

Marius HERZOG¹ (Hannover)

Mentoring-Programme an Hochschulen: ein Beitrag zu institutionalisierter Ungleichheit?

Zusammenfassung

Im deutschen Hochschulsystem werden zunehmend Programm-Mentorings angeboten, die meist bestimmte Zielgruppen von Studierenden unterstützen und zu mehr Chancengleichheit im Bildungssystem führen sollen. Allerdings wurde diese Logik bisher nur wenig hinterfragt. In diesem Artikel wird daher auf Bedeutung und Hintergrund des Institutionalierungsprozesses im Mentoring eingegangen und herausgearbeitet, worin die strukturellen Charakteristika des formellen Mentorings bestehen. Außerdem wird problematisiert, inwieweit Programm-Mentoring durch diese Institutionalisierung sogar zu einer Ungleichheit der Chancen Studierender beiträgt bzw. diese in neuer Weise stabilisiert.

Schlüsselwörter

Formelles/Informelles Mentoring, Chancengleichheit, Bildungsungleichheit, Hochschulforschung

Mentoring programmes in higher education as a contribution of institutionalized inequality

Abstract

In the German higher education system, there is a growing number of mentoring programmes. In most cases, they support special target groups of students in order to bring more equality of opportunity to the system. However, this logic has not been sufficiently critically evaluated yet. This article examines the significance and background of the institutionalisation process in mentoring, and seeks to identify the structural characteristics of formal mentoring. In addition, this article addresses the extent to which mentoring programmes may actually contribute to the inequality of educational opportunities through this institutionalisation or reinforce it in a new way.

Keywords

Formal/informal mentoring, equality of opportunities, equality of education, higher education research

¹ E-Mail: marius.herzog@ifbe.uni-hannover.de

1 Einleitung

Mentoring-Programme im deutschen Hochschulsektor schießen gegenwärtig „wie Pilze aus dem Boden“ (HARTUNG, 2012, S. 6). Doch nicht nur das. Viele dieser Programme sind bestrebt, im Sinne einer Chancengerechtigkeit bestimmte Gruppen (z. B. soziale Klasse, Gender und ethnische Herkunft) zu fördern. In diesem Beitrag geht es darum, diesen Ansatz kritisch zu untersuchen und zu reflektieren. Zunächst wird auf die Begrifflichkeit und die Entwicklung des Mentorings eingegangen, die sich gegenwärtig durch die Institutionalisierung des Programm-Mentorings charakterisiert. Vor diesem Hintergrund wird anschließend ein Überblick auf die strukturellen Unterschiede zwischen formellem und informellem Mentoring gegeben, um zu erklären, inwieweit hochschulisch gestützte Mentoring-Programme sich strukturell vom informellen Mentoring verabschieden. In einer Auswertung gegenwärtiger Mentoring-Programme wird gezeigt, welche Rolle das Thema Chancengleichheit in diesem Kontext spielt. Daraufhin werden Hintergründe der gegenwärtigen Entwicklung erörtert. Es wird hinterfragt, inwiefern formelles Mentoring zu einer institutionalisierten Ungleichheit der Chancen im öffentlichen Bildungssektor beiträgt und welche Fragen sich in diesem Zusammenhang stellen lassen. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst.

2 Begriff und Entwicklung des Mentorings

Die Literatur zum Mentoring erscheint unüberschaubar.² Die deutschsprachigen Arbeiten bestehen vor allem aus Ratgeberliteratur, Studien evaluativen Charakters oder theoretisch fundierten Darstellungen. Die Entwicklung und Anwendung von Mentoring kann vergleichsweise einfach beschrieben werden. Immer wieder wird auf den Ursprung in der griechischen Mythologie verwiesen, nach dem Mentor, der Freund des Odysseus, für dessen Sohn Telemachos die Vaterrolle übernahm, während Odysseus in den Krieg zog und lange seinen Sohn verließ (vgl. z. B. KAI-SER-BELZ, 2008, S. 22; SCHNEIDER & BLICKLE, 2009, S. 141; ZIEGLER, 2009, S. 8). Erst deutlich später wurde durch einen 1699 erschienenen Erziehungsroman „Mentor“ zum Inbegriff für eine ältere Person, die eine jüngere (Mentee) in persönlicher und intellektueller Hinsicht fördert (vgl. SCHLIESSELBERGER & STRASSER, 1997, S. 186; vgl. auch ZIEGLER, 2009, S. 8 f.). Daran anknüpfend soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass es sich bei Mentoring um eine freiwillig angelegte umfassende Förderbeziehung handelt, die zwischen einer älteren erfahrenen Person und einer jüngeren unerfahrenen Person besteht. Diese Definition des klassischen Mentorings ist idealtypisch zu verstehen, da hier davon ausgegangen wird, dass es eine allgemeingültige Mentoring-Definition nicht gibt (vgl. SCHLIESSELBERGER & STRASSER, 1998, S. 19; BARZATNTY 2008, S. 91 f.; ZIEGLER, 2009, S. 8). Dennoch kann darin eine konzeptionelle Basis gesehen werden, die sich im Laufe der Jahre weiterentwickelt und verändert hat.

² Vgl. grundlegend zum Mentoring: KRAM (1985); HAASEN (2001); DOLFF & HANSEN (2002).

Die moderne Anwendung des Mentorings findet in den USA ihren Ursprung (vgl. z. B. BRANDNER, 2005; HAGHANIPOUR, 2013). Während im Sinne des klassischen Mentorings eine ganzheitliche Förderbeziehung im Mittelpunkt steht, wurde hier an einer gezielten Anwendung für Führungskräfte der Wirtschaft gearbeitet (KAISER-BELTZ, 2008, S. 27). ZIEGLER (2009) betont die enormen Effekte, die durch Mentoring entstanden sind bzw. empirisch nachgewiesen werden konnten. So wird auf das viel zitierte Beispiel des Proton-Entdeckers Ernest Rutherford verwiesen, dessen elf Zöglinge selbst wiederum mit einem Nobelpreis ausgezeichnet wurden. An anderer Stelle wurde belegt, dass „die erfolgreichsten Amerikaner in ihrer Jugend meist einen persönlichen Mentor/eine persönliche Mentorin hatten“ (ZIEGLER, 2009, S. 11). „Ein gutes Mentoring verhilft vom durchschnittlichen Prozentrang 50 zum Prozentrang 98“ (ZIEGLER, 2009, S. 12). Dabei spielt die Freiwilligkeit in der eher langfristigen Beziehung eine wichtige Rolle, wie auch das spezifische quasi-familiäre Vertrauensverhältnis, das Fehler tolerieren kann. Ein weiterer Grund kann darin gesehen werden, dass Mentoring eine zeitlich besonders effiziente und individualisierte Art der Expertisevermittlung darstellt (vgl. WAGNER & IWERS-STELLJES, 2009, S. 208 f.). Allerdings verweist Ziegler darauf, dass Mentoring zwar sehr effektiv und erfolgreich sein kann, dies jedoch nicht sein muss, und in der praktischen Anwendung häufig gravierende Mängel aufweist (ZIEGLER, 2009, S. 13).

Im Zusammenhang von Mentoring sind andere Betreuungsformen wie Supervision oder Trainees zu nennen, die sich z. T. begrifflich überschneiden und immer wieder zu Unklarheiten, Widersprüchen oder unterschiedlichen Erwartungshaltungen führen können. So wird etwa Coaching gegenüber dem Mentoring als eine eher professionelle Unterstützung im beruflichen Kontext angesehen (vgl. LONG & SELENT, 2006, S. 218; ROTERING-STEINBERG, 2009).

Insgesamt kann die Entwicklung des Mentoring-Verständnisses weg vom väterlichen Freund über gezieltes Programm-Mentoring bis hin zu einer Funktion gesehen werden, die teilweise extrem kurz ausgeübt werden kann, ja sogar nur in einem einzelnen wichtigen Fingerzeig bestehen mag (vgl. WAGNER, 2009, S. 165).³ Für die hier zu verfolgende Fragestellung sind die Mentoring-Formen in struktureller Hinsicht relevant. Es wird zwischen informellem, formellem, organisiertem, unstrukturiertem in- und externem sowie cross mentoring unterschieden, wobei letzteres organisations- bzw. berufsübergreifend angelegt ist (vgl. LONG & SELENT, 2006, S. 217; BARZATNTY, 2008, S. 89 ff.; ROTERING-STEINBERG, 2009). Diesem funktionalen Verständnis folgend, lässt sich, auch hier wieder idealtypisch, Mentoring als ein gezielter (und im Rahmen von organisierten Programmen) betreuter Aufbau einer Beratungs- und Unterstützungsbeziehung zwischen einer erfahrenen Fach- bzw. Führungskraft und einer Nachwuchskraft bezeichnen, deren Dauer zuvor festgelegt ist (vgl. LONG & SELENT, 2006, S. 217; SCHNEIDER &

³ Insgesamt lassen sich mannigfaltige Formen finden: dyadisches Mentoring, Team-Netzwerk-Mentoring, kaskadisches sowie sequentielles Mentoring, Mentoring mit mehreren Mentorinnen und Mentoren, Vorgesetzten-Mentoring oder E-Mentoring (vgl. ZIEGLER, 2009, S. 10; vgl. zu neueren Formen auch SCHNEIDER & BLICKLE, 2009, S. 152).

BLICKLE, 2009, S. 141). Inhaltlich wird dabei zwischen Karrierefunktion und psychosozialer Funktion unterschieden (dazu ausführlich SCHNEIDER & BLICKLE, 2009).

In Hochschulen wurde Mentoring bisher zur Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses genutzt (vgl. HAASEN, 2001, S. 27; SLOANE & FUGE, 2012, S. 97 f.). Von der Vorstellung eines zunehmenden Wettbewerbs in der Lehre ausgehend (vgl. z. B. WINTER & WÜRMAN, 2012), erscheint es folgerichtig, ein in der Wirtschaft bzw. Personalentwicklung weiterentwickeltes Mentoring-Verständnis aufzugreifen und für Studierende nutzbar zu machen bzw. als hochschulseitigen Wettbewerbsvorteil zu begreifen (vgl. FRANZKE, 2006). Darüber hinaus kann ein „Spitze-Breite-Dilemma“ (KRECKEL, 2010) festgestellt werden, das die Hochschulen vor die Herausforderung stellt, Wissenschaft sowohl in Exzellenz als auch mit der akademischen Breite zu betreiben. Zusätzlich „wird der Hochschulbesuch aber zunehmend als Schlüssel zum Eintritt in eine berufliche „Normalbiografie“ und als Schutz vor dem Abgleiten in die gesellschaftliche Marginalität begriffen“ (KRECKEL, 2010, S. 237). Vor diesem Hintergrund sollen die Leistungen einzelner Studierender optimiert werden.

3 Programm-Mentoring als Institutionalisierungsergebnis

Die starke Zunahme an hochschulischen Mentoring-Maßnahmen schlägt sich auch in der umfangreichen Literatur zum Thema nieder. An dieser Stelle sind besonders jene Arbeiten von Interesse, die einen Überblick über die diversen Mentoring-Programme ermöglichen (z. B. HARTUNG, 2012).⁴ Bei deren Auswertung wird deutlich, dass Universitäten eher externes bzw. cross Mentoring anwenden (vgl. auch LONG & SELENT, 2006, S. 218). Zudem kann eine systematische Förderung von Zielgruppen festgestellt werden, wobei die Frauenförderung hier klar dominiert (zu Zusammenstellungen von Programmen vgl. LÖTHER, 2003; NÖBAUER, GENETTI & SCHLÖGL, 2005).

Wie bereits herausgearbeitet wurde, ist eine Entwicklung in Richtung formelles Mentoring (Programm-Mentoring) zu verzeichnen, welches sich im Institutionalierungsgrad vom klassischen Mentoring unterscheidet. Dabei lassen sich die unterschiedlichen Mentoring-Anwendungen in struktureller Hinsicht auf einer Skala vorstellen, die vom ursprünglichen, unstrukturierten, klassischen, ganzheitlichen „echten“ oder informellen Mentoring bis hin zum hochspezialisierten Programm-Mentoring reicht. Beide Formen sind hier mit ihren bedeutendsten Aspekten gegenübergestellt.

⁴ Eine Auswahl exemplarischer Studien sowie deren kritische Betrachtung bieten SLOANE & FUGE, 2010, S. 98ff.

informelles Mentoring ↔ Programm-Mentoring	
nicht verbindlich, explizit freiwillig	verbindlich, Teilnahme z. T. verpflichtend
	Regelmäßigkeit und Verbindlichkeit der Treffen zwischen Mentor/in und Mentee
allumfassend, ganzheitlich, kaum zielgerichtet	mit inhaltlicher Zielsetzung
kaum gesteuert	Evaluation des Mentorings, Kontrolle der Zielerreichung mit Interventionsmöglichkeiten
nicht verbindlich, explizit ohne finanziellen Bezug	Finanzierung des Mentorings (z. T. auch mit Mitteln der Mentees)
informell	Berichtswesen (Dokumentationswesen z. B. hinsichtlich der Zielerreichung)
hochgradig willkürlich	schriftliche Fixierung der wesentlichen Vorgehens- und Verhaltensweisen (Regelwerk)
unsystematisch und „ungerecht“ im Zugang	Kandidatenpool auf Mentorinnen-/Mentoren- wie auf Menteesseite aus einem institutionell festgelegten Feld (auch mit außerhochschulischen Akteurinnen und Akteuren)
	Auswahl der Teilnehmer/innen auf Mentorinnen-/Mentoren- wie auf Menteesseite (vor Matching)
	systematisch angelegtes Matching (durch Dritte)
Dauer nicht definiert	Festlegung der Dauer eines Mentorings

Tab.1: Strukturausprägungen von informellem Mentoring und Programm-Mentoring an Hochschulen

Diese Gegenüberstellung reizt zu einem Vergleich hinsichtlich des Erfolgs beider Ausprägungen. Sicherlich können Aspekte identifiziert werden, die sich überhaupt erst im Programm-Mentoring ergeben: Finanzierung, Optimierungen der Organisation durch Evaluation oder verbesserte Koordination, Abhängigkeiten im Mentoring (von Professorinnen und Professoren, Vorgesetzten, Programmvorgaben, Führung, sozialer Erwünschtheit...) etc.⁵ Allerdings wird mit den Institutionalisie-

⁵ BARZANTNY (2008, S. 83 ff.) geht auf das Problem, Mentoring zu evaluieren, ein. WAGNER (2009, S. 180) findet empirisch bestätigt, dass die finanzielle Beteiligung der Mentees am Mentoring die Ernsthaftigkeit des Verfahrens erhöht.

rungsprozessen nicht beabsichtigt, den Kern des Mentorings, das individuelle Handeln und hier insbesondere die jeweilige Akteurskonstellation bzw. -konstitution zu verändern (zu den konkreten Hilfestellungen: SLOANE & FUGE, 2012, S. 104 f.). Dem Programm-Mentoring geht es vielmehr um eine Erweiterung des Mentorings. Mentoring soll im institutionellen Rahmen systematisch abgesichert werden, planbar und gezielt optimierbar sein.⁶ Damit rückt jedoch ein weiterer Aspekt in den Vordergrund, der im klassischen Mentoring keine Rolle spielt: die systematische Förderung ausgewählter Individuen, die oftmals einer bestimmten Zielgruppe angehören.

4 Programm-Mentoring gegen Bildungsungleichheit: ein trojanisches Pferd?

Seit dem Zweiten Weltkrieg ist der Begriff der Ungleichheit insbesondere im Rahmen der Auseinandersetzung mit Bildungschancen ein bedeutender Bestandteil in der Diskussion um die Gestaltung der öffentlichen Bildung (vgl. GIESINGER, 2007, S. 363 f.). Gerade vor dem Hintergrund der staatlichen Finanzierung des Bildungswesens sind Fragen der Bildungsungleichheit und des Zugangs zu Bildung von Relevanz. Dabei geht es bis heute darum, dass der Zugang zu deutschen Universitäten durch soziale Ungleichheit gekennzeichnet ist (vgl. BECKER, 2010, S. 223). In ähnlichem Kontext setzen die hochschulischen Mentoring-Programme im Sinne verschiedener Zielgruppen an, um Bildungschancengleichheit auch innerhalb der Studierenden zu erreichen. So kann die intensive Beschäftigung der Literatur mit Programm-Mentoring im Rahmen der Frauenförderung den Eindruck erwecken, dass formelles Mentoring im Hochschulbereich als Instrument der Chancengleichheit fungiert.

Allerdings kann dieses Vorgehen hinterfragt und als Paradoxon gesehen werden, denn hier wird Chancengleichheit mit einem Mittel angestrebt, das per se auf Ungleichheitsprinzipien basiert: dem Mentoring. Im Folgenden wird daher argumentiert, dass Programm-Mentoring gleichsam als trojanisches Pferd im Kampf um Chancengleichheit fungiert.

Viele solcher Mentoring-Programme im Hochschulsektor haben Zielsetzungen, die sich auf die Förderung von Frauen spezialisieren. So werden etwa an der Universität Bamberg Erstsemester-Studentinnen und Studentinnen kurz vor dem Abschluss an der Fakultät für Wirtschaftsinformatik und angewandter Wirtschaft besser bei Fragen rund ums Studium sowie der Berufsplanung unterstützt. In Aachen dagegen wird an der RWTH ein Tandem Mentoring-Programm angeboten, das die Förderung von Studentinnen und Doktorandinnen aller Fachrichtungen (außer Medizin) mit dem Ziel anbietet, diese Frauen zu einer Wissenschaftskarriere zu ermutigen (vgl. HARTUNG, 2012, S. 44 f.).

⁶ Gleichsam könnte man auch von „wildem Mentoring“ sprechen, das es gewissermaßen zu „zähmen“ gilt.

Chancenungleichheiten zu verringern ist auch das Ziel von Programmen, die sich mit Minderheiten und somit anderen Zielgruppen befassen. An der Universität Frankfurt richtet sich das Mentoring-Programm des Fachbereichs Geschichte und Philosophie an Studierende, die sich für eine Promotion interessieren. Hierbei geht es besonders um Gruppen, die bisher in der Wissenschaft nicht angemessen repräsentiert sind bzw. für die ein Studium und weiterführende Qualifizierungsphasen besondere Herausforderungen darstellen (z. B. weibliche oder ausländische Studierende), während sich bundesweit nur ein Mentoring-Programm des Diversity-Aspekts Behinderung annimmt (vgl. HARTUNG, 2012, S. 27 f.).

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass sich Mentoring-Programme im Hochschulsektor unter dem Aspekt von Zielgruppe und Zielsetzung als Instrument der Chancengleichheit im Bildungssektor bezeichnen lassen. Der Hintergrund hierfür kann offensichtlich in der Gleichberechtigungsdebatte und dem Gender-Mainstreaming gesehen werden, in dessen Kontext die ersten hochschulischen Mentoring-Programme entstanden. Vor diesem Hintergrund erscheint nachvollziehbar, dass ein Erfolg versprechendes Vorgehen, wie es sich im Rahmen der „old boy networks“ darstellt, unter Aspekten geschlechtlicher Gleichberechtigung ebenso Anwendung finden sollte. Die oben bereits angesprochenen Vorteile des Mentorings wurden im Rahmen der Institutionalisierung des Mentorings ausgeweitet bzw. systematisiert.

Während Gleichberechtigungsprinzipien in den Hochschulen bereits über eine Institutionalisierung (z. B. über Gleichstellungsbeauftragte) verfügten, wurden mit Mentoring-Programmen (etwa zur Frauenförderung) weitere Aktivitäten in Richtung Chancengleichheit willkommen geheißen. Im Bilde gesprochen: Das trojanische Pferd hält Einzug, denn die Chancengleichheit funktioniert nur vordergründig. Zwar können bei effektivem formellen Mentoring z. B. Frauen erfolgreich gefördert werden. Das Auswahlprinzip im Matching berücksichtigt allerdings allein schon aus logistischen und organisatorischen Gründen eben nicht alle (z. B. weiblichen) Studierenden in dem Maße, wie alle (z. B. weiblichen) Studierenden den gleichen Zugang zu Vorlesungen etc. erhalten. Diese Kritik am Programm-Mentoring richtet sich in dem Maße an staatliche Hochschulen, je stärker diese in solche Programme involviert sind. Dabei ist an die möglichst gerechte Mittelverteilung von Steuergeldern und einen gerechten Bildungszugang zu denken.

Obwohl Programm-Mentoring bisher im Sinne der Chancengleichheit aufgesetzt wurde, gibt es mittlerweile immer mehr Programme, die sich ganz allgemein an Studierende richten (vgl. CAMPBELL, 2010, S. 333).

Ausgehend von einer umfassenden Auswertung aller Mentoring-Programme an deutschen Universitäten, die per Internetrecherche ermittelt wurden (HARTUNG, 2012), sind von diesen 80 Programmen 50 dem Bereich der beruflichen Qualifikation der Studierenden zuzuordnen und 30 dem der Betreuung während des Studiums. Ca. 30 der 80 Programme richten sich dabei speziell an Frauen, der restliche

Anteil steht allen Studierenden offen, so dass der Chancengleichheitsaspekt mittlerweile nicht mehr im Vordergrund des formellen Mentorings steht.⁷

Fasst man diese Entwicklung zusammen, kann festgehalten werden, dass sich Mentoring-Programme mittlerweile unabhängig von der Zielsetzung der Chancengleichheit im deutschen Hochschulsystem etabliert haben.

Unter dem Aspekt der Chancengleichheit ist damit der Fall allerdings noch nicht erledigt. So bleiben nicht nur die Einwände hinsichtlich der Selektion im Zugang zum Mentoring, im Gegenteil: Sie müssen sogar noch ausgebaut werden, da sie nun mit zunehmender Verankerung des Programm-Mentorings in der Hochschullandschaft an Bedeutung gewinnen. Wenn jeder Studierende an einem Mentoringprogramm im Prinzip (!) teilnehmen kann, ist auch die damit verbundene Chancengleichheit insgesamt größer. Im Ergebnis gleicht dies der Öffnung des trojanischen Pferds. Die Begleitumstände des Programm-Mentorings in Form der Chancengleichheit nehmen durch den Ausbau des Programm-Mentorings für alle Studierenden zu, während Programme, die sich an Frauen richten bzw. mit der Thematisierung von Gender-Aspekten befassen, an Bedeutung verlieren (vgl. HARTUNG, 2012, S. 21).

Insbesondere ist die im Programm-Mentoring so zentrale Matching-Phase ein – mit Bourdieu betrachtet – höchst Habitus-bezogenes Unterfangen, dessen Kern im Wesentlichen darin besteht, eine Passung als Bestätigung der eigenen Vorstellungen zu begreifen, von dem Motto ausgehend „Gleich und Gleich gesellt sich gern“ (vgl. SCHNEIDER & BLICKLE, 2009, S. 146; ZIEGLER, 2009, S. 21).⁸ Kann eine bildungsbürgerliche Dominanz im sozialen Feld der Hochschulen unterstellt werden, besteht die Gefahr, dass bildungsferne Schichten weniger Chancen an der Teilnahme eines Mentorings erhalten. Detaillierte Untersuchungen zum Einfluss des Habitus auf die Matchingergebnisse stehen jedenfalls noch aus und sind wünschenswert. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass nur in Ausnahmefällen seitens der Mentorinnen und Mentoren bewusst auf eine besonders große Diskrepanz zwischen eigenem und Mentee-Habitus Wert gelegt wird, zumal die Logik des Mentorings dies auch gar nicht vorsieht: Die Habitusgleichheit wird implizit als Voraussetzung für eine gelungene Mentoring-Beziehung gesehen.⁹

Chancengleichheit, so kann an dieser Stelle attestiert werden, bekommt insbesondere in jenen Fällen eine herausragende Bedeutung, wo idealerweise extrem große Erfolge einzelner Studierender ermöglicht werden. Hier fragt sich zu Recht, ob Mentoring an sich ein probates Mittel im Hochschulsektor ist (vgl. HARTUNG, 2012, S. 34).

⁷ Lediglich vier der insgesamt 80 untersuchten Programme gehen konzeptionell auf Diversity-Aspekte ein (HARTUNG, 2012, S. 27).

⁸ Zu den Passungskriterien wirksamen Mentorings: WAGNER (2009, S. 187).

⁹ SLOANE & FUGE (2012, S. 104 f.) weisen darauf hin, dass nicht jede/r auf Studierenden- wie Mentorensseite für ein Mentoring geeignet sei, „da diese Aufgabe hohe Anforderungen an die Persönlichkeit und Kompetenz“ stellten.

Unabhängig davon sind Mentoring-Beziehungen, in denen die Abhängigkeit von Professorinnen und Professoren eine Rolle spielt, zumindest fragwürdig (vgl. HAASEN, 2001, S. 219; allg. DOLFF & HANSEN, 2002, S. 34; allg. zu Vorgesetzten: BARZANTNY, 2008, S. 80 f.). Auch dort, wo Studierende älterer Semester die jüngeren mentorieren, lässt sich fragen, inwieweit Auswahl, Qualifikation und Bezahlung dem eigentlichen Mentoring-Gedanken gerecht werden.

Mentoring-Programme können als trojanisches Pferd gesehen werden, die in der Hülle von Bildungsgerechtigkeit daherkommen, faktisch aber Chancengleichheit negieren, weil sie im Prinzip auf Selektion beruhen. Ist das nicht der Fall, müssen sie für alle Studierenden gleichermaßen zugänglich sein. Inwiefern es sich dann wirklich noch um Mentoring im eigentlichen Sinne handelt, sei allerdings dahingestellt.¹⁰ Gezielte Untersuchungen zu den Auswahlverfahren im Programm-Mentoring stellen auch hier Forschungsdesiderate dar.

Dennoch sind die Zugangskriterien und Zielsetzungen im formellen Mentoring ungleich transparenter als im informellen Mentoring. SCHLIESSELBERGER & STRASSER (1998) zeigen in ihren Untersuchungen zu protegierten Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, inwieweit im klassischen unstrukturierten Mentoring Chancengleichheit ein Fremdwort ist. Die Selektionsprinzipien der Förderung sind ausschließlich Sache der Mentorinnen und Mentoren. Eine bereits vorhandene Förderungsbeziehung konnte in allen untersuchten Fällen als Bedingung für die erfolgreiche Bewerbung als Assistent/in festgestellt werden. Auch wenn beispielsweise Hilfsbereitschaft, Anerkennung des Abhängigkeitsverhältnisses und Sympathie im Auswahlprozess eine wichtige Rolle spielen, wird in den Verhaltensweisen aller Beteiligten suggeriert, dass es sich allein um eine objektive Auswahl der Qualifiziertesten handele. Der eigentliche Selektionsprozess ist also schon vor der Ausschreibung eines Postens abgeschlossen.¹¹

Im formellen Mentoring ist dagegen zumindest die Zielsetzung, alle Angehörigen der Zielgruppe in das Verfahren mit aufzunehmen, gegenüber dem informellen Mentoring hervorzuheben. Unintendierte oder verzerrende Effekte im Matching, etwa im Sinne des bereits erwähnten „Habitus-Effektes“, wären allerdings zu überprüfen. Vor dem Hintergrund, dass Ungleichheitsprinzipien seit jeher die Wissenschaft prägen, ist – trotz kritischer Einwände – Programm-Mentoring nicht zu verurteilen. So lässt sich etwa das gemeinhin anerkannte Verständnis der Chancengleichheit kritisch hinterfragen. Nach GIESINGERS „Schwellen-Konzeption der

¹⁰ HARTUNG (2012, S. 21) hat immerhin bei dreißig ihrer achtzig analysierten Programme festgestellt, dass es sich hierbei „nicht mehr um Förderprogramme, die in einem One-to-One-Mentoring individuelle Förderung als Anliegen haben, wie es bei den Programmen zur beruflichen Qualifizierung der Fall ist. Es handelt sich hierbei vielmehr um Programme, die den Wunsch haben, allen Studierenden möglichst von Beginn des Studiums an vertrauensvolle Personen an die Seite zu stellen, die sich in die akademische Welt einführen und im Verlauf ihres Studiums beraten.“

¹¹ SCHLIESSELBERGER & STRASSER (1997, S. 223) weisen auf den lang anhaltenden „Bewährungsprozess hin, der eine Diskrepanz zwischen dem „Idealtypus unabhängige WissenschaftlerInnen“ und der Universität als Organisation mit strenger Hierarchie aufkommen lässt.

Bildungsgerechtigkeit“ etwa ist eine Schwelle bereits dann erreicht, „wenn alle Kinder ein schulisches Kompetenzniveau erreichen können, welches ihnen ein gedeihliches Leben in einer modernen Gesellschaft ermöglicht. Schulische Ungleichheiten oberhalb dieses Niveaus sind moralisch unproblematisch“ (GIESINGER, 2007, S. 364).

5 Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde das klassische informelle Mentoring dem formellen hochschulischen Programm-Mentoring gegenübergestellt. Letzteres erfährt aufgrund eines zunehmenden Institutionalisierungsprozesses im Hochschulkontext eine gewachsene Bedeutung und wurde daher hier kritisch zu reflektieren versucht.

Dabei wurde festgestellt, dass Programm-Mentoring an deutschen Hochschulen im Rahmen der Chancengleichheit für Frauen eine wichtige Rolle einnimmt. Diese erscheint jedoch unbedeutender, da sich Mentoring-Programme mittlerweile mehrheitlich an alle Studierenden richten. Damit wächst jedoch die Bedeutung des Programm-Mentorings an sich. Mentoring als Instrument der Chancengleichheit ist daher erst recht zu hinterfragen. Mentoring ist vom Wesen her, nämlich selbst auf Ungleichheit basierend: einerseits zwischen dem formalen Status von Mentor/in und Mentee, aber auch bezogen auf die Chance von Mentees auf eine gute Mentoring-Beziehung. Die Förderung dieses Gedankens stützt die Ungleichheit in einem Hochschulsystem, das in seinen Grundsätzen die Bildungsgleichheit und -gerechtigkeit verfolgen möchte. Die Paradoxie besteht indes darin, dass die Schaffung von Strukturen (durch Programm-Mentoring) das Ungleichheitsprinzip festigt. Im Mentoring ist die gezielte Förderung von Mentees zu ungleichen Bedingungen (im Gegensatz etwa zu nicht-teilnehmenden Kommilitoninnen und Kommilitonen) Voraussetzung und Ergebnis zugleich.

Die Auswertungen der bisher dokumentierten bundesdeutschen Mentoring-Programme an Hochschulen legen eine Fülle unterschiedlicher Ausprägungen mit uneinheitlichem Mentoring-Verständnis an den Tag. Vor diesem Hintergrund bedarf es weiterer Forschung: Welche informellen Mentoring-Formen gibt es an Hochschulen und wie viele solcher Mentorings stehen denen, die durch ein Programm organisiert sind, gegenüber? Wie funktioniert die Selektivität von Programmen bzw. das Matching bezogen auf Habitus und Bildungsungleichheit von Mentor/in und Mentee? Inwieweit können beide Formen überhaupt in ihrem Erfolg (und damit ihrer Auswirkung auf die Chancengleichheit) verglichen werden? Nicht zuletzt in Zeiten des Hochschulwettbewerbs stellt sich die Frage, ob Chancenungleichheit nicht immer schon bestanden hat und zu den Eigenschaften von Wettbewerb an sich gehört. KRECKEL (2010, S. 256) spricht daher, bezogen auf akademische Abschlüsse, von „Gleichheitsfiktion“. Folgt man dieser Überlegung, hätte Programm-Mentoring an deutschen Hochschulen diesen Zustand lediglich deutlich institutionalisiert.

Mentoring ist vom Prinzip her ein Instrument der Ungleichheit, weil es sich dabei um eine individuelle Förderbeziehung mit z. T. sehr hohen Erfolgsaussichten handelt. Will ein Hochschulsystem für Chancengleichheit in der Bildung stehen, soll-

ten Ansätze, die sich auf die Kerngedanken des Mentorings beziehen, kritisch hinterfragt werden.

6 Literaturverzeichnis

- Barzantny, A.** (2008). *Mentoring-Programme für Frauen. Maßnahmen zu Strukturveränderungen in der Wissenschaft?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R.** (2010). Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 223-235). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brandner, S.** (2005). Vom Mythos zum Frauenförderungskonzept. Ein Streifzug durch die Geschichte des Mentoring. In D. Nienhaus, G. Pannatierl & C. Töngi (Hrsg.), *Akademische Seilschaften. Mentoring für Frauen im Spannungsfeld von individueller Förderung und Strukturveränderung* (S. 17-27). Wettingen: eFeF-Verlag.
- Campbell, C. D.** (2010). Best practices for student-faculty mentoring programs. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell Handbook of Mentoring. A multiple perspectives approach* (S. 325-344). Wiley-Blackwell.
- Dolff, M. & Hansen, K.** (2002). *Mentoring: Internationale Erfahrungen und aktuelle Ansätze in der Praxis. Ergebnisse einer Literaturanalyse.* Im Auftrag des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- Franzke, A. & Gotzmann, H.** (2006). *Mentoring als Wettbewerbsfaktor für Hochschulen: Strukturelle Ansätze der Implementierung.* Hamburg: Lit Verlag.
- Giesinger, J.** (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 362-381.
- Haasen, N.** (2001). *Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept.* <http://www.nelehaasen.de/veroeffentlichungen.html>, Stand vom 13. September 2013.
- Haghanipour, B.** (2013). *Mentoring als gendergerechte Personalentwicklung. Wirksamkeit und Grenzen eines Programms in den Ingenieurwissenschaften.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartung, A. B.** (2012). *Studie zum Einsatz von Mentoring-Programmen als Instrument struktureller Förderung für Studierende an deutschen Universitäten.* Arbeitspapier, 243. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Kaiser-Belz, M.** (2008). *Mentoring im Spannungsfeld von Personalentwicklung und Frauenförderung. Eine gleichstellungspolitische Maßnahme im Kontext beruflicher Bilder.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kram, K.** (1985). *Mentoring at Work. Developmental Relationships in Organizational Life.* Boston: University Press of America.
- Kreckel R.** (2010). Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. In H.-

- H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 237-260). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Long, B. & Selent, P.** (2006). Mentoring als mehrdimensionales Beratungsfeld. In J. Wildt, B. Szcyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Consulting Coaching Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 215-225). Bielefeld: wbv.
- Löther, A.** (Hrsg.) (2003). *Mentoring-Programme für Frauen in der Wissenschaft*. Beiträge Frauen in Wissenschaft und Forschung No. 1. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Nöbauer, H., Genetti, E. & Schlögl, W.** (Hrsg.) (2005). *Mentoring für Wissenschaftlerinnen im Spannungsfeld universitärer Kultur- und Strukturveränderung*. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft. Bd. 20. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Roterberg-Steinberg, S.** (2009). Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 31-51). Lengerich, Berlin u. a.: Pabst Science Publishers.
- 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, Band 7. Wien: Wien: Kommissionsverlag der Österreichischen Staatsdruckerei.
- Schneider, P. & Blickle, G.** (2009). Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 139-160). Lengerich, Berlin u. a.: Pabst Science Publishers.
- Sloane, P. F. E. & Fuge, J.** (2012). Mentoring an Universitäten. Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. *ZFHE*, 7(3), 96-109.
- Wagner, A. C. & Iwers-Stelljes, T. A.** (2009). Berufseinstiegs-Mentoring für Studentinnen und Absolventinnen der Geistes- und Sozialwissenschaften an der Universität Hamburg: Ein Praxisbericht. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 207-223). Lengerich, Berlin u. a.: Pabst Science Publishers.
- Wagner, A. C.** (2009). Mentoring in Situationen beruflicher Weichenstellungen: Einsteigen-Aufsteigen-Umsteigen. Ergebnisse der Arbeitsstelle Expertinnen-Beratungsnetz/Mentoring der Universität Hamburg. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 161-191). Lengerich, Berlin u. a.: Pabst Science Publishers.
- Winter, M. & Würmann, C.** (Hrsg.) (2012). *Wettbewerb und Hochschulen*. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg 2011. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Ziegler, A.** (2009). Mentoring. Konzeptionelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7-29). Lengerich, Berlin u. a.: Pabst Science Publishers.

Autor



Dr. Marius HERZOG || Leibniz Universität Hannover, Institut für
Berufspädagogik und Erwachsenenbildung || Schloßwender Straße
1, D-30159 Hannover

[www.ifbe.uni-hannover.de/5469.html?tx_tkt3hislsf_pi2\[perid\]=45150](http://www.ifbe.uni-hannover.de/5469.html?tx_tkt3hislsf_pi2[perid]=45150)

marius.herzog@ifbe.uni-hannover.de