

Das folgende Arbeitszeitmodell, das in einer Großbank im norddeutschen Bereich realisiert wurde, zeigt für eine hochwertige Karriereposition ein für alle Beteiligten tragbares Konstrukt auf (siehe Abb. 6).

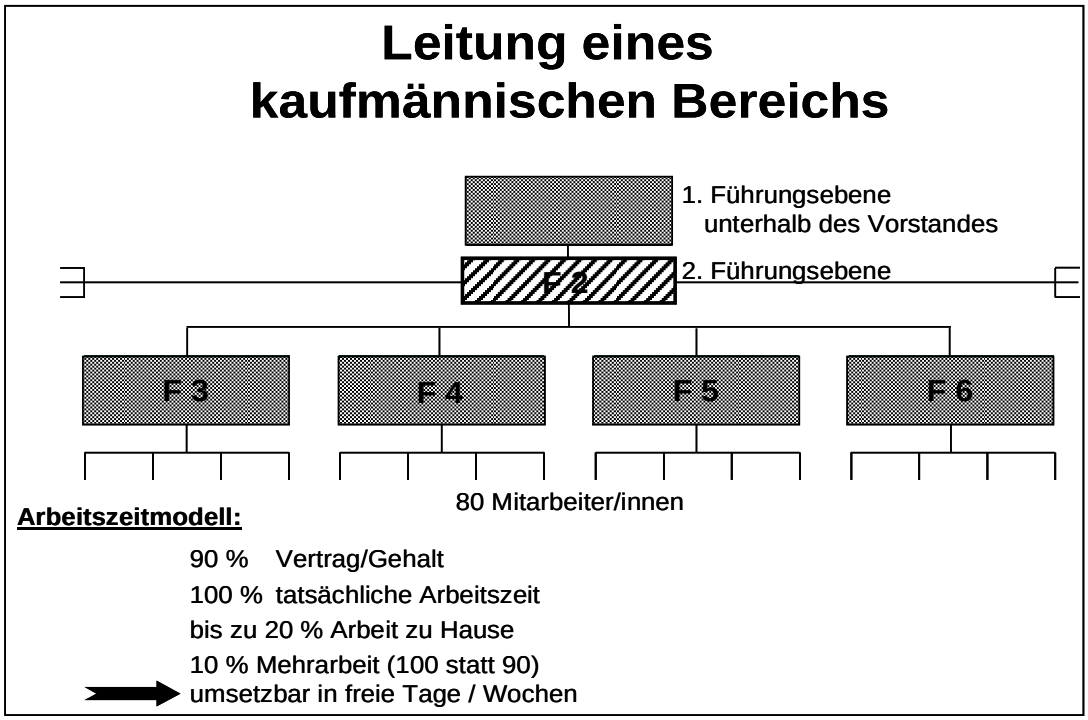


Abbildung 6: Flexibles Arbeitszeitmodell in Leitungsfunktion in einer norddeutschen Großbank

Die weibliche Führungskraft (Bereichsleitung), die direkt unter dem Vorstand für 80 Mitarbeiter in vier Abteilungen zuständig war, hatte 90 Prozent eines Vollzeitarbeitsvertrages vereinbart. Die tatsächliche wöchentliche Arbeitszeit lag bei 100 Prozent. 20 Prozent der gesamten Arbeitszeit konnte in Heimarbeit geleistet werden. Die von ihr geleistete zehnprozentige Mehrarbeit wurde auf einem (Zeit-)Konto angespart und in Form von Freizeit umgesetzt, so dass es ihr möglich war, die gesamten 12 Wochen Schulferien ihres Kindes Urlaub zu nehmen und sich vertreten zu lassen. Der Partner dieser Führungskraft war auch in leitender Position tätig, allerdings nur auf Gruppenleitungsebene. Er übernahm die Betreuungsverantwortung unter der Woche (inkl. Abholung des Kindes am Nachmittag aus dem Hort). Diese flexiblen Arbeitszeitmodelle ermöglichten dem hier beschriebenen DCC eine Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

## 5. Die Informationsplattform genderdax

Einen Überblick über Unternehmen, die sich der Thematik karriereorientierte Frauen, DCC explizit widmen, bietet die neue Informationsplattform *genderdax* (www.genderdax.de). Dies sind Unternehmen, die erkannt haben, dass die geschlechtsunabhängige und gezielte Förderung von High Potentials für ein erfolgreiches Bestehen im Markt unumgänglich ist. *genderdax* richtet sich an zwei Zielgruppen. Zum einen können sich hoch qualifizierte Frauen darüber informieren, welche besonderen Beschäftigungsmöglichkeiten und Entwicklungschancen ihnen ausgewählte Unternehmen in Deutschland bieten. Zum anderen ist der *genderdax* ein Forum für die Welt der Unternehmen, um sich und ihre Attraktivität für hoch qualifi-

zierte Frauen zu präsentieren. Für die beteiligten Unternehmen ist *genderdax* eine kostenlose Imagewerbung, die es ihnen ermöglicht, ihre speziellen Arbeitsbedingungen und Entwicklungschancen für karriereorientierte Frauen darzustellen. Sie können ihre Attraktivität für weibliche High Potentials permanent und neutral präsentieren – ein Wettbewerbsvorteil bei der Gewinnung von Fach- und Führungskräften. *genderdax* bietet gerade für junge, angehende weibliche Führungskräfte viele hilfreiche Informationen und gibt Aufschluss darüber, welche Unternehmen zu den familienfreundlichen gehören, die sich für Gender-Diversity, Familienfreundlichkeit und Work-Life Balance einsetzten. Damit gibt *genderdax* Frauen - aber auch DCC - eine Hilfestellung bei der Wahl ihres zukünftigen Arbeitgebers. So kann gezielt nach Unternehmen gesucht werden, die die Vereinbarkeit von Beruf und Familie unterstützen und durch familienfreundliche Maßnahmen fördern. Im Wettkampf um die besten Führungskräfte soll die Arbeitgeber-Attraktivität durch mehr Einsatz auf dem Gebiet der Vereinbarkeit von Beruf und Familie gesteigert werden. Gefördert wird *genderdax* vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Einige große Unternehmen wie Coca Cola und IBM haben die Wichtigkeit der DCC -Problematik erkannt und begonnen, eine DCC-Kultur aufzubauen. Diesen Unternehmen ist klar geworden, dass sie für die High Potentials nur attraktiv sind, wenn sie auf die besonderen Probleme der DCC achten und eingehen. Eine Personalpolitik, gekennzeichnet durch eine offene Ansprache, ist hier ebenso wichtig wie eine ganzheitliche Betreuung der Mitarbeiter über einen längeren Zeitraum, die lebensphasenorientiert und paartypenorientiert ist. Die Personalpolitik für DCC lässt sich als Cafeteriasystem beschreiben. Hierbei wird versucht, Individualisierung in den Personalbereich zu bringen und eine individualisierte Problemlösung zu finden. Das ist die große Herausforderung, die sich für viele Unternehmen ergibt. Eine Klärung der eigenen Situation macht diese Führungskräfte erst bereit, sich für die Bedürfnisse ihrer Mitarbeiter einzusetzen.

## 6. Fazit

Trotz aller Informationen bleibt die Erkenntnis, dass die DCC Problematik in Unternehmen kaum wahrgenommen wird und eine familienbewusste Personalpolitik in der Praxis noch immer nicht flächendeckend realisiert worden ist. Die Gründe dafür sind offensichtlich: Insbesondere die männlichen Führungskräfte sehen keinen persönlichen Vorteil, der aus ihrem Engagement für mehr familienfreundliche Personalpolitik resultieren könnte. Die DCC-Problematik muss ein Thema des Top Management und durch qualifizierte MentorInnenprogramme praktisch unterstützt werden. Nur dann kann eine auf die Bedürfnisse der Doppelkarrierepaare ausgerichtete Unternehmenskultur entstehen. Sie muss ein ausdrückliches Element der Unternehmensstrategie und –planung werden, als Bestandteil im Gebäude der Zielvereinbarungen, auch als vorgeschriebener Inhalt von Mitarbeitergesprächen.

## Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2000): „Mobilzeit für Fach und Führungskräfte – Handbuch für Personalverantwortliche und Führungskräfte“, Bonn.

Deutsche Forschungsgemeinschaft und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.)(2004): Dual Career Couples, Bonn und Essen.

Domsch, M.E./Ladwig, A. (2002): Doppelkarrierepaare und neue Karrierekonzepte: Eine theoretische und empirische Ausschnittsuntersuchung, in: Peters, S./Bensel, N. (Hrsg.) Frauen und Männer im Management, Wiesbaden.

Domsch, M. E. / Ladwig, D. H. (2006): „DCC-Studie“, unveröffentlichtes Manuskript.

Kölbl, S. (2004): Neue Erwerbsmuster von Paaren und deren Implikation für die Personalpolitik von Unternehmen : das Beispiel der Dual Career Couples, in: Unternehmen im Umbruch: Konzepte, Instrumente und Erfolgsmuster, S.435-466.

Solga, H./Wimbauer, Ch. (2005): Wenn zwei das Gleiche tun ..." : Ideal und Realität sozialer (Un-) Gleichheit in Dual Career Couples. – Opladen.

Schreyögg, A. (2005): Dual Career Couples als eine Variante von Work-Life-Integration.- in: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, Bd. 12, 4, S.397-402.

Schulte, J. (2005): „Dual Career Couples und ihre Koordinierungsarrangements aus Sicht der Unternehmen“, in: Solga, H./Wimbauer, Ch. (Hrsg.): „Wenn zwei das gleiche tun…Ideal und Realität sozialer (Un-)Gleichheit in Dual Career Couples“, S. 241-262, Opladen.

Schwarzl, S.M. (2006): Dual Career Couples – Karriere zu zweit, in: Nachrichten aus der Chemie, Bd. 54, 2, S.192-193

Zulehner, P. M./Volz, R. (1999): „Männer im Aufbruch – wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen; ein Forschungsbericht“, 2. Aufl., Ostfildern.

# Mentoring als vorgelagertes und begleitendes Unterstützungstool in offenen Bildungsmärkten

*Matthias Rudlof*[*]

# Systemisches Wissenschafts- und Forschungscoaching

1. Einleitung
2. Wissenschafts- und Forschungscoaching als neue Beratungsform an Hochschulen
3. Erfahrungen der Beratungspraxis – Forschungscoaching mit Absolventen
4. Schlussfolgerungen für Beratungsangebote im Hochschulbereich

## 1. Einleitung

Der folgende Beitrag beinhaltet einen Praxisbericht, der auf meiner Beratungsarbeit als Coach mit Hochschulabsolventen basiert. Beim *Wissenschafts- oder Forschungscoaching* von Hochschulabsolventen geht es – so meine These – nicht nur um das offensichtliche Ziel des erfolgreichen Studienabschlusses als wichtiger berufsbiografischer Schwelle, sondern ebenso um den Erwerb bzw. die Weiterentwicklung diverser Fach- und Metakompetenzen wie z. B. korrektes wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben, Fähigkeiten des konzeptionellen Denkens in Zusammenhängen, des Beziehungsmanagements in Organisationskontexten und der Selbstorganisation in Arbeitsprozessen, - Kompetenzen und Fähigkeiten, die auch für Studium und Berufstätigkeit zunehmend an Bedeutung gewinnen. Bei der Vermittlung dieser überfachlichen Kompetenzen kommt den Hochschulen als Bildungsorganisationen meines Erachtens eine wichtige Rolle zu, in der sie durch die Förderung von Wissenschafts- und Forschungscoaching, Mentoring und anderen Beratungsformen einen wichtigen Standortvorteil für das Bildungsunternehmen Hochschule gewinnen können.

Nach einer Definition des systemischen Coaching und des Wissenschafts- und Forschungscoaching als spezifischem Beratungsansatz für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse von Menschen in wissenschaftlichen Organisationen werde ich die heutigen Rahmenbedingungen der Kompetenzentwicklung hochqualifizierter Akademiker skizzieren, um daran deutlich zu machen, welche Vorteile auf dem Bildungsmarkt Hochschulen durch das strukturelle Angebot bzw. die Unterstützung von Coachingprogrammen erwerben können. Meine Erfahrungen als systemischer Coach aus der Beratungspraxis mit Hochschulabsolventen schildere ich im darauffolgenden Abschnitt. Dabei geht es vor allem um wiederkehrende Schlüsselthemen der Beratung sowie um Möglichkeiten der Intervention im Rahmen eines systemischen Beratungsansatzes. Abschließend ziehe ich einige Schlussfolgerungen bezüglich der Be-

[*] Dr. Matthias Rudlof, Dipl. Psych. E-mail: m.rudlof@quality-coaching.com

ratungsbedarfe und -bereitschaft von Studierenden und wissenschaftlichem Personal an Hochschulen. Dabei möchte ich die Vor- und Nachteile interner und externer Beratungsangebote an Hochschulen reflektieren und zusammenfassen, welchen Kompetenzgewinn Hochschulabsolventen aus dem systemischen Wissenschafts- und Forschungscoaching ziehen können.

## 2. Wissenschafts- und Forschungscoaching als neue Beratungsform an Hochschulen

### Coaching als systemische Beratungsmethode

Seit den 1980er-Jahren gewinnt *Coaching* als vor allem auf berufliche Ziele und Themen bezogene Form der Beratung in Deutschland an Bekanntheit. Ursprünglich im Leistungssport verwendet (der Trainer, Coach), zielt Coaching heutzutage in der Wirtschaft als auf Einzelpersonen bezogene individualisierte Personalentwicklungsstrategie auf die gezielte Förderung von Führungskräften des mittleren und höheren Managements ab. Dabei geht es um Themen wie z. B. die Rollenübernahme als Führungskraft (Mitarbeiterführung), Work-Life-Balance, Konfliktmanagement, Selbstmanagement.

*Systemisches Coaching* (Radatz 2000, Linke 2003) ist eine *kontextsensible ressourcen- und lösungsorientierte Beratungsform*, in der der Coach den Coachee/Klienten dabei unterstützt, berufliche Ziele zu erreichen bzw. Probleme zu lösen, indem er/sie eigene Wahrnehmungs- und Handlungsmuster reflektiert und verändert, wenn sie sich für die anstehende Aufgabe als suboptimal erweisen. Der Klient wird im Sinne eines Empowerment als Experte seiner Lebenswelt (Berufs- und Privatleben) betrachtet, der Coach unterstützt die in nuce schon im Klienten angelegten Lern- und Entwicklungsprozesse durch Fragen („Was haben Sie für Ideen, wie Sie das machen könnten?“) und das Einbringen neuer Sichtweisen auf die Situation des Klienten. Wichtig ist beim systemischen Coaching die systematische Einbeziehung der Kontexte beruflichen Handelns bei der Entwicklung von Lösungen: Welchen Einfluss haben die sozialen Beziehungen des Klienten und die Stukturen und Prozesse seines Arbeitsumfeldes auf das aktuelle Problem? Wie können sie für eine produktive Lösung genutzt werden? Welche Ressourcen aus dem Umfeld können aktiviert werden?

Linke (2003) schildert systemisches Coaching „…als Beratung bei der Zielerreichung bzw. Erfolgsberatung…“ (S. 128) für unterschiedliche Zielgruppen (Führungskräfte, Freiberufler u. a.) und skizziert Arbeitsweise und Philosophie dieser Beratungsform:

„Wesentliche Elemente des Coaching-Prozesses sind vielfältige Reflexionen, strategische Simulationen, Motivationsarbeit und Empowerment sowie Hilfe zur Selbsthilfe vor allem durch Aufgaben, Probehandeln und deren Auswertung. Der Coach begleitet und ermutigt seinen Klienten und hilft ihm, große Ziele in Teilziele zu zerlegen und diese zu erreichen. Dem zu Grunde liegt die konstruktivistische Idee, dass wir unsere Realität erschaffen, aus

der sich eine konsequente Ressourcenorientierung ableitet. Der Klient des Coaching lernt, sein Ziel im Auge zu behalten, sich aber strategisch flexibel mit unterschiedlichen Kontexten zu koppeln und günstige Strategien zu „erfinden". Dabei geht es häufig um Kooperationsstrategien…" (ebd.).

Der Coach übernimmt im systemischen Coaching die Rolle eines „Entwicklungshelfers" und Begleiters für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse des Klienten bzw. Coachees in seinem beruflichen Kontext. Coaching als Beratungsansatz bewegt sich somit zwischen den Wechselwirkungen von beruflicher/professioneller Identität, Organisation/Kontext und persönlicher Lebensführung.

## Wissenschafts- und Forschungscoaching

Seit kürzerer Zeit findet nun die Beratungsform *Coaching* auch Eingang in die akademische Welt der Hochschulen[1] mit ihren unterschiedlichen Akteursgruppen (Professorinnen, wissenschaftliche Mitarbeiter, Studierende). Die berufsbiografische Pluralisierung und Individualisierung wissenschaftlicher Karrieren in und außerhalb der Hochschulen, die Zunahme an Managementaufgaben für wissenschaftliche Mitarbeiter und Professorinnen in Forschungsprojekten sowie Herausforderungen des Kooperations- und Wissensmanagement in inter- und transdisziplinären Forschungs- und Entwicklungsprojekten (Rudlof 2004) führen zu einer Zunahme an Beratungsbedarf.

Insgesamt haben die Anforderungen an Selbststeuerung der eigenen Arbeitstätigkeit z. B. in der Projektarbeit und die aktive multioptionale Gestaltung der eigenen Berufsbiografie für hochqualifizierte Akademiker zugenommen. Durch die zunehmende Vernetzung der Hochschulen mit Praxispartnern aus Wirtschaft, Sozialem und Kultur und die Zunahme an Projektarbeit in häufig komplexen multidisziplinären Verbundprojekten sind heute neben fachspezifischen wissenschaftlich-methodischen Kompetenzen zunehmend überfachliche Kompetenzen für eine erfolgreiche Berufspraxis wichtig: dazu zählen soziale Kompetenzen wie Team- und Führungskompetenzen, Konfliktmanagement, Gender- und Diversitykompetenz, unternehmerisches visionäres Denken (Entrepreneurship) sowie eigene Coachingkompetenzen für Beratung und Mitarbeiterführung. Für den Erwerb dieser überfachlichen Kompetenzen und die Planung des eigenen Karriereweges bieten Hochschulen heute in eigens gegründeten „Career Centern" und in Mentoringprogrammen (vor allem für Nachwuchswissenschaftlerinnen als Maßnahme des Gender Mainstreaming) Beratung für Hochschulabsolventen an. Zudem gibt es – insbesondere an technisch-wirtschaftlichen Hochschulen Beratungsangebote für Existenz- bzw. Unternehmensgründungen von Absolventen (Ausgründungen). In der Regel werden im Rahmen dieser Beratungsprogramme Gruppenseminare angeboten (zu Zeit- und Projektmanagement, Gesprächs- und Verhandlungsführung, Karriereplanung etc.).

[1] Mit „Hochschulen" sind hier verschiedene akademische Organisationstypen, also auch Fachhochschulen, gemeint.

Meines Erachtens ist Wissenschafts- und Forschungscoaching als auf die – oben angesprochene – aktive individuelle Selbststeuerung/Selbstorganisation in beruflichen Handlungskontexten abzielende Beratungsmethode eine wichtige Ergänzung im Bildungsangebot von Hochschulen für ihre Absolventen und Mitarbeiter.

Für die Hochschulen als Bildungsorganisationen, denen wirtschaftliches Denken und Handeln abverlangt wird, können Angebote des Wissenschafts- und Forschungscoachings Standortvorteile bedeuten – ein ernstzunehmender Faktor des Bildungsmarketing insbesondere in Zeiten rückläufiger Studierendenzahlen und flexibler Karriereverläufe mobiler Akademiker. Der Standortvorteil könnte beinhalten:

- Karrierecoaching für Akademiker zwischen Wissenschaft und Wirtschaft,
- Qualitätssicherung und -entwicklung von Forschungsprojekten durch Einzel- und Teamcoaching,
- Langfristige Bindung von „Leaving Experts“ an die Hochschule als *Wissens*-organisation durch Alumniprogramme und Möglichkeiten der Mitwirkung von „Senior Scientists“ im Forschungs- und Lehrbetrieb
- Wissenscoaching von Projekten zur Förderung des internen und externen Wissensmanagements (mit Praxispartnern).

Unter *Wissenschaftscoaching* als Oberbegriff werden hier alle Coaching-Dienstleistungen für die Praxis der wissenschaftlichen (Zusammen-)Arbeit an den Hochschulen verstanden. Dazu gehören Themen wie z. B. die Mitarbeiterführung (bei Hochschullehrern, Projektleitern), Kommunikation und Kooperation mit Studierenden und Kollegen (auch Konfliktmanagement), Selbstmanagement und Work-Life-Balance im Wissenschaftsbetrieb, Selbstpräsentation in Hochschule und Öffentlichkeit, Karriereplanung und -entwicklung (Promotions-/Habilitationsverfahren oder alternative Wege, Networking etc.).

*Forschungscoaching* als eine Form des Wissenschaftscoachings meint das Coaching von geplanten oder aktuell laufenden Forschungsarbeiten von Einzelpersonen und Teams (Forschungsprojekte). Forschungscoaching ist ein temporärer und auf eine konkrete Forschungsarbeit bezogener Support, der vor allem für Fragen des Selbst- und Beziehungsmanagements in der wissenschaftlichen Arbeit sensibilisiert.

Für die kompetente Durchführung von Wissenschaftscoaching ist – wie bei anderen Coaching-Feldern bzw. -Zielgruppen auch – eine profunde *Feldkompetenz* als Wissenschaftler/in von Vorteil, um die spezifische Wissenschaftskultur mit ihren Ritualen, Werten und Widerständen gut verstehen und an den Habitus der Klienten ankoppeln zu können. Im Wissenschaftsbetrieb ist Expertentum ein hoher Wert in professionellen Anerkennungsprozessen. Daher praktiziere ich Wissenschaftscoaching als eine feldbezogene Beratung, die Aspekte der Fach- und Prozessberatung miteinander verbindet, was von den Klienten in dieser Form sehr geschätzt wird.

Im empirischen Fokus dieses Beitrages steht das *Forschungscoaching* der Abschlussarbeiten (Diplom- und Magisterarbeiten) von Hochschulabsolventen verschiedener Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Im Folgenden gehe ich auf meine Beratungserfahrungen mit Studierenden verschiedener Hochschulen ein.

## 3. Erfahrungen der Beratungspraxis – Forschungscoaching mit Absolventen

### Lebenssituation Studierender heute

Studierende an den Hochschulen haben heute eine andere Lebenssituation und bewerten das Verhältnis von Hochschule/Studium und Praxis/Beruf als frühere Jahrgänge in der klassischen Bildungsinstitution Universität:

„Praxis wird allgemein als das Essential bezeichnet, Theorie hat sich an der Tauglichkeit von Praxisrelevanz zu bewähren. Infolge dessen richten sich die StudentInnen im Studium und in ihrer Lebenslaufplanung neu aus: Sie lernen und qualifizieren sich im Studium und sind bestrebt, in Praxisphasen während des Studiums bereits mehrfach berufliche Tätigkeiten zu integrieren.“ (Peters 2004, 27)

Diese verstärkte Doppelperspektive auf Theorie und Praxis zeigt sich auch bei Nachwuchswissenschaftlern, die eine akademische Karriere anstreben, da sie immer auch berufliche Optionen außerhalb des schmalen und riskanten Karrieretunnels an der Hochschule und mitdenken müssen, sie befinden sich quasi „Zwischen C4 und Hartz IV“ (Klinkhammer 2005). Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und neue Karrieremuster zeigen sich im Verhalten der Studierenden in der Art und Weise der Selbstorganisation biografischer Lern- und Bildungsprozesse:

„Sie fragen Formen selbstorganisierten Lernens , einer Ganzheitlichkeit von Studium und (Berufs-)Praxis – flankiert durch effiziente Formen, wie Mentoring oder Traineeprogramme – nach, wissend, dass sich Lebenslaufplanung insgesamt durch eine heterogene Qualifizierungsweise mit unterschiedlichen Arbeits-, Such- und Lernphasen gestalten wird.“ (ebd: 28)

Im Zuge dieser Entwicklungen scheint auch die Bereitschaft zuzunehmen, in die eigene Bildungskarriere selber zu investieren, wie sich an der wachsenden Zahl von Studierenden zeigt, die als Selbstzahler ein externes Coaching zur Prüfungsvorbereitung oder für ihre wissenschaftliche Abschlussarbeit in Anspruch nehmen.[2]

### Setting und Ablauf des Forschungscoaching

Im Erstgespräch des Coaching geht es um die Herstellung eines guten Arbeitsbündnisses zwischen Coach und Klient/in. Dazu gehört immer die Frage nach dem Anliegen („Was hat Sie ins Coaching geführt, was erhoffen Sie sich davon und wobei ge-

[2] Ein anderer Weg ist der Gang zu den hauseigenen Beratungsstellen der Hochschulen (psychologische Beratung, Studienberatung, Karriereberatung), die allerdings in der Regel kein spezifisches Coaching anbieten.

nau wünschen Sie sich Unterstützung von mir?“). Ebenso gilt es die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit (Frequenz und Anzahl der Sitzungen, Honorar) zu besprechen.

In der Regel wird von meinen Klienten als Hauptanliegen der Wunsch nach einem in der Wissenschaft kompetenten Gesprächspartner geäußert, mit dem sie ganz offen alle Fragen bei der Erstellung der wissenschaftlichen Arbeit besprechen können und von dem sie ehrliches und präzises Feedback zu ihrer Arbeit erhalten. Diese offene Kommunikation über ihren wissenschaftlichen Arbeitsprozess können sich einige Klienten mit ihren Professoren/-innen an der Hochschule nur schwer vorstellen, da sie sich dort in einem institutionellen Abhängigkeitsverhältnis sehen und Angst haben sich – z. B. durch „dumme Fragen“ eine Blöße zu geben, die in der Konsequenz Nachteile – z. B. bei der Note – für sie haben könnte. Hierin sehen diese Klienten den Vorteil eines externen, von der Institution Universität unabhängigen Wissenschaftscoachs. Forschungscoaching für Studierende findet unter anderem mit Einsatz der neuen Medien (Telefon, Internet) auch ortsunabhängig statt. Das heißt, die Beratung der Klienten findet in Präsenztreffen in meiner Coachingpraxis[3] oder per Telefon statt. Neben der Fach- und Prozessberatung zu Themen des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses beinhaltet das Coaching in der Regel auch Lektoratsarbeiten an Textentwürfen der Klienten (Expose, Kapitel der Arbeit) – der Informationsaustausch findet hier per E-Mail/Internet statt.

## Schlüsselthemen der Beratung

*1. Regeln wissenschaftlichen Schreibens und Informationsrecherche*

Viele meiner Klienten[4] haben Fragen zu formalen Regeln wissenschaftlichen Schreibens wie z. B. Zitieren wissenschaftlicher Quellen, Gliederungsregeln u. a. Eine wissenschaftliche Grundausbildung scheint hier – trotz zuvor im Rahmen von Seminaren verfasster Seminar- oder Hausarbeiten – nur wenig vorhanden zu sein. Auch in der Literatur- und Informationsrecherche treten Fragen auf. Hier hilft oft schon der Hinweis, sich an die Expertise der universitären Bibliotheksmitarbeiter zu wenden und sich von diesen Recherchestrategien zeigen zu lassen.

*2. Wissenschaftliches Strukturieren, Argumentieren und Schreiben*

Ein zentrales Problem, dass viele Studierende ins Coaching führt, ist, dass sie mit einer nur vagen Vorstellung des Themas ihre Arbeit einfach zu schreiben beginnen – ohne zuvor ein klares inhaltliches Konzept erstellt zu haben. 60-70 Prozent der Schreibschwierigkeiten in der Abschlussarbeit hängen mit der fehlenden vorherigen Erstellung eines inhaltlichen Konzepts (Expose) für die Arbeit zusammen (Keseling 1997, Perko 2004). So verlieren sich die Absolventen in den weiten wissenschaftli-

---

3 Im Internet: www.quality-coaching.com

4 Mit „Klienten“ werden hier Frauen und Männer bezeichnet, die Beratung/Coaching aufsuchen.

chen Wissensgebieten ihres Themas, finden also den *roten Faden* ihrer Fragestellung gar nicht erst. Erschwert wird die inhaltliche Strukturierung eines Wissensgebietes noch dadurch, dass zunehmend mehr Themen wissenschaftlicher Arbeiten heutzutage interdisziplinärer Art sind und einen Theorie-Praxis-Bezug haben – z. B. „Die Entwicklung sozialer Kompetenzen bei jungen Führungskräften durch systemisches Coaching“. So kommen die Studierenden verwirrt und frustriert ins Coaching und suchen Orientierung für einen gangbaren Weg mit dem Schreiben ihrer wissenschaftlichen Arbeit.

Diese Klienten erarbeiten zu Beginn des Coachingprozesses als ersten Schritt ein inhaltliches Expose (ca. 3 – 6 Seiten) ihrer Arbeit. Dafür gebe ich ihnen als Hilfe eine Strukturierungsvorlage an die Hand, die zentrale Themen jeder wissenschaftlichen Arbeit (Zeitrahmen/Gutachter, Thema, Zentrale Begriffe, Ausgangssituation und Problemstellung, Ziel der Arbeit, Methodisches Vorgehen, Aufbau und Struktur der Arbeit, Vorläufige Gliederung, Vorläufige Quellen) benennt. Das Schreiben des Exposes ist für die Klienten oft das erste Mal, dass sie sich strukturiert und aktiv strukturierend ihrem Forschungsthema nähern. Ihnen wird deutlich, was sie über ihr Thema schon wissen und was sie noch herausfinden wollen, ob sie eine Literaturarbeit schreiben wollen oder auch eine empirische Erhebung integrieren möchten. Vor allem wird mit dem Expose deutlicher, was in dem geplanten Zeitrahmen in einer Diplom-/Magisterarbeit als realistisches Ziel zu erreichen ist und was nicht: „Kleinere Brötchen qualitativ besser backen ist hier die Devise“.

Als vorbereitender Schritt zur Exposeerstellung hilft einigen Klienten die Visualisierung der für Ihre Forschungsarbeit relevanten Wissensgebiete (Theorien, Modelle, Studien) in einer Wissenslandkarte. Mindmapping oder andere Techniken der Wissensrepräsentation und Wissensstrukturierung können hierfür gut eingesetzt werden.

Das wissenschaftliche Expose dient den Klienten im weiteren Arbeitsprozess des Schreibens ihrer Arbeit als eine Art *kognitive Landkarte (mental map)*, die ihnen den Weg schon ziemlich genau beschreibt, der sie zu ihrem Ziel führt (selbstverständlich kann es während des Arbeitsprozesses noch Zielanpassungen und Wegkorrekturen geben). Dies ist sehr hilfreich für ein planmäßiges effektives Arbeiten und da man leicht während der intensiven Arbeit an thematischen Teilen der Arbeit den Überblick über das große Ganze verliert – man sieht dann den Wald/den roten Faden vor lauter Bäumen/Büchern nicht mehr. Leider erfahren viele Studierende während ihres ganzen Studienverlaufs nicht, wie sinnvoll es ist, bei einer größeren wissenschaftlichen Arbeit anfangs ein Expose zu verfassen. - Einen Film dreht man ja in der Regel auch nicht ohne ein gutes Drehbuch. Die Studierenden lernen hier während des Studiums zu wenig strategisches Planen und Handeln bezogen auf wissenschaftliche Arbeiten.

Eine andere Aufgabe und Herausforderung wissenschaftlichen Schreibens, die vielen meiner Klienten Mühe macht, ist die Differenzierung zwischen persönlichen Meinungen zum Forschungsthema und wissenschaftlichem Diskurs. Die Klienten stellen

sich die Frage, wie viel persönliche Stellungnahme sie auf welche Weise in ihre wissenschaftliche Arbeit einbringen können und verhalten sich ganz unterschiedlich: Während Studentin A in ersten Kapiteln ihrer Arbeit ständig von „ihrer Meinung“ schreibt und daneben andere “Meinungen“ von wissenschaftlichen Autoren stellt, verbietet sich Studentin B völlig, eigene, persönliche Auffassungen in den Text einzubringen und “klebt“ förmlich an den Aussagen/Zitaten aus der wissenschaftlichen Literatur – als seien diese die alleinige objektive Wahrheit. Auf emotionaler Ebene entwickeln die Klienten, die ihre persönlichen Auffassungen beim wissenschaftlichen Arbeiten gänzlich unterdrücken, wegen dieser Selbstbeschneidung nicht selten einen Groll auf die Autorität der Wissenschaft, die ihnen scheinbar verbietet, sie selbst zu sein. Dies erscheint besonders hart bei Themen, für die die Studierenden ein hohes persönliches Engagement entwickeln (“Betroffenheitsthemen“). Dieses Gefühl der Selbstentfremdung beim wissenschaftlichen Arbeiten kann zu Arbeitsstörungen führen.

Welche Kompetenz wissenschaftlicher Arbeit muss hier gefördert werden? Die denkenden und schreibenden Studierenden lernen im Coaching zunehmend zu verstehen, was den Unterschied zwischen einer subjektiven persönlichen (Einzel-)Meinung und einer wissenschaftlichen Position oder einem wissenschaftlichen Modell ausmacht: Die wissenschaftliche Position ist logisch und eventuell empirisch begründbar und kann darin überprüft – also verifiziert oder falsifiziert – werden; die wissenschaftliche Aussage beansprucht zudem innerhalb einer bestimmten Reichweite generalisierbar zu sein, ist also beispielsweise in der Pädagogik keine singuläre Aussage über den individuellen Lernprozess nur eines Menschen, sondern ein zielgruppensensibles Faktorenmodell zur Gestaltung von Lernprozessen von Menschen im Rahmen sozialer und institutioneller Prozesse.

Ganz wichtig ist im Zeitalter der Pluralisierung und des Wandels wissenschaftlicher Paradigmen auch, dass es nicht die eine wissenschaftliche Position gibt, die den Anspruch auf die Vertretung der objektiven Wahrheit über Phänomene der Wirklichkeit hat, sondern dass es vielmehr unterschiedliche wissenschaftliche Positionen zu einer Fragestellung geben kann, die im argumentativen wissenschaftlichen Wettstreit miteinander liegen. Der studentische Autor hat nun die Aufgabe den Dialog der unterschiedlichen wissenschaftlichen Positionen quasi zu ermöglichen und zu moderieren, indem er sie erstens in adäquat darstellt und zweitens argumentativ miteinander vergleicht, in Beziehung setzt und eigene Schlussfolgerungen aus diesem Diskurs für seine Forschungsfrage zieht. Dieser differenzierte Dialog mit wissenschaftlichen Positionen kann im Wissenschaftscoaching durch einen fiktiven Dialog mit den entsprechenden Wissenschaftlern gefördert werden, indem der Coach beispielsweise eine Klientin, die in ihrer Arbeit einen Diskurs mit der Theorie struktureller Gewalt des Friedens- und Gewaltforschers Johan Galtung führt, in der Coachingstunde fragt: „Was würde Galtung zu Ihrer Frage sagen, wenn Sie ihn treffen würden, und warum?“

Es gilt für den wissenschaftlich Schreibenden die kognitive Kompetenz zu entwickeln und umzusetzen, die ihm erlaubt, wissenschaftliche Positionen als *systematisch begründete und methodisch entwickelte und reflektierte Konstruktionen* der Wirklichkeit (über die Aussagen getroffen werden) zu begreifen und damit zu hantieren – statt diese mit der Wirklichkeit zu verwechseln bzw. sie damit gleichzusetzen – wie dies bei persönlichen Meinungen der Fall ist (die eben nicht-reflektierte, nicht-methodische Konstruktionen sind). Unter Rückgriff auf konstruktivistische Ansätze der Wissensproduktion in den (Sozial-)Wissenschaften können wir die *Konstruktionen 1. Grades* der Menschen in ihrer Lebenswelt (ihre unreflektierte Weltsicht oder "Wirklichkeitskonstruktion") von methodisch kontrollierten *Konstruktionen 2. Grades* der Wissenschaft (Modelle, Theorien) unterscheiden.

Um die persönlichen Annahmen oder subjektiven Konzepte besser von den wissenschaftlichen Konzepten differenzieren zu können, kann es hilfreich sein, eine Liste aller persönlichen Hypothesen zum Forschungsthema niederzuschreiben. Diese Explizierung der vorher impliziten persönlichen Auffassungen zum Thema erlaubt einen reflektierteren und somit differenzierteren Umgang damit beim wissenschaftlichen Schreiben. Bei Arbeiten mit empirischem Teil gilt es außerdem, den Stellenwert der Empirie zu reflektieren: dient sie "nur" der exemplarischen Veranschaulichung theoretischer Erörterungen oder der – dann methodisch begründeten – Entwicklung bzw. Untermauerung einer wissenschaftlichen Modellentwicklung?

Wissenschaftliches Arbeiten braucht Fähigkeiten der begrifflichen und konzeptionellen Differenzierung, denn Wissenschaft ist zu einem großen Teil Differenzierungsarbeit an Begriffen/Konzepten als Verdichtungen von Wissensprozessen in der „Arbeit am Begriff". Der Coach befördert hier durch präzise, vertiefende und differenzierende Fragen zu den verwendeten Begriffen und Konzepten die Wissensstrukturierung und Wissensentwicklung des Klienten, z. B. in einer Arbeit mit dem Konzept „Soziale Kompetenz": „Was verstehen Sie unter Sozialer Kompetenz? Was versteht Autor X darunter? Wie zeigt sich soziale Kompetenz in Verhaltensweisen? Welche Ausgangshypothesen haben Sie, welche Einflüsse/Faktoren Lernprozesse sozialer Kompetenz befördern?" Der Coach dient als Dialogpartner der gemeinsamen themenbezogenen Reflexion mit dem Klienten. Er regt durch offene und gezielte Fragen „die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Sprechen" (Kleist) an. Viele Studierende trauen sich nicht, ihre Gedanken über ihr Forschungsthema offen und frei zum Ausdruck zu bringen, weil sie denken, diese seien nicht gut oder wissenschaftlich genug. Hier kann der Coach mit Fragen und anerkennendem Zuhören Mut machen, Gedanken erst einmal auszusprechen, dann niederzuschreiben und kritisch zu überarbeiten. Wenn es um den Vergleich verschiedener Theorien/Konzepte geht, hilft der Wissenschaftscoach geeignete Dimensionen bzw. Ebenen des Vergleichs zu bestimmen.

Auch die beim Wissenschaftscoaching mit Hilfe des Internet durchgeführten Lektoratsarbeiten an Textentwürfen der Klienten bestehen zum großen Teil im kommentie-

renden Feedback zu Begriffsverwendungen, Argumentationsgängen, deskriptiven und bewertenden Formulierungen beim wissenschaftlichen Schreiben.

*3. Arbeits- und Zeitplanung*

Die wissenschaftliche Abschlussarbeit realistisch zu planen und dabei die benötigten Ressourcen adäquat einzuschätzen, fällt Studenten am Ende des Studiums häufig schwer. Das hat einen ganz verständlichen Hintergrund: eine Arbeitspraxis, die man nicht gut kennt, kann man nur schwer in ihren Prozessen und ihrem Ressourcenbedarf mit Umsicht planen. Hier hilft der Coach mit seiner langjährigen Fachkompetenz in der Betreuung und Durchführung von wissenschaftlichen Arbeiten in Hochschulen und Projekten weiter.

Um die Wissenschaft in der Praxis wissenschaftlichen Arbeitens vom Kopf auf die Füße zu stellen, um die Welt des Geistes quasi zu erden, also konkret greifbar und planbar zu machen, arbeite ich im Coaching gerne mit Materialisierungen und Quantifizierungen geistig-wissenschaftlicher Arbeit, z. B. wenn ich einen Klienten frage, wie viele Seiten er zu welchem Kapitel seiner Arbeit schreiben möchte (und ihn bitte, die ungefähre Seitenzahl in die Kapitel-Gliederung seiner Arbeit hineinzuschreiben); als hilfreich hat sich auch erwiesen, die häufig umfangreiche gesichtete Literatur zu strukturieren, indem in der Gliederung der Arbeit jedem Kapitel die darin auszuwertenden Bücher/Aufsätze direkt zugeordnet werden.

Zu Beginn des Arbeitsprozesses frage ich den Klienten immer, wie viele Seiten er zu seinem Thema insgesamt schreiben möchte und beziehe mich mehrmals im Verlauf des Schreibprozesses die Fortschritte bestärkend und die bevorstehenden Schritte fokussierend in den Blick nehmend auf dieses numerische Zielkriterium.

In den Köpfen vieler Studierender ist eine zu große Ehrfurcht vor der „heiligen Wissenschaft“, vielleicht spukt hier auch noch der alte bürgerliche Geniekult des einsamen Denkers im Elfenbeinturm herum. Wissenschaftliche Arbeit als geistige Arbeit zu materialisieren – z. B. durch quantitative Kriterien (Seitenzahl etc.) – bedeutet symbolisch und praktisch, ihr den Charakter einer pragmatischen handwerklichen Tätigkeit zu geben. Dies reduziert Ängste bei Klienten, die befürchten, für wissenschaftliches Arbeiten nicht begabt genug zu sein, Ängste, die insbesondere bei sozialen Aufsteigern mit ihrer Herkunft aus eher bildungsfernen pragmatischen Milieus zusammenhängen können.

Arbeitsplanung mit den Klienten bedeutet im Coaching auch, gemeinsam herauszufinden, welche spezifischen Arbeitsbedingungen die individuelle Arbeitsfähigkeit des Klienten befördern. Dies kann sehr unterschiedlich sein: Student A arbeitet lieber alleine zu Hause, Studentin B muss mit dem Laptop in die Bibliothek gehen, weil sie zum Schreiben andere konzentrierte Wissenschaftsarbeiter um sich herum braucht. Studentin C wünscht sich vom Coach sehr genaue Korrekturen des Geschriebenen bis in die sprachliche Stilistik hinein, während Student D lieber auf der konzeptionel-

len Ebene über die Inhalte seiner Kapitel reflektiert (sprachliche Detailkorrekturen braucht er nicht oder sie verunsichern ihn zu sehr).

*4. Beziehungsmanagement und Ressourcennetzwerk*

Eine wissenschaftliche Abschlussarbeit zu schreiben beinhaltet als wichtigen sozialen Aspekt das Management unterschiedlicher sozialer Beziehungen. Als erstes ist hier natürlich die Gestaltung der Beziehung zum offiziellen Betreuer der Arbeit an der Hochschule (bzw. zu den beiden Gutachtern) zu nennen. Nach meiner Erfahrung als langjähriger wissenschaftlicher Mitarbeiter an Hochschulen und Wissenschaftscoach haben es nicht wenige Studierende tatsächlich nicht leicht, von den zuständigen Hochschullehrern oder -lehrerinnen Betreuung und Feedback zu ihren wissenschaftlichen Arbeiten schon während des Arbeitsprozesses und eben nicht erst nach Abgabe der Arbeit zu bekommen. Dieser Betreuungsmangel ist einer der Beweggründe für Studierende, einen Wissenschaftscoach zu beauftragen. Der beauftragte Coach muss hier allerdings sehr aufpassen, nicht zwischen die Fronten zu geraten bzw. als "besserer Betreuer" in ein Konkurrenzverhältnis mit dem offiziellen Betreuer an der Hochschule zu geraten. Professionelles Coaching bedeutet in dieser Situation daher, die Klienten dabei zu unterstützen, eine gute Arbeitsbeziehung mit ihren offiziellen Betreuern aktiv zu gestalten, denn die Gutachter der Hochschule sind letzten Endes entscheidend(!) für die Beurteilung (Note) der produzierten wissenschaftlichen Arbeit.

Insbesondere wenn es zu konflikthaften Spannungen mit der offiziellen Betreuerin kommt und Ängste, Aggressionen und Enttäuschungsgefühle zu Vermeidungsverhalten der Klienten im Kontakt mit ihren Hochschullehrern führen, greift Wissenschaftscoaching Elemente des Konflikt- und Beziehungscoaching auf. Studentin P beschwert sich im Coaching über ihren Professor, der als *Erst*gutachter dennoch nie richtig Zeit für sie hat, sie in der Sprechstunde immer schnell abfertigt und in dieser Situation nicht einmal mehr weiß, worüber sie mit ihm sprechen wollte (dabei ist für sie ihre Abschlussarbeit doch das Allerwichtigste!). So entwickelt sie Gefühle des Grolls und der Enttäuschung ob dieser – subjektiv empfundenen – Vernachlässigung und Ignoranz von Seiten ihres offiziellen Betreuers. Die Studentin ist nun dabei, sich ganz aus dem Kontakt mit dem Professor zurückzuziehen und sich zu Hause mit der Arbeit "einzuigeln" bis sie fertig ist, um sie dann einfach abzugeben. Diese persönliche "Strategie" der Situationsbewältigung reflektiere ich mit ihr im Coaching als suboptimal, da sie durch ihr Rückzugsverhalten keine Möglichkeit mehr hat, durch inhaltliche Abstimmungsprozesse mit dem Gutachter eventuelle Kommentare seinerseits in die Arbeit einzubeziehen und letzten Endes die Note für die geleistete Arbeit zu optimieren. Ich biete der Studentin P im Coaching einen Perspektivwechsel an, in dem sie sich gedanklich und emotional in die Position des Hochschullehrers mit seinen Arbeitsverhältnissen und -belastungen in der Hochschule hineinversetzt – statt alle Verhaltensweisen des Professors zu persönlich zu nehmen und gekränkt und enttäuscht zu reagieren. Durch diese Erweiterung ihrer Wahrnehmung der Kooperati-

onssituation mit dem Hochschullehrer um seine Perspektive gelingt es der Studentin in der nächsten Sprechstunde mit dem Professor in freundlicher Weise Verständnis für seine Belastungssituation zu äußern *und* im Hinblick auf die Notenfindung klar und deutlich ihr Interesse an einem inhaltlichen Abstimmungsprozess mit ihm als Gutachter zu vertreten. Es passiert, was Studentin P vorher nicht für möglich gehalten hätte: der Professor räumt ihr eine gesonderte Extrasprechstunde für ihre Arbeit ein und sagt zu, die Arbeit bis dahin aufmerksam zu lesen.

Die am Beispiel geschilderte Beziehungs- und Betreuungsproblematik zwischen Hochschullehrern und Studierenden tritt nach meiner Beobachtung im Feld des Wissenschaftscoaching häufiger auf. Die institutionelle Beziehung zwischen Professor/in und Student/in wird oft durch eine Anerkennungsthematik und Autoritätsprojektion – gegen die Autorität kämpft oder rebelliert man und sehnt sich zugleich nach ihrer Aufmerksamkeit und Anerkennung – auf Seiten der Studierenden gestört, eine Störung, die durch faktische Zeit- und Betreuungsdefizite auf Seiten der Hochschullehrer befördert wird. So wie im Feld der Wissenschaft von „Doktorvater“ und „Doktormutter“ gesprochen wird können wir auch von „Diplom-/Magistermutter“ und „Diplom-/Magistervater“ sprechen – wenngleich die Zeitdauer dieser Betreuungsbeziehung um einiges kürzer ist. Der familiäre Begriffsanteil („..vater“„..mutter“) deutet darauf hin, dass hier in die institutionelle Arbeitsbeziehung häufig persönlich-familiäre Gefühlsdynamiken hineinwirken, die positiv wirken können (bei Unterstützung und Anerkennung durch die Betreuer), aber eben auch – wie oben gesehen – zu Störungen führen können. Diese Gefühlsdynamiken werden durch das faktische und empfundene Abhängigkeitsverhältnis von einer – qua institutionellen Rolle und wissenschaftlicher Reputation definierten – Autorität ausgelöst, in dem sich die Kandidaten gegenüber ihren Gutachtern über einen gewissen Zeitraum sehen, an dessen Ende die Bewertung durch diese Autoritäten steht.

In gewisser Weise wird hier von meinen Klienten am Ende ihres Studiums die *Arbeits*beziehung mit dem offiziellen Gutachter ihrer Abschlussarbeit “zu persönlich“ genommen, das heißt, sie wird teilweise wie eine persönlich-familiäre Beziehung interpretiert und empfunden. Stattdessen ginge es für die Studierenden darum, in der Beziehung zu den Gutachtern *Wissenschaft als Verhandlungssache*[5] im beruflichen Kontext zu begreifen und zu üben (neben allgemeinen wissenschaftlichen Normen und Kriterien hat jeder Gutachter seine eigenen spezifischen Vorlieben, Wünsche und Kriterien für die Gestaltung einer wissenschaftlichen Arbeit). Unterschiedliche persönliche Sympathien und Antipathien sind dabei selbstverständlich immer vorhanden, aber sie sollten nicht die Kooperationsmöglichkeiten bestimmen, wenn es um den erfolgreichen Studienabschluss geht.

---

5 Wie sehr Wissenschaft mit ihren historisch wechselnden vorherrschende Paradigmen/Modellen in unterschiedlichen Fachdisziplinen als Verhandlungssystem der scientific community funktioniert hat unter anderem Thomas S. Kuhn (1978) in seiner Forschungsarbeit zur „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ aufgezeigt.

Für ein gelingendes Beziehungsmanagement während der wissenschaftlichen Arbeit ist weiterhin wichtig, freundschaftliche oder kollegiale Beziehungen als Unterstützungs- und Ressourcennetzwerk aktiv und gezielt zu nutzen („Wer kann mir bei welchem Arbeitsschritt am besten helfen?“). Dabei müssen manche Klienten ein anfangs bestehendes bildungsbürgerliches Stärke- und Einsamkeitsideal wissenschaftlicher Arbeit als genialem individuellem Werk überwinden, um Hilfe annehmen und sogar aktiv organisieren zu können. Student J braucht im Coaching eine gewisse Zeit der Reflexion über die für ihn persönlich passenden und förderlichen Arbeitsbedingungen, um die anfängliche Scham darüber, „dass er es nicht alleine schafft“ zu überwinden und sich stattdessen in strategischer Weise Unterstützung für die Fertigstellung seiner wissenschaftlichen Arbeit in einem sozialen Netzwerk zu organisieren. Sein persönliches Erfolgsmuster, dass er aus beruflicher Tätigkeit außerhalb der Universität kennt, eben in Kooperation mit anderen eine gute Arbeit zu machen und sich dabei wohl zu fühlen, muss er erst auf das Gebiet der wissenschaftlichen Arbeit übertragen, in dem neben anderen Symboliken (der „scientific community“ etc.) immer noch der männliche Mythos des hart arbeitenden einsamen Genius existiert.

Die Erstellung des wissenschaftlichen Produktes (Abschlussarbeit) braucht die organisierte und strategische Kooperation mit verschiedenen Menschen und Institutionen – so wie in einer guten Projektarbeit. Wissenschaftliche Arbeit braucht heute explizit Kompetenzen für Beziehungs- oder Kooperationsmanagement (Rudlof 2004), braucht Wissens- und Kompetenznetzwerke. So funktioniert auch die *scientific community* und die Karriereverläufe im Feld der Wissenschaft.

*5. Emotionales Selbstmanagement und Arbeit an Kontexten*

Die Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Abschlussarbeit führt bei vielen Studenten zu mehr oder wenig starken krisenhaften Gefühlen wie Leistungs- bzw. Versagensängste, Kleinheitsgefühle bezüglich des eigenen Selbstwerts, Zukunftsängste und andere stressproduzierende Gefühle, die bis zu einer Lähmung der eigenen Arbeitsfähigkeit führen können. Meines Erachtens können viele Studienabbrüche kurz vor dem Abschluss mit diesen – dann unbearbeiteten – Krisengefühlen in Zusammenhang gebracht werden.

Beziehen wir das Auftreten dieser krisenhaften Gefühle mit einem konstruktivistischen Modell der Autopoiese von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen lebender Systeme auf die biografischen Lernprozesse und die Kompetenzentwicklung der Studierenden, deuten Ängste und Selbstwertproblematik bezüglich der wissenschaftlichen Abschlussarbeit darauf hin, dass die Studierenden als selbstorganisiertes lernendes System (Siebert 1998) hier mit einer neuen, unbekannten Praxissituation konfrontiert sind, in der sie eine Anschlussfähigkeit an ihre bisherigen Kompetenzen und Praxismuster erst gewinnen müssen. Hier hilft der Coach bei einer Übersetzungs- und Ankoppelungsarbeit, damit die Klienten im Wissenschaftscoaching die wissenschaftliche Arbeit mit ihren vorhandenen Kompetenzen und bisher erfolgreichen Praxismustern bewältigen können bzw. an Vorhandenes anknüpfend weiterentwi-

ckeln können. Beispiele sind – die oben erwähnte – Materialisierung und Quantifizierung geistiger wissenschaftlicher Arbeit, das reflektierte(!) Einbringen eigener Praxiserfahrungen mit dem Forschungsthema in die wissenschaftliche Arbeit sowie die Aktivierung der Eigenkreativität, der systemischen Kompetenzmuster des Klienten („Wie würden Sie das sehen/machen? Was haben Sie für eine Idee dazu? Wenn Ihnen jetzt nichts dazu einfällt, stellen Sie sich vor, Sie hätten morgen beim Aufwachen eine Idee dazu: wie wäre die?“) und die Nutzung vorhandener System- und Kontextressourcen („Wer oder was könnte Ihnen wie dabei helfen, diese Aufgabe positiv zu bewältigen? Was bräuchten Sie jetzt, um einen Schritt in Richtung Ihres Zieles weiterzukommen?“).

Sehr wichtig ist bei auftretenden Leistungs- und Versagensängsten die Ermutigung und das kontinuierliche positive Feedback durch den Coach, denn nicht selten haben die Klienten in ihrer Biografie für sie traumatische Situationen der Entmutigung und Beschämung durch nahestehende Personen (Eltern, Lehrer) erlebt, wenn es darum ging, neue Herausforderungen eigenständig und kreativ zu bewältigen.

Student E erlebte als Kind wiederkehrend Entmutigungen durch seinen strengen Vater, wenn er eigene Ideen äußerte oder ein Produkt erstellte („Du kannst das eh nicht! Das ist ja nichts wert!“). Im Coachingprozess fördere ich seine Arbeit durch systematische Anerkennung seiner Arbeit und präzises Feedback zu den inhaltlichen Fortschritten seiner wissenschaftlichen Arbeit. Außerdem erlebt er in der kontinuierlichen Beziehung zu mir als Coach einen positiven „Anker“[6], der ihn gefühlsmäßig und in seiner Arbeitsfähigkeit stabilisiert und ihm als „Spiegel der Fortschritte“ dient – insbesondere dann, wenn die alten Stimmen seines Vaters in seinem Selbstgespräch wieder mächtig werden und er alles neu Geschriebene hinschmeißen oder vernichten möchte.

In einem *kommunikations- und systempsychologischen Identitätsmodell* (Stierlin 1994) kreieren Menschen ihre personale und soziale Identität und ihr Selbstgefühl durch permanent stattfindende äußere und innere Kommunikationen mit für sie bedeutsamen Bezugspersonen. Bei Leistungsstörungen gibt es häufig ein Übergewicht strenger wertender Stimmen im inneren Selbstgespräch – wie oben die Stimme des strengen Vaters, die sich noch heute im Selbstgespräch des Studenten E zu Wort meldet sobald er eine herausfordernden neue Arbeit versucht. Im Coaching fördere ich in solchen Fällen aktiv die positiven freundlichen Stimmen zur Arbeit des Klienten in seinem sozialen Umfeld („Was sagen Ihre Freunde/befreundete Kommilitonen zu Ihrer Arbeit? Wie können Sie noch mehr in Dialog mit interessierten befreundeten Menschen kommen, denen Sie bei einer Tasse Tee von Ihrer wissenschaftlichen Arbeit erzählen?“). Auf diese Weise können positive Stimmen als Ressourcen aktiviert

[6] Die Psychotherapieforschung hat die entscheidende Bedeutung der positiv und unterstützend erlebten Beziehungserfahrung mit dem Berater/Therapeuten als Wirkfaktor für die persönlichen Entwicklungsprozesse der Klienten empirisch nachgewiesen, und zwar unabhängig von der spezifischen Beratungsmethode.

werden und im „inneren Chor der Stimmen“ ein Gegenwicht zu den strengen Stimmen bilden. So kann das Selbstgespräch des Klienten in seinem „inneren Team“(Schulz von Thun 1998) allmählich freundlicher, anerkennender und damit produktiver für die eigene wissenschaftliche Arbeit werden.

Gerne arbeite ich in diesem Zusammenhang im Coaching auch mit “virtuellen Freunden“ des Klienten, um seine Arbeitsfähigkeit zu verbessern („Stellen Sie sich immer, wenn Sie am Schreibtisch sitzen und mit dem Schreiben beginnen wollen, vor, Sie erzählen einem guten Freund im Cafe von Ihren interessanten Gedanken zum Thema Ihrer Arbeit…“).

Selbstverständlich beeinflussen auch die äußeren sozialen Beziehungsverhältnisse und Kommunikationen bei der wissenschaftlichen Arbeit das emotionale Selbstmanagement der Klienten, wie z. B. die Kooperation mit den Gutachtern der Hochschule (vgl. *4. Beziehungsmanagement und Ressourcennetzwerk*) oder Überlastungen der Work-Life-Balance durch parallele berufliche Erwerbsarbeit und familiäre Verpflichtungen während der wissenschaftlichen Abschlussarbeit.

Die Einbeziehung der inneren und äußeren Kontexte[7] des Klienten für ein gelingendes emotionales Selbstmanagement (Rudlof 2006) ist im Wissenschaftscoaching sehr wichtig, da die moderne Kognitions- und Gehirnforschung aufzeigen konnte, wie fundamental die Zusammenhänge zwischen Emotionen, Selbstgefühl und Selbststeuerung sowie geistig-kreativer Leistungsfähigkeit sind (Ciompi 1997). Negative Emotionen (Angst, Stress, Depression) blockieren die Leistung des Gehirns und die soziokommunikativen Entwicklungsaktivitäten des Individuums. Produktive innovative wissenchaftliche Arbeit braucht positive Emotionen (Neugier, Freude, Geborgenheit) und konkrete Ziele. Das Coaching kann hier das emotionale Selbstmanagement unterstützen und konkrete Zielbilder generieren, die produktive Energien freisetzen.

Der zeitliche Kontext der berufsbiografischen Entwicklung der Absolventen kann in einer *Perspektiven- und Visionsarbeit* im Coaching einbezogen werden, wenn die Arbeitsenergien für wissenschaftliche Abschlussarbeit und Studienabschluss durch die Angst vor der eigenen beruflichen Zukunft auf dem Arbeitsmarkt und eine diesbezügliche Orientierungslosigkeit blockiert werden.

## 4. Schlussfolgerungen für Beratungsangebote im Hochschulbereich

Die geschilderten Beispiele aus der Coachingpraxis sind keine Einzelfälle. Vielmehr scheint es einen immensen Bedarf an qualifizierter Beratung bei den Studierenden an Hochschulen zu geben, wobei die Wahrnehmung der Betreuungsqualität nach Fächerkulturen und sozialem Geschlecht differiert, wie der Studierendensurvey 1983 – 2004 aufzeigt (Ramm/Bargel 2005). Viele Studierende fühlen sich von ihren Hoch-

[7] Systemische Beratung ist zu einem großen Teil Veränderungsarbeit an inneren und äußeren Kontexten bzw. an ihrer Wahrnehmung und Interpretation durch den Klienten als selbstorganisierendes System.

schullehrern bezüglich Betreuung und Feedback bei der wissenschaftlichen Abschlussarbeit unterversorgt. Sie äußern aber auch Skepsis bei der Vorstellung einer intensiven Betreuung durch ihre Hochschullehrer, da sie die Gutachterfunktion der Professoren/-innen und das institutionelle Abhängigkeitsverhältnis zu diesen als hinderlich für einen offenen Beratungsprozess empfinden. Diese objektiven und subjektiven Umstände weisen auf die Notwendigkeit hin, erstens die Betreuungszeit der Studierenden durch Hochschullehrer zu verbessern und zweitens die beraterische Kompetenz der Hochschullehrerinnen so zu verbessern, dass sie in sensibler reflektierter Weise mit Themen der Abhängigkeit, Macht und Autorität in der Betreuung Studierender umgehen können. Allerdings ist durchaus fraglich, ob sich eine derartige Intensivierung der Betreuung Studierender durch Hochschullehrer unter den heutigen Rahmenbedingungen an Hochschulen überhaupt realisieren ließe und ob dies eine gewünschte und funktionierende Option für die beteiligten Parteien ist oder eher nicht.

Auf dem Hintergrund dieser Gemengelage an den Hochschulen können wir in der Beratungspraxis feststellen, dass zunehmend mehr Studierende die Beratung durch einen von den institutionellen Macht- und Autoritätsverhältnissen unabhängigen Coach in Form eines Wissenschaftscoachings bevorzugen und in Anspruch nehmen. Die Bereitschaft, individuelles Coaching selber zu finanzieren und dies als Investition in die eigene berufliche Karriere zu betrachten, wächst.

Auch wissenschaftliche Mitarbeiter an den Hochschulen haben ebenso Bedarf an Wissenschafts- und Forschungscoaching, wie die erschreckend hohe Zahl abgebrochener Qualifikationsarbeiten (Promotionen, Habilitationen) zeigt, zu denen es in durch Mehrfachbelastungen geprägten Arbeitskontexten mit Aufgaben der Lehre, Forschung, Projektarbeit, Verwaltung etc. kommt. Allerdings gibt es anscheinend kulturell bedingte Blockaden in der Welt des „Homo academicus“ (Bourdieu 1988), Beratung als psychosoziale Dienstleistung in Anspruch zu nehmen (Klinkhammer 2005). Auf die eigene Arbeitspraxis bezogene Beratungsangebote scheinen daher von Studierenden noch eher angenommen zu werden als von WissenschaftlerInnen, die ihren professionellen Habitus in der Hochschule mit seinem Wertesystem und „Mythos des Wissens“ in der objektiven Wissenschaft bereits ausgebildet haben.

Wissenschaft als soziale, kulturelle und interessengeleitete Verhandlungspraxis in der *scientific community* zu sehen und Studierende entsprechend beraten zu können, erfordert meines Erachtens von Wissenschaftlern/-innen eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Wissenschaftsverständnis. Soziale und kommunikative Kompetenzen sollten bereits in der beruflichen Sozialisation von Wissenschaftlern/-innen in das Professionsverständnis als selbstverständlicher Aspekt integriert werden. In dieser Zielrichtung kann im Wissenschaftscoaching die Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen professionellen Identität als Wissenschaftler/-in eine wichtige Aufgabe sein.

Der Geschlechteraspekt[8] könnte hier allerdings eine differenzierende Rolle spielen: Wissenschaftlerinnen, die als Frauen im in seiner historischen und symbolischen Genese *männlichen* System der Wissenschaften (Hausen/Nowotny 1986) qua Geschlecht nie selbstverständlich dazu gehörten, sondern um Zugehörigkeit und Anerkennung kämpfen mussten, besitzen durch diese geschlechtsbezogene Differenzerfahrung in den wissenschaftlichen Professionen und im Wissenschaftssystem ein durch Differenzerfahrungen angestoßenes reflexiveres Verhältnis zur männlich geprägten Welt des „homo academicus", das sie für Beratung als unterstützende, produktive Form der auf die eigene berufliche Praxis bezogenen Reflexionsarbeit möglicherweise offener macht. Zumindest gibt es mehr Angebote für Mentoring und Coaching für Frauen, die auch von diesen in Anspruch genommen werden.

*Externes Wissenschafts- und Forschungscoaching* bietet bei qualifizierter Ausbildung des unabhängigen Coachs für Fach- und Prozessberatung im Wissenschaftskontext einige Vorteile, unter anderem die Möglichkeit des institutionenunabhängigen Beziehungs- und Konfliktcoaching der Kooperation zwischen Hochschullehrern und Studierenden, fundierte Kompetenzen in systemischer Fach- und Prozessberatung für berufliche Aufgaben sowie in Kommunikationspsychologie und psychologischen Methoden des Selbstmanagements, und last but not least fachliches Know How in Methoden wissenschaftlichen Arbeitens. Ein qualifizierter systemischer Wissenschaftscoach steht quasi als engagierter Beobachter neben dem System Hochschule und kann so mehr von der Wirkung der Systemdynamiken auf die darin befindlichen Akteure (Studenten, Hochschullehrer/innen) sehen, erkennen und in den Beratungsprozess einbringen als dies internen Beratern möglich ist, die ihre system- und positionsbedingten „blinden Flecken" haben. Die scheinbar so rationale Welt der Wissenschaft und des Wissenschaftsbetriebs zeigt sich im Wissenschaftscoaching in ihrer „Affektlogik" (Ciompi 1997) und mit ihren Beziehungsaspekten, ihren inneren und äußeren Kontexten bei den wissenschaftlich arbeitenden Klienten. Die Einbeziehung dieser anderen Seiten trägt entschieden zur Qualitätsentwicklung und -sicherung wissenschaftlicher Arbeit bei – wie nicht zuletzt in negativer Hinsicht das Scheitern vieler wissenschaftlicher Projekte an Kommunikations- bzw. Kooperationsstörungen zeigt.

Für die Implementierung von Coaching in die Hochschullandschaft wären auch innerhalb der Organisation Hochschule unabhängig agierende Beratungsstellen (mit Rahmenbedingungen des Datenschutzes der Klienten etc.) gut denkbar, die bei Bedarf Klienten an externe Coachs weiter vermitteln.

---

[8] Interessant wäre in diesem Zusammenhang auch die sozialen Biografien von Wissenschaftlern in Beziehung zu ihrem Beratungsbedarf bzw. ihrer Beratungsbereitschaft zu setzen: sind beispielsweise soziale Aufsteiger in die akademische Welt aufgrund ihrer Milieubrüche eher reflexionsbereiter bezüglich der eigenen Handlungspraxis im wissenschaftlichen Feld? Oder gerade nicht, da sie umso stärker bestrebt sind, ihre mühsam erworbene Position in der Welt des „Homo academicus" durch eine Selbstinszenierung der Unangreifbarkeit zu verteidigen?

Werfen wir zum Abschluss noch einmal einen Blick auf das wichtige Thema der Kompetenzentwicklung, können wir festhalten, dass im Wissenschafts- und Forschungscoaching Studierende und Mitarbeiter der Hochschulen wichtige Schlüsselkompetenzen (Knauf/Knauf 2003) entfalten können, die heute im Berufsleben und in Unternehmen gefordert werden:

- *konzeptionelles Denken* in Modellen und bei der Planung und Steuerung von Handlungs- und Arbeitssystemen,
- *soziale Kompetenzen* wie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Verantwortungsübernahme.

Als entscheidend für die flexible Kompetenzentwicklung von Arbeitnehmern und Unternehmern in der heutigen Arbeitsgesellschaft mit ihren komplexen systemischen Wechselwirkungen können wir Dispositionen zur biografischen und beruflichen Selbstorganisation (Erpenbeck/Heyse 1999) eigener Entwicklungs- und Lernprozesse fokussieren, die im Coaching gefördert bzw. aktiviert werden. Es geht um die Förderung von *Systemkompetenz*, zu der ich die realistische Einschätzung und das Selbst-Management systemgenerierter Rahmenbedingungen, die Kooperation mit mehreren Akteuren (Personen, Institutionen), die Vermittlung verschiedener Interessen/Positionen sowie die Fähigkeit zu Perspektivenwechseln und die Entpersonalisierung subjektiv erlebter Systemwirkungen zähle. Selbstorganisationsdispositionen und Systemkompetenz werden im Wissenschaftscoaching aktiviert und weiter entwickelt, was ich in obigen Praxisbeispielen veranschaulichen wollte.

*Systemisches Wissenschaftscoaching* kann einen wichtigen Beitrag zur optimalen Nutzung und Förderung der angesprochenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Klienten im Wissenschaftsbetrieb leisten. Die Selbstorganisationsfähigkeit in beruflichen Kontexten wird mit diesem Beratungsinstrument gezielt gefördert.

*Wissensorientierte moderne Hochschulen* täten gut daran, zu erkennen, dass eine Förderung solcher neuen innovativen Beratungsansätze durch den Wissensaustausch und die Kooperation mit externen unabhängigen Coachinganbietern und durch Co-Finanzierungsmodelle für die Durchführung von Coaching für Studierende und Mitarbeiter von Hochschulen nicht nur den Klienten individuell zugute kommt, sondern auch *der Hochschule als Organisation und Unternehmen* wichtige Standortvorteile bringen kann. Zudem kann Wissenschaftscoaching ein Beitrag zu einer nachhaltigen Strategie der Organisationsentwicklung sein, indem Mitarbeiter und Studenten als Kompetenz- und Wissensträger langfristig an die Organisation gebunden werden.

## Literatur

Bourdieu, P. (1988): Homo academicus, Frankfurt a. M..

Ciompi, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik, Göttingen.

Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer. Zum biographischen Kompetenzerwerb von Führungskräften der mittleren Ebene, nachge-

ordneten Mitarbeitern und Betriebsräten. QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 62. Berlin.
Hausen, K./Nowotny, H. (Hrsg.)(1986): Wie männlich ist die Wissenschaft? Frankfurt a. M..
Keseling, G. (1997): Schreibstörungen, in: Jakobs, E.-M./Knorr, D.(Hrsg.) (1997): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt a. M..
Klinkhammer, M. (2005): Zwischen C4 und Hartz IV: Supervision und Coaching für Wissenschaftler/innen. Präsentation für Tagungshomepage 1. Augsburger Konferenz Systemische Entwicklung und Beratung von Organisationen, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Universität Augsburg. Augsburg, 23.09.05.
Knauf, H./Knauf, M.(Hrsg.)(2003): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 111).
Kuhn, T. S. (1978): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M..
Linke, J. (2003): Reflexionsbereiche im systemischen Coaching, in: Martens-Schmid, K.(Hrsg.): Coaching als Beratungssystem. Heidelberg.
Perko, G. (2004): Wissenschaftliches Konzipieren und Schreiben im Studium. Hrsg. Referat Gleichstellung und Frauenförderung der Universität Wien. Wien/Berlin.
Peters, S. (2004): Flankierende Personalentwicklung: Soziales Kapital durch Mentoring. In: Peters, S./Schmicker, S./Weinert, S.(Hrsg.) Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring. München und Mering.
Radatz, S. (2000): Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. Wien.
Ramm, M./Bargel, T. (2005): Frauen im Studium. Langzeitstudie 1983 – 2004 (Studierendensurvey, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)). Bonn/Berlin.
Rudlof, M. (2004): Wissensmanagement, in: Schophaus, M./Schön, S./Dienel, H.-L.(Hrsg.): Transdisziplinäres Kooperationsmanagement. Neue Wege in der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, München.
Rudlof, M. (2006): Theorie und Praxis der Veränderungsarbeit mit Affekten und Emotionen im systemischen Coaching. Manuskript, Berlin.
Schulz von Thun, F. (1998): Miteinander Reden 3. Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation, Reinbek bei Hamburg.
Siebert, H. (1998): Konstruktivismus: Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt a. M..
Stierlin (1994): Ich und die anderen: Psychotherapie in einer sich wandelnden Gesellschaft, Stuttgart.

*Angela Roethe*[*]

# Wenn man weiß, wovon man spricht, lässt sich besser darüber reden

**Man muss sich das einfach mal vorstellen:**

Es wird, so erzählte es mir neulich ein glaubwürdiger Unternehmensberater unter Berufung auf Zahlen des BDI, es wird an einem gewöhnlichen Arbeitstag in den Büros großer deutscher Firmen mindestens ein Viertel der Arbeitszeit vom Thema „Konflikte“ beherrscht. Da wird gebrütet und gerätselt, geratscht und geplant, angestachelt oder abgewiegelt, nur gelöst wird selten etwas. Das wäre auch schwierig, denn es wird zwar viel gesprochen, aber meist ist dabei nur eine der Konfliktparteien anwesend – wenn überhaupt... Entsprechend wird gemutmaßt und reichlich Energie in die hypothetischen Reaktionen und deren mögliche Folgewirkungen gesteckt. So drehen sich die Gedanken endlos im Kreis...

**Absurd finden Sie das?**

Natürlich ist es absurd – und dann doch wieder nicht, denn überall dort, wo Menschen miteinander zu tun haben, gibt es natürliche Konflikte. Natürlich deswegen, weil Menschen eben gottlob verschieden und Konflikte nichts anderes sind als das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Vorstellungen davon, wie es im Leben zugehen sollte. Da geht es um eine ganze Palette von Werten, Überzeugungen, Bedürfnissen und Gefühlen. Diese Vielfalt wird solange als bereichernd oder interessant angesehen, wie Menschen sich ganz sicher fühlen können. Sobald aber jemand anders versucht, einem seine eigene Meinung oder Vorstellung aufzuzwingen, setzen zuverlässig diverse, oft destruktive Abwehr-Reaktionen ein. Während also die Konflikte oft per se ganz harmlos sind, können die Reaktionen auf diese Konflikte schnell ein ganzes System lahm legen.

**Es geht aber auch anders!**

In den letzten 30 Jahren haben sich Psychologen, Soziologen, Hirnforscher und jedwede Art von therapeutisch Tätigen mit der Frage beschäftigt, wie im regulären Alltag und im Konfliktfall konstruktiv mit einander umgegangen und kommuniziert werden kann. In den Buchhandlungen stehen Ratgeber für jedes erdenkliche Teilgebiet des menschlichen Zusammenlebens; wer dazu etwas wissen und lernen will, der kann sich darüber hinaus zwischen den internationalen Angeboten namhafter Universitäten, Ferienkursen in landschaftlich verlockenden Gegenden und den Seminaren an der Volkshochschule vor Ort entscheiden. Wenn der Andrang auf all diese

[*] Angela Roethe, Mediatorin und Expertin für Konfliktkompetenz, E-mail: angela.roethe@t-online.de

Möglichkeiten eines zeigt, dann die Tatsache, dass es immer mehr Menschen gibt, die es Leid sind, einen substanziellen Teil ihres Lebens mit zerstörerischen und durchaus belastenden Streitmustern zu verbringen.

---

**Kompetenzen eines Konfliktprofis**

Konfliktkompetent ist jemand,

- der erkennt und akzeptiert, dass es immer und überall Konflikte geben kann.
- der seine eigene innere Welt, seine Vorstellungen, Haltungen, Gedanken und Einstellungen ergründet hat.
- der in der Lage ist, angriffsfrei zu sagen, was er braucht, will, hofft, meint denkt – oder eben gerade nicht.
- der genau zuhören und versuchen kann, die Welt des Anderen zu verstehen.
- der die Welt des Anderen akzeptieren kann, ohne seine eigene aufzugeben.
- der nicht unbedingt siegen muss, sondern sich auch überzeugen lassen kann.
- der lösungsorientiert verhandeln kann.

---

**Erst mal nur im Privatleben...**

Zunächst erfasste der Wunsch, die Kommunikation im Konfliktfall effektiver und weniger verletzend zu machen, die westlichen Industrieländer im Zuge der großen Psychologisierungs- und Selbstverwirklichungswelle der 70er und frühen 80er Jahre. Dabei schien der Mensch im Wesentlichen außerhalb seiner beruflichen Tätigkeit zu existieren: als Partner oder Partnerin, als Mutter, Vater, Kind, Tante, Onkel usw. Einige unter Ihnen können sich sicher erinnern an diese schwergewichtigen Gespräche, deren erste Worte immer in etwa so hießen: „Du, ich denke dein Problem ist doch, dass Du..., Da musst Du doch..., Da solltest Du einfach..., Du bist eben immer viel zu... Oder: Ich finde Deine Art unmöglich..., ich erlebe Dich als...“ Da wurde auf Teufel komm raus und nicht immer in bester Absicht analysiert und interpretiert, die eigene Situation und das Innenleben der anderen Beteiligten durchforstet und üppig und ungebeten mit Anregungen angereichert, die zunächst mal deutlich machten, was man selbst für Wünschenswert und richtig hielt. Zufriedener wurden die Menschen dadurch nicht, sie fühlten sich nicht einmal besser verstanden. Und in den Berufsalltag passte all das sowieso gar nicht...

**Ratschläge sind auch Schläge.**

Heute spricht man bei dieser Form der Kommunikation von „Du-Botschaften“. Sie ist sehr verpönt, weil so schrecklich ineffektiv, destruktiv und überflüssig. Zu den Du-Botschaften zählt man sowohl ungebetene Ratschläge wie alle anderen nicht ausdrücklich angeforderten verbalen Übergriffe in die Welt des Gegenübers: Spötteln, Trösten, Abwerten der Erfahrungen oder Gedanken, negative Einschätzungen der Person, moralische oder andere Machtdrohungen und so weiter.

Natürlich konnte es nicht ausbleiben, dass einige der führenden nachdenklichen Köpfe in der wissenschaftlichen Szene sich der Kommunikation annahmen. Sie wollten sich nicht mit dieser Art von Befindlichkeitsschilderungen zufrieden geben oder diese gar als gelungene Kommunikation gewertet sehen. Allmählich entstand die Idee der heute so bezeichneten Ich-Botschaft, die sich sogar als bürotauglich erwies.

**Immer nur von sich selbst sprechen.**

So lautete der Einstieg in eine bessere Form des Umgangs mit Konflikten. Dazu musste zunächst klar gestellt werden, dass Sätze wie „Ich finde Sie ziemlich langsam“, nur weil sie mit dem Wort „ich“ beginnen, noch keine Ich-, sondern verdrehte Du-Botschaften sind. Ich-Botschaften sind dagegen eine Form von konstruktiver Kommunikation, die die Möglichkeit bietet, sich sehr wohl über das zu beschweren, was einem nicht passt, dabei aber die andere Seite nicht als Person anzugreifen. Sie sagen also zu dem neuen Mitarbeiter im Vertrieb nicht: Hören Sie mal, Herr Meier, das geht doch so nicht. Sie müssen sich schon mal informieren, bevor Sie hier solche Sonderkonditionen genehmigen. Vielleicht ging so ein Durcheinander in Ihrer alten Firma, aber bei uns herrscht Ordnung. Ich weiß beim besten Willen nicht, was Sie sich dabei denken... Vielleicht sind Sie hier doch fehl am Platz...“ Sie überlegen stattdessen zunächst genau, worum es Ihnen im Kern geht, und formulieren dann, ohne den jungen Mann anzugreifen.

**Ganz systematisch vorgehen.**

Zunächst benennen Sie in neutraler, nicht wertender Sprache, was geschehen ist und Ihren Unwillen erregt hat. Man nennt das den Kamerablick. Zum Beispiel: Herr Rosner, Sie haben der Firma Kleinschmidt einen Rabatt von 25 % eingeräumt, obgleich wir auf diese Bestellmenge eigentlich nur 20% geben.“

Dann sagen Sie, wiederum vorwurfsfrei, welche konkrete Wirkung das für die Firma und für Sie persönlich hat: „Das ist für mich sehr unangenehm, weil ich letztes Jahr eine ebensolche Anfrage abschlägig beschieden hatte. Nun befürchte ich, dass die denken, ich hätte meinen eigenen Laden nicht richtig im Griff.“

Im dritten Schritt erklären Sie, welche Bedürfnisse dadurch beeinträchtigt sind: „Mir ist gerade auf dem Gebiet der Preispolitik ein Ruf als zuverlässiger und berechenbarer Geschäftpartner sehr wichtig.“

Und zuletzt sagen Sie, was Sie nun von dem Mitarbeiter erwarten: „Ich möchte, dass Sie bei Kleinschmidt anrufen und erklären, dass Ihnen ein Fehler unterlaufen ist, dass sie selbstverständlich dieses Mal die zugesagten 25% bekommen, dass es sich aber um einen einmaligen Ausrutscher handelt. Sie können gerne dazu sagen, dass wir als Firma Wert auf unsere transparente Preispolitik legen.“

**Hinter jedem Gefühl steckt ein Bedürfnis.**

Hinter jedem heiteren, schönen, angenehmen Gefühl steckt ein (mehr oder weniger) befriedigtes Bedürfnis, hinter jedem blöden, traurigen, negativen Gefühl mindestens ein unbefriedigtes Bedürfnis. Das können Sie sich kaum vorstellen? Nun, probieren Sie es einfach mal aus: Stellen Sie sich vor, Sie haben gemeinsam mit einer Kollegin, Frau Schwarz, schon eine ganze Zeit mit sehr viel Einsatz an einem großen Projekt gearbeitet – nicht ohne Hintergedanken: Sie rechnen insgeheim mit einer Beförderung, wenn alles gut läuft. Schließlich ist es doch ganz offensichtlich: Sie haben nicht nur viel mehr gearbeitet als die Kollegin, sie haben auch mehr Kompetenz eingebracht. Stattdessen wird dann aber doch Frau Schwarz befördert. Sie sind also enttäuscht, verletzt, wütend, traurig, eifersüchtig, unzufrieden und sauer, WEIL so viele Dinge, die Sie brauchen, die Ihnen so wichtig sind, nicht erfüllt wurden: Ihr Bedürfnis nach Gerechtigkeit, nach Fairness, nach Anerkennung, nach ... Wenn Ihnen diese Dinge nicht so wichtig wären, tja, dann würden Sie sich wahrscheinlich auch nicht ärgern. Die Bedürfnisse sind es, die unser Handeln lenken – und ob sie erfüllt werden oder nicht, bestimmt unser Gefühlsleben.

**Achtung: Gedanken sind keine Gefühle**

Zwischen Gedanken und Gefühlen besteht zuweilen Verwechslungsgefahr. Wenn Sie sagen, „ich fühle mich von Euch über den Tisch gezogen“, dann ist das in Wirklichkeit, das, was Sie denken, nämlich: „Ihr betrügt mich hier, Ihr nutzt meine missliche Lage aus, Ihr bereichert Euch auf meine Kosten ...“. Und zu diesen Gedanken gibt es auch Gefühle: Sie sind ärgerlich, enttäuscht, verzweifelt, wütend oder auch hilflos.

Die Gedanken sind Einschätzungen und Bewertungen Ihrer Situation – die Gefühle sind da, weil Ihre Bedürfnisse nach Fairness, Gerechtigkeit, Berechenbarkeit usw. nicht erfüllt wurden.

Wenn Sie sagen können „ich bin...“, dann geht es wahrscheinlich um ein echtes Gefühl: Ich bin heiter, traurig, vollkommen verzweifelt...

Wenn Sie Bilder oder Vergleiche benutzen, „ich fühle mich hier wie Euer Fußabtreter“, dann sind es wahrscheinlich Gedanken.

Das wäre nicht so sehr wichtig, wenn nicht mit den Gedanken meist Schuldzuweisungen und Angriffe kämen, denn im Klartext müsste es heißen: „Ihr benutzt mich als Fußabtreter“. Genauso wird es auch aufgenommen – und schon ist man mitten im Streit und weit weg von eventuellen Lösungen.

**Auf der Ebene der Bedürfnisse entsteht Verständnis.**

Gerade im Konfliktfall versuchen Sie ja nicht aus luxuriöser Vergnügungssucht heraus zu kommunizieren. Sie sind vielmehr höchst bemüht klar zu machen, worum es Ihnen geht und sich damit auch durchzusetzen. Als Vorgesetzter wird es Ihnen auf Dauer nicht reichen, immer nur Anweisungen zu bellen, Sie müssen auch erklären,

warum es Sinn macht und wichtig ist, dass manches gerade so und gerade jetzt so gemacht wird. Nur so steigen Ihre Chancen, tatsächlich genau das zu bekommen, was Sie „bestellt“ hatten und brauchen - und zusätzlich vielleicht gelegentlich ein Lächeln zu sehen, statt eines ewig mürrischen Gesichts. Das macht vielleicht auf den ersten Blick den Eindruck, etwas aufwändig zu sein, aber es wirkt garantiert nachhaltiger, das heißt, auf längere Sicht ist es eine vernünftige und zukunftsorientierte Investition in Ihr eigenes Wohlergehen.

**Das geht auch von unten nach oben.**

Diese Form der Kommunikation funktioniert in Hierarchien nicht nur von oben nach unten, sondern auch umgekehrt. Als Mitarbeiter profitieren Sie ganz enorm, wenn Sie Ihrem Vorgesetzten sagen können, mit welchen Aufträgen oder Erwartungen Sie genau warum Schwierigkeiten haben – von alleine kann er das nämlich nicht wissen. Und natürlich können Sie sich mit den Kollegen selbst besser verständigen. Stellen Sie sich vor, Sie wären in einem Verlag für die Erstellung der Reisekostenabrechnungen der gesamten Abteilung zuständig. Einige Kollegen liefern aber bei Ihnen nur Teile dessen ab, was Sie brauchen, um alles richtig zu machen. Dann stückeln Sie so gut es geht – und werden dafür von allen Seiten angemeckert. Sie können Ihren Frust entweder runterschlucken (meist nicht gut für die Gesundheit, weil recht unverdaulich), es innerlich herunterspielen (und dann an anderer Stelle für alle überraschend und vielleicht nicht ganz angemessen explodieren), zurückschimpfen (wenn Sie sich das trauen und sich davon wirklich etwas versprechen) oder eine saubere Ich-Botschaft formulieren:

„Diesen Unterlagen sind unvollständig. So kann ich keine korrekte Abrechnung machen. Bei den Bewirtungen fehlen die Namen der Gäste, und bei den Tagessätzen ist das Frühstück vom Hotel nicht abgezogen. Das ist für mich ganz blöd, weil ich so nicht so genau und zuverlässig arbeiten kann, wie auch Sie es von mir erwarten. Mir ist es natürlich wichtig, anständige Unterlagen abzuliefern, weil ich ja danach beurteilt werde. Außerdem sind mir Gerechtigkeit und Kollegialität zwei ganz zentrale Bedürfnisse. Wenn ich also einen Anpfiff kriege für etwas, das ich aus meiner Sicht gar nicht zu verantworten habe, dann bin ich sauer und traurig und fühle mich hilflos, was ich auch nicht mag. Darum bitte ich Sie sehr, mir in Zukunft möglichst vollständige Unterlagen zu geben oder mir, wo das nicht möglich ist, möglichst zu erklären, warum nicht, damit ich entsprechend vorgehen kann.“ Wenn das Verhältnis zu den Kollegen noch nicht grundsätzlich verhunzt ist, werden sie sich gewiss in Zukunft alle mehr Mühe geben.

**Die großen Vorteile der Ich-Botschaft**

- Ich-Botschaften erhöhen das gegenseitige Vertrauen.
- Ich-Botschaften produzieren weniger Abwehr, weil sie kein Angriff sind.
- Ich-Botschaften machen es möglich, auch Unbehagen oder Beschwerden klar zu äußern.

- Ich-Botschaften sind lösungs- und zukunftsorientiert.

**Kommunikation im Viererpack.**

Selbst wenn es jemandem gelingt, sich im stillen Kämmerlein immer so weit innerlich abzuklären, dass er genau zum richtigen und angemessenen Zeitpunkt in vorwurfsfreien Worten formulieren kann, worum es ihm geht und was er braucht, so hat er dennoch keine Garantie, dass der Andere genau das hört, was er aus seiner Sicht gesagt und gemeint hat. Der Hamburger Kommunikationspsychologe Friedemann Schulz von Thun hat in vielen praktischen Untersuchungen nachgewiesen, dass jede Äußerung gleichzeitig vier Botschaften enthält: Sachinformation (worüber man informiert), Selbstkundgabe (was man von sich zu erkennen gibt), Beziehungshinweis (wie man zu seinem Gegenüber steht oder was man von ihm hält) und einen Appell (was man beim Gegenüber erreichen will).

Sie ahnen es schon: Die Sache wird dadurch noch komplexer, dass der Empfänger all dieser Aussagen auch noch auf vier entsprechenden Ohren hört – selbstverständlich auch und gerne besonders auf denen, die gerade am wenigsten angesprochen waren.

**Jeder hört, was er mag.**

Welche Konfusion schon bei der Vermittlung von Alltäglichem entsteht, lässt sich in Konflikt-Seminaren wunderbar mit einer kleinen Übung demonstrieren. Die Teilnehmer stehen in der Mitte des Raumes. Der Seminarleiter platziert in die vier Ecken des Raumes Symbole für die vier verschiedenen Ohren. Dann beschreibt er eine kleine Situation, zum Beispiel: „Im Theater. Erste Besprechung des Regisseurs mit den Schauspielern für eine neue Inszenierung. Man verabschiedet sich gerade. Der Regisseur wendet sich an die junge Hauptdarstellerin.“ Dann fügt der Leiter in möglichst neutraler Sprache einen entscheidenden Satz hinzu, in diesem Fall also etwa: „ Für diese Rolle gibt es berühmte Vorbilder.“ Die Teilnehmer gehen zu dem Ohr, mit dem sie diesen Satz am deutlichsten gehört haben.

Wer nun denkt, alle stünden auf einem Fleck, der irrt gewaltig. Je nach eigener Disposition, nach bisherigen Erfahrungen und Vorstellungen von der Welt, stehen an allen Ohren Menschen, die primär etwas Unterschiedliches gehört haben. Manche hören überhaupt nur die Sachinformation und denken dann vielleicht „Ja, das weiß ich.“ Ein anderer hört die Selbstauskunft und schließt daraus, dass es dem Regisseur wichtig ist, etwas Neues, Anderes zu machen. Viele hören sofort einen Appell: „Tu was! Informiere Dich, besorg Dir Filme, Kritiken etc.“ Und damit nicht genug! Beim Beziehungsohr könnte dann auch noch einer stehen, der gehört hat, dass der Regisseur ihr das nicht wirklich zutraut, und eine andere, die genau das Gegenteil vernommen hat. „Du schaffst das...“

**Zuhören ist eine ungewohnte Tätigkeit.**

Sie können dafür Sorge tragen, dass Sie deutlich und genau so senden, wie Sie gehört werden wollen. Als Zuhörer liegen Sie aber wahrscheinlich die meiste Zeit auf der „Antwort-Lauer“. Dass dem so ist, das merken Sie daran, dass Sie entweder unterbrechen, um eigene Anmerkungen zu machen, oder, kaum hat Ihr Gesprächspartner geendet, mit dem klassischen „Ja, aber...“ kommen. „Ja, aber“ heißt „nein“. Es heißt, dass Sie in den letzten Minuten nicht wirklich zugehört haben, weil Sie innerlich bereits damit beschäftigt waren, Ihre Gegenargumente zu formulieren. Wer richtig zuhören will, der muss sich dazu dezidiert entscheiden – dann gibt es bekanntlich auch immer wieder Neues zu hören.

Aber wie wissen Sie selbst als wild entschlossener Zuhörer, dass Sie genau die Ebene erwischt haben, die dem Sprecher besonders wichtig war? Wie können Sie sicher sein, richtig verstanden zu haben, wenn der andere verlegen rumdruckst, wenn er Sie mit einem stürmischen Wortschwall überwältigt oder sich einfach sehr unklar ausdrückt? Sie können das so genannte „Aktive Zuhören“ lernen. Tatsächlich lernen im Sinne von Üben, denn dies ist nichts, das wir von Haus aus beherrschen. Und es gibt für die unterschiedlichen Informationen, die wir heraushören müssen, jeweils angemessene Formen des aktiven Zuhörens. Wenn Sie Zahlen, Daten, Fakten, also präzise Angaben verifizieren möchten, nutzen Sie die Technik des „Spiegelns“: Sie geben mit denselben Worten denselben Inhalt wider: „Gut Frau Krause, Sie brauchen von mir bis spätestens nächsten Donnerstag eine Statistik über die Entwicklung der Teilzeitjobs nach Landkreisen aufgeschlüsselt.“

**Kommen Gefühle dazu, wird es komplizierter.**

Jemand, der sich ausführlich über eine Situation beschwert hat, die ihm Sorgen bereitet und ihn ärgert, wird froh sein, wenn Sie ihm das nicht wörtlich spiegeln. Nun geht es vielmehr darum, den Inhalt des Gesagten mit eigenen Worten zurückzumelden. Man nennt das „paraphrasieren“. Statt also die gesamte Beschwerde zu wiederholen sagen Sie einfach: „O je, Herr Brink, Sie ärgern sich wahnsinnig über diesen Lieferanten, der schon zum xten Mal unpünktlich geliefert hat.“ Sie merken schon, dass da keine Wertungen, keine eigene Meinung und auch keine Ratschläge Platz haben. Sie paraphrasieren zusammenfassend wirklich ausschließlich das, was Sie vom Anderen gehört haben.

Wenn etwas für ihn Wichtiges in Ihrer Zusammenfassung fehlt, weist er sie garantiert darauf hin: „Ja, ja, klar ärgert mich das, aber noch schlimmer ist, dass die Sachen zum Teil auch fehlerhaft sind... Und ich hatte mich für den auch noch eingesetzt!“ Sie möchten zeigen, dass auch das bei Ihnen angekommen ist, und sagen noch: „Die Ware ist auch schlechter als Sie erwartet hatten.“

Mit dieser Form des Zuhörens vergrätzen Sie niemanden und signalisieren, dass das, was der Andere sagt, bei Ihnen angekommen ist. Menschen wollen verstanden werden – das ist ein allgemein verbreitetes und tiefes Anliegen. Wenn Sie es wirklich bedienen wollen, treiben Sie das Aktive Zuhören noch einen Schritt weiter.

**Das Gemeinte hinter dem Gesagten.**

Erinnern Sie sich daran, dass Sie bei der Ich-Botschaft immer versucht haben, die Verbindung zwischen Ihren Gefühlen und Ihren Bedürfnissen herzustellen? Bei der dritten und höchsten Form des Aktiven Zuhörens, dem Verbalisieren, tun Sie das nun für Ihr Gegenüber. Das setzt große Achtsamkeit voraus, weil er manchmal selbst vielleicht nur ganz oberflächlich weiß, was ihn so geärgert, enttäuscht oder verstimmt hat. Sie setzen nun alles ein, was Sie mit Ihren vier weit aufgestellten Ohren wahrgenommen haben und folgen dabei wieder derselben Struktur wie bei der Ich-Botschaft:

- Was ist geschehen?
- Welche Gefühle hat das bei Herrn Brink ausgelöst?
- Welche Erwartungen und Bedürfnisse sind nicht erfüllt worden? Was wäre Herrn Brink so wichtig gewesen?

Anders als beim Paraphrasieren stellen Sie nun, quasi als Dienstleister, für Herrn Brink den Zusammenhang zwischen seinen Gefühlen und seinen Bedürfnissen her: „Ach so, es geht also um viel mehr. Natürlich ärgern Sie sich über die Verzögerungen, weil Sie von Lieferanten maximale Zuverlässigkeit erwarten. Darüber hinaus sind Sie von der Qualität der Ware enttäuscht, wo doch gerade der hohe Standard dieses Herstellers für Sie der Grund war, dort einzukaufen. Und vor allem machen Sie sich jetzt Sorgen darüber, dass diese Situation durch Ihre Empfehlung entstanden ist. Das ist Ihnen peinlich, weil Sie immer stolz auf Ihren guten Riecher waren, und Sie fragen sich, ob man Ihnen jetzt Vorwürfe machen wird...“

**Einfach mal eine Runde mitfahren.**

Natürlich stellen Sie bei dieser Form von Zuhören ein paar Hypothesen auf, denn so ganz genau können Sie noch nicht wissen, was Ihrem Kollegen Brink so am Herzen liegt. Er spürt aber ganz genau, dass Sie sich intensiv mit seiner Situation beschäftigen, dass Sie mit ihm mitdenken, dass Sie wirklich verstehen möchten, was in seinem Universum gerade los ist. Sollten Sie also mal falsch oder haarscharf daneben liegen, wird Herr Brink das wohlwollend verbessern. Im Zweifelsfall klärt sich die Lage auch für ihn selbst erst in diesem Dialog. Die meisten Menschen sind es nicht gewohnt, sich in kritischen Situationen selbst zu fragen, was Sie eigentlich erwarten oder brauchen. Meist schimpfen sie einfach vor sich hin, bleiben an der Oberfläche stecken. Das ist natürlich eine gewaltige Energieverschwendung, denn wer nicht weiß, worum es ihm geht, der kann auch nicht dafür sorgen, dass er es bekommt.

**Eine kluge, weiterführende Frage stellen.**

Wenn Sie Herrn Brink gründlich aktiv zugehört haben, wenn er sich ganz verstanden fühlt, dann wird er höchst wahrscheinlich ein bisschen seufzen und ganz automatisch „Ja, genau“ sagen. Sie spüren ganz deutlich seine Erleichterung darüber, verstanden worden zu sein. Aus der Mediation ist bekannt, dass Menschen erst dann in der Lage sind, sich der Zukunft und nachhaltigen Lösungen zuzuwenden, wenn Vergangenheit und Gegenwart so weit wie möglich geklärt sind. Jetzt ist also der spannende Moment gekommen, in dem Sie Herrn Brinks Aufmerksamkeit auf das lenken können, was er nun in dieser misslichen Situation tun könnte. Und, Sie ahnen es schon, es sind wieder nicht Ihre eigenen wunderbaren Ideen und Lösungsvorschläge gefragt, sondern nur kleine Anstöße, die Herrn Brinks Denken in die Zukunft lenken. Keiner weiß so genau darüber Bescheid, was auf den unterschiedlichen Ebenen nötig und möglich ist, wie er selbst. Seine eigene Kreativität wird ihm helfen, Ideen und Antworten zu finden, die für ihn passender sind als alles, was Sie sich noch so einfühlend ausdenken können. Solche weiterführende Fragen lauten dann etwa:

- Mit wem müssten Sie sprechen, um die Zusammenhänge zu überprüfen?
- Welche Möglichkeiten haben Sie, auf den Lieferanten Einfluss zu nehmen?
- Was könnte die Situation entschärfen?
- Wer könnte Ihnen in dieser Situation behilflich sein?

**Und immer die Ruhe bewahren.**

So lange es um einen Konflikt geht, der Sie nicht selbst betrifft, ist es gar nicht so schwierig, sich für eine Weile ganz in die Welt des Gesprächspartners hinein zu versetzen. Wenn es sich aber um eine direkte Konfrontation handelt, wenn Sie selbst angegriffen werden, wenn Sie sich Vorwürfen stellen müssen, wenn Unterstellungen oder Beleidigungen kommen, dann können Sie das wirklich als Gelegenheit sehen, über sich selbst hinaus zu wachsen. Es gelingt bei ganz aufgewühltem Gemüt natürlich nicht immer, das alles erst mal in Ruhe anzunehmen, aber je besser es klappt, desto größer werden wiederum Ihre Chancen, dann auch Ihre Sichtweise zu Gehör zu bringen. Verstanden ist nicht einverstanden! Sie müssen natürlich auch dran kommen!

Ihr erbostes, trauriges, verzweifeltes, wütendes Gegenüber ist im Zweifelsfall ganz schön in Not. Gelingt es Ihnen das zu sehen und anzuerkennen, dann, und nur dann, wird er im Gegenzug auch Platz für Ihre Sichtweise (natürlich als Ich-Botschaft formuliert) machen können. Und manchmal geht es einfach gar nicht, Sie sind zu aufgewühlt, verärgert oder entsetzt über das, was Ihnen da entgegen kommt. Da tut es ganz gut, die Dinge erst mal sacken zu lassen: „Das ist jetzt im Augenblick zu viel für mich. Da muss ich mich erst mal sortieren. Können wir das bitte heute Nachmittag weiter besprechen?“

## Genaue Buchführung für das Miteinander

Ob nun im Berufsleben oder im privaten Kreis: Man hat nicht immer Lust, alles „richtig“ zu machen. Man ist manchmal auch faul oder müde, will auch mal etwas einfach laufen lassen, selbst wenn man weiß, dass es nicht unbedingt förderlich ist für die Beziehung. In solchen Fällen ist es gut, eine klare Vorstellung von der Belastbarkeit der betroffenen Beziehung zu haben. Die bekommt man, wenn man sich klar macht, dass jeder Mensch so ganz nebenbei für jeden anderen Menschen, mit dem er es öfter zu tun hat, ein Beziehungskonto führt: Für den Partner natürlich, aber auch für Kollegen, Nachbarn oder Geschwister. Auf dem Konto gibt es (mindestens) bei jeder Begegnung Einzahlungen, wenn Sie bekommen, was Sie mögen: Interesse, Humor, Hilfsbereitschaft, Phantasie – ganz nach eigenem Geschmack. Im Gegenzug buchen Sie energisch ab, sobald Sie nicht bekommen, was Sie mögen. Bei Unpünktlichkeit, Gleichgültigkeit, Desinteresse oder Rücksichtslosigkeit kann das Guthaben auf dem Beziehungskonto schnell aufgebraucht sein.

Entsprechend heißt das, dass Sie sich bei einem gut gefüllten Beziehungskonto mal einen Ausrutscher samt Abbuchung leisten können. Steht das Konto dagegen schon in den roten Zahlen, riskieren Sie vielleicht besser keine weiteren Abbuchungen, wenn Ihnen an der Zukunft dieser Beziehung gelegen ist.

Es fällt nicht schwer, sich lebhaft auszumalen, wie es um die Beziehungskonten in manchen Teams und Büros steht...

## Wer gut streiten kann, kann besser arbeiten

Denken Sie zurück an die erschreckenden Zahlen in den ersten Zeilen. Es kommt aber noch schlimmer. Die Forscher haben inzwischen ein kleines Areal im Gehirn ausgemacht, in dem Beleidigungen, Angriffe, Vorwürfe und alles, was als gemein empfunden wird, (sehr langsam) verarbeitet wird – die „Amygdala“. Es braucht bis zu sieben Stunden, um eine Gemeinheit so weit aus dem System zu kriegen, dass der Rest des Gehirns wieder sein Bestes geben kann. Kommt demnach schon am frühen Vormittag eine unqualifizierte Kritik des Weges, kann der betroffene Mitarbeiter den ganzen Tag nicht mehr das liefern, wozu er bei besserer Kommunikation in der Lage wäre. Die Theorie der fairen, konstruktiven, zukunftsorientierten Kommunikation ist schnell gelernt. Sie in die Praxis umzusetzen, erweist sich dagegen als ziemliche Herausforderung. Es ist wie eine neue Sprache zu lernen – samt Vokabeln und Grammatik. Wie andere Fremdsprachen auch, lernt sich diese umso leichter, je jünger man es angeht. Stellen Sie sich vor, alle Berufsanfänger würden mit diesen sozialen Qualifikationen in ihren Büros und Betrieben antreten – es würde nicht lange dauern, bis der BDI ganz andere Zahlen nennen könnte. Wer sich innerlich und faktisch nicht mit destruktiver Kommunikation beschäftigen muss, der hat Freude an seiner Arbeit und seinem Arbeitsplatz – und vielleicht sogar ein Lächeln für Kollegen und Kunden.

# Zukunftsszenarien für Mentoring in der Wissensgesellschaft

*Christine Kurmeyer*[*]

# Forum Mentoring – erste Schritte zur Einführung eines neuen Instruments der Personalentwicklung im Hochschulbereich

Über das gesamte Bundesgebiet verteilt bieten Hochschulen ihren Interessentinnen, Absolventinnen und Nachwuchswissenschaftlerinnen Mentoring-Programme an.

Das Forum Mentoring ist so etwas wie die Dachorganisation dieser Hochschul-Mentoring-Programme. Bei den regelmäßig einmal pro Semester stattfindenden Treffen pflegen die Koordinatorinnen selbst den Netzwerk-Gedanken, den sie sonst den Teilnehmenden der Programme zu vermitteln suchen.

## Mentoring - Management informeller Wissensbestände[1]

Nachwuchswissenschaftlerinnen sind vertraut mit der Organisation von Wissen und Informationen. Sie selektieren, differenzieren und gewichten Inhalte und stellen diese neu zusammen. Das sind die Grundlagen der wissenschaftlichen Ausbildung. Was also bedeutet Wissensmanagement im Zusammenhang mit Mentoring? Das formelle Wissen oder auch Fachwissen ist in ausreichendem Maße für alle verfügbar und wird mit dem Studium hinreichend abgedeckt. Etwas schwieriger gestaltet sich die Übertragung und die Weitergabe von informellen Wissensbeständen. Dieses Erfahrungswissen wird individualistisch erzeugt und sozusagen in „Privatbesitz“ verwaltet (geser 1998). Es beinhaltet die Informationen über günstige oder ungünstige Karrierewege ebenso wie Erwartungshaltungen im beruflichen Umfeld, Chancen und Barrieren in der Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben. Die Kenntnis über diese Verhältnisse ermöglicht einen kontinuierlichen Innovationsprozess, in den Unternehmen auch unter der Bezeichnung „Lessons learned“ bekannt.

Dieses Wissen wurde und wird auch in informellen Mentoring-Beziehungen von den Älteren auf die nachfolgende Generation weiter gegeben. Der Auswahlprozess verläuft in diesen Verbindungen jedoch aktiv von Seiten der Mentorin oder des Mentors, die sich ihre Nachfolger/innen nicht selten auch unter strategischen Gesichtspunkten und nicht unter qualitativen Aspekten auswählen. Da nicht alle erfahrenen Führungskräfte Nachwuchsförderung betreiben und nicht alle Nachwuchskräfte von Älteren als Mentee betreut werden, verschwindet ein Großteil von Know-How unwiederbringlich und geht somit nicht nur den einzelnen Personen sondern auch den Institutionen und Unternehmen verloren.

---

[*] Soz.-Psych. Christine Kurmeyer M.A., Forum Mentoring e. V., Hannover, E-mail: forum-mentoring@arcor.de

[1] vgl. Mand/ Fischer (Hrsg.) (2000); Nonaka/Takeuchi (1997); Reinmann-Rothmeier, G/Mandl, (2000); Thom/Harasymowicz-Birnbach (Hrsg.) (2003)

## Mentoring-Programme an Hochschulen

Seit Anfang der neunziger Jahre wurden an mittlerweile fast 50 Hochschulen bundesweit Mentoring-Programme für Frauen initiiert und erfolgreich durchgeführt.

Eines der ersten Ziele dieser Programme war es, dem weiblichen Nachwuchs in Vorbilder aus Wissenschaft und Wirtschaft an die Hand zu geben.

Grundsätzlich gilt dabei für alle über Mentoring-Programme oder –Projekte initiierten Partnerschaften das Prinzip der Selbstverantwortlichkeit und Eigendynamik. Die Organisation stellt die Plattform her, auf der sich die Austauschbeziehungen entwickeln können, die insbesondere für Frauen in dieser professionellen und auf Karriere- bzw. Berufslaufbahn ausgerichteten Form bisher nur unzureichend existieren. Gerade die weiblichen Aspirantinnen für Leitungspositionen im Wissenschaftsbereich (z. B. Professuren), Führungsfunktionen im Allgemeinen oder auch für Karrieren als Künstlerin oder selbständige Unternehmerin benötigen dieses effiziente Instrumentarium, um ihre Fähigkeiten deutlich sichtbar werden zu lassen. Denn allzu oft noch passen ihre Erfahrungen und Erwartungen nicht in die eng geführten, von traditionellen, männlichen ‚Normal'-Biographien geprägten Arbeitsplatzbeschreibungen.

Als besonders wirksam hat sich in diesem Prozess allerdings nicht nur die individuelle Förderbeziehung in einem so genannten Mentoring-Tandem erwiesen, sondern auch die Ausbildung von interdisziplinären Netzwerken zwischen allen Beteiligten innerhalb der Programme und Projekte.

Für die meisten Programme stand und steht jedoch der Aufbau eines professionellen Netzwerks für die qualifizierten Frauen aus allen Fächern und Bereichen zumindest an zweiter Stelle.

Daraus leitete sich für die meisten Programme auch eine Verknüpfung der verschiedenen Zielgruppen innerhalb ihres Aktionsradius ab: eine gleichzeitig Ansprache zum Beispiel von Studentinnen und Doktorandinnen ermöglicht den Austausch von Erfahrungen auch innerhalb der Mentee-Gruppierungen an verschiedenen Standorten. Durch die organisatorische Verknüpfung von Mentoring-Programmen für unterschiedliche Zielgruppen (z. B. für Schülerinnen, Absolventinnen, Doktorandinnen oder Habilitandinnen), die meist von einer zentralen Stelle oder Projektleiterin betreut werden, wird oft wie selbstverständlich eine Zusammenführung der beteiligten Mentees, Mentorinnen und Mentoren unterstützt. Mentorinnen aus einem Programm für Schülerinnen bewerben sich auf diese Weise häufig als Mentees in einem Programm für Absolventinnen, da sie den Wirkmechanismus dieser Förderung verstanden und selbst erlebt haben. In jahrgangsübergreifenden Netzwerktreffen kommen ehemalige Mentees, Mentorinnen und Mentoren mit aktuellen Teilnehmenden zusammen und können auf der Basis der gemeinsamen Mentoring-Erfahrung Kontakte knüpfen und bestehende berufliche Beziehungen vertiefen.

Über das Forum Mentoring können darüber hinaus so genannte Cross-Mentoring-Verbindungen angebahnt und erweitert werden (z. B. für spezielle Fächer- oder Zielgruppen).

In der differenzierten Auflistung der bundesweiten Mentoring-Initiativen wird daher deutlich, dass es an einzelnen Hochschulen häufig mehrere unterschiedliche Maßnahmen gibt, die mitunter konsekutiv gestaffelt sind. Insgesamt gab es im Frühjahr 2006 an 48 Standorten 101 Mentoring-Angebote für unterschiedliche Zielgruppen in 54 Programmen (15 Projekte für Schülerinnen, 41 Projekte für Studentinnen/ Absolventinnen, 29 Projekte für Doktorandinnen/ Postdoktorandinnen, 16 Projekte für Habilitandinnen/ Juniorprofessorinnen)

**Erfolge und Erfolgskriterien**

Die Landeskonferenz Nieders. Hochschulfrauenbeauftragter unterstützte diese Mentoring-Bewegung gemeinsam mit dem Nieders. Ministerium für Wissenschaft und Kultur durch die Einrichtung einer übergreifenden externen Evaluation.

Der im Jahr 2003 erschienene erste Evaluationsbericht identifiziert als Ergebnis der Untersuchung der damals bestehenden neun Mentoring-Projekte an niedersächsischen Hochschulen unter anderem folgende Faktoren für den Erfolg der Maßnahmen:

- Höhere Akzeptanz der Frauenförderung in Fachbereichen/ Instituten und der Frauenbeauftragten bei Professorinnen/ Professoren und Studierenden
- Einwerbung von Studentinnen trifft Interessen der Fachbereiche
- Auf- und Ausbau von Frauennetzwerken innerhalb und ausserhalb der Hochschule
- Qualifikation und Exzellenz von Frauen wurde sichtbar
- Verbesserte Information für Schülerinnen über naturwissenschaftlich-technische Fächer
- Bessere Berufschancen für Absolventinnen durch intensive Einzelberatung
- Abbau des Vorurteils „Frauenförderung setzt an individuellen Defiziten an"[3]

Die Kombination dieser breit gefächerten Gewinnoptionen für alle Beteiligten zeitigen die Erfolge, die in der Folgeevaluation aus dem Jahr 2005 insbesondere mit dem Fokus auf die positiven Auswirkungen für die Hochschulen zusammengefaßt dargestellt wurden:

- Mentoring als Wettbewerbsfaktor im Hinblick auf zukünftige geburtenschwachen Jahrgänge potentieller Studierender

[3] Mentoringprojekte für Frauen an niedersächsischen Hochschulen – Evaluation 2001 bis 2003, S. 141.

- Mentoring vermittelt Zusatzkompetenzen, die den Hochschulstandort stärken

Ein durch Mentoring erhöhter Anteil von Frauen im Wissenschaftsbetrieb verspricht für die Hochschulen außerdem zusätzlichen Nutzen:

- Motivation von mehr Frauen zu einer wissenschaftlichen Karriere (Nutzung der hervorragenden Potenziale weiblicher Nachwuchskräfte)
- Produktion weiblicher Vorbilder in der Wissenschaftskarriere (role model)
- Optimierung der Arbeitseffizienz durch komplementäre Kompetenzen von Männern und Frauen (kommunikativere Diskussionskultur, vernetztes Denken)[4]

**Verknüpfung der Mentoring-Projekte an Hochschulen im bundesweiten Forum**

Im Jahr 2000 gab es in Niedersachsen einen nachhaltigen Impuls zur systematischen Einführung von Mentoring im Hochschulbereich: Das Ministerium für Wissenschaft und Kultur stellte für die Hochschulen im Land Mittel für Mentoring-Programme zur Verfügung. Das führte zu einem sprunghaften Anstieg der unterschiedlichsten Projekte, die alle das Ziel hatten, Mädchen und Frauen mit kompetenten Fachleuten aus Studium und Beruf vor allen Dingen in den naturwissenschaftlich-technischen Bereichen zusammen zu bringen.

Auf dem Weg der persönlichen Mentoring-Partnerschaft sollten hauptsächlich Schülerinnen, Absolventinnen oder Nachwuchswissenschaftlerinnen die wichtigen Kontakte erhalten, um ein Studium oder eine Karriere in diesem nach wie vor männerdominierten Berufsfeld ins Auge zu fassen und in Angriff zu nehmen.

Die zeitgleichen Aktivitäten bei der Konzeptionierung dieser unterschiedlichen Programme führte auch bei den Organisatorinnen der Programme zu einer erstaunlichen Erkenntnis: Nicht nur die anvisierte Zielgruppe der Mentees kann von den gemachten Erfahrungen anderer Menschen profitieren. Wenn die Kolleginnen in Hessen vom MentorinnenNetzwerk oder dem baden-württembergischen Mentoring und Training schon wissen, wie erfolgreiche Programme gestaltet sein müssen, dann könnten sie den noch im Aufbau befindlichen Projekten Hilfestellung leisten und selbst auch neue Anregungen für die eigenen Initiativen bekommen. Es folgten also verschiedene Einladungen zum Forum und schnell stellte sich heraus, dass es für alle Teilnehmerinnen – auch die Referentinnen – lohnend war, sich in diesem Kreis über den Verlauf der unterschiedlichen Projekte auszutauschen.

## Erweiterung des Netzwerks

Dieses ausgesprochen produktive Wissensmanagement funktionierte so gut, dass die Initiatorinnen der ersten Begegnungen im kleinen, niedersächsischen Kreis eine Fortsetzung der gemeinsamen Strategieentwicklung planten. Wie in guten Netzwerken

[4] vgl. Institutionelle Potenziale und Veränderungen – Mentoringprogramme für Frauen an niedersächsischen Hochschulen – Evaluation 2003 bis 2005

üblich sprach sich auch über die Landesgrenzen Niedersachsens hinaus herum, dass es bei den Treffen des Forum Mentoring die Möglichkeit gab, gezielt über Fragen zu diskutieren, die am besten auch diejenigen beantworten konnten, die vielleicht schon einen Schritt weiter waren:

- Wie erreichen wir unsere Zielgruppe am besten?
- Welche Angebote sind für Mädchen oder Frauen in Naturwissenschaft und Technik attraktiv?
- Dürfen auch Männer mitmachen?
- Wie kontrolliere ich die Wirksamkeit des Mentoring-Programms?
- Wie überzeuge ich die Hochschule von der Notwendigkeit von Mentoring für Frauen?

## Qualitätssicherung der Mentoring-Programme

Im Forum Mentoring haben sich die Organisatorinnen und Koordinatorinnen dieser Hochschulen zusammengeschlossen, um in den einzelnen Mentoring-Programmen bestmögliche Qualität und nachhaltige Wirkung zu garantieren.

In regelmäßigen Abständen, normalerweise einmal pro Semester, wird zu einer Sitzung eingeladen. In diesem Rahmen der kollegialen Beratung werden Erfahrungen ausgetauscht, neue Konzepte beraten und Strategien zur kontinuierlichen Verbesserung der Mentoring-Programme entwickelt.

Auf diesem Weg des strukturierten Wissenstransfers wurde ein Kompendium der Qualitätskriterien für Mentoring-Programme an Hochschulen entwickelt. Dieser Leitfaden ermöglicht einen passgenauen Einsatz von Mentoring je nach Bedarf und vorhandenen Ressourcen der Einrichtung.

Mentoring an Hochschulen hat auf der Grundlage der gemeinsamen Vereinbarung im Forum Mentoring einen Qualitätsstandard. Alle Programme, die als Mentoring firmieren und im Forum kooperieren, haben folgende Eigenschaften:[5]

- In einem schriftlich festgelegten Projekt-Konzept werden Zielsetzung und Ablaufplan benannt und die dazu notwendigen Maßnahmen formuliert.
- Wesentliches Element jedes Programms ist die Vermittlung und Begleitung von persönlichen Mentoring-Partnerschaften zwischen einer Nachwuchswissenschaftlerin oder Schülerin und einer erfahrenen Persönlichkeit in Wissenschaft oder Wirtschaft über einen definierten Zeitraum, gegebenenfalls im Rahmen eines Qualifikationsprogramms.

[5] Damit sind auch jene Projekte gemeint, die noch in der Anfangsphase sind und einzelne Elemente des professionellen Mentoring-Programms erst später umsetzen können.

## Mentoring-Programm-Standards[6]

In Stichworten aufgelistet sind hier die Standards, die seriöse Mentoring-Programme an Hochschulen erfüllen oder zumindest in der Zielsetzung formuliert haben sollten, um qualitativ hochwertige individuelle Förderung von Frauen in Studium, Wissenschaft, Forschung und auf dem Weg dahin bieten zu können.

Die Standards können in drei übergeordnete Bereiche unterteilt werden: die individuelle Förderbeziehung, das offizielle Rahmenprogramm und die Organisation im Hintergrund. Hier die Kriterien im Detail:

*Mentoring-Partnerschaft*

Grundlage aller Mentoring-Programme ist das Interesse der Nachwuchskraft, auch einer Schülerin, am Wissen und den Erfahrungen der Mentorin oder des Mentors. Die Mentee hat also im gesamten Prozess die Zielerreichungsverantwortung.

Weitere Bedingungen sind:

- Ein persönlicher Kontakt (real oder virtuell) muss zumindest am Anfang jeder Mentoring-Beziehung stehen, um einen ganzheitlichen Eindruck der Persönlichkeit des Gegenübers gewinnen zu können.
- Die Kontaktaufnahme muss freiwillig und aus eigenem Antrieb erfolgen.
- Die Beziehung sollte nach Möglichkeit hierarchiefrei, das heißt nicht in einem direkten Abhängigkeitsverhältnis (z. B. zwischen Dozent/in und Student/in) angesiedelt sein.
- Die Mentoring-Beziehung hat eine Dauer über einen präzise definierten Zeitraum. Alle darüber hinausgehenden, weiteren Kontakte basieren auf individuellen Verabredungen.
- Die Mentoring-Beratungen finden in einem geschützten Rahmen statt und sind streng vertraulich.
- Zu Beginn der Mentoring-Partnerschaft werden konkrete Vereinbarungen zwischen Mentee und Mentor/in getroffen über das formale Ziel und den Inhalt

**Mögliche Formen einer Mentoring-Partnerschaft**

- One-to-one-Mentoring
- Gruppen-Mentoring (mehrere Mentees mit einer Mentorin/ einem Mentor)
- Peer Group-Mentoring (Beratung und Begleitung hauptsächlich innerhalb der Mentee-Gruppe)

---

6 erarbeitet von Christine Kurmeyer (Mentoring in Wissenschaft und Wirtschaft UH) und Linda Steger (MentorinnenNetzwerk Hessen UF) als Vertreterinnen des Forum Mentoring in Kooperation mit dem Ada-Mentoring e.V.

**Inhalt/ Thema**

- Austausch über informelles Wissen
- Persönlichkeitsentwicklung
- Maßnahmen (z. B. Netzwerkzugang, Projektarbeit, Shadowing)

*Organisatorischer Rahmen*

**Auswahl der Teilnehmenden**

Im Gegensatz zu den traditionellen Mentoring-Beziehungen, bei denen sich üblicherweise ein Mentor bzw. eine Mentorin eine Nachwuchskraft auswählt, die ihm oder ihr aus sehr unterschiedlichen Gründen förderungswürdig erscheint, liegt den strukturierten Programmen die Idee zu Grunde, dass das Interesse qualifizierter, weiblicher Nachwuchskräfte in der form unterstützt wird, dass der Kontakt zu Förderinnen und Förderern künstlich hergestellt wird. Dieses Vorgehen impliziert die Chance, dass nicht nur ‚gefällige' Mentees betreut werden, sondern insbesondere den motivierten Frauen ein Zugang eröffnet wird in männlich geprägte Karrierewege durch den Kontakt zu Frauen oder Männern, die ihnen auf diesem Weg schon die entscheidenden Schritte voraus sind.

Damit dies gelingt, muss die Auswahl der Mentees, ebenso wie die der Mentorinnen und Mentoren zielorientiert und in erster Linie an den bereits vorhandenen Vorstellungen der Mentee angepasst verlaufen. Sowohl für die Auswahl der Mentees als auch die Zuordnung der Mentorinnen oder Mentoren ist es unabdingbar, transparente und vorab definierte Kriterien zugrunde zu legen (z. B. Statuszuordnung der Mentee, Fächerzugehörigkeit von Mentorin oder Mentor).

Beim so genannten Matching, der Zusammenführung der Mentoring-Partner/innen, muss die Passgenauigkeit der Interessen beachtet werden (z. B. über eine Profilerstellung).

**Begleitung von Mentee und Mentor/in**

- Zur zusätzlichen Kompetenzvermittlung sollten z. B. Seminare, Workshops, Trainings oder Supervision angeboten werden.
- Zur verbesserten Nutzung der im Mentoring hergestellten Kontakte ist eine Informationsweiterleitung durch die Programm-Koordination (z. B. Broschüren, Gesprächsleitfaden, Begleitveranstaltungen, Vernetzungsliste) eine wichtige Komponente.

**Aufbau von Netzwerkverbindungen**

Die Kontaktaufnahme und Verbindung aller Teilnehmenden an einem Mentoring-Programm kann unterstützt werden durch die Bereitstellung von realen oder virtuel-

len Austausch-Foren oder mindestens die Anregung und Ermöglichung von Korrespondenz durch die interne Veröffentlichung der Adresslisten der Teilnehmenden.

**Qualitätssicherung**

Eine Evaluation der Maßnahme insgesamt ist relevant für den kontinuierlichen Verbesserungsprozess. Dabei gibt es zwei unterschiedliche Schwerpunkte.

- Das Feedback der Teilnehmenden dient der Verbesserung einzelner Programm-Bausteine.
- Die Programmdokumentation nach Außen ist wichtig für die Transparenz der Maßnahme und fördert die Akzeptanz von Mentoring auf breiter Ebene.

*Organistationale Voraussetzungen*

- Die Unterstützung durch die Leitungsebene der Institution ist essenziell notwendig für das Gelingen des Mentoring-Prozesses.
- Alle Beteiligten müssen vorab über Bedingungen und Voraussetzungen des Mentoring-Programms informiert werden
- Ein schriftlich fixiertes Konzept beinhaltet die maßgeblichen Inhalte des Programms in Bezug auf:
  - Ziele und Zielgruppen
  - anzustrebende Inhalte
  - Kriterien (Auswahl, Abbruch etc.)
- Ressourcen für die Organisation des Programms müssen vorhanden sein, und zwar
  - Personell, in Form einer persönlichen Koordinationsleitung, die zentrale Ansprechperson für alle Fragen ist
  - Finanziell, um die Durchführung der persönlichen Begleitung der Tandems und des Rahmenprogramms zu garantieren
- Eine gute Öffentlichkeitsarbeit macht den Sinn und Zweck eines Mentoring-Programms für alle Außenstehenden nachvollziehbar und motiviert zur Teilnahme

Entsprechend diesen verabschiedeten Qualitätsstandards haben die Programme sich auch übereinstimmenden Zielsetzungen verpflichtet:

- Personalentwicklung im wissenschaftlichen Bereich, bzw. akademisches Personalmanagement[7]

[7] gemäß der Definition des Stifterverbands der Deutschen Wissenschaft (2006)

- Nachwuchsförderung in Wissenschaft und Wirtschaft
- Förderung der Chancengleichheit für Frauen und Männern

Zur kontinuierlichen Qualitätssicherung werden regelmäßig Methoden und Zielerreichungen überprüft, deren Ergebnisse in Berichten veröffentlicht werden.

## Perspektiven

Im Rahmen des Kongresses "Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in Hannover traten die Mitglieder des Forum Mentoring im November 2003 – mittlerweile auf über 35 Programme bundesweit angewachsen – erstmals gemeinsam an die Öffentlichkeit. Heute können sich angehende Studentinnen, Absolventinnen oder Nachwuchswissenschaftlerinnen im Internet auf den Internet-Seiten des Forum Mentoring über Mentoring-Programme an Hochschulen in ihrer Nähe informieren:

Die jeweiligen Zielgruppen – Mentees, Mentorinnen und Mentoren – können direkt über einen Link auf der Landkarte die jeweils eigenen Homepages jedes Mentoring-Programms erreichen.

Die traditionell guten Kontakte mit den unterschiedlichen Mentoring-Programmen in Österreich und der Schweiz, die sich schon in regelmäßigen Kooperationsveranstaltungen und Tagungen manifestiert haben, werden auch in diesem Jahr im Rahmen eines Kongresses gepflegt und ausgeweitet. In Kooperation mit dem Nieders. Ministerium für Wissenschaft und Kultur organisiert die Landeskonferenz Nieders. Hochschulfrauenbeauftragter diesen international ausgerichteten Event unter dem Titel „Mentoring als Wettbewerbsfaktor an Hochschulen“. Ein noch weiter gestecktes Ziel ist allerdings der europaweite Austausch von Mentoring-Programmen untereinander, so dass ebenfalls auf dieser Ebene ein fruchtbarer Austausch über Standards, Erfolge, aber auch Probleme stattfinden kann. Vor allem aber kann auf diese Weise begleitend zum Studien- oder Arbeitsplatzwechsel der Nachwuchswissenschaftlerinnen im Informations- und Kommunikationstechnischen Bereich über den Kontakt zu einer Mentorin vor Ort beispielsweise persönlich begleitet und unterstützt werden.

Für die Zukunft ist es notwendig, die bisher gestarteten erfolgreichen Mentoring-Programme an bundesdeutschen Hochschulen institutionell zu verankern der gezielten Nachwuchsfördermaßnahme Mentoring in den Strukturen der Hochschulen. Innerhalb eines Jahres können dabei verschiedene Aspekte der Implementierung entwickelt und erweiterte Konzepte, z.B. hinsichtlich der Öffnung für beide Geschlechter, in den relevanten Institutionen kommuniziert und umgesetzt werden. In der Folgezeit gilt es die erreichten Standards noch für weitere zwei Jahre zu begleiten und mit Dienstleistungen im Sinne von Beratung und Unterstützung zu begleiten.

Zwei zentrale Aspekte stehen bei dieser Aufgabe deutlich im Vordergrund:

- Die nationale wie internationale Vernetzung der verschiedenen Programme und Projekte untereinander, um so einen Lerneffekt von Best Practise Beispielen, über

erfolgreiche Marketing-Methoden oder effiziente Kooperationsmodelle, sowie eine konkrete Serviceleistung, zum Beispiel den internationalen Austausch für Mentees, Mentorinnen und Mentoren, zu vereinfachen.

- Eine Qualitätssicherung der Programme durch eine Zertifizierung, die äquivalent zum Total E-Quality Award, den Hochschulen wie den teilnehmenden Unternehmen oder Institutionen eine professionelle Begleitung des Mentoring-Prozesses garantiert.

Die Grundlagen für die dauerhafte Verankerung von Mentoring an den Hochschulen sind bereits vielfältig angelegt, bedürfen jedoch der flankierenden Begleitung und teilweise unterstützender Impulse von außen. Die Notwendigkeit, gerade hinsichtlich der Neu-Strukturierung hin zu Bachelor- und Master-Studiengängen, ein erweitertes Angebot zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen zur Verfügung zu stellen, ist für die Hochschulen eine große Herausforderung. Aber gerade an diesem Punkt bieten die Mentoring-Programme bereits ein erprobtes und bewährtes Instrument, welches auf die unterschiedlichen Anforderungen hervorragend zugeschnitten ist: individuelle Betreuung bereits während der Studienzeit und gezielte Vorbereitung auf die Anforderungen des zukünftigen Berufslebens (Employability). Darüber hinaus sind jedoch auch andere Veränderungsprozesse an den Hochschulen zu beobachten, die neue Konzepte von Wissenschaftsmanagement implizieren: „Mit der Förderung von Strategien universitärer Spitzenforschung im Rahmen der Exzelleninitiative sollen Leuchttürme der Wissenschaft in Deutschland entstehen, die auch international strahlen können." (BMBF, Wettbewerb Exzellenzinitiative - Spitzenuniversitäten für Deutschland)[8]

„Die deutsche Forschung braucht Rückenwind für bessere Chancen im internationalen Wettbewerb. Bundesregierung und Länder hatten sich am 15. November 2004 auf einen „Pakt für Forschung und Innovation" verständigt. Am 23.06.2005, haben die Ministerpräsidenten der Länder dieser Einigung zugestimmt. Damit erhalten die großen Forschungseinrichtungen mehr Geld für bessere Leistung, für stärkere Kooperation und bessere Förderung der Nachwuchswissenschaftler. Auch Neues und Unkonventionelles soll gefördert werden." (BMBF, Pakt für Forschung)[9] Die Potentiale des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses sollen dabei verstärkt in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Konferenz „Frauen in der industriellen Forschung – Mehr Schwung für Europa" im Oktober 2003 in Berlin kommen entsprechend auch zu dem Schluss, dass besondere Maßnahmen ergriffen werden müssen. Folgende Forderungen waren Teil der Ergebnisse der Workshops:

- Übertragung erfolgreicher Mentoring- und Praktikaprogramme für Studentinnen in Naturwissenschaften und Technik, wie z. B. dem YOLANTE Netzwerk

8 http://www.bmbf.de/de/1321.php

9 http://www.bmbf.de/de/3215.php

von Siemens. Solche Beispiele sollten besser sichtbar gemacht und ihre Übertragung gefördert werden. (Workshop 1)[10]

- Mentoring-Programme auf interinstitutioneller und internationaler Ebene (Workshop 5)[11]

Von den Hochschulleitungen wird die Bereitschaft, auf diese neuen Aufgaben aktiv zu reagieren und dabei auch neue Wege zu gehen, bereits deutlich signalisiert. In ersten Vorgesprächen mit dem Präsidium der Hochschulrektorenkonferenz sowie den Kanzlerinnen und Kanzlern wurde großes Interesse gezeigt an einer konstruktiven Zusammenarbeit mit einer übergeordneten Institution der unterschiedlichen Mentoring-Programme. Die Öffnung der deutschen Hochschullandschaft hin zu einer international ausgerichteten Forschung und Lehre hat in der Vergangenheit nicht nur unter dem Stichwort „Bologna-Prozess“ beträchtliche Fortschritte gemacht. In Vorbereitung auf eine mindestens europäische Kooperationsplattform unter dem Aspekt der transnationalen Förderung von hochqualifizierten Frauen in Wissenschaft und Forschung ist eine Vernetzung der bereits bestehenden Initiativen grundlagenbildend und kann andere diesbezügliche Projekte sinnvoll ergänzen und unterstützen.

## Literatur

Deutsches Jugendinstitut e.V. (1998) (Hrsg.): Mentoring für Frauen in Europa. München.

Franzke, A. (2003): Landeskonferenz Niedersächsischer Hochschulfrauenbeauftragter (Hrsg.): Mentoringprogramme für Frauen an niedersächsischen Hochschulen

Geser, H. (1998): Wissen und Sozialstrukturen, unimagazin 4/98, Universität Zürich.

Hilb, M. (1997): Management by Mentoring. Ein wiederentdecktes Konzept zur Personalentwicklung: Neuwied; Kriftel; Berlin.

Kurmeyer, Ch. (2005): Zwischenbericht zur Langzeitstudie des Programms Mentoring in Wissenschaft und Wirtschaft an der Universität Hannover, Universität Hannover.

Mandl, H./ Fischer, F. (Hrsg.) (2000): Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Techniken, Göttingen.

Nonaka, I./Takeuchi, H. (1997): Die Organisation des Wissens, Frankfurt/Main, New York.

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2000). Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Wissen am Arbeitsplatz, Bern.

Schliesselberger, E./Strasser, S. (1998): In den Fußstapfen der Pallas Athene? Möglichkeiten und Grenzen des Mentoring von unterrepräsentierten Gruppen im universitären Feld. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft, Wien.

Thom N./Harasymowicz-Birnbach, J. (Hrsg.) (2003): Wissensmanagement im privaten und öffentlichen Sektor - Was können beide Sektoren voneinander lernen? , Bern.

---

10 bmbf: Frauen in der industriellen Forschung (Konferenzbericht 10.-11.10.2003)

11 ebd.

*Felix Ekardt*[*]

# Freiheit in Zeiten der „Generation Praktikum“

**Mentoring in der Hochschule – zugleich eine Kritik des Begriffs Sozialkapital**

1. Grundlagenfragen und Grenzen des Mentorings
2. Freiheit in Zeiten der "Generation Praktikum"
3. Mentoring im Hochschulbereich als bessere Alternative zur "Generation Praktikum"
4. Der Mentoring-Diskurs und sein Bezug zur übergreifenden Nachhaltigkeitsdebatte
5. Sozialkapital und soziale Nachhaltigkeit - passende Begriffe für das Mentoring?
6. Mentoring und Sozialkapital - ein Ausblick

## 1. Grundlagenfragen und Grenzen des Mentorings

Mentoring ist eine moderne Nachwuchsfördermaßnahme, deren Relevanz nur vor dem Hintergrund komplexer Umwälzungsprozesse in (post-)modernen Arbeitsmärkten verstanden werden kann. Zugleich involviert das Mentoring auch über seinen unmittelbaren Arbeitsmarktbezug hinaus eine Auseinandersetzung mit bestimmten Grundfragen moderner Sozialwissenschaften. Es scheint darum an dieser Stelle von Bedeutung zu sein, bestimmte Grundprobleme und Grenzen, die der Mentoring-Diskurs haben könnte, einmal näher in den Blick zu nehmen. Dabei geht es, zumal der Verfasser kein Arbeitsmarktsoziologe oder Makroökonom ist, nicht darum, das Instrument Mentoring im Kern skeptisch zu sehen. Es geht vielmehr darum, dieses entfaltungsfördernde Instrument mit einer zeitgemäßen Betrachtung über die Möglichkeit und die Grenzen von Freiheit zu konfrontieren und dabei auch eine Verdunkelung dieser und anderer analytischer Desiderate durch omnipräsente Vokabeln wie „Sozialkapital“, „soziale Nachhaltigkeit“ oder gar „Humankapital“ abzuwehren.

Der vorliegende Beitrag wendet sich darum *einerseits* den angeklungenen Umwälzungsprozessen am Arbeitsmarkt dergestalt zu, dass gefragt wird, was die Prozesse für unser Freiheitsverständnis bedeuten und inwieweit sie in eine weitgehende Ökonomisierung und Kolonialisierung ebenjener Freiheit zu münden drohen. In diesem Zusammenhang werden auch – im Mentoringdiskurs gern verwendete – Begriffe wie „Sozialkapital“ und „soziale Nachhaltigkeit“ einer kritischen Analyse zu unterziehen sein. *Andererseits* möchte der vorliegende Beitrag zum Abschluss des Bandes aus der Perspektive eines Beteiligten von einem Versuch berichten, ein Mentoringsystem innerhalb der Hochschule zu etablieren – in Zeiten schwieriger Zukunftsaussichten

[*] Junior-Prof. Dr. Felix Ekardt, LL. M., M.A. ist Jurist, Philosoph und Soziologe und arbeitet an der Universität Bremen in den Bereichen europäisches und deutsches Umwelt- und Verfassungsrecht sowie Gerechtigkeits- und Steuerungstheorie. Er behandelt die Thematik u. a. in den am Ende des Beitrags genannten Publikationen, E-mail: fekardt@uni-bremen.de

für junge Akademikerinnen und Akademiker. Damit soll sowohl die konkrete Mentoringdebatte in diesem Sammelband bereichert werden als auch ihr theoretisches Arsenal ein wenig geschärft werden. Für jenes Arsenal geht es zentral um bestimmte aktuelle Probleme von „Freiheit" – auch deshalb, weil das Mentoring ja einen optimierten Weg hin zu einem von Selbstbestimmung und Selbstentfaltung geprägten Lebensentwurf eröffnen soll.

## 2. Freiheit in Zeiten der „Generation Praktikum"

Diese „Zeiten" und ihre Relevanz zu den Grundfragen einer westlichen Gesellschaft scheinen sich wie folgt darzustellen (wobei ich mich darauf beschränke, meine eigenen – altersbedingt – durchaus umfangreichen Beobachtungen zu schildern sowie gewisse theoretische Schlüsse zu ziehen): Junge Menschen, die trotz hoher Qualifikation zwischen meist unbezahlten Praktika, staatlichen Fortbildungsmaßnahmen und perspektivlosen Kurzzeitbeschäftigungen hin- und herpendeln, anstatt einen festen Job zu erhalten, bestimmen zunehmend die Biographien der gebildeten Mittelschicht. Politiker und Feuilletonisten sagen dieser „Generation Praktikum" neuerdings nach, hier mit einer Art Absage an die klassische Arbeitnehmerbiographie, in welcher der lebenslange Arbeitsplatz die Lebensgestaltung fest einrahmte, neue Autonomieformen auszuleben. Diese Ansicht ist freilich modeverdächtig und schief – ebenso wie der dazu passende, nach Spaßgesellschaft klingende Begriff „Generation Praktikum". Dies schon deshalb, weil es seltsamerweise kaum belastbares exaktes Material über Berufsbiographien gibt. Sicher erscheint aber: Ursächlich für den Trend weg vom sicheren Job ist in *erster* Linie eine bestimmte wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Lage und nicht ein Wertewandel: Der internationale Wettbewerb sowie die zunehmende Rationalisierung der Produktionsprozesse und die stetig wachsende Frauenerwerbstätigkeit erzeugen fast zwangsläufig einen hohen Druck auf den Arbeitsmarkt, der die Position des einzelnen Arbeitssuchenden schleichend und unaufhaltsam schwächt.

Entgegen dem aufkommenden Klischee, dass in modernen Berufsbiographien *vor allem* ein gesteigerter Drang nach Freiheit und Selbsterfahrung sichtbar werde, wird man kaum abstreiten können: Fast niemand dürfte wirklich glücklich sein über den gesamtwirtschaftlichen Trend weg vom sicheren Job. Als Freiheit ist er für den Einzelnen nur begrenzt begreifbar. Zwar nehmen einerseits abstrakt unsere individuellen Möglichkeiten immer mehr zu. Auf der anderen Seite setzt uns die ökonomische Situation aber immer stärker unter Druck und bewirkt eine zunehmende Kolonialisierung unserer vormals „privaten" Lebenswelt. Zudem werden große Wahlfreiheiten die Mehrzahl der Menschen nicht uneingeschränkt freuen. Denn Regeln, Korsette und Normalbiographien, wie sie uns zunehmend abhanden kommen, zwängen zwar ein – sie können aber auch einen gewissen Halt geben.

Junge gebildete Menschen pendeln immer häufiger zwischen unbezahlten, wenig aussichtsreichen Praktika, Kellnern, Träumen von einem Künstlerleben, abgebroche-

nen und gewechselten Studienfächern usw. hin und her. Sehr häufig mit Finanzierung der Eltern. Was neben der wenig hoffnungsfrohen Arbeitsmarktlage *auch* eine Ursache ist, warum viele nicht unbedingt mit letzter Konsequenz daran interessiert sind, an ihrer Lage etwas zu ändern. Eine *weitere*, nur eben nicht alleinige, Ursache ist nun freilich in der Tat, dass viele es doch irgendwie angenehm finden, etwaige unumkehrbare Festlegungen noch etwas hinauszuzögern. Zumal wenn am Ende ein Berufsleben wartet, das moderne Träume von Selbstentfaltung und Kreativität kaum je einlösen kann. Die darin *auch* sichtbare Ablösung von Traditionen und unhinterfragten Autoritäten (= Normalbiographie, sich von den Eltern den Lebensweg vorgeben lassen usw.) ist für eine liberale Gesellschaft erst einmal positiv. Weniger positiv ist, dass dieses Freiheitsdenken – das kritisieren die Traditionalisten z. B. in den Kirchen ja auch gerne – oft wirtschaftsliberal und postmodern ausschlägt: Es wird zwar Wahlfreiheit beansprucht, die Folgen der eigenen Handlungen (z. B. den fehlenden Lebensunterhalt) möchte man aber nicht so gern angelastet bekommen. Nach Meinung vieler soll dann letzten Endes „der Staat“ als vermeintlich anonymes Kollektiv per Sozialhilfe oder diverse (oft wenig aussichtsreiche) Arbeitsbeschaffungs- und Fortbildungsmaßnahmen die eigene Entfaltung finanzieren. Dass damit die Autonomie anderer – nämlich der steuerzahlenden und dafür arbeitenden Mitmenschen – eingeschränkt wird, will kaum jemand hören. Dies ist die gleiche Logik, die heute den Steuerbetrug durchaus salonfähig sein lässt – obwohl der Schaden daraus viel größer ist, als wenn man z. B. im Supermarkt Kaugummis mitgehen ließe. Ein solches Denken wird nun in der Tat nicht durch ökonomische Veränderungen allein möglich, sondern erst durch die Individualisierung im Zuge des Wertewandels der letzten 30 Jahre. Im Zuge dieser Individualisierung ist auch eine Haltung gewachsen, die immer größere Erwartungen und Hoffnungen auf ein kreatives und außergewöhnliches individuelles Leben hegt – die aber gerade darum notwendigerweise immer häufiger enttäuscht wird. Es kann nun einmal nicht jeder Maler, Graphikdesigner oder Filmstar werden.

Die mit der „Generation Praktikum“ umschriebene Arbeitsmarktsituation und Individualisierungstendenz wird sich – im Zuge der Globalisierung – mit Sicherheit weiter verstärken. Der Druck auf Arbeitsmarkt und Sozialstaat wird weiter zunehmen. Über Hartz IV werden wir bald nur noch milde lächeln können. Will man diesen Druck abbauen, bräuchte man letztlich eine weltföderative Struktur, die einigermaßen einheitliche Sozialstandards und Kostenstrukturen in den konkurrierenden Ländern erzwingt. Erst dies würde den permanenten Kostensenkungsdruck vom Arbeitsmarkt nehmen. Solange es eine solche Struktur nicht gibt – wie sie z. B. auch aus Umweltgründen (Klimaschutz usw.) dringend nötig wäre –, sehen wir alle uns letztlich immer mehr getrieben, noch leistungsorientierter zu denken, noch mehr zu arbeiten, noch mehr zu lernen, noch besser denken zu üben. Diese innere Einstellung, die sich in einen dreihundertprozentigen Arbeitswillen übersetzt, der als solcher auch im Vorstellungsgespräch sichtbar wird, wird zunehmend der einzige Weg, die eigene Berufsbiographie wirklich noch nach eigenen Wünschen gestalten zu können. Doch

wird auch dies erstens nichts daran ändern, dass immer mehr Kandidaten durchs Netz fallen (was angesichts gleichzeitig immer anspruchsvollerer persönlicher Ziele umso verheerender ist). Und zweitens wird mit einem solchen persönlichen Einsatz zwar einerseits die Persönlichkeit womöglich entwickelt – gleichzeitig vertieft sich aber die erwähnte ökonomische „Kolonialisierung" vormals privater Lebensbereiche. Warum noch abends in die Kneipe gehen oder in Urlaub fahren, wenn man sich in dieser Zeit auch weiterbilden oder arbeiten könnte? Deswegen könnte letztlich nur eine global-föderative Politikebene dafür sorgen, dass unsere Freiheit nicht zunehmend zu einer bloßen Formel wird, die das Papier nicht wert ist, auf dem sie steht.

Wer für sich aus dieser Gesamtlage das beste macht, indem er sein Hobby zum Beruf macht und es sich deshalb gerne leistet, 60-80 Stunden pro Woche zu arbeiten, mag diese Probleme z. T. vermeiden können. Nur wird dies in einer hochkomplexen und zugleich von uneinholbaren Entfaltungsbedürfnissen getriebenen Gesellschaft niemals einer Mehrzahl von Menschen möglich sein. Ich selbst motiviere mich durch ein Unbehagen daran, dass die westlichen 20 % der Menschheit die größte Freiheit seit Menschengedenken genießen – dass aber gleichzeitig der Rest der Menschheit in Armut lebt und dass wir jungen und künftigen Menschen verbrannte Erde hinterlassen. Sobald Länder wie China oder Indien unseren Lebensstil übernehmen – und das versuchen sie gerade –, wird unsere aktuelle Existenzform zusammenbrechen, weil unsere Ressourcenbasis und das globale Klima dies nicht hergeben. Gleichzeitig erinnern uns die Totalitarismen des 20. Jahrhunderts sowie der aktuelle Trend zu immer stärkeren Freiheitsbeschneidungen im „Krieg gegen den Terror" daran, dass unsere Autonomie nicht nur durch Selbstzerstörung, sondern auch von autoritaristischer Seite gefährdet sein kann. Ich arbeite deshalb seit längerem am Konzept einer radikalen Autonomie des Individuums – die sich indes ihrer Absolutheit ebenso bewusst sein muss wie ihrer Grenzen in der gleichen Autonomie aller anderen, auch derjenigen, die räumlich und zeitlich weit entfernt von uns sind. Dies könnte vielleicht der Ausweg aus der katastrophalen Alternative „wirtschaftsliberal-postmoderne Wildwestfreiheit oder Wir-brauchen-wieder-Werte-Paternalismus" sein, die momentan alle politischen Debatten durchzieht – ob es nun um die Themen Globalisierung, Klimawandel, Krieg gegen den Terror, europäische Verfassungsgebung, Embryonenschutz, Kopftuchstreit, Familienpolitik oder die Sozialpolitik geht. In der Arbeitsmarktpolitik wäre dies der Wegweiser hin zu einer Strategie weg von der immer radikaleren wirtschaftsliberalen Deregulierung zugunsten der Großkonzerne sowie von paternalistischen Zugeständnissen zugunsten der Gewerkschaften („Holzmann") – und hin zu einer Politik gleicher europäischer oder gar globaler Steuer-, Sozial- und Umweltstandards sowie einer Neudefinition der gesellschaftlich anerkennungswürdigen Arbeit, die allein letztlich die Standortkonkurrenz und das Arbeitsmarktproblem angehen kann. Dies versteht sich auch als eine Alternative zum inkonsistenten Addieren eines marktradikalen Wirtschaftsliberalismus mit diffus postulierten (womöglich noch religiösen) „Werten", wie es z. Zt. beide Volksparteien kennzeichnet.

Theoretische Konzepte und die Einsicht, dass individuelle Pfadsuche das generelle

Problem der „Kolonialisierung und Ökonomisierung“ unserer Lebenswelt nicht wirklich lösen, sind das Eine. Doch lässt sich das Problem zumindest abmildern, wenn man Wege findet, junge Menschen für bestimmte Tätigkeiten zu begeistern, so dass es ihnen möglich wird, sich mit der vielleicht nicht ganz „wunschgemäßen“ Gesamtlage am Arbeitsmarkt besser zu arrangieren. Wenn am Ende möglichst viele ein Leben führen können, welches sie als „frei verantwortet“ und nicht lediglich von wirtschaftlichen Zwängen beherrscht wahrnehmen, wäre sehr viel erreicht. Ein Weg dahin könnte der verstärkte Einsatz des Mentorings sein. Dem gehe ich im Weiteren für den Bereich der Universität ein wenig nach.

## 3. Mentoring im Hochschulbereich als bessere Alternative zur „Generation Praktikum“

Natürlich provoziert ein Thema wie „Mentoring“ – garniert mit vielen angelsächsisch und fremdwortartig klingenden Begriffen wie Sozialkapital, New Economy oder Gender Mainstreaming – die durchaus verständliche, seinerzeit von Helmut Schelsky gegen die Soziologie insgesamt gerichtete Kritik, hier würden nur alltägliche Plattheiten durch terminologischen Popanz als vermeintlich neue Erkenntnisse verkauft. Dennoch soll nachfolgend, ohne großen theoretischen Ballast, der Versuch gewagt werden, ein vielleicht allgemein interessierendes Beispiel moderner Nachwuchsförderung in Gestalt von „Mentoring“ zu schildern. Es geht dabei um eine spezifische Praxis am Fachbereich Rechtswissenschaft der Universität Bremen, die jedoch auf andere Forschungseinrichtungen übertragbar sein dürfte. Die zu beantwortende Frage lautet: Auf welchem konkretem Wege können spezielle Betreuungsformen (Mentoring) zur Selbstentfaltung und Selbstbestimmung junger Menschen beitragen?

Ausgegangen wird dabei von folgendem: Die Aufgabe und damit das Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Einrichtungen und insbesondere der Universitäten liegt (ersichtlich) darin, (a) möglichst *hochwertige Forschungsergebnisse* und (b) möglichst *gut ausgebildete junge Menschen* zu ermöglichen. „Hochwertig“ meint dabei nicht notwendigerweise, dass die Ergebnisse in der „scientific community“ auf allgemeine Begeisterung stoßen. Da sozialwissenschaftliche Forschungsresultate nicht in gleichem Maße evident überprüfbar sind wie naturwissenschaftliche, ist es vielmehr von großer Bedeutung, eine Vielfalt von Positionen zu kultivieren und damit möglichst überzeugende Argumente für unterschiedliche Sichtweisen herauszukristallisieren.[1] Ebenso meint „gut ausgebildet“ keinesfalls, dass nur Maßnahmen ergrif-

[1] Es ist m. E. eine der großen Herausforderungen der kommenden Jahre, dieses Anforderungsprofil mit dem zunehmenden Druck der Universitätsleitungen zur Drittmitteleinwerbung – was auch Stellen für Mentoringprojekte schaffen kann – sowie mit dem Trend hin zu referierten Zeitschriften in Einklang zu bringen. Denn einerseits haben Drittmittelanträge und referierte Zeitschriften den sehr positiven Effekt, dass sie den Wissenschaftler zwingen, sich einer Diskussion und einer Kritik über seine Thesen zu stellen und dabei auch die Perspektive „des Anderen“ einzunehmen – indem die Forschungsergebnisse einer anonymen, externen Begut-

fen werden, die bei den Studierenden und Doktoranden sofort auf begeisterte Zustimmung stoßen. Denn wenn man z. B. einen Rechtsanwalt ausbildet, tut man damit nicht nur dem Auszubildenden einen Gefallen. Man ist vielmehr auch für eine strenge Qualitätssicherung verantwortlich, da auch die sprichwörtliche Rentnerin, die später ebenjenen Rechtsanwalt aufsucht, auf dessen uneingeschränkte fachliche Qualifikation vertrauen können muss.

Dies führt im von mir verantworteten Bereich der Forschungsstelle für Europäisches Umweltrecht (FEU) und des Bremer Instituts für Transnationales Verfassungsrecht (BITRAV) der Universität Bremen zu einer Reihe von Maßgaben. Im Kern ist es mein Bestreben, alle unsere Aktivitäten an den genannten zwei Zielen in Forschung

---

achtung unterzogen werden. Andererseits hat die zunehmende wettbewerbliche Ausgestaltung der Forschung (durch Konkurrenz um Drittmittel sowie durch referierte Zeitschriften) potenziell ähnliche Folgen wie der Wettbewerb um die Konsumenten in der Marktwirtschaft: Es setzt sich vor allem das durch, was bequem ist und was nirgendwo aneckt. Denn indem ein dem Forscher vorher unbekannter, anonymer Kollege als (vermeintlich) „objektiven Beurteiler“ der Qualität eines Drittmittelantrags oder einer zu referierenden Publikation installiert wird, wird für den Antragsteller ein starker Anreiz gesetzt, sich mit seinen Thesen lieber nicht allzu weit vom ohnehin „allgemein Konsentierten“ zu entfernen. Dies gilt wenigstens in den nicht-naturwissenschaftlichen Disziplinen. Denn in den Sozialwissenschaften kann man nur bedingt hoffen, dass die eigenen Ergebnisse einfach so „evident wahr“ erscheinen, dass sie auch einen weniger gutwilligen Gutachter überzeugen.

Grundlagenforschung zu sozialen Kernfragen, zu denen jeder eine „starke Meinung“ hat, zu denen aber möglicherweise einmal eine neue Sichtweise nötig wäre, sind damit kaum drittmittelfähig; dies ist auch für das Mentoring bemerkenswert, weil damit das Potenzial junger Menschen zum Stellen wirklich unbequemer Fragen verschenkt zu werden droht. Leichter dürfte zunehmend das Stellen von Anträgen zu Spezialfragen sein, bei denen man auf keine „bestimmte Meinung“ eines Gutachters gefasst sein muss. Ich selbst wende mich deshalb gerade der letztgenannten Vorgehensweise zu. Ob das damit bewirkte „Stillstellen“ bestimmter Grundsatzfragen dauerhaft sinnvoll ist, sollte allerdings in Wissenschaft und Gesellschaft weiter erörtert werden. Letztlich besteht hier die Gefahr, dass das Modell der Wahrheitsfindung in kritischer argumentativer – auch scharfer – Auseinandersetzung in Wissenschaft und Gesellschaft überholt wird von einer Praxis, in der die Kollegen eines Fachs sich zunehmend als „Kuschel-Kollektiv“ verstehen, welches sich über diffuse Schlüsselbegriffe („soziale Nachhaltigkeit“, „Instrumentenmix“, „Wissenschaft als Text“ usw.) sozial integriert und eher auf emotionale Gemeinsamkeit denn auf kritisch-rationale Überprüfung von Thesen und Ergebnissen gerichtet ist. Hier hat m. E. auch die allgemeine Debatte über emotionale Intelligenz, neuartige Führungsstile und soziale Kompetenz bisher eine gewisse Einseitigkeit hervorgebracht, von der auch die Mentoringdebatte nicht frei ist: Es ist zwar richtig, dass das Entwickeln von Gruppengefühlen, gemeinsamen Zielen usw. – worauf auch das Mentoring setzt – viele Menschen verstärkt zur Arbeit motiviert. Doch darf man nie vergessen, Sicherungen dagegen einzubauen, dass die „persönliche Nähe“ und die Neigung zum „Kumpelhaften“ am Ende die Qualität der Ergebnisse bzw. der Wahrheitsfindung durch subjektive Voreingenommenheiten beeinträchtigen kann. Für einen Konstruktivisten, der auch in der Wissenschaft von vornherein die Wahrheitsfindung nicht nur (wie ich als kantianisch geprägter Diskurstheoretiker) schwierig, sondern gänzlich unmöglich findet, stellen sich solche Fragen naturgemäß nicht.

und Ausbildung zu messen. Nun stellt man aber schnell fest, dass im normalen Vorlesungsbetrieb – sowie in der „traditionellen“, eher wenig intensiven Doktorandenbetreuung – dies nur sehr bedingt erreicht werden kann. Denn die Förderung einiger sehr begabter Studierender bleibt als *Ausbildungs*desiderat meist ebenso unerfüllt wie die prinzipiell vorhandene Option, die Ideen und die (noch) vorhandene Offenheit dieser Studierender auch für die *Forschung* sinnvoll zu nutzen und zu aktivieren. Unweigerlich ist der Vorlesungsbetrieb der Massenuniversität primär auf die durchschnittlichen und schwachen Studierenden ausgerichtet. Auch spezielle Seminare, Kolloquien und ähnliche Veranstaltungen können die damit defizitäre Begabtenförderung nur bedingt ersetzen – auch jene Veranstaltungen unterliegen im Kern der gleichen Problematik wie Vorlesungen (wenngleich in den Rechtswissenschaften in geringerem Maße, da Seminare dort fakultativ sind und daher theoretisch Treffpunkte für besonders Motivierte bilden könnten). Reguläre Extravorlesungen für Begabte wären erst recht utopisch – angesichts der stetig schrumpfenden Lehrdeputate der Fakultäten.

Ich habe darum begonnen, eine Art „tenure track für künftige Doktoranden“ einzurichten, der als eine spezifische Mentoringvariante unter den Bedingungen der Massenuniversität verstanden werden kann. Zielgruppe sind begabte und engagierte – und an meinem Gebiet, dem öffentlichen Recht und seinen interdisziplinären Bezügen interessierte – Studierende der mittleren Semester, die mir in meinen Vorlesungen auffallen. Dabei erschien mir die übliche Heranziehung derartiger Studierender als studentische Hilfskräfte, die mit reinen Büro- und Rechercheaufgaben betraut sind, als Förderungsform von Anfang an als insuffizient. Meine Grundidee war und ist vielmehr, diese Studierenden verstärkt fachlich zu fordern, zugleich ihren belebenden Einfluss für die Institutsforschung zu akquirieren, ihnen aber auch eine persönliche Förderung angedeihen zu lassen, die ihre Sichtweisen, Erkenntnisse und Erfahrungen möglichst weitgehend für den Institutsalltag fruchtbar macht. Deshalb habe ich mit Werkverträgen und Hilfskraftmitteln eine Reihe von Stellen eingerichtet, auf denen Studierende selbständig im Diskurs mit mir ein Forschungsprojekt bearbeiten. Die Studierenden haben dabei weitgehenden Einfluss auf die Auswahl und die Bearbeitung des jeweiligen Forschungsthemas. Am Ende werden aus den Ergebnissen gemeinsame Aufsätze produziert, die in Fachzeitschriften publiziert werden sollen (was bisher auch stets gelungen ist). Im Kontrast zu einer gängigen Universitätspraxis sind dies dann wirklich gemeinsame Aufsätze und nicht etwa Studierendenpublikationen, über die lediglich ein Professorenname gesetzt wurde. Jene Praxis dient nicht zuletzt auch dazu, den Studierenden eine Selbstüberprüfung, ob sie nach dem Studium promovieren können und wollen, zu ermöglichen. Demgemäß setze ich die hier kurz beschriebene Arbeitsweise dann auch mit den Doktoranden fort.

Zum Mentoring- bzw. Betreuungskonzept für die Studierenden wie für meine Doktoranden gleichermaßen zählen auch sehr regelmäßige Diskussionen im kleinen Kreis mit jeweils mehreren Leuten. Dabei werden auch intensive Einblicke in die organisatorische Struktur des Instituts gegeben sowie karrierestrategische Fragen ausführlich

besprochen (was ansonsten im Universitätsunterricht kaum einmal geschieht). Zu dem gesamten Vorgehen gehören auch vier jährliche Blockveranstaltungen, die je einem fachlichen Thema gewidmet, aber jeweils mit Abendveranstaltungen verbunden sind, die den persönlichen Austausch intensivieren. Eine der vier Veranstaltungen ist den Doktoranden bzw. Studierenden vorbehalten. Zwei sind offen für Doktoranden anderer Fachrichtungen und Universitäten, um unsere Kandidaten weiter im Diskurs zu schulen und den disziplinären Horizont zu erweitern. Die vierte Veranstaltung ist als Seminar im regulären Unterrichtsbetrieb konzipiert, an dem jeder Studierende der Fakultät bei Interesse teilnehmen kann. Das Seminar widmet sich dabei regelmäßig den Grundlagen von Recht und Gerechtigkeit, wogegen die zwei offenen Workshops meist aktuellen umweltpolitischen Themen ihre Aufmerksamkeit zuwenden. Alle Doktoranden und Studierenden stellen dabei mindestens einmal pro Jahr ihre Thesen und Ausarbeitungen vor – je nach thematischer Passung in je einer der genannten Veranstaltungen. Dabei erhalten sie, wie auch ansonsten, für ihre Arbeit ein ausführliches Feedback. Auch in die Planung der Veranstaltungen werden die Doktoranden und Studierenden weitgehend einbezogen.

Man muss sich bei alledem der Tatsache bewusst bleiben, dass ein solches Mentoring in der Hochschule nicht dem Ziel dienen kann, die Kandidaten dauerhaft für unsere Fakultät zu gewinnen und fit zu machen. Angesichts unüberschaubarer Kandidatenzahlen für Juraprofessuren geht es vielmehr darum, die Kandidaten auf eine praktische juristische Tätigkeit vorzubereiten, sie gleichzeitig aber auch darin zu bestärken, sich nicht (oder wenigstens nicht zu schnell) den üblichen Konformitätszwängen des gängigen Juristendaseins zu ergeben – und auf dem Weg dahin ihre Kenntnisse, Wünsche und Ansichten für die Institutsforschung zu akquirieren. Wichtig ist mir ferner, die Doktoranden und Studierenden wirklich zu ermutigen, sich in Diskurse ohne jede falsche Rücksicht als gleichberechtigte, gerne auch sehr kritische Diskutanten einzubringen. Damit ist die an geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Lehrstühlen häufige Zugehörigkeit aller Beteiligten zu „einer Schule“ oder „einer politischen Richtung“ unvereinbar; sie wird darum bei mir nicht angestrebt.

Zu alledem gehört natürlich nicht nur die Schulung argumentativer, sondern auch rhetorischer Fähigkeiten.[2] Ebenso wichtig ist der Einblick in die faktischen Funktionsmechanismen juristischer Diskurse, die oft (leider) weniger an der Überzeugungskraft von Argumenten als mehr an Seilschaften, „Gewicht der Person“, aber auch an den üblichen psychischen Momenten wie Klang der Stimme, Art der Gestik usw. hängen. Auch diese Faktoren spielen in der gängigen Juristenausbildung sonst keine Rolle. Charakteristisch für „Mentoring“ ist an alledem m. E. auch, dass die typische Einbahnstraßenkommunikation, die sonst häufig zwischen Professoren- und Mitarbeiterschaft an Universitäten entsteht, systematisch vermieden wird. Im Sinne

[2] Für einen Konstruktivisten wären Argumentation und Rhetorik natürlich das gleiche, da er bzw. sie ohnehin nicht an die Wahrheitsfähigkeit von Aussagen glaubt.

moderner Personalführungskonzepte werden vielmehr einerseits flache Hierarchien angestrebt (womit nicht gesagt werden soll, dass diese immer in jedem Unternehmen frei von Problemen wären – vielmehr kann die Existenz eines sprichwörtlichen „netten Chefs“ gerade eine gesteigerte, weil subtilere, Ausbeutung der Beschäftigten nach sich ziehen). Andererseits werden die Motive, Absichten und Fähigkeiten der Studierenden und Doktoranden möglichst systematisch erforscht und in die Zusammenarbeit eingebracht. Dabei ist selbstverständlich zu konzedieren, dass dies keinesfalls in jedem Fall vollständig gelingt. Überhaupt stößt der gesamte Ansatz wie jedes Mentoringmodell an irgendeinem Punkt an seine Grenzen in puncto zeitlicher und sonstiger Kapazitäten.

Eine Grenze des Modells ist naturgemäß auch, dass relativ klar eine Elitenförderung bzw. Elitengenerierung betrieben wird. Als allgemeines Modell „für alle Jurastudierenden“ würde das Vorgehen evident jeden Kapazitätsrahmen sprengen. Das skizzierte Modell ist selbst als Weg der Elitenförderung auch in Bremen eher singulär. An anderen Jurafakultäten wird man vielleicht gar sagen können, dass noch immer viele Betreuer mit den Promovenden zwischen Themenfestlegung und Abgabe einer Doktorarbeit nur sehr bedingt *überhaupt* ein inhaltliches Gespräch über die Arbeit führen. Ich selbst praktiziere mein Modell seit knapp zwei Jahren. Bisher konnten alle Studierenden (bis auf eine, die ins Ausland abwanderte) erfolgreich als Doktoranden aufgebaut werden. Dies ist angesichts einer Promotionsquote von sonst 5 % aller Jurastudierenden mitnichten selbstverständlich. Der Frauen- und Männeranteil ist bei alledem in etwa gleich.

## 4. Der Mentoring-Diskurs und sein Bezug zur übergreifenden Nachhaltigkeitsdebatte

Viele Leser und Mitautoren dieses Sammelbandes werden im Anschluss an dieses Bremer Fallbeispiel sagen, ich hätte hier einen Weg zur Generierung von „Sozialkapital“ und „sozialer Nachhaltigkeit“ beschrieben. Jene Begriffe tauchen auch sonst in diesem Band an prominenter Stelle auf. Es erscheint mir daher angebracht, an dieser Stelle darzulegen, dass jene Begrifflichkeit im Mentoringdiskurs ebenso problematisch erscheint wie auch ganz generell. Die dazu nötigen Überlegungen haben m. E. für die Soziologie (bzw. für die Sozial- und Geisteswissenschaften) insgesamt eine Relevanz und nicht nur für die Mentoringdebatte. Ich beginne mit der Debatte über soziale Nachhaltigkeit, die den Diskurs über das Sozialkapital mittlerweile weitgehend in sich integrieren konnte. Zudem kommt mit „Nachhaltigkeit“ gewissermaßen der absolute Kernbegriff neuerer politischer Diskurse zur Sprache. Ich halte es angesichts der Omnipräsenz des Begriffs in der neueren Soziologie für wichtig, auf die Fragestellung und ihre Probleme jetzt etwas genauer einzugehen:

Die Intention der Postulierung von Nachhaltigkeit in den 1980er Jahren ist die Auflösung eines international-intertemporalen Dilemmas. Dieses besteht in folgendem: Das liberal-demokratische Denken hat uns über die Jahrhunderte ein Maß an Frei-

heitlichkeit und Wohlstand beschert, von dem frühere Jahrhunderte nur träumen konnten. Nur bezahlen wir dies bisher mit einer Lebensweise, die weder dauerhaft durchhaltbar noch global ausdehnbar ist, und dies in einer informationell vernetzten Welt, in der wir uns wegen des erreichten wirtschaftlich-technischen, auch kriegswaffentechnischen Entwicklungsstandes für alle Zukunft darauf einstellen müssen, dass die Folgen unseres Handelns weit über unser Land und unsere Zeit hinauswirken. Unsere überkommene räumliche „Beschränktheit" äußert sich darin, dass der erwähnte hohe Lebensstandard bisher nur einem Fünftel der Weltbevölkerung zugute kommt. Unsere überkommene zeitliche „Beschränktheit" äußert sich darin, dass unsere Politik und unsere Gesetze dazu führen, dass wir die Grundlagen der Freiheit in ihrer *dauerhaften* Erhaltung für jüngere und zukünftige Menschen gefährden. Wenn denn eine Globalisierung der offenen Märkte das Elend der Lebenden lindern sollte, entfernen wir uns durch wachsenden Wohlstand in China, Indien usw. womöglich gleichzeitig immer mehr davon, eine auf Dauer auch für künftige Generationen durchhaltbare Lebensform zu finden.

## 5. Sozialkapital und soziale Nachhaltigkeit – passende Begriffe für das Mentoring?

Nach einer im wissenschaftlichen und noch mehr im populären Schrifttum verbreiteten Ansicht meint Nachhaltigkeit schlicht eine ausgewogene Verfolgung (a) ökologischer, (b) ökonomischer und (c) eben auch sozialer Belange. Doch wer diese so genannte Drei-Säulen-Theorie favorisiert, mag sie auch noch so beliebt sein, unterschiebt der gerade mit dem Anspruch eines Paradigmenwechsels antretenden neuen Nachhaltigkeitsidee Intentionen aus dem altliberalen Wertehaushalt wie etwa „mehr Wirtschaftswachstum" oder „höheres Arbeitnehmereinkommen". Warum ist dies so? Mit dem Reden von den „drei Säulen" verkörpert Nachhaltigkeit plötzlich nur noch die recht unspektakuläre Botschaft, dass politische Entscheidungen *heutige* verschiedene Belange möglichst in Einklang bringen sollten („mehr Wachstum, mehr Naturschutz, mehr Kindergärten"). Wenn dies freilich der Wortsinn des politischen Begriffs Nachhaltigkeit wäre, bliebe unverständlich, warum dieser Begriff, der doch offenbar nur Altbekanntes repräsentiert, Ende des 20. Jahrhunderts auf die Agenda gesetzt und zunehmend die politischen Diskurse bestimmen musste. Zudem: Schon rein vom Wortsinn her heißt Nachhaltigkeit nicht „Abwägung von diesem und jenem". Vielmehr setzt Nachhaltigkeit begrifflich einen Langzeitbezug voraus. Es kann also keine umweltpolitische und auch keine soziale „Nachhaltigkeit" in Bereichen geben, die gar keinen Langfristbezug (und/ oder keinen Globalbezug[3]) haben. Nicht zur Nachhaltigkeit zählen ergo Ziele ohne den typischen Zeitbezug, mögen sie auch aus anderen Gründen uneingeschränkt gutzuheißen sein (z. B. Frauenförderung). Dies

[3] Einer dieser beiden Bezüge muss also jeweils gegeben sein (was auch bei „rein nationalen", aber intergenerationell wirkenden Problemen der Fall sein kann). Kombiniert müssen die Bezüge aber nicht unbedingt auftreten.

bewirkt bereits eine *erste* wesentliche Weichenstellung für die weiteren Erörterungen, da sie die mögliche Thematik erheblich einschränkt.

Eine *zweite* Einschränkung erwächst daraus, dass die Drei-Säulen-Scheidung auch unabhängig vom eben genannten Aspekt (und ungeachtet ihrer großen Beliebtheit) problematisch ist. Denn schon begrifflich ist eine Trennung ökologischer, ökonomischer und sozialer Aspekte kaum möglich: Eine Ressourcennutzung, die künftigen Menschen und Menschen im Süden gleiche Rechte einräumt und das weitere Vorhandensein bestimmter Rohstoffe garantiert, lässt sich sowohl als Bestandteil ökologischer Gerechtigkeit als auch als Funktionsvoraussetzung der Volkswirtschaft lesen. Und wäre z. B. bessere Luftqualität nur ein ökologisches Ziel, weshalb nicht ein soziales oder ökonomisches? Oder ist z. B. die Gesundheit ein soziales Ziel oder ein ökologisches? Oder vielleicht ein ökonomisches, weil sie Kosten sparen hülfe? Vor diesem Hintergrund ist die gängige Säulendiskussion ein Ablenkungsmanöver vom sehr nötigen weitreichenden Paradigmenwechsel in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft.[4]

Es gibt noch eine *dritte* Einschränkung. Wenn unsere Welt „nachhaltig entwickelt“ werden soll, meint dies einen Weg, der uns Menschen eine dauerhafte Existenz auf diesem Planeten eröffnet. Daraus folgt nun aber weiter, dass Nachhaltigkeit primär von *Grund*bedürfnissen handelt (wobei all dies rein begriffliche Überlegungen sind, die nichts über die Gerechtigkeitsgebotenheit und Durchsetzbarkeit von Nachhaltigkeit aussagen). Dies sah auch schon die Brundtland-Kommission so, nicht zuletzt aus folgendem Grund: Zumindest *zeit*übergreifende Konflikte können per se nur Belange betreffen, bei denen heutige Menschen überhaupt die Macht haben, die Lebensbedingungen künftiger (oder junger) Menschen erheblich und vielleicht gar irreversibel zu beeinflussen. Und dies sind eben die Grundbedürfnisse wie Nahrung, Wasser, Holz, fruchtbare Böden – die auch künftige Menschen und Menschen weltweit definitiv haben. Damit wird die Reduktion von Stoffverbrauch, Klimaanspruchnahme, Ozonschichtschädigung etc. für den Westen als Form der nachhaltigen *Entwicklung* impliziert. Denn in einer Welt mit endlichen Ressourcen, einem gefährdeten Globalklima und Milliarden Armer kann nur auf diese Weise etwas für künftige Menschen übrig bleiben – und zugleich ein Spielraum für den Süden für wirtschaftlichen Aufschwung geschaffen werden, der notgedrungen einen gewissen Mehrverbrauch von Ressourcen einschließen dürfte. Dagegen kann nach „mehr Wohlstand durch mehr

[4] Mit dieser Feststellung propagiere ich keinesfalls die vieldiskutierte „Vereinbarkeit von Ökonomie und Ökologie“. Diese drückt eher die zweifelhafte Annahme aus, der Lebensgrundlagenschutz sei nicht ohne Wirtschaftswachstum machbar. Hinter jener pauschalen Vereinbarkeitsthese steht leider ein falsches Verständnis von Umweltschutz als reines Schadstoffproblem. Sie verkennt, dass ein wirksamer Lebensgrundlagenschutz heute nicht so sehr Geld für Schadstofffilter braucht als vielmehr andere, weniger ressourcenintensive Lebensstile – und diese werden womöglich durch die Forderung nach ständigem und grenzenlosem Wirtschaftswachstum (gar noch global) eher behindert als gefördert“.

Ressourcenverbrauch“ im reichen Westen kaum ein „Grundbedürfnis“ bestehen. Sehr wohl dagegen können wir Okzidentalen ein Grundbedürfnis nach Existenzsicherung, einem stabilen Globalklima, Zugang und Verfügbarkeit von existenzwichtigen Ressourcen, Abwesenheit von Krieg und Bürgerkrieg, Rente, elementarer Bildung, Zugang zu medizinischer Behandlung, Zugang zu Trinkwasser reklamieren, auch wenn es z. Zt. für viele von uns diesbezüglich kein Problem gibt.

Ignoriert man die praktische Unscheidbarkeit der angeblichen „Nachhaltigkeitsdimensionen“ sowie die Diffusität des Begriffs „sozial“, könnte man einige der letztgenannten Facetten – die freilich jenseits des Mentorings liegen – als „sozial“ bezeichnen. Jenseits der zweifelhaften Säulenscheidbarkeit ist jedenfalls aufgrund des Zeit- und Grundbedürfnisbezugs (nur Grundbedürfnisse können eben über große Zeiträume hinweg beeinflusst werden) unvermeidlich, dass weite Bereiche der Sozialpolitik aus dem Fokus der Nachhaltigkeit bzw. Generationengerechtigkeit herausfallen. Darüber geht die herkömmliche Debatte über soziale Nachhaltigkeit tendenziell hinweg, indem sie die Grundbedürfnisorientierung und den Fokus „Generationen- und globale Gerechtigkeit“ nicht klar sieht. Allerdings gibt es einen neueren Ansatz der Konkretisierung sozialer Nachhaltigkeit, die den Zeitbezug scheinbar doch wieder ins Spiel bringt und der deshalb jetzt etwas ausführlicher zu erörtern ist. Dieser Ansatz dreht sich um die Idee einer Erhaltung und Verbesserung des „Sozialkapitals“, der auch in der Mentoringdebatte sehr präsent ist. Unter Sozialkapital[5] verstehen viele Autoren Dinge wie Verpflichtungen und Erwartungen, Informationspotentiale, Normen und anpassungsfähige soziale Organisationen. All dies setze Vertrauen, eine gewisse Stabilität und regelmäßige Aktualisierung, aber auch eine gewisse Abgeschlossenheit und interindividuelle Abhängigkeit voraus – was durchaus einen Bezug zum Mentoring herzustellen scheint. Eine wichtige Eigenschaft des Sozialkapitals ist dabei nach gängiger Ansicht die eines „öffentlichen Gutes“.

M. E. ist das angebliche Sozialkapital jedoch teilweise gar kein „öffentliches Gut“, von dem jeder profitieren kann. Es handelt sich dabei auch beim Mentoring eher um persönliche Vorteile, die jedes Individuum aufgrund seiner ganz spezifischen Herkunft bzw. seiner spezifischen sozialen Beziehungen, die es unterhält, genießt. Abgesehen davon stellt sich die Frage, ob öffentliches Gut (bzw. common good) als Begriff für Dinge, die allgemein zugänglich und nicht wirklich handelbar sind, überhaupt ein sinnvoller Begriff ist. Dieser mit dem Gemeinwohl bzw. dem öffentlichen Interesse verwandte Terminus suggeriert, dass es auch in pluralistischen Gesellschaften noch möglich ist, einen Bereich von Belangen jenseits der liberalen Grundprinzipien (Autonomie, Freiheit, Freiheitsvoraussetzungen, Demokratie) zu benennen, der „für alle wichtig ist“. Diese Vorstellung ist indes – allgemein und für das Mentoring –schwer haltbar, nicht sinnvoll konkretisierbar, historisch autoritär belastet und mit

[5] Popularisiert wurde der Begriff bekanntlich von Pierre Bourdieu, der damit freilich kein normatives Konzept vorschlagen wollte, sondern eine deskriptive Theorie im Sinn hatte, die das Funktionieren ausdifferenzierter moderner Gesellschaften erklärlich machen sollte.

der Autonomieidee, die den Kern liberal-demokratischer Verfassungen ausmacht, nur schwer vereinbar. Unproblematisch ist der Begriff „öffentliches Gut“ nur insoweit, wie im ökonomischen Sprachgebrauch damit angedeutet wird, dass es sich um ein Gut handelt, bei dem es schwer sein kann, Trittbrettfahrer von der „kostenlosen Mitnutzung“ auszuschließen (man denke an die Weltmeere als Beispiel).

Des Weiteren bleibt der nachhaltigkeitstypische Zeit- und Grundbedürfnisbezug des (nicht nur) beim Mentoring vieldiskutierten „Sozialkapitals“ immer noch unklar. Was haben denn ganz allgemein Verpflichtungen/ Erwartungen, Normen, Informationspotentiale und anpassungsfähige Organisationen mit einem spezifischen Grundbedürfnisbezug zu tun? Der Zeitbezug ist ebenfalls unklar. Denn wie sollten heutige Menschen *über lange Zeiträume hinweg* (und Nachhaltigkeit betrifft eben *zeitliche* Konflikte) den künftigen sozialen Frieden nennenswert beeinflussen können?[6] Keinesfalls wird ein Zeitbezug schon dadurch hergestellt, dass man eben sagt, hier solle ja etwas – z. B. der soziale Frieden – „weiter erhalten“ werden. Würde diese ganz allgemeine Frage danach, wie man irgendetwas (vorläufig) „erhält“, ein Thema bereits zur Nachhaltigkeitsfrage machen, dann wäre einfach *jedes* beliebige Politikthema eine Nachhaltigkeitsfrage, und zwar in voller Breite. Die gesamte Politik würde damit sozusagen begriffsnotwendig nur noch von Nachhaltigkeit handeln – was den Begriff entleeren und überflüssig machen würde. Von vornherein nicht sinnvoll ist es auch, die „Notwendigkeit gesellschaftlicher Wertvorstellungen“ oder auch von „faktischer Akzeptanz für politische Maßnahmen“ pauschal als soziale Komponente der Nachhaltigkeit zu deuten. Mit einer solchen Begriffsbildung geht nicht nur jeder Begriffssinn von Nachhaltigkeit, sondern auch von Sozialpolitik ultimativ verloren – denn Werte gibt es doch einfach in *jedem* Politikbereich. Sie sind nichts spezifisch „Soziales“ oder „Nachhaltiges“. Ebenso muss sich *jede* Politik rein faktisch irgendwie durchsetzen lassen (wobei diese Durchsetzbarkeit aber von der Begründbarkeit zu scheiden ist).

Ferner vermengt die gesamte Debatte über „soziale Nachhaltigkeit“ die normative Gebotenheits- und Abwägungsebene mit der empirischen Steuerungsebene: So mag z. B. die in der allgemeinen Nachhaltigkeitsdebatte oft behandelte Frauenbildungspolitik (die Frauen über Nachhaltigkeit informieren soll, da sie als „Haushaltsführende“ für viele Alltagsfragen zuständig seien) ein Instrument sein, um dem Ziel Generationen- und globale Gerechtigkeit näher zu kommen. Sie ist für jene zeit- und ortsübergreifende Gerechtigkeit aber eben nur ein *Mittel*. Dagegen hat das generelle Ziel „Gleichberechtigung der Frauen“ – welches auch für das Mentoring eine wichtige und begrüßenswerte Rolle spielt – als normatives Ziel erst einmal *keinen* Zeit-

6 Eher noch könnte man einen – für den Nachhaltigkeitsbezug ja ebenfalls ausreichenden – Globalitätsbezug in Erwägung ziehen, da der „soziale Friede“ womöglich durch Maßnahmen über Staatsgrenzen hinweg „störbar“ ist. Letztlich kann auch dies für einen diffusen Begriff wie „sozialer Friede“ nur schwer geprüft werden.

oder Globalbezug. Ebenso sind natürlich zur Durchsetzung der eben genannten Ziele (Abwesenheit von Bürgerkrieg etc.) „Normen“ und „Institutionen“ nötig – denn wenn es diese nicht gibt, herrscht letztlich bereits Bürgerkrieg. Diese „Normen“ und „Institutionen“ sind aber eben ein Mittel auf dem Weg in eine gerechte Gesellschaft – und nicht selbst das eigentliche Ziel.

## 6. Mentoring und Sozialkapital – ein Ausblick

Mentoring und ganz allgemein Sozialpolitik ist nach alledem nur mit Einschränkungen ein Nachhaltigkeitsproblem – zumindest solange, wie es keine globale Sozialpolitik gibt und dann der Nachhaltigkeitsbezug durch den Faktor „Globalität“ hergestellt würde. Zukünftige Generationen und damit auch junge Menschen am Arbeitsmarkt sind natürlich in der Tat *direkt* betroffen von den Auswirkungen der jeweiligen Rentenpolitik, auch von bestimmten weitreichenden Strukturentscheidungen in der Bildungspolitik, nicht aber von der Sozialpolitik „ganz allgemein“ oder auch „ganz generell Bildungspolitik“. Denn bei ihr bleibt eben wieder unklar, wie heutige Menschen sie über lange Zeiträume ermöglichen oder verhindern könnten. Nicht intendiert ist ergo mit Nachhaltigkeit irgendeine allgemeine Thematisierung von Verteilungskonflikten aller Art bzw. von der Aufrechterhaltung irgendwelcher wünschenswerten Zustände über den gegenwärtigen Moment hinaus. Das heißt ganz und gar nicht, dass das Mentoring keine sinnvolle arbeitsmarkt- und bildungspolitische Maßnahme wäre. Vielmehr ist das Mentoring dies unbedingt. Nur sollten wünschenswerte gesellschaftlich-politische Maßnahmen auf die Schützenhilfe einer wohlklingenden, letztlich aber nicht wirklich passenden Begrifflichkeit verzichten. Und hierauf kann das Mentoring auch gut verzichten, weil es in seiner Sinnhaftigkeit auch ohne überladenen begrifflichen Überbau überzeugend ist.

## Literatur

Ekardt, F. (2005a): Das Prinzip Nachhaltigkeit. Generationengerechtigkeit und globale Gerechtigkeit, München.

Ekardt, F. (2005b): Freiheit in der Kostenfalle, in: Frankfurter Rundschau vom 08. 10. 2005.

Ekardt, F./ Richter, C. (2006): Soziale Nachhaltigkeit?, in: Zeitschrift für Umweltpolitik und Umweltrecht, Heft 4 (i. E.).

# Anhang

*Yvonne Willenius, Franziska Genge*

# Ein Handbuch für Ihre Mentoringbeziehung

**ANLAGE**

Wir von regiostart haben für Sie ein paar kleine Tipps vielleicht mit großer Wirkung zusammengestellt. Dieses Handbuch soll ein Leitfaden für Ihre Mentoringbeziehung sein. Es entstand auf der Basis eines vorherigen Projektes[1] und einer umfassenden Literaturrecherche. Wir wünschen Ihnen, dass dieses Handbuch Sie dabei unterstützt, gemeinsam innerhalb der Mentoringbeziehung eine angenehme Situation schaffen zu können.
Die Initiierung des Prozesses geht umso leichter, als es Mentor und Mentee schaffen, eine herzliche, konstruktive und offene Gesprächsbeziehung zu gestalten.
Aber vorerst:

## Was ist Mentoring?

Mentoring ist eine berufliche, direkte und partnerschaftliche auf Zeit setzende Beziehung zwischen einem Mentee und einer erfahrenen Person, dem Mentor.

- Dadurch wird der Mentee in seiner persönlichen und beruflichen Entwicklung und Kompetenz unterstützt und gefördert.

- Mentees erhalten Unterstützung bei der Entscheidungsfindung, ihnen werden Netzwerke und Kontakte vermittelt (im Idealfall) und sie partizipieren am Wissen und den Erfahrungen der Mentoren[2].

*Was leistet eine Mentoringbeziehung?*

- Sie ist eine gleichberechtigte Austauschbeziehung zwischen dem Mentor als Experten und dem Mentee als Novize mit teilweisem Rollenwechsel.

- Durch Mentoring werden Wissen und Erfahrungen ausgetauscht und neue Kontakte geknüpft. (…) Gemeinsam mit dem Mentor erhält der Mentee die Möglichkeit seine Karriere strategisch zu planen und erste Schritte umsetzen.[3]

- Sie sollte nicht hierarchisch geprägt sein[4].

- Sie ist eine geschützte Beziehung, in der Lernen und Experimentieren stattfinden kann.

---

1 Projekt: Frauen ins Management, vgl. Peters/Schmicker/Weinert 2004.

2 Vgl. Schönfeld/Tschirner 2000

3 Vgl.: Haasen 2003

4 Schönfeld/Tschirner 2000

- Sie ist keine einseitige Beziehung, sondern ein wechselseitiger Dialog[5].

**Der "ideale" Mentor.[6]**

Ein erfolgreiches Mentoring setzt eine positive Einstellung anderen Menschen gegenüber voraus. Die Initiierung des Prozesses geht umso leichter, als es Mentor und Mentee schaffen, eine herzliche, konstruktive und offene Gesprächsbeziehung zu gestalten.
Zur zentralen Aufgabe des Mentors gehört es, zu helfen, den Berufseinstieg oder die bestehende berufliche Position des Mentee zu verbessern; beispielsweise hierdurch:

- Dem Mentee durch Gespräche über die Branche, den Markt, die unternehmerischen Anforderungen usw. Hinweise zur beruflichen Orientierung zu geben.
- Dem Mentee mit weiterführenden Kontakten zu helfen.
- Den Mentee für Projekte vorzuschlagen und den Projektverlauf zu unterstützen.
- Dem Mentee Gelegenheit zu geben, Aufgaben wahrzunehmen, die das bisherige Tätigkeitsfeld öffnen und in der er sein eigenes Können unter Beweis stellen kann.
- Dem Mentee Aufgaben zu geben, die seine Sichtbarkeit im Unternehmen erhöhen.
- Dem Mentee kritisch konstruktives, begründetes Feedback zu geben.
- Den Mentee zu unterstützen, realistische kurzfristige oder langfristige Ziele zu formulieren und Schritte zu erarbeiten, wie diese Ziele erreicht werden können.
- Den Mentee in die Entwicklung eigener Ideen mit einzubeziehen und den Ideen und Vorstellungen des Mentees gegenüber offen zu sein.

*Diese Eigenschaften sind für einen Mentor aus unserer Erfahrung dabei sehr förderlich:*

- Interesse an Menschen und die Bereitschaft, andere gern zu unterstützen.
- Den Blickwinkel des Mentee verstehen zu wollen.
- Die Bereitschaft zu zeigen, eigenes Wissen und Erfahrungen weiterzugeben.
- Auf der Basis einer vertrauensvollen Beziehung, über den eigenen Weg, erlebte Krisen, Konflikte und Lösungen im Beruf zu sprechen.
- Die Selbstreflexion der eigenen Person und Rolle zu fördern, zum Beispiel durch Austausch mit anderen Mentorinnen und Mentoren.
- Alternative Denk- und Handlungsmuster zu akzeptieren, innovationsfreudig neue Wege zu erkunden, nicht am Alten zu kleben und selbst lernwillig zu sein, d.h. die Mentoringsituation als bereichende Weiterbildung zu sehen.
- Das eigene Wertesystem offen zu legen und seine Entwicklung deutlich zu machen.
- Eine belastbare Beziehung herzustellen und auch bei unterschiedlichen Einschätzungen konstruktiv und vertrauensvoll Situationen zu gestalten und mit Meinungsverschiedenheiten konstruktiv umzugehen.

---

5 Hofmann-Lun/ Schönfeld/Tschirner 1999

6 http://www.professional-mentoring.de (Stand: 26.022004)

- Präsenz anbieten, Kontakt und Distanz, wirkliches Da-Sein, Da-Bleiben und Gegenüber-Sein.

## Der "ideale" Mentee.[7]

*Mentee zu sein, heißt, das „Geschenk" einer Person anzunehmen, mit ihr über die eigene berufliche und – vielleicht auch private - Entwicklung sprechen zu können; das Geschenk einer Person, die sich entschieden hat, Zeit zu investieren.*

Auf den ersten Blick entsteht der Eindruck, dass im Rahmen der Mentoringbeziehung nur der Mentee Unterstützung erfährt und gefördert werden soll. Da es sich beim Mentoring um eine wechselseitige Beziehung handelt, in der es um gegenseitigen Austausch und gegenseitigen Nutzen geht, ist es jedoch auch erforderlich, die Rolle des Mentee und dessen Aufgaben zu berücksichtigen.

Der Mentee ist im Endeffekt der Verursacher und Entwickler seiner eigenen Veränderungen und Gestalter seiner eigenen Zukunft und sollte sich deshalb über Ziel, Möglichkeiten und sein Rollenverständnis im Klaren sein.

Sind sich Mentor und Mentee vor Beginn des Prozesses über die Besonderheit dieser Beziehung und der daraus erwachsenen speziellen Handlungsprinzipien bewusst, ist das ein wesentlicher Bestandteil, der zum Gelingen einer solchen Beziehung beiträgt.

*Diese Eigenschaften sind für einen Mentee aus unserer Erfahrung dabei sehr förderlich:*

Bereitschaft, Unterstützung und Hilfestellung annehmen zu wollen und sich Neuem zu öffnen.

Sich einzubringen und die Bereitschaft zu zeigen etwas durchführen zu können.

Bereitschaft zur Selbstkritik haben.

Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit entwickeln wollen.

*Wichtige Fragen zum Aufbau einer Mentoringbeziehung:*

- Wie wollen Sie Offenheit in den Gesprächen mit Ihrem Mentor gestalten?
- Wie gehen Sie mit Anregungen und Kritik um?
- Sind Sie bereit, persönliche Hoffnungen und Vorstellungen klar zu äußern?
- Welche Rolle wünschen Sie sich vom Mentor?
- Wie werden Sie sich auf die Gespräche mit Ihrem Mentor vorbereiten?
- Wie sieht für Sie ein gutes Mentor-Mentee-Gespräch aus?
- Welches Maß an eigener Investition in Zeit sind Sie bereit, in Ihre Mentoringbeziehung hineinzugeben?
- Die Rolle des Mentors ist für Ihren Gesprächspartner vermutlich ebenso neu wie für Sie die Rolle des Mentee. Wie gehen Sie damit um, wenn Ihre Gespräche nicht sofort zur Klärung Ihrer Fragen beitragen?

---

7 http://www.professional-mentoring.de

## Wie lässt sich eine Mentoringbeziehung aufbauen?

Wir denken das erste und wichtigste Element zum Aufbau einer angenehmen Mentoringbeziehung ist ein Gespräch.

Wir wissen so manches, aber wir können dieses Wissen eben nicht immer auch aktiv in die Praxis umsetzen. Dies gilt in besonderem Maße für unsere kommunikativen Fähigkeiten!
„Wer sich zu den Kommunikations-Könnern zählen will, der muss die Kunst des Zuhörens erlernen. Denn man kann keine gut Beziehung zum Gesprächspartner aufbauen, wenn man schon an der Eingangstür scheitert."

Hier ein wesentlicher Aspekt:

- Wirklich zuhören (und sich das Gehörte merken).

*Aktives Zuhören gibt Ihnen die Möglichkeit, Ihren Gesprächspartner näher kennen zu lernen. Sie erhalten dabei Informationen, die Ihnen die Einschätzung und Beurteilung der Gesprächssituation erleichtern.*

Mit dem Begriff „Aktives Zuhören" werden Reaktionen zusammengefasst, die dem Gesprächspartner Interesse und den Wunsch nach Verstehen seiner Äußerungen signalisieren.
Dies setzt allerdings voraus, dass Sie Ihrem Gesprächspartner folgendes entgegenbringen:

- „Ich bin bestrebt, dich zu verstehen."
- „Ich bin an Deinen Gedanken und Gefühlen interessiert."
- „Ich verurteile dich nicht, sondern akzeptiere Deine Sichtweise."

## An dieser Stelle noch ein paar Tipps, wie Sie ein Gespräch erfolgreich SCHEITERN lassen:

Bisher haben wir Ihnen nun einen Tipp nach dem anderen gegeben und wir hoffen Sie nicht schon ganz verwirrt zu haben. Wir wissen ja auch, dass gutgemeinte Ratschläge schwer zu verfolgen sind darum versuchen wir es an dieser Stelle mit ein paar Tipps, die Sie wohl absolut herausfordern werden.

- Seien Sie extrem unpünktlich, denn schließlich muss Ihr Gesprächspartner sich auf Sie flexibel einstellen können!
- Beginnen und enden Sie stets negativ!
- Gehen Sie spontan und unvorbereitet in ein Gespräch!
- Führen Sie einen Monolog und Hören sie nicht zu!
- Wechseln Sie ständig das Thema!

- Verwenden Sie stets und ständig Fremdwörter um Ihren Gesprächspartner zu beeindrucken!
- Reden Sie ständig dazwischen um zu zeigen welch kontaktfreudiger und kommunikativer Mensch Sie sind!
- Schauen Sie gelangweilt aus dem Fenster!
- Sprechen Sie in Floskeln wie: „Das ist immer so!“
- Sprechen Sie in der dritten Person nie von sich selbst: „Man“!
- Besprechen Sie nur Kritikpunkte, denn Ihr Gesprächspartner wird beeindruck sein, inwieweit Sie Fehler und Mängel sofort erkennen!
- Nehmen Sie sich keine Zeit und seien Sie immer auf dem Sprung zu einem wichtigen Meeting!
- Beantworten Sie Fragen stets und ständig mit Gegenfragen – weichen Sie aus!

Wenn Sie sich alle Tipps zu Herzen nehmen, garantieren wir Ihnen den gewünschten Erfolg ein Gespräch SCHEITERN zu lassen – Viel Glück beim Vermeiden!

## Literatur

Birkenbihl, V. F. (1995): Kommunikation für Könner … schnell trainiert – Die hohe Kunst der professionellen Kommunikation, München, Landsberg am Lech.

Haasen, N. (2003): Mentoring für Frauen – Faktoren für die erfolgreiche Umsetzung, in: Peters, S./ Bensel, N. (Hrsg.): Frauen und Männer im Management. Diversity in Diskurs und Praxis, Wiesbaden.

Hofmann-Lun, I./ Schönfeld, S. /Tschirner, N. (1999): Mit Mentoring auf Erfolgskurs, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien.

http://www.professional-mentoring.de (Stand: 26.02. 2004)

Peters, S./Schmicker, S./Weinert, S. (Hrsg.) (2004): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring, München und Mering.

Schönfeld, S./Tschirner, N. (2000): Mentoring-Programme für Frauen: eine innovative Strategie mit Perspektive.

# Weiterbildung – Personalentwicklung – Organisationales Lernen

Herausgegeben von Sibylle Peters

*Sibylle Peters (Hrsg.):*

## Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung

Band 1, ISBN 3-87988-716-0, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 2003, 220 S., € 22.80

Im Rahmen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Transformationsprozesse gewinnen Wissen und Lernen für die Gestaltung von Innovationsprozessen in Unternehmen an Bedeutung. Der Band thematisiert Weiterbildung als Innovationsfaktor gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse und gruppiert dazu Beiträge, die neue Arrangements von betrieblicher Weiterbildung in Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und betrieblicher Weiterbildungspolitik theoretisch und empirisch diskutieren. Dies wird ergänzt durch Projektbeispiele, die Anregungen zur Gestaltung von Lern- und Kompetenzentwicklungsprozessen sowie Kreativitätsförderung geben.
Das Buch wendet sich an Dozenten und Studierende in den Bereichen Weiterbildung, Personalentwicklung, Personalführung und Arbeitswissenschaften und jene, die an Querschnittsthemen wie E-Learning und integrativer Kompetenzentwicklung in Netzwerkstrukturen interessiert sind.

*Sibylle Peters, Sonja Schmicker, Sybille Weinert (Hg.):*

## Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring

Band 2, ISBN 3-87988-842-6, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 2004, 165 S., € 19.80

Vor dem Hintergrund der Suche nach geeigneter Nachwuchsförderung wählen große Unternehmen, Politik und Dienstleistungsorganisationen etc. und vermehrt auch KMU und Personalverantwortliche vielfältige Formen der Führungsnachwuchskräfte-entwicklung. In diesem Kontext sind Mentoring-Programme zur Förderung von jungen Frauen unter Aspekten von Chancengleichheit und Gleichstellung ein effektives Personalentwicklungsinstrument. Mentoring-Programme greifen darüber hinaus Flexibilisierungstendenzen von Personalpolitik auf, da diese infolge der Flexibilisierung von Beschäftigungsverhältnissen an ihre Grenzen stößt und neue Muster z.B. bei Fragen von Personalgewinnung sucht. Zu diesen neuen Mustern grenzüberschreitender Personalpolitik zählen Mentoring-Programme, die flankierend zur Personalpolitik Effekte wie z.B. Intensivierung von Austauschprozessen durch das Hereinholen sozialer Beziehungen der sozialen Netzwerke von Mentees und MentorInnen erlauben. Netzwerke und das Netzwerken zwischen den Generationen als Novize und Experte (d.h. als Know-how-Tandems) sowie innerhalb von Peer-Mentoring-Formen nehmen flankierend neue Gestaltungs- und Beratungsoptionen auf, um jeweils Nachwuchsförderung und Expertenwissen der Organisation in seiner Vielfalt personalpolitisch zu schätzen und organisationspolitisch zu nutzen. Dieses verspricht, neues, bisher in traditionellen Arbeitsformen nicht hinreichend beachtetes Wissen in Arbeits- und Organisationsformen zu generieren, welches die Bildung von Wertschöpfungsanteilen durch soziale Beziehungen erhöht.
An diesen Strukturentwicklungen beteiligen sich zunehmend neue Bildungsmärkte und bieten in neuen Schnittstellen zwischen Hochschule und Beschäftigungssystem beratende Serviceleistungen zur Nachwuchsförderung am Beispiel von Mentoring-Programmen an. Dieser Band stellt diverse Mentoring-Beispiele vor und will auf die zunehmende Verstärkung der Gestaltung sozialer Beziehungen hinweisen.

# Zeitschriften / Journals

## Download www.Hampp-Verlag.de

### Industrielle Beziehungen

Zeitschrift
für Arbeit, Organisation und Management
*herausgegeben von*
*Dorothea Alewell, Berndt Keller,*
*David Marsden, Walther Müller-Jentsch,*
*Dieter Sadowski, Jörg Sydow*

ISSN 0934-2779,
seit 1994, erscheint jeweils zur Quartalsmitte.
Jahres-Abonnement € 60.-.
Die jährlichen Versandkosten pro Lieferanschrift im Ausland betragen € 8.-. Einzelheft € 19.80.

### International Journal of Action Research

Editors: Richard Ennals, *Kingston University,*
Werner Fricke, Editor-in-chief, *Institute for Regional Cooperation,* Øyvind Pålshaugen,
*Work Research Institute, Oslo*

ISSN 1861-1303,
since 2005, three times a year. Subscription rate € 54.-.
For delivery outside Germany an additional € 6.- are added.
Single issue € 24.80.

### Journal for East European Management Studies

*Editor-in Chief: Rainhart Lang*

ISSN 0949-6181,
since 1996, four times a year. Subscription rate € 60.-.
For delivery outside Germany an additional € 8.- are added.
Single issue € 19.80.

### management revue

**The International Review of Management Studies**

*edited by Richard Croucher, Ruediger Kabst, Rita Kellermann, Wenzel Matiaske*

ISSN 0935-9915,
since 1989, **since 2004 as review journal,**
four times a year. Subscription rate € 60.-. For delivery outside Germany an additional € 8.- are added.
Single issue € 19.80.

### Zeitschrift für Personalforschung

*herausgegeben von*
*Dudo von Eckardstein, Oswald Neuberger, Christian Scholz, Hartmut Wächter, Wolfgang Weber, Jürgen Weibler*

ISSN 0179-6437,
seit 1987, erscheint jeweils zur Quartalsmitte.
Jahres-Abonnement € 60.-.
Die jährlichen Versandkosten pro Lieferanschrift im Ausland betragen € 8.-. Einzelheft € 19.80.

### Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik

*herausgegeben von*
*Thomas Beschorner, Markus Breuer, Alexander Brink, Bettina Hollstein, Olaf J. Schumann*

ISSN 1439-880X,
seit 2000, erscheint 3 x im Jahr.
Jahres-Abonnement € 45.-.
Die jährlichen Versandkosten pro Lieferanschrift im Ausland betragen € 8.-. Einzelheft € 19.80.

### Database Research Pool: www.hampp-verlag.de

Six journals – one search engine: Our new online-archive allows for searching in full-text databases covering six journals:

- **IJAR**, beginning in 2005
- **IndBez**, beginning in 1998
- **JEEMS**, beginning in 1998
- **mrev**, beginning in 2004
- **ZfP**, beginning in 1998
- **zfwu**, beginning in 1998

**Free research:** Research is free. You have free access to all hits for your search. The hit list shows the relevant articles relevant to your search. In addition, the list references the articles found in detail (journal, volume etc.).

**Browse or download articles via GBI:** If you want to have access to the full-text article, our online-partner GBI the contentmachine will raise a fee of € 2.55. If you are registered as a "GBI-Professional Customer" you may pay via credit card or invoice. The minimum charge is € 4.64.