Susanne Maria Weber • Michael Göhlich
Andreas Schröer • Jörg Schwarz (Hrsg.)

Organisation und das Neue

Beiträge der Kommission Organisationspädagogik

Springer VS

Herausgeber
Prof. Dr. Susanne Maria Weber
Philipps-Universität Marburg
Deutschland

Prof. Dr. Michael Göhlich
FAU Erlangen-Nürnberg
Erlangen, Deutschland

Prof. Dr. Andreas Schröer
Evangelische Hochschule Darmstadt
Deutschland

Jörg Schwarz
Philipps-Universität Marburg
Deutschland

ISBN 978-3-658-03733-8
DOI 10.1007/978-3-658-03734-5
ISBN 978-3-658-03734-5 (eBook)

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

Springer VS
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Lektorat: Stefanie Laux, Monika Kabas

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Mentoring als Transmissionsriemen für das Neue in Organisationen?

Anne Schlüter/Babette Berkels

Mentoring ist ein Instrument der Personalentwicklung, das seit mittlerweile mehr als zehn Jahren in Hochschulen implementiert, eine Antwort auf eine Situation war, in der tendenziell unsystematisch Personalentwicklung betrieben wurde. Verbunden mit der Einführung dieses Instruments an Universitäten waren Ziele, die auf gelingende Sozialisationsprozesse abhoben, insbesondere sollten Studienabbrüche vermieden, Übergänge in Beruf und Karriere unterstützt und Fragen wie Vereinbarkeit von Familie und Beruf thematisiert werden. Wenn Mentoring an Hochschulen so häufig wie festgestellt eingesetzt wird (vgl. Berkels 2011), dann erhebt sich die Frage, wie und was im Mentoring gelernt werden kann. Prinzipiell basiert Mentoring auf ein Lernen im Generationsverhältnis, nämlich darauf, dass die Unerfahrenen, die Studien- und BerufsanfängerInnen, von denen lernen, die sich als Erfahrene und damit in der Regel als Ältere in der Organisation auskennen, auch wegen der Funktionen, die sie für die Organisation übernommen haben. Im Vordergrund stehen daher tendenziell Anpassungslernen bzw. Sozialisationsprozesse, um den jungen MitarbeiterInnen den Studienabschluss bzw. Berufseinstieg zu erleichtern und ihre Karrieren zu unterstützen. Mentoring ist ein Verfahren, das zunächst den Eindruck vermittelt, lediglich individuelle Personalentwicklung zu betreiben. Aufgrund der vorliegenden Evaluationsergebnisse zu den Programmen und unserer Überlegungen erscheint uns das Instrument Mentoring für die Organisationsentwicklung noch nicht ausgeschöpft zu sein, denn es bietet langfristig mehr Möglichkeiten, neue Strukturen in Organisationen zu etablieren als bisher praktiziert. Das Potential, das Mentoring dafür bietet, ist bislang zu wenig reflektiert worden. Denn die Erfahrungen, die mit Mentoring gemacht werden konnten, sind nicht allein auf individuelle organisationsbezogene Anpassungsprozesse zu reflektieren, sondern im Hinblick auf eine soziale und kulturelle Entwicklung in der Organisation zu entwerfen. Diese könnte die Vermittlung der Chancen intensiver Kooperation, von solidarischem Handeln und vor allem eines kooperativen Führungsstils als Vorteile bzw. Gewinn für die Organisation umfassen.

Der Beitrag setzt sich aus drei Teilen zusammen. Zunächst erfolgen eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des organisationalen Lernens sowie eine Betrachtung des Generationenverhältnisses in Organisationen und im Mentoring. Im zweiten Teil richtet sich der Blick auf das empirische Material aus der Studie „Mentoring zur Begleitung von Übergängen" in Bezug auf die Frage, wie das Neue durch Mentoring in die Organisation gelangen kann. Abschließend wird nach Antworten auf die Frage nach Mentoring als Transmissionsriemen für das Neue in Organisationen gesucht.

1 Lernen in Organisationen durch Mentoring

In Anlehnung an das Verständnis von Geißlers Organisationspädagogik verstehen wir unter organisationalem Lernen in der Konsequenz ein individuelles Lernen, das die einzelnen Organisationsmitglieder untereinander so abstimmen, dass es möglich wird, gemeinsam die sozialen Regeln und Interaktionsstrukturen, die ihrem Arbeiten und Kooperieren zugrunde liegen, zu reflektieren und ggf. zu verbessern. Auf diese Weise wird das individuelle Lernen der einzelnen zum Gemeinschaftslernen der Organisation.

Wenn die Organisation sich weiter entwickeln soll, so Geißler, braucht sie eine grundlegende normative Orientierung. Diese sollte in einer dreistufigen Steigerung von Rationalität bestehen:

- Lernen soll sich auf ein Ziel beziehen und als ein Mittel zur Erreichung dieser Ziele konzipiert werden
- Da die Zukunft ungewiss ist, sollte vernünftiges Lernen auch bezogen auf strategisches Erschließungslernen verstanden werden
- Optionen sollen sich auf einen normativen Horizont beziehen, der nicht außerhalb des Lernens liegt, sondern in ihm, der unabhängig ist von den vorliegenden Kontextbedingungen.

Die Struktur *organisationaler Bildungsprozesse* besteht dementsprechend in den Arten:

- Operatives Anpassungslernen
- Strategisches Erschließungslernen
- Normatives Identitätslernen (Geißler 2000, S. 51).

Diese Arten von Lernprozessen sind im Mentoring enthalten. Verbunden damit ist die Frage, was im Mentoring tatsächlich gelernt wird.

Was wird über ein Mentoring-Programm für die Organisation und deren Kultur gelernt? Über die regelmäßigen Gespräche im Rahmen von Mentoring – so kann man hypothetisch formulieren – wird ein Bewusstsein für die Organisationsrationalität geschaffen. Erst im Dialog entsteht ein Zwang zur Perspektivenverdeutlichung, der Anlass für Lernen sein kann. Mit welchem Verständnis sich dies vollziehen kann, ist über das mentale Konzept der lernenden Organisation (vgl. Schlüter 2007) einzuholen, das Lernkultur und Organisationskultur als übergreifende kulturelle Dimensionen pädagogischen Organisierens im Bedeutungshorizont der Organisation kennt (vgl. Schäffter und Schicke 2012, S. 169).

Das Konzept der lernenden Organisation will „Innovation in Permanenz". Voraussetzung ist eine „Organisations- und Berufskultur, in der die Öffnung für das Neue durch institutionelle Verfahren und Instrumente auf Dauer gestellt und für alle Mitglieder zugänglich wird" (Kade 2004, S. 67). Dazu bedarf es Sylvia Kade zufolge einer Wissenszirkulation zwischen den Generationen in der Organisation – im Gegensatz zu einer Distribution von Informationen –, um Neues in die Organisation zu bringen, um veraltetes Wissen durch neues, innovatives Wissen zu ersetzen und Wettbewerbsfähigkeit der Organisation zu gewährleisten. Der Begriff der Generation ist für Mentoring zentral: Die weniger erfahrenen und in der Regel jüngeren Mentees erhalten im Mentoring die Gelegenheit von Erfahrenen, in der Regel älteren, MentorInnen zu lernen. Damit kann ein Austausch zwischen den Generationen angeregt werden – sowohl innerhalb einer Organisation, sofern Mentee und MentorIn aus demselben Unternehmen stammen, als auch organisationsübergreifend bei externen Mentoring-Formen. Kade (2004) spricht in ihrer Studie über alternde Institutionen des wissensbasierten Weiterbildungs- und Sozialsystems auch von institutionellen Generationen, d.h. es gibt institutionsintern verschiedene Altersgruppen, für die unterschiedliche Chancenstrukturen feststellbar sind: „Die Altersstruktur weist generationsspezifische Ungleichheiten in den Zugangs-, Aufstiegs- und Förderchancen auf, die aus dem alters- bzw. jugendzentrierten Generationsdiskurs hervorgegangen sind [...]" (Kade 2004, S. 15). Der vorherrschende Generationsdiskurs assoziiert Älterwerden mit Veralten. Daher findet ein immer früherer Ausschluss der älteren Generation aus der Erwerbsarbeit statt, sie wird nicht mehr in interne Erneuerungsprozesse involviert. Die Generation des mittleren Lebensalters verharrt auf Dauerstellen und verwehrt sich durch Vorenthaltung institutioneller Zugangs-, Aufstiegs- und Partizipationschancen dem Zugang durch Jüngere, so dass die Altersgruppen bzw. Generationen in der Organisation institutionell gegeneinander ausgespielt werden (vgl. Kade 2004, S. 13-16) anstelle miteinander zu kommunizieren und damit die Zirkulation von Wissen und Innovation zu ermöglichen.

„Bleibt die Generation in den Institutionen ‚unter sich', lernt sie nichts Neues mehr hinzu, was nicht in den verbindenden Generationshorizont passt. Die Generation ‚für sich' vermag das Neue nicht ‚als Neues' anzuerkennen, reduziert das Neue auf das Alte" (Kade 2004, S. 16, Hervorh. i. Orig.). Daher ist es

notwendig, dass Institutionen reflexive Verfahren etablieren, um dauerhaft eine gesteigerte Irritationsfähigkeit für Differenzen zwischen den Generationen zu ermöglichen (vgl. ebd.). Mentoring stellt ein Instrument dar, mit dessen Hilfe Reflexions- und Kommunikationsprozesse zwischen den Generationen der Erfahrenen und der Novizen in Organisationen angestoßen und gerahmt werden können. So kann „geteiltes Wissen" erzeugt werden, durch Kommunikation verteilter Expertise: Nicht nur interne Expertise ist vonnöten, sondern auch der Anschluss an neues Wissen durch externe Expertise. Interne und externe Expertise müssen durch Kommunikation verbunden werden, um die Struktur der Organisation zu verändern und Anschlussfähigkeit an neue Entwicklungen herzustellen (vgl. Kade 2004, S. 308). Anstelle von sich abschottenden Generationenmilieus bedarf es eines permanenten internen Wissenstransfers durch kommunikative Wissensstrukturierung. Wissen kann nicht nur transferiert werden, sondern die Anschlussfähigkeit des Neuen an bereits vorhandenes Wissen muss überprüft und mit generationsspezifischen Erfahrungen verbunden werden. Sylvia Kade nennt als Voraussetzung: „Wissenstransfer, der Wissenstransformation in alternden Institutionen zum Ziel hat, ist wesentlich von der Ermöglichung eines *gemeinsamen Erfahrungsraumes*, in dem das Neue zwischen den institutionellen Generationen kommuniziert wird, abhängig. Erst in kollektiver Reflexion auf die institutionelle Praxis entsteht *geteiltes Wissen*, das als Grundlage eines gemeinsamen institutionellen Selbstverständnisses taugt" (Kade 2004, S. 316, Hervorh. i. Orig.).

Dafür ist allerdings die Unterscheidung von Erfahrungswissen und Innovationswissen notwendig. Erfahrungswissen ist bereits Teil der Person, hat persönliche Bedeutung, weist schon Tiefenstruktur auf. Erfahrungsaustausch tendiert häufig zu einem Bestätigungslernen, das wechselseitig stabilisiert wird, während Innovationswissen erst noch angeeignet und diskutiert werden und mit Widerstand rechnen muss. Dafür spricht auch die Aussage von Wiltrud Gieseke, dass Mitarbeitende in Organisationen sich in ihren Überzeugungen aneinander durch „Angleichungshandeln" annähern. Dieses „Angleichungshandeln", das Wiltrud Gieseke für den Bereich der Programmplanung begrifflich etabliert hat, lässt sich kennzeichnen „durch Übernahme und Abstimmung, Finden gemeinsamer Lösungen, Ideenaustausch, durch gemeinsame Arbeitsbeschlüsse etc. [und wird so] zu einem mit anderen Menschen gemeinsam erarbeiteten Vorhaben. Angleichungshandeln ist damit ein Optimierungsvorgang, ein Wissenserschließungsprozess, der mit individuellen Verbindlichkeiten ausgeglichen wird" (Gieseke 2003, S. 206). Dabei meint „Angleichungshandeln [...] nicht Anpassung, sondern eine Angleichung der Positionen durch Aushandlung, meint Abstimmung, meint so gesehen auch Optimierung" (Gieseke 2008, S. 50).

Mit diesem theoretisch geschärften Blick lässt sich daher als Hypothese formulieren: Im Mentoring wird sowohl Erfahrungswissen tradiert, von den erfahrenen MentorInnen an die weniger erfahrenen Mentees, als auch, was zu untersuchen wäre, Innovationswissen durch Angleichungshandeln im Prozess des Mentoring erzeugt. Dies setzt allerdings voraus, dass normative Horizonte im Mentoringprogramm impliziert sind, die als Ziele der Organisationskultur Orientierung für die Corporate Identity geben können. Für die kommunikativen Prozesse und Handlungen kann dann von einem Angleichungshandeln im Mentoring in folgendem Sinn gesprochen werden: Mit Mentoring ist von Seiten der Mentees und MentorInnen die Irritation von routinierten Handlungs- und Denkschemata prinzipiell möglich, so dass organisationale Veränderungen angestoßen werden können. Indem MentorIn und Mentee ihre je eigenen Sichtweisen, Kompetenzen, Handlungsstrategien gegenüberstellen und gegeneinander abwägen, werden nicht nur Differenzen deutlich, sondern es können Chancen zur Veränderung eigener Anschauungen und Handlungsroutinen, Alternativen zum Bestehenden, perspektivisch eröffnet werden. Mentees ist es möglich, neue Sichtweisen in die Organisationen zu tragen und eine Reflektion der alltäglichen, akzeptierten unternehmensspezifischen Prozesse und Routinen sowie der gegebenen Strukturen anzuregen (vgl. auch: Peters 2004, S. 17).

Es besteht ein permanenter Veränderungsdruck auf Organisationen, eine Aufforderung zu lernen, nicht nur technologischem oder demographischem Wandel, sondern auch schnell veraltenden Wissensbeständen zu begegnen. Mentoring könnte daher einen pädagogischen Zugang für lernende Organisationen bieten, die Reflexion und Planung von Veränderungen ermöglichen, indem Mentees und MentorInnen als AkteurInnen der Veränderung Räume des Wandels, für Innovation und auch Probehandeln schaffen. Diese Räume können genutzt werden, um neue Denk- und Handlungsweisen in einem geschützten Rahmen auszuprobieren, zukünftige Aufgaben und Herausforderungen zu antizipieren, Utopien hervorzubringen und Strategien zu ihrer Realisierung zu entwickeln. Räume zum Probehandeln können so zu Räumen des Wandels werden und einen (geschützten) Rahmen zur Auseinandersetzung und Diskursivierung von Normalität bieten. Soweit die Idee.

Welche Inhalte werden gegenwärtig durch Mentoring gelernt, welche Strategien vermittelt? Wie kann organisationales Lernen durch Mentoring befördert werden? Was lernen Mentees über den Umgang in und mit der Organisation durch das Mentoring? Auf welche organisationale Realität werden sie vorbereitet? Diese Fragen nimmt Babette Berkels in ihrem Dissertationsprojekt „Mentoring zur Begleitung von Übergangen" auf.

2 Mentoring zur Begleitung von Übergängen

Das aktuelle Forschungsinteresse richtet sich auf die Funktionen und Bedeutungen von Mentoring im Übergang vom Studium in den Beruf unter einer biographieorientierten Perspektive auf das Lernen für Organisationen. Das Projekt untersucht mittels narrativer Interviews mit ehemaligen Mentees, die frühestens ein Jahr nach Beendigung des Programms interviewt werden, die Frage, welchen Einfluss Mentoring aus Sicht ehemaliger Mentees zur Bewältigung der Übergangspassage vom Studium in den Beruf besitzt. Bislang wurden ausschließlich Mentees interviewt, um deren Perspektive auf die Organisation zu fokussieren.

Die bisher geführten dreizehn Interviews mit Mentees stammen aus verschiedenen Mentoringprogrammen: Dazu gehören zwei universitäre Programme für Studentinnen/Absolventinnen aller Fachrichtungen im Übergang Hochschule – Beruf sowie ein Programm eines Begabtenförderwerkes, das sich an ehemalige oder derzeitige Stipendiatinnen der Begabtenförderwerke des Bundes richtet. Alle sind in ein Rahmenprogramm eingebettet und dauern etwa 12 bis 15 Monate. Die Zielsetzung der Programme besteht in der Unterstützung des Übergangs vom Studium in den Beruf, in einer Begleitung der ersten Schritte des Karrierewegs und einer Förderung der frühzeitigen Karriereplanung für Frauen, um langfristig eine Erhöhung des Anteils von Frauen an Führungspositionen zu erreichen. Die Mentorinnen sind im selben Berufsfeld tätig wie die Mentees, sie gehören jedoch – bis auf eine Ausnahme – nicht dem Unternehmen an, in das die Mentees als Berufsanfängerinnen eintreten, d.h. es handelt sich um eine externe Form von Mentoring im Gegensatz zu einer unternehmensinternen Mentoring-Konzeption.

Die zugrunde liegende Annahme dazu heißt, dass die Erfahrungen, die Mentees in der Übergangspassage machen, die Art und Weise wie sie diese Lebensphase erleben und für sich deuten, welche Bewältigungsstrategien sie – auf Basis ihrer Handlungs- und Deutungsmuster – einsetzen, nur verstehbar ist vor dem Hintergrund der bereits zuvor biographisch erworbenen und aufgeschichteten Erfahrungen – im Sinne eines biographischen Lernens. Das Erzählen aus der biographischen Perspektive bezieht sich auf Organisationsbezogenes Lernen und deren Bedeutung für die Identität in der Organisation.

Bezogen auf Geißlers Differenzierung der Struktur *organisationaler Bildungsprozesse in* operatives Anpassungslernen, strategisches Erschließungslernen und normatives Identitätslernen (Geißler 2000, S. 51) wird aus der Erhebung ersichtlich, dass Mentoring alle drei Lernformen einschließt. Im Folgenden werden diese Lernformen anhand des Materials illustriert.

Das *operative Anpassungslernen* findet im Mentoring vor allem durch die Vermittlung informeller Spielregeln in der Organisation statt. Um sich der Organisation anzupassen ist es für die Novizinnen notwendig, sich innerhalb der in der Organisation geltenden formellen und v.a. informellen Regeln verhalten zu können. Dazu müssen die Mentees als Novizinnen der Organisation zunächst durch die Mentorinnen mit den geltenden Regeln und ihren Wirkungen und Bedeutungen vertraut gemacht werden. Darauf haben die interviewten Mentees vielfach hingewiesen (Interviews 1, 6, 7, 8, 9). Die vermittelten informellen Spielregeln beziehen sich z.B. auf Kommunikationswege und –regeln, (informelle) Beziehungsnetze und Hierarchien, Allianzen und konkurrierende Subgruppen in der Organisation, auf akzeptierte Umgangsformen, den Umgang mit Konfliktsituationen etc.

Strategisches Erschließungslernen erhält Raum im Mentoringprozess durch die Vermittlung konkreter Handlungsstrategien bzgl. des Verhaltens der Mentees als (zukünftige) Führungskraft, bzgl. Work-Life-Balance oder den Umgang mit Vorgesetzten, konkret im Sinne von Kommunikationsstrategien. Diese Strategien richten sich an dem zukünftigen Ziel der Einnahme einer Führungsposition aus und arbeiten auf dessen Realisierung hin.

Von den in den Interviews benannten Strategien sollen exemplarisch aus einem Fall einige zur Darstellung herausgegriffen werden. So lautete eine empfohlene Strategie: In Meetings immer zur „Nr. 1", d.h. zur statushöchsten Person zu sprechen. Immer zur „1" zu schauen, wie sie auf einen Beitrag, eine Idee reagiert und im Falle einer positiven Reaktion, das Gesagte in anderen Worten noch einmal zu wiederholen (Interview 9). Die Novizinnen werden somit gleich zu Beginn ihrer Organisationszugehörigkeit mit der Relevanz von Hierarchie und dem dazugehörenden Statusbewusstsein und den Symbolen vertraut gemacht. So gilt bspw. für die Anreise „*Mercedes statt Fahrrad*" (Interview 9). Eine weitere vermittelte Strategie bezieht sich darauf, sich als Frau wie ein Mann zu verhalten und zu kommunizieren (stereotyp gedacht: zu übernehmen was als „männliches" und damit als offensichtlich erfolgreiches Verhalten gilt) um sich als Frau im Beruf, als Führungskraft durchzusetzen. Die dahinter stehende Leitidee heißt: „Denkt und handelt von Beginn an so, als wärt ihr schon eine Führungskraft". Die Mentees werden über diese Strategien auf ein Einzelkämpfer-Dasein in der Organisation vorbereitet. Es findet keine Vermittlung eines solidarischen Bewusstseins oder kooperativen Führungsstils statt, was sich womöglich dadurch erklären lässt, dass Mentees und Mentorinnen nicht aus demselben Unternehmen bzw. derselben Organisation stammen und ein solidarisches und kooperatives Miteinander daher weniger im Fokus steht.

Auch in Bezug auf das Thema *Work-Life-Balance* werden den Novizinnen über ihre Mentorinnen zum Teil sehr konkrete Handlungsstrategien vermittelt, die lauten: Freizeit und Partner zurückzustellen, Überstunden zu akzeptieren (im Sinne von: „Wer alles gibt, wird belohnt; man muss den Aufstieg, die Führungsposition wirklich wollen"). Auch hier wird eine hinter den Strategien stehende

Leitposition vermittelt: Wie organisiere ich „life" besser, damit „work" noch effektiver funktioniert? Wie erhole ich mich schneller, um effizienter zu arbeiten? (Interview 9).

Normatives Identitätslernen ist ebenfalls im Mentoringprozess vorzufinden, indem die Bewusstwerdung eigener Kompetenzen und vorhandener Schwächen sowie die Ausbildung und Stärkung von Kompetenzen durch die Ermutigung der Mentees durch Mentorinnen möglich wird. In diesem Sinne findet Identitätsarbeit statt. Auch der Umgang mit Rollenerwartungen und die Ausgestaltung der eigenen Rolle findet Raum im Mentoring. So erhalten Mentees sowohl durch ihre Mentorinnen Unterstützung bei der Übernahme der Berufs(einsteigerinnen)-Rolle, als auch durch die Mentee-Peer-Gruppe. Mentoring erfüllt hierdurch eine verortende Funktion in der Berufswelt (Interview 1, 2, 3, 6) und begleitet gleichermaßen die Überwindung der vormaligen (studentischen) Rolle, indem die Mentees ermutigt werden, vorherige Praxen zu verlassen, bspw. studentische Nebenbeschäftigungen endlich aufzugeben (Interview 2, 3, 6). Die Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben, oftmals vermittelt durch die Mentorinnen, fördert die neue Rollenübernahme und das Selbstbewusstsein der Mentees (Interview 2, 8). Mentees werden sich ihrer Selbstwirksamkeit im Verlaufe des Mentoring verstärkt bewusst, indem sie bspw. die angekündigte Entfristung mit Unterstützung der Mentorin einfordern, lernen, sich bei Gehaltsverhandlungen zu positionieren (Interview 1, 2) oder angemessene Aufgabenbereiche und Rahmenbedingungen für ihre Arbeit einzufordern. Dadurch werden sie angehalten, ihren beruflichen Gestaltungsfreiraum zu nutzen (Interview 1+2). Ein Originalzitat dazu: *„ich bin dann auch mit der Zeit natürlich ... ich sag mal selbstbewusster, oder mir einfach bewusster geworden, was ich so kann. Und hab auch immer stärker gelernt Sachen halt auch einzufordern"* (Interview 1, Z. 2792-2797).

3 Mentoring als Transmissionsriemen für das „Neue"?

Die ersten Auswertungen zeigen, dass Mentoring generell organisationales Lernen im Sinne organisationsbezogenen Lernens ermöglicht. Betrachtet man das Material daraufhin, was von den Mentees gelernt wird bzw. welchen Effekt dieses Lernen für die Mentees und Mentorinnen als Individuen sowie für die Organisation besitzt, so enthalten diese viele Indices für die intendierte Sozialisations- und Anpassungsfunktion durch Mentoring: Es findet eine starke Tradierung und Reproduktion bisheriger Strategien, Werte und damit auch der bestehenden Strukturen und Prozesse statt. Es scheint: individuell Neues zu lernen, kann zur Anpassung führen, welche für Mentees, die in die Organisation einmünden wollen, absolut notwendig ist. Um Veränderungen anstoßen, Routinen hinterfragen

zu können, bedarf es einer vollständigen Mitgliedschaft, eines Eingebundenseins in die Organisation. Mentees müssen dies erst durch Anpassungslernen erreichen. Anpassung lässt sich in diesem Sinne auch als eine Anpassungs*leistung* verstehen. Für Mentees ist das Gelernte neu: Sie lernen die Organisation samt ihrer formellen und informellen Spielregeln sowie die an diesen Regeln und Strukturen ausgerichteten Strategien neu kennen, entwickeln sich selbst, ihre berufliche Identität und Rolle weiter, lernen in diesem Sinne Neues dazu.

Lernen für das Neue in Organisationen?

Zu fragen ist in der weiteren Analyse des Materials, inwiefern die Mentees auch ihre externe Expertise – insbesondere erworbenes Wissen aus dem Studium und ihr jeweiliges Generationswissen – einbringen, wie Kade es als Anspruch formuliert hat. Findet eine Verschränkung von interner und externer Expertise statt, als eine Wissenszirkulation, die geteiltes Wissen entstehen lässt? Entsteht damit der von Kade antizipierte gemeinsame Erfahrungsraum? Oder liegt der Schwerpunkt des Lernens im Mentoring eher auf der internen Expertise der erfahrenen Mentorinnen, die sich gegen die externe Expertise der Mentees – vielleicht in einer nicht intendierten Weise – abschotten? Handelt es sich somit eher um eine Distribution von Wissen von Seiten der Mentorinnen als um eine Wissenszirkulation? Findet die von Kade geforderte kollektive Reflexion der institutionellen Praxis statt, die eine Reflexion des weitergegebenen Wissens und der tradierten Strategien voraussetzt?

Antworten werden zunächst in der weiteren Analyse des Materials gesucht. Denn das Material – gegen den Strich gelesen – kann aufzeigen, an welchen Stellen im Sozialisationsprozess Chancen für einen Neubeginn vertan wurden. Wie anhand der Differenzierung der Lernformen beispielhaft gezeigt werden konnte, besteht theoretisch die Möglichkeit des Einzugs des Neuen in die Organisation mit Hilfe von Mentoring. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt scheint es so zu sein, dass die Programme in ihrer aktuellen Ausgestaltung, trotz ihres Ziels der Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit eher Geschlechtergleichstellung erreichen. D.h. die kritisierten bestehenden Praxen werden eher reproduziert, indem sich die vermittelten Handlungsstrategien an den bestehenden Strukturen ausrichten. Das Gelernte ist für die Mentees neu, für die Organisation und die Mentorinnen handelt es sich weitestgehend um bereits bekanntes Wissen. Das Potential, das Mentoring beinhaltet, um reflexive Verfahren zu etablieren und Routinen und Normen zu irritieren, scheint nicht ausgeschöpft. Eine stärkere Rückbindung der Relevanz von Reflexivität und einer kritischen Sicht auf die Mentoring-Programme und damit auf die Aufnahme der Themen „Macht und Kommunikation" (vgl. Schlüter 2007, S. 47) scheint aktuell mehr als notwendig.

Wünschenswert wäre eine Revision der eingeführten Mentoring-Programme, die allerdings, wie die Erfahrungen lehren, von oben, also als Top-

down-Strategie, zu unterstützen wäre (vgl. Macha 2011). Eine Chance für die Argumentation könnten die Diversity-Ansätze an Hochschulen sein, die auf Wertschätzung in kulturellen und sozialen Zusammenhängen abheben. Organisatorisch könnte die Einrichtung eines Mentoring-Boards als Ausschuss oder Beirat für solche Fragen an Lösungen arbeiten und die Debatten über kooperative Verhaltensweisen zum Wohle des Ganzen anstoßen und begleiten. Dann würde Mentoring zum Transmissionsriemen für das Neue in Organisationen.

Literatur

Berkels, Babette (2011): Recherchepool „Gleichstellungsprojekte an nordrhein-westfälischen Hochschulen" – Freischaltung und Ergebnisse der Online-Studie. In: Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 28/2011, S. 61-65.

Geißler, Harald (2000): Organisationspädagogik. Umrisse einer neuen Herausforderung. München: Vahlen.

Gieseke, Wiltrud (2003): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Gieseke, Wiltrud (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Kade, Sylvia (2004): Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn/Obb. u.a.: Klinkhardt.

Macha, Hildegard, u.a. (2011): Die Hochschule strukturell verankern. Opladen und Farmington Hills: Budrich.

Peters, Sibylle (2004): Mentoring als Instrument für Nachwuchsförderung. In: Peters, S., u.a.(Hrsg.): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring. München und Mering: Hampp, S. 7-22.

Schäffter, Ortfried; Schicke, Hildegard (2012): Organisationstheorie. In: Schäffer, Burkhard; Dörner Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen u.a.: Budrich, S.166-179

Schlüter, Anne (2007): Die „Lernende Organisation" als mentales Modell für die Personal- und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, K.; Nuissl von Rein, E. (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen"? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, S. 41-55.

Schlüter, Anne (2010): Bildungsberatung. Leverkusen: Budrich.