Universität der Bundeswehr München
Institut für Psychologie

„Im Tandem mehr erreichen“: Eine quantitative und qualitative Analyse zum Wirkungsspektrum des Mentoring-Programms der Bundeswehr

Lucia Elisa Mayr, M.Sc.

Mai 2026

Vollständiger Abdruck der von der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität der Bundeswehr München zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommenen Dissertation.

1. Gutachter: Prof. Dr. Karl-Heinz Renner
2. Gutachter: Prof. Dr. Wolfgang Mack

Die Dissertation wurde am 26. März 2025 bei der Universität der Bundeswehr München eingereicht und durch die Fakultät für Humanwissenschaften am 12. Januar 2026 angenommen.
Die mündliche Prüfung fand am 26. Februar 2026 statt.

Die vorliegende Dissertationsschrift folgt den Richtlinien zur Manuskriptgestaltung der „Deutschen Gesellschaft für Psychologie“ (DGPs) nach Hogrefe (2019, 5. aktualisierte Auflage).

Zusammenfassung

Mentoring hat eine lange Tradition und ist heutzutage für fast jeden ein Begriff. Mentoring-Programme werden in Zeiten von sich rasant verändernden Arbeitswelten, Globalisierung sowie Diversität als effiziente und individuell gestaltbare Maßnahme zur gezielten Personalentwicklung immer populärer. Als gut evaluiertes Instrument zum Zweck der Nachwuchsförderung und im Kontext der Chancengleichheit wurde im August 2016 das erste bundeswehrinterne Mentoring-Programm eingerichtet. Forschungsgegenstand dieser Dissertationsschrift ist der empirische Wirksamkeitsnachweis des Mentoring-Programms der Bundeswehr, welcher mittels quantitativem und qualitativem Ansatz erbracht wurde. Im Rahmen der quantitativen „Follow-up"-Erhebung wurde anhand von Online-Fragebögen der Einfluss des einjährigen Programms, über die drei Pilot-Durchgänge hinweg zu je drei Messzeitpunkten (zu Beginn des Programms (T1), zu dessen Ende (T2) sowie ca. ein Jahr nach dessen Abschluss (T3)), sowohl auf die Mentees ($n_{T1} = 90$; $n_{T2} = 77$; $n_{T3} = 68$) als auch die Mentorinnen bzw. Mentoren ($n_{T1} = 81$; $n_{T2} = 74$; $n_{T3} = 46$) untersucht. Im Zuge der qualitativen Analyse wurden, über die drei Durchgänge hinweg zu je zwei Erhebungsterminen, mit Hilfe von Interviews und unter Verwendung der „Thematischen Zusammenfassung" nach Fisseni (2004) bedeutsame, idiosynkratische Veränderungen bzw. Effekte bei den Mentees ($n_{T1} = 42$; $n_{T2} = 54$) sowie Mentorinnen bzw. Mentoren ($n_{T1} = 42$; $n_{T2} = 39$) sichtbar gemacht und weitere Wirkfaktoren für den Erfolg formeller Mentoring-Programme elaboriert. Es zeigten sich im Rahmen der quantitativen Untersuchung bei den Mentees signifikante Veränderungen für den Aspekt „Zufriedenheit hinsichtlich der Arbeitsbedingungen", welche bei einzelnen Kohorten eine Zunahme, bei anderen eine Abnahme nachwiesen. Ein Kompetenzzuwachs im Zuge des Mentorings ergab sich für die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen. Zudem konnte bei einzelnen Kohorten jeweils eine Zunahme für die „Wirksamkeit der Selbstdarstellung" sowie für die Einschätzung der Bedeutung der Faktoren „Geschlecht" und „Selbstvertrauen" für eine erfolgreiche Karriere festgestellt werden. Ein struktureller Unterschied zwischen (karrierebezogenen) Erwartungen an das Mentoring-Programm vorab und deren Erfüllungsgrad im Nachgang konnte für einzelne Items bestätigt werden. Bei den Mentorinnen und Mentoren zeigte sich für den Aspekt „Reflexion der Führungskompetenz" eine positive Veränderung. Ein Unterschied zwischen dem zuvor erwarteten und dem später tatsächlich eingetretenen Ausmaß der Unterstützung der Mentees durch die Mentorinnen bzw. Mentoren im Hinblick auf ausgewählte Aspekte konnte für einen Teil bestätigt werden. Im Zuge der Interviews wurde darüber hinaus u. a. der Gewinn an Gelassenheit, eine umfassendere Selbstreflexion, eine Stärkung des Selbstvertrauens bzw. der Selbstsicherheit, ein tieferes bundeswehrspezifisches Wissen, eine Horizonterweiterung und ein umsichtiges Führungsverhalten berichtet. Die Befunde der vorliegenden Dissertationsschrift konnten insgesamt die positiven Effekte und ein breites Wirkungsspektrum des Mentoring-Programms der Bundeswehr aufzeigen sowie dessen Potenzial unterstreichen.

Abstract

Mentoring has a long tradition and is familiar to almost everyone these days. In times of rapidly changing work environments, globalization and diversity, mentoring programs are becoming increasingly popular as an efficient and customizable measure for targeted personnel development. As a well evaluated instrument for promoting young talent and in the context of equal opportunities, the first internal Bundeswehr mentoring program was established in August 2016. The subject of this dissertation is to empirically show evidence of the effectiveness of the applied mentoring program, which is provided by means of a quantitative as well as a qualitative approach. As part of the quantitative "follow-up survey", online questionnaires were used to examine the influence of the one-year program on both the participating mentees (n_{T1} = 90; n_{T2} = 77; n_{T3} = 68) and mentors (n_{T1} = 81; n_{T2} = 74; n_{T3} = 46) across all three cycles and at three measurement points for each group (at the beginning of the program (T1), at its end (T2) and approximately one year after its completion (T3)). The second part of this study investigated the influence of the program on significant, idiosyncratic changes and effects among the participating mentees (n_{T1} = 42; n_{T2} = 54) and mentors (n_{T1} = 42; n_{T2} = 39) in a qualitative-explorative manner, across all three cycles and at two measurement points in each case, using interviews and the "Thematische Zusammenfassung" according to Fisseni (2004). The quantitative study of the mentees revealed significant results in the following areas, based on calculations using the "Onyx" software. Significances were recorded for the aspect "Satisfaction with working conditions", although these point in different directions for the individual rounds. There was an increase in competence in technical, methodological and social skills. In addition, an increase was observed in the "Efficacy of Self-Presentation" and positive changes resulted for the perceived importance of the factors "gender" and "self-confidence" for a successful career. A difference between (career-related) expectations of the mentoring program and their degree of fulfillment was confirmed for individual items. The participating mentors experienced a positive impact on reflecting their leadership skills. A difference between the previously expected extent of support for the mentees by the mentors and the extent that actually occurred was confirmed for some aspects. The interview participants also reported greater composure, increased self-reflection, self-assurance or self-confidence, more comprehensive Bundeswehr-specific knowledge, broadened horizons and more prudent leadership behavior, among other things. Overall, the results of this dissertation were able to demonstrate the positive effects of the mentoring program and thus confirm its potential.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis VIII

1 Einleitung 1

2 Theoretische Grundlagen 9

2.1 Ursprung und Herkunft des Begriffs „Mentor“ bzw. „Mentoring“ 9

2.2 Bedeutung, Funktionen und Abgrenzung des Konzepts „Mentoring“ 10

2.2.1 Definition und Bedeutung von Mentoring 10

2.2.2 Die Funktionen des Mentorings 15

2.2.3 Abgrenzung von anderen Konzepten 18

2.2.3.1 Mentoring und Freundschaft 19

2.2.3.2 Mentoring und Führung 19

2.2.3.3 Mentoring und Coaching 21

2.2.3.4 Mentoring und Supervision 23

2.2.3.5 Mentoring und Therapie 23

2.3 Historischer Abriss der Mentoring-Forschung und wissenschaftliche Einordnung 24

2.3.1 Geschichtlicher Verlauf und Entwicklung der Mentoring-Forschung 25

2.3.1.1 Die Anfänge in den USA 27

2.3.1.2 Weiterentwicklung und Verbreitung nach Europa 27

2.3.1.2.1 Entstehung von Vereinen, Verbänden und Netzwerken 28

2.3.1.2.2 Entstehung von Fragebogeninstrumenten 30

2.3.2 Schwierigkeiten innerhalb der Mentoring-Forschung 31

2.3.3 Einordnung des Konzepts Mentoring in den sozialwissenschaftlichen Kontext 33

2.3.3.1 Mentoring vor dem Hintergrund der soziologischen Rollentheorie 33

2.3.3.2 Mentoring als konstruktivistisches Lernfeld 34

2.3.3.3 Mentoring vor dem Hintergrund der Human- und Sozialkapitaltheorie 35

2.3.3.4 Mentoring vor dem Hintergrund weiterer Modelle und Theorien 36

2.4 Formen des Mentorings 36

2.4.1 Informelles und formelles Mentoring 37

2.4.1.1 Informelles Mentoring 38

2.4.1.2 Formelles Mentoring 40

2.4.2 Internes und externes Mentoring 42

2.4.2.1 Internes Mentoring 42

2.4.2.2 Externes Mentoring und Cross-Mentoring 43

2.4.2.3 Sowohl internes als auch externes Mentoring 45

2.4.2.3.1 Reverse-Mentoring 45

2.4.2.3.2 Peer-Mentoring 46

2.4.2.3.3 Diversity-Mentoring 47

2.4.2.3.4 E-Mentoring 47

2.5 Zielsetzungen und Einsatzmöglichkeiten von Mentoring-Programmen 49

2.5.1 Personal- und Organisationsentwicklung 50

2.5.2 Wissensmanagement, Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung 51

2.5.3 Interpersonale Beziehungen und Netzwerken ... 53
2.5.4 Frauenförderung, Diversität und Gleichstellung ... 54
2.5.4.1 Ein geschichtlicher Überblick und der aktuelle Stand ... 55
2.5.4.2 Erklärungsansätze für die Wirkungsweise des Merkmals „Geschlecht“ ... 57
2.5.4.3 Forschungsergebnisse in Bezug auf Mentoring und das Merkmal „Geschlecht“ ... 59
2.5.4.4 Frauenkarrieren bei der Bundeswehr ... 62

2.6 Der Mentoring-Prozess und seine drei Phasen: Vorbereitungsphase, Mentoring-Beziehung und Qualitätsmanagement ... 64
2.6.1 Die Vorbereitungsphase: Voraussetzungen und Matching-Prozess ... 66
2.6.1.1 Die organisatorischen Voraussetzungen ... 67
2.6.1.2 Der Matching-Prozess ... 68
2.6.2 Die Mentoring-Beziehung: Phasen, Voraussetzungen und Grundregeln ... 72
2.6.2.1 Phasen im Laufe der Mentoring-Beziehung ... 72
2.6.2.2 Voraussetzungen und Grundregeln für die Mentoring-Beziehung ... 74
2.6.3 Qualitätsmanagement und Evaluation ... 78

2.7 Die Akteure im Mentoring: Besonderheiten, Aufgaben und positive Effekte ... 79
2.7.1 Die Mentees ... 81
2.7.1.1 Erwartungen, Aufgaben und Anforderungen ... 81
2.7.1.2 Persönlichkeitseigenschaften der Mentees ... 82
2.7.1.3 Nutzen und Effekte für die Mentees ... 85
2.7.1.3.1 Psychosoziale Effekte ... 86
2.7.1.3.2 Berufsbezogene Effekte ... 88
2.7.2 Die Mentorinnen und Mentoren ... 90
2.7.2.1 Motive, Voraussetzungen und Aufgaben ... 90
2.7.2.2 Persönlichkeitseigenschaften der Mentorinnen und Mentoren ... 92
2.7.2.3 Nutzen und Effekte für die Mentorinnen bzw. Mentoren ... 94
2.7.2.3.1 Psychosoziale Effekte ... 95
2.7.2.3.2 Berufsbezogene Effekte ... 96
2.7.3 Die Organisation und das Unternehmen ... 98
2.7.3.1 Anforderungen und Aufgaben ... 99
2.7.3.2 Nutzen und Effekte für die Organisation bzw. das Unternehmen ... 99

2.8 Mögliche negative Effekte von Mentoring und deren Gegenmaßnahmen ... 101
2.8.1 Mögliche negative Effekte für die einzelnen Akteure ... 103
2.8.1.1 Negative Folgen von Mentoring für die Mentees und deren Ursachen ... 103
2.8.1.2 Negative Folgen von Mentoring für die Mentorinnen bzw. Mentoren ... 104
2.8.1.3 Negative Folgen von Mentoring für die Organisation bzw. das Unternehmen ... 105
2.8.2 Gegenmaßnahmen zur Regulierung von negativen Effekten ... 105

3 Fragestellung und Hypothesen ... 107

3.1 Studie I: Quantitative Analyse der Wirkung des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring – Im Tandem mehr erreichen“ ... 107
3.1.1 Vorstellung der Erhebungsvariablen und Herleitung der Hypothesen ... 108
3.1.1.1 Die Erhebungsvariablen zur Untersuchung der Mentees ... 108
3.1.1.2 Die Erhebungsvariablen zur Untersuchung der Mentorinnen und Mentoren ... 112
3.1.2 Forschungshypothesen zu den Effekten von Mentoring ... 114

3.2 Studie II: Qualitative Analyse der Wirkung des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring – Im Tandem mehr erreichen“ 116

4 Methoden 117

4.1 Beschreibung des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring: im Tandem mehr erreichen“ 117

4.2 Studie I: Quantitative Analyse der Wirkung des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring – Im Tandem mehr erreichen“ 124

4.2.1 Zusammensetzung und Beschreibung der Stichproben 124

4.2.1.1 Stichprobenbeschreibung der Mentees 128

4.2.1.2 Stichprobenbeschreibung der Mentorinnen und Mentoren 134

4.2.2 Untersuchungsplan bzw. -design 140

4.2.3 Ablauf der Fragebogen-Erhebung 143

4.2.4 Aufbau der Online-Fragebögen 144

4.2.5 Datenaufbereitung und statistische Auswertung 148

4.3 Studie II: Qualitative Analyse der Wirkung des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring – Im Tandem mehr erreichen“ 149

4.3.1 Zusammensetzung und Beschreibung der Stichproben 149

4.3.2 Untersuchungsplan bzw. -design 151

4.3.3 Ablauf der Interview-Erhebung 152

4.3.4 Aufbau der Gesprächsleitfäden 154

4.3.5 Datenaufbereitung und Auswertung 156

5 Ergebnisse 157

5.1 Studie I: Quantitative Analyse der Wirkung des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring – Im Tandem mehr erreichen“ 157

5.1.1 Auswertungsergebnisse der Mentees 157

5.1.1.1 Rein deskriptive Auswertungsergebnisse der Mentees 157

5.1.1.2 Inferenzstatistisch untersuchte Ergebnisse der Mentees 158

5.1.2 Auswertungsergebnisse der Mentorinnen und Mentoren 171

5.1.2.1 Rein deskriptive Auswertungsergebnisse der Mentorinnen und Mentoren 171

5.1.2.2 Inferenzstatistisch untersuchte Ergebnisse der Mentorinnen und Mentoren 172

5.2 Studie II: Qualitative Analyse der Wirkung des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring – Im Tandem mehr erreichen“ 176

5.2.1 Auswertungsergebnisse der Mentees 177

5.2.2 Auswertungsergebnisse der Mentorinnen und Mentoren 202

6 Diskussion 225

6.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse 225

6.1.1 Rekapitulation der Hypothesen und Themenbereiche sowie Darstellung der weiteren Vorgehensweise 225

6.1.2 Unmittelbare Effekte auf die Teilnehmenden 227

6.1.3 Erwartungen der Teilnehmenden und deren Erfüllung 237

6.1.4 Effektivitätskriterien für ein gelungenes Mentoring-Programm aus Sicht der Teilnehmenden 244
6.1.5 Evaluation des Mentoring-Programms der Bundeswehr 248
6.1.6 Selbstevaluation der Teilnehmenden im Rahmen des Mentoring-Programms 253

6.2 Limitationen der Studien und kritische Betrachtung 255
6.2.1 „Harte“ und weitestgehend objektivierbare Faktoren 256
6.2.2 „Weiche“ und weitestgehend subjektive Faktoren 259

7 Ausblick und Konklusion 262

8 Literaturverzeichnis 270

9 Anhang 296

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1. Das Mentee-Ohr (Rudat, 2017, S. 42) 0
Abbildung 2. Darstellung der zwei bzw. drei Mentoring-Funktionen (Rademacher & Weber, 2017, S. 13) 16
Abbildung 3. Führung und Mentoring (Pflaum, 2017, S. 45) 20
Abbildung 4. Coaching und Mentoring (Pflaum, 2017, S. 40) 22
Abbildung 5. Zeitliche Entwicklung der Forschungsschwerpunkte (Pflaum, 2017, S. 22) 26
Abbildung 6. Die Formen des Mentorings (Quelle: eigene Darstellung) 37
Abbildung 7. Unterschiede zwischen informellem und formellem Mentoring (Pflaum, 2017, S. 78) .. 38
Abbildung 8. Potentielle Ziele von Mentoring-Programmen (Quelle: eigene Darstellung) 50
Abbildung 9. Der Mentoring-Prozess und seine Phasen (Quelle: eigene Darstellung) 65
Abbildung 10. Faktoren für ein optimales Matching (Quelle: eigene Darstellung) 69
Abbildung 11. Phasen der Mentoring-Beziehung im Mentoring-Prozess (Quelle: eigene Darstellung) 73
Abbildung 12. Ausgewählte Voraussetzungen für eine Mentoring-Beziehung (Quelle: eigene Darstellung) 75
Abbildung 13. Mögliche Elemente einer Mentoring-Vereinbarung (Becker, 2013, S. 671 f.) 77
Abbildung 14. Überblick über die möglichen positiven Effekte von Mentoring auf die Mentees (Quelle: eigene Darstellung) 86
Abbildung 15. Überblick über die möglichen positiven Effekte von Mentoring auf die Mentorinnen bzw. Mentoren (Quelle: eigene Darstellung) 95
Abbildung 16. Überblick über die möglichen positiven Effekte von Mentoring auf die Organisation bzw. das Unternehmen (Quelle: eigene Darstellung) 100
Abbildung 17. Zielgruppen der potentiellen Mentees des Mentoring-Programms (in Anlehnung an: Bildungszentrum der Bundeswehr und Bundesministerium der Verteidigung, 2019, S. 13) 119
Abbildung 18. Das Matching-Verfahren (in Anlehnung an: Bildungszentrum der Bundeswehr und Bundesministerium der Verteidigung, 2019, S. 16) 120
Abbildung 19. Bausteine des Mentoring-Programms (in Anlehnung an: Bildungszentrum der Bundeswehr und Bundesministerium der Verteidigung, 2019, S. 7) 121
Abbildung 20. Ablauf des Mentoring-Programms (in Anlehnung an: Bildungszentrum der Bundeswehr und Bundesministerium der Verteidigung, 2019, S. 18) 122
Abbildung 21. Schematische Darstellung des kohorteninternen Vergleichs (links) und des kohortenübergreifenden Vergleichs (rechts) (Quelle: eigene Darstellung) 141

Tabellen

Tabelle 1 *Anzahl aller an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentees* 125
Tabelle 2 *Anzahl aller an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren* 125
Tabelle 3 *Anzahl der an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentees pro Messzeitpunkt* 126
Tabelle 4 *Anzahl der an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren pro Messzeitpunkt* 127
Tabelle 5 *Anzahl der an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentees, über alle drei Durchgänge hinweg (K1–3), pro Messzeitpunkt* 128
Tabelle 6 *Anzahl der an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren, über alle drei Durchgänge hinweg (K1–3), pro Messzeitpunkt* 128
Tabelle 7 *Soziodemographische Daten und weitere charakterisierende Merkmale aller an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentees* 129
Tabelle 8 *Soziodemographische Daten und weitere charakterisierende Merkmale aller an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren* 135
Tabelle 9 *Charakteristika der beruflichen Situation aller an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren* 139
Tabelle 10 *Messzeitpunkte und Erhebungszeiträume der quantitativen Untersuchung für alle drei Durchgänge* 144
Tabelle 11 *Aufbau der Online-Fragebögen zur Datenerhebung für die inferenzstatistische Analyse der Mentees* 146
Tabelle 12 *Aufbau der Online-Fragebögen zur Datenerhebung für die inferenzstatistische Analyse der Mentorinnen und Mentoren* 147
Tabelle 13 *Anzahl aller an der qualitativen Untersuchung teilnehmenden Mentees* 151
Tabelle 14 *Anzahl aller an der qualitativen Untersuchung teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren* 151
Tabelle 15 *Erhebungstermine und -zeiträume der qualitativen Untersuchung für alle drei Durchgänge* 153
Tabelle 16 *Aufbau der Interviewleitfäden für die teilnehmenden Mentees* 155
Tabelle 17 *Aufbau der Interviewleitfäden für die teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren* 155
Tabelle 18 *Matchingzufriedenheit der Mentees sowie deren Motivation für die Treffen im Tandem* 158
Tabelle 19 *Zufriedenheit der Mentees mit dem Arbeitgeber Bundeswehr im Hinblick auf unterschiedliche Bereiche (Teil 1)* 159
Tabelle 20 *Zufriedenheit der Mentees mit dem Arbeitgeber Bundeswehr im Hinblick auf unterschiedliche Bereiche (Teil 2)* 160
Tabelle 21 *Einschätzung der Bedeutung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere (aus Sicht der Mentees) (Teil 1)* 161
Tabelle 22 *Einschätzung der Bedeutung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere (aus Sicht der Mentees) (Teil 2)* 163
Tabelle 23 *Einschätzung der zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Karriereplanung (aus Sicht der Mentees)* 163
Tabelle 24 *Selbsteinschätzung der Ausprägung verschiedener (beruflich relevanter) Kompetenzen der Mentees (Teil 1)* 164
Tabelle 25 *Selbsteinschätzung der Ausprägung verschiedener (beruflich relevanter) Kompetenzen der Mentees (Teil 2)* 165
Tabelle 26 *Erwartungen der Mentees an das Mentoring-Programm vorab sowie deren Erfüllungsgrad (Teil 1)* 165
Tabelle 27 *Erwartungen der Mentees an das Mentoring-Programm vorab sowie deren Erfüllungsgrad (Teil 2)* 168

Tabelle 28 *Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms (aus Sicht der Mentees)* 169
Tabelle 29 *Aktuelle Bewerbungsmotivation der zivil mitarbeitenden Mentees* 169
Tabelle 30 *Einschätzung der Selbstwirksamkeit und Wirksamkeit der Selbstdarstellung (aus Sicht der Mentees) (Teil 1)* 170
Tabelle 31 *Einschätzung der Selbstwirksamkeit und Wirksamkeit der Selbstdarstellung (aus Sicht der Mentees) (Teil 2)* 170
Tabelle 32 *Matchingzufriedenheit der Mentorinnen bzw. Mentoren sowie deren Motivation für die Treffen im Tandem* 171
Tabelle 33 *Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms im Gesamten (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren) (Teil 1)* 172
Tabelle 34 *Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms im Gesamten (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren) (Teil 2)* 173
Tabelle 35 *Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms im Hinblick auf spezielle Aspekte (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)* 173
Tabelle 36 *Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen Ausmaßes der Unterstützung der Mentees im Hinblick auf ausgewählte Aspekte (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)* 174
Tabelle 37 *Allgemeine Aspekte im Hinblick auf Organisation und Gesamtprogramm (aus Sicht der Mentees)* 178
Tabelle 38 *Spezifische Aspekte im Hinblick auf Organisation und Gesamtprogramm (aus Sicht der Mentees)* 182
Tabelle 39 *Organisation und Gesamtprogramm im Hinblick auf den Aspekt „Veranstaltungen“ (aus Sicht der Mentees)* 183
Tabelle 40 *Organisation und Gesamtprogramm im Hinblick auf den Aspekt „Netzwerken“ (aus Sicht der Mentees)* 185
Tabelle 41 *Organisation und Gesamtprogramm im Hinblick auf den Aspekt „Matching“ (aus Sicht der Mentees)* 186
Tabelle 42 *Allgemeine Aspekte im Hinblick auf die Tandembeziehung (aus Sicht der Mentees)* 188
Tabelle 43 *Erfolgsfaktoren für eine gelungene Zusammenarbeit im Tandem (aus Sicht der Mentees)* 191
Tabelle 44 *Ein Perspektivwechsel: was würden sich die Mentees im Tandem wünschen, wenn sie Mentorin oder Mentor wären* 192
Tabelle 45 *Eingetretene Lernergebnisse, gewonnene Kenntnisse bzw. Fähigkeiten (aus Sicht der Mentees)* 193
Tabelle 46 *Mögliche positiv beeinflussbare Facetten durch Mentoring (aus Sicht der Mentees)* 195
Tabelle 47 *Mögliche Erklärungsansätze für nicht eingetretene Effekte (aus Sicht der Mentees)* 197
Tabelle 48 *Persönliches und berufliches Vorankommen der Mentees durch die Programmteilnahme (auf einer Skala von 1–10)* 198
Tabelle 49 *Reaktionen des direkten Umfelds der Mentees auf deren Programmteilnahme* 198
Tabelle 50 *Hemmnisse des Mentoring-Erfolgs und Schwierigkeiten während der Programmteilnahme (aus Sicht der Mentees)* 201
Tabelle 51 *Motive der Mentorinnen und Mentoren für ihre Teilnahme am Programm* 203
Tabelle 52 *Allgemeine Aspekte im Hinblick auf Organisation und Gesamtprogramm (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)* 204
Tabelle 53 *Spezifische Aspekte im Hinblick auf Organisation und Gesamtprogramm (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)* 206
Tabelle 54 *Organisation und Gesamtprogramm im Hinblick auf den Aspekt „Veranstaltungen“ (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)* 207
Tabelle 55 *Organisation und Gesamtprogramm im Hinblick auf den Aspekt „Netzwerken“ (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)* 209

Tabelle 56 *Organisation und Gesamtprogramm im Hinblick auf den Aspekt „Matching“ (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)* 210
Tabelle 57 *Allgemeine Aspekte im Hinblick auf die Tandembeziehung (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)* 212
Tabelle 58 *Erfolgsfaktoren für eine gelungene Zusammenarbeit im Tandem (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)* 214
Tabelle 59 *Ein Perspektivwechsel: was würden sich die Mentorinnen und Mentoren im Tandem wünschen, wenn sie Mentee wären* 215
Tabelle 60 *Eingetretene Lernergebnisse, gewonnene Kenntnisse bzw. Fähigkeiten (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)* 216
Tabelle 61 *Mögliche positiv beeinflussbare Facetten durch Mentoring (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)* 217
Tabelle 62 *Reflexion der eigenen Führungskompetenz der Mentorinnen und Mentoren* 218
Tabelle 63 *Mögliche Erklärungsansätze für nicht eingetretene Effekte (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)* 219
Tabelle 64 *Persönliches und berufliches Vorankommen der Mentees durch die Programmteilnahme (auf einer Skala von 1–10) (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)* 220
Tabelle 65 *Reaktionen des direkten Umfelds der Mentorinnen und Mentoren auf deren Programmteilnahme* 221
Tabelle 66 *Hemmnisse des Mentoring-Erfolgs und Schwierigkeiten während der Programmteilnahme (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)* 223

Das Mentee-Ohr (gekürzt)

Das Führungsleben ist ein Wunsch und immer eigene Wahl,
oft wechselt es mit Lebensfreude und mischt sich auch mit Qual.

Wer sich dann spiegelt und daraus lernt, gewinnt an Qualität,
so tauschte Mentor eines Tages Dominanz mit Souveränität.

Wie wirke ich und hört man mich, nur manchmal oder nie,
die Frage trieb mich… und so kam, Mentor zu
dem Mentee.

Wer still und stumm durchs Leben geht und niemals reflektiert,
der hat mit Führung nichts im Sinn, weil nie etwas passiert.

Spieglein, Spieglein an der Wand, wer hat die Kompetenz,
der Spiegel sagt: „Das entscheidest Du, Spiegeln ist die Essenz."

Steter Austausch und das Spiegeln geben den Takt vor,
ich freue mich über diesen Sprit, und dank dem Mentee-Ohr.

Ob Mentee oder auch Mentor, die Sorgen sind oft gleich,
doch Mentor hat den kleinen Makel, wird nicht so gerne weich.

Wir sollten uns noch weiter treffen, gern ohne Schutzprogramm,
ein Hilferuf oder ein Rat, kommt immer bei mir an.

(Autor: Ein Mentor, Dezember 2010)

Abbildung 1. Das Mentee-Ohr (Rudat, 2017, S. 42)

1 Einleitung

Bei der Eingabe des Wortes „Mentoring“ in die Internetsuchmaschine „Google“ wurden im Dezember 2022 305.000.000 Treffer erzielt. Im September 2024 führte der Ausdruck bereits zu 370.000.000 Ergebnissen. Mentoring ist heutzutage für fast jeden ein Begriff. Die Einsatzmöglichkeiten, Zielgruppen und/oder Zielsetzungen gehen hierbei allerdings weit auseinander und sind so vielfältig bzw. ausdifferenziert wie die eigentliche Definition des Begriffs an sich. Angewandtes Mentoring reicht von Programmen für Kinder über Studierende, Berufseinsteigende, qualifizierte Fachkräfte, Nachwuchs- oder Spitzenführungskräfte bis hin zu aus den Betrieben ausscheidende Mitarbeitende. Dementsprechend findet Mentoring nicht nur in Industrie und Wirtschaft, bei Großunternehmen, sondern auch in der Politik, an Schulen, Hochschulen, in NGOs und bei vielen öffentlichen Trägern statt (für einen weiterführenden Überblick vgl. Budde & Ellendt, 2017; Peters, Genge & Willenius, 2006; Rademacher & Weber, 2017; Stöger & Ziegler, 2012).

Mentoring hat eine lange Tradition und erfuhr vor allem in den letzten vier Jahrzehnten eine hohe Verbreitung, eine breite Akzeptanz und große Beliebtheit zunächst im angelsächsischen Raum und anschließend auch im restlichen Europa. Die ursprüngliche Zielgruppe war hierbei ausschließlich der männliche Nachwuchs. Es galt anfänglich, diesen auf die spätere berufliche Rolle und Position vorzubereiten und in die Gesellschaft einzuführen. Im damals verbreiteten Anwendungskontext war ein Mentor bis vor wenigen Jahren ebenfalls männlich. Dieser unterstützte aus einer erfahrenen, gehobenen und einflussreichen Stellung heraus sowohl den sozialen und persönlichen Werdegang als auch die berufliche Laufbahn seines Mentees und stellte wesentliche Kontakte her (Pflaum, 2017; Romahn, 2017; Strikker, 2016). Zu den wohl bekanntesten Mentoring-Tandems zählen Aristoteles und Alexander der Große, Sokrates und Platon, Johann Christian Bach und Wolfgang Amadeus Mozart, Sigmund Freud und Carl Gustav Jung oder auch Steve Jobs und Mark Zuckerberg (Schneider & Blickle, 2009; Ziegler, 2009).

Da unsere heutige Zeit geprägt ist von einer sich rasant verändernden Arbeitswelt, einem Mangel an qualifizierten Arbeits- und Fachkräften, einer Veränderung der beziehungsorientierten Zusammenarbeit, der digitalen Revolution, Diversity und einer erwünschten Vielfalt, stehen Wirtschaft und Politik vor großen organisatorischen Herausforderungen, die mit voranschrei-

tender Globalisierung, einem hohen Wertschöpfungsdruck und der demographischen Entwicklung kumulieren (Budde & Ellendt, 2017; Lukoschat & Kletzing, 2006; Rademacher & Weber, 2017; Strikker, 2016). In eben dieser Zeit des strategischen Wandels, in der Personalaspekte als globaler Wettbewerbsfaktor immer zentraler werden, führte die Suche nach einem flankierenden Personalentwicklungsinstrument, welches effektiv, unkonventionell, flexibel und individuell gestaltbar, wenig aufwändig und gewissermaßen „on the job" einsetzbar ist, zurück zum Mentoring (Peters et al., 2006). Mentoring gilt hierbei als schnelle, effiziente, kostengünstige und individuelle Förderungsmaßnahme (Peters, Schmicker & Weinert, 2004) und ist ein „winner-game, von dem alle profitieren können, die sich daran beteiligen" (Haasen, 2001, S. 7).

In den USA wird Mentoring hauptsächlich als „Karriere-Sponsoring" eingesetzt, im europäischen Raum hat es eher Entwicklungscharakter (Clutterbuck, 2014), gilt allerdings auch hier als einer der „Top-10-Driver" von beruflichem Erfolg (Rademacher & Weber, 2017) und ist als Instrument für nachhaltiges „Talent Management" in Organisationen weit verbreitet (Graf & Edelkraut, 2014). Eine weitere wesentliche, an Bedeutung zunehmende, Funktion des Mentorings besteht darin, durch die Implementierung spezieller Mentoring-Programme für Frauen, eine weibliche „Talent Pipeline" aufzubauen und dem „Drop-Out" hochqualifizierter Frauen entgegenzuwirken. Gerade im Kontext der Chancengleichheit wurde eine Umsetzung von dementsprechend ausgerichteten Mentoring-Programmen als „Booster"-Funktion für Frauen von einigen börsennotierten Unternehmen wie AXA, Lufthansa, Siemens oder Telekom vorangetrieben (Forum Mentoring e. V., 2014; Haasen, 2001; Rademacher & Weber, 2017; Romahn, 2017; Rudat, 2017).

Darüber hinaus werden Mentoring-Programme bewusst eingesetzt, um bestimmte unternehmenspolitische und soziokulturelle Zielsetzungen zu erreichen, interkulturelle Kommunikation anzuregen (Strikker, 2016), den Kompetenzerwerb bzw. informelle Lernprozesse anzustoßen (Lukoschat & Kletzing, 2006) und vor allem auch erfolgreiches Wissensmanagement sowie effektiven Wissenstransfer zu gewährleisten (Wilkesmann & Wilkesmann, 2009). Als Antwort auf die demographisch begründete Überalterung der Gesellschaft und die damit verbundenen Konsequenzen wie dem Verlust von exklusiven Wissens- und Erfahrungsbeständen der ausscheidenden Mitarbeitenden durch deren Eintritt in den Ruhestand wird Mentoring häufig im Zuge dieses Generationenwechsels zur Sicherung des (Erfahrungs-)Wissens herangezogen (Budde & Ellendt, 2017; Kamp, 2015).

Gleichermaßen wie in der Wirtschaft gilt es auch für den Arbeitgeber Bundeswehr, „Change-Management-Prozesse“ anzustoßen (Bickerich & Michel, 2014), wettbewerbsfähig zu bleiben, junge und qualifizierte Fachkräfte zu binden und das Potenzial von Spitzenkräften frühzeitig zu identifizieren, gezielt zu fördern sowie weiterzuentwickeln (Rademacher & Weber, 2017). Da Mentoring sowohl eine nachhaltige Maßnahme zur Nachwuchsförderung für unterschiedliche Zielgruppen (Haasen, 2001) als auch eines der erfolgversprechendsten und bereits gut evaluierten Instrumente zur gezielten Personal- bzw. Organisationsentwicklung darstellt und sich dahingehend etabliert hat (Domsch, Ladwig & Weber, 2017), wurde Mentoring ebenfalls für den Arbeitgeber Bundeswehr als unterstützendes Element zur Karriereentwicklung herangezogen. Aufgrund der Tatsache, dass Frauen auch bei dem Arbeitgeber Bundeswehr, besonders in Führungs- und Spitzenpositionen, nach wie vor deutlich unterrepräsentiert sind, galt auch hier die spezifische Förderung von Frauen als ursprüngliches Ziel des implementierten Mentoring-Programms, welches als wirksames Werkzeug im Rahmen einer „Gender-Diversity-Strategie“ angedacht war. „Mentoringprogramme sensibilisieren für mögliche Unterschiedlichkeiten und Benachteiligungen im Zugang zu Führungspositionen und erhöhen idealerweise die Kompetenz aller Programmbeteiligten, Personenvielfalt wertzuschätzen und zu fördern“ (Lukoschat & Kletzing, 2006, S. 89).

Laut des Koalitionsvertrags für die 19. Legislaturperiode vom 12. März 2018 war und ist es ein ausdrückliches Ziel der Bundesregierung bis 2025 eine gleichberechtigte Teilhabe von Frauen und Männern in Leitungsfunktionen zu erreichen. Demzufolge kommt dem öffentlichen Dienst und damit einhergehend dem Arbeitgeber Bundeswehr bei der Gleichstellung von Frauen und Männern eine Vorbildfunktion zu. Auf Grundlage dieser Bestimmung liegt der Fokus der Bemühungen auf dem Abbau der Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen und ist vor allem auf die frühzeitige Qualifizierung, die persönliche Unterstützung und Begleitung leistungsstarker, junger Frauen im Geschäftsbereich des „Bundesministeriums der Verteidigung“ (BMVg) mit Spitzenpotenzial ausgerichtet.

Der vorangegangene sowie der nachfolgende Abschnitt, welche sich mit der Entstehung und dem weiteren Verlauf des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring: im Tandem mehr erreichen“ beschäftigen, fußen größtenteils auf dem „Leitfaden zur Durchführung des Mentoring-Programms“ des Bildungszentrums der Bundeswehr und des Bundesministeriums der Verteidigung (2019).

Im Jahr 2015 wurde das „Bildungszentrum der Bundeswehr“ (BiZBw) in Mannheim von dem damaligen Abteilungsleiter „Personal“ des „Bundesministeriums der Verteidigung“ (BMVg), Herrn Vizeadmiral Joachim Rühle, damit beauftragt, ein Konzept für das Pilotprojekt „Mentoring“ zu erarbeiten. In enger Abstimmung mit dem Stabselement „Chancengerechtigkeit, Vielfalt und Inklusion“ im BMVg, welches die konzeptionelle Projektsteuerung innehat, wurden die Grundlagen für ein Mentoring-Programm in der Bundeswehr entwickelt und die „Professur für Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik“ der Universität der Bundeswehr München (UniBw M) unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Karl-Heinz Renner mit der Evaluation des Projekts beauftragt. Im August 2016 wurde schließlich das erste bundeswehrinterne Mentoring-Programm eingerichtet, welches zunächst nur als Pilotprojekt für drei Jahre bzw. drei Durchgänge, jeweils 12 Monate umfassend, ausgelegt und im ersten Durchlauf nur für weibliche Mentees zugänglich war. In diesen ersten drei Jahren wurden insgesamt 110 militärische bzw. zivile Mentees aus den unterschiedlichsten Bereichen durch Spitzenführungskräfte der Bundeswehr begleitet und unterstützt.

Als erklärtes Ziel und im Rahmen der Evaluation galt es, das Projekt an die Ergebnisse der Evaluation anzupassen, Kritik sowie konstruktive Anmerkungen aufzunehmen und im Anschluss in die Tat umzusetzen. Die Evaluation war somit wesentlicher Bestandteil einer stetigen Verbesserung und kontinuierlichen Entwicklung des Programms. Bei positiver Gesamtevaluation der Pilotphase war vorgesehen, Mentoring als festen Bestandteil der Personalentwicklung bei der Bundeswehr für Frauen und Männer einzuführen und auch für weitere Personenkreise zugänglich zu machen. Im November 2018 wurde das Mentoring-Programm letztlich von der damaligen Bundesverteidigungsministerin Frau Dr. Ursula von der Leyen zu einem festen Bestandteil der Personalentwicklung verstetigt.

Auf die positiven Effekte von Mentoring und die damit einhergehende große Verbreitung verschiedenster Mentoring-Programme wurde auch die Wissenschaft in den letzten Jahren immer aufmerksamer. Mittlerweile existieren zu diesem Thema eine umfassende Publikationssammlung und diverse Metaanalysen (vgl. Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima, 2004; Underhill, 2006). Zahlreiche empirische Wirksamkeitsstudien belegen größtenteils eine positive Wirkung von Mentoring und konnten den Einfluss von Mentoring-Programmen auf verschiedene psychische Merkmale absichern. Hierzu zählen beispielsweise eine verbesserte Einschätzung bzw. Reflexion der eigenen Fähigkeiten, eine Stärkung des Selbstwertgefühls (Dziczkowski, 2013;

Höher, 2014; Rotering-Steinberg, 2007; Schönfeld & Tschirner, 2000; 2002) und/oder der allgemein förderliche Beitrag von Mentoring auf die Persönlichkeitsentwicklung (u. a. Fleck, Brüschke & Brocke, 2017; Haasen, 2001; Peters et al., 2006; Schmid & Haasen, 2011). Neben einem Anstieg des wahrgenommenen Selbstwertgefühls zeigte sich auch eine Stärkung der Selbstpräsentation der Mentees (Kurmeyer, 2012). Darüber hinaus wurden Effekte der Verbesserung der Kommunikation und Kooperation, der Kompetenzentwicklung und der persönlichen und strukturellen Vernetzung nachgewiesen (Peters et al., 2006).

Für eine lange Zeit blieb jedoch eine systematisch empirische Wirksamkeitsüberprüfung zu dieser Fördermaßnahme aus und viele der bestehenden Studien zeichneten sich durch teilweise große methodische Mängel aus bzw. wurden den wissenschaftlichen Kriterien nicht gerecht. Gemäß Ziegler (2009) zeigte sich, dass nur ein Bruchteil aller bis dato erschienenen Mentoring-Studien die methodischen und/oder konzeptuellen Minimalforderungen an empirische Studien erfüllen konnte und die Mehrzahl der Programme, neben einzelner sehr positiver Ergebnisse, lediglich niedrige bis moderate Fördereffekte erzielte (Stöger & Ziegler, 2012).

Viele Fallstudien waren ausschließlich retrospektiver Natur oder beruhten auf reinen Selbstbeschreibungen, die meisten bezogen nicht die Perspektive der Mentorinnen bzw. Mentoren mit ein und nur etwa 15 Prozent der Studien untersuchten den Verlauf in einem Längsschnitt-Design (Pflaum, 2017). Nach Wanberg, Welsh und Hezlett (2003) machten insbesondere qualitative Studien, welche die prozessualen oder interaktionistischen Phänomene untersuchen und damit u. a. einen Einblick in die persönlichen Motive geben, bislang noch die Minderheit in der Mentoring-Forschung aus. Kontrollierte Follow-up-Studien, welche die individuellen Auswirkungen und das subjektive Wahrnehmen von Mentees sowie von Mentorinnen bzw. Mentoren sowohl qualitativ als auch quantitativ untersuchen, sind zum aktuellen Stand der Forschung kaum vorhanden, weswegen ein hoher Bedarf an methodisch akkurat durchgeführten Untersuchungen besteht. Darüber hinaus gibt es zwar unzählige Studien sowie Untersuchungen zu Mentoring-Programmen aus Industrie und Wirtschaft, jedoch bis dato noch keine einzige Abhandlung mit fundierten Ergebnissen hinsichtlich des Wirkungsspektrums solcher Programme aus dem Bereich der deutschen Bundeswehr. Das Augenmerk der vorliegenden Dissertationsschrift liegt folglich auf eben diesen Komponenten. Dabei wird sowohl auf einen qualitativen als auch quantitativen Ansatz zurückgegriffen, um einen tieferen Einblick in das Themenfeld zu erhalten und neue Dimensionen zu erschließen.

Mittels quantitativer Analyse sollte, sowohl über einen kohorteninternen als auch einen kohortenübergreifenden Vergleich[1], der Frage nachgegangen werden, ob sich das Mentoring-Programm der Bundeswehr auf die folgenden Aspekte auswirkt: die Arbeitszufriedenheit mit dem Arbeitgeber Bundeswehr im Hinblick auf unterschiedliche Bereiche, die Einschätzung der Bedeutung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere, die Einschätzung der zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Karriereplanung und die Selbsteinschätzung der Ausprägung verschiedener beruflich relevanter Kompetenzen der teilnehmenden Mentees. Darüber hinaus sollte herausgefunden werden, ob ein Zusammenhang (im Sinne eines Unterschieds) zwischen bestimmten (karrierebezogenen) Erwartungen an das Mentoring-Programm vorab und deren Grad der Erfüllung im Nachgang vorliegt. Zudem war intendiert, den persönlichen Nutzen aus der Programmteilnahme sowie die aktuelle Bewerbungsmotivation der zivilen Mitarbeitenden zu erfassen. Des Weiteren sollten Auswirkungen des Mentoring-Programms auf die Einschätzung der Selbstwirksamkeit sowie die Wirksamkeit der Selbstdarstellung eruiert werden.

Im Hinblick auf die partizipierenden Mentorinnen bzw. Mentoren sollte geklärt werden, ob sich Mentoring auf den persönlichen Nutzen, den Zugewinn neuer Impulse bzw. Perspektiven, die Reflexion der eigenen Führungskompetenz und den Zugang zu neuen Netzwerken auswirkt. Darüber hinaus sollte herausgefunden werden, ob ein Zusammenhang (im Sinne eines Unterschieds) zwischen der Einschätzung des zuvor erwarteten Ausmaßes der Unterstützung der Mentees im Hinblick auf ausgewählte Aspekte und dem später tatsächlich eingetretenen Ausmaß vorliegt.

Des Weiteren sollte qualitativ mit Hilfe eines Leitfadeninterviews sowohl bei den Mentees als auch bei den Mentorinnen bzw. Mentoren u. a. geprüft werden, inwieweit erfolgreiches Mentoring mit der Organisation des Programms bzw. dem Gesamtprogramm im Allgemeinen oder dem Matching zu Beginn zusammenhängt. Darüber hinaus war intendiert zu ergründen, welche Impulse individuell umgesetzt wurden, welche Kenntnisse und Fähigkeiten die Teilnehmenden ihres Erachtens dazugewinnen konnten, welche Erfolgsfaktoren für sie ausschlaggebend waren und welche Bereiche durch das Mentoring am effektivsten positiv beeinflusst werden konnten. Abschließend sollten die Reaktion des direkten Arbeitsumfelds, aufgekom-

[1]Im kohorteninternen Vergleich wurden die Auswirkungen des Mentorings auf die Teilnehmenden innerhalb eines Durchgangs erfasst. Im kohortenübergreifenden Vergleich wurden die Auswirkungen des Mentorings auf die Teilnehmenden aller drei Durchgänge zusammen verglichen.

mene Hemmnisse sowie Verbesserungsmöglichkeiten des Programms herauskristallisiert werden. Zudem war im Rahmen der qualitativen Analyse grundsätzlich beabsichtigt, subjektiv besondere sowie bedeutsame, idiosynkratische Veränderungen und Effekte bei den Teilnehmenden sichtbar zu machen.

Im Hinblick auf die Erreichung der Zielsetzung dieser Dissertationsschrift wurde folgender Aufbau gewählt. Im an diesen Abschnitt anschließenden Kapitel 2 erfolgt die Darstellung des theoretischen Rahmens und der wesentlichen Grundlagen der vorliegenden Untersuchung. Es wird hierbei auf den Ursprung und die Herkunft des Begriffs „Mentoring“ eingegangen (siehe Kapitel 2.1), danach werden die Bedeutung und Funktionen des Konzepts vorgestellt (siehe Kapitel 2.2). Im Rahmen dessen werden einige Definitionen gegeben und es findet eine Abgrenzung zu anderen verwandten Konzepten wie beispielsweise Freundschaft, Führung, Coaching, Supervision und Therapie statt. Im Anschluss wird der geschichtliche Verlauf bzw. die Entwicklung der Mentoring-Forschung skizziert, auf Schwierigkeiten innerhalb des Forschungsgebiets eingegangen und eine Einordnung des Konzepts Mentoring in den sozialwissenschaftlichen Kontext vorgenommen (siehe Kapitel 2.3). Im daran angeschlossenen Kapitel 2.4 erfolgt eine Beschreibung und Abgrenzung der Formen des Mentorings (u. a. informell versus formell, intern versus extern).

Es wird der Frage nachgegangen, welche Zielsetzungen durch den Einsatz von Mentoring-Programmen verfolgt werden (siehe Kapitel 2.5). Der Aspekt der Frauenförderung und der Gleichstellung in Verbindung mit Mentoring-Programmen bzw. dem Thema „Frauenkarrieren bei der Bundeswehr“ wird im Kanon dieser verschiedenen Zielsetzungen dabei gesondert herausgehoben. Zudem wird der Mentoring-Prozess, samt seiner drei Phasen sowie Bestandteile (Vorbereitungsphase, Mentoring-Beziehung sowie Qualitätsmanagement) abgebildet (siehe Kapitel 2.6). Anschließend werden die Akteure eines Mentoring-Programms beleuchtet (siehe Kapitel 2.7). Es wird dabei sowohl auf Anforderungen, Voraussetzungen und Erwartungen der bzw. an die Partizipierenden eingegangen als auch deren förderliche und hinderliche Persönlichkeitseigenschaften in Bezug auf das Mentoring vorgestellt. Darauf folgend wird der Nutzen bzw. die resultierenden Effekte von Mentoring auf bzw. für die Teilnehmenden diskutiert. Den Abschluss des theoretischen Rahmens bilden eine Darstellung der potentiell negativen Effekte und deren Folgen für die Beteiligten sowie eine Erörterung der Gegenmaßnahmen zur Regulierung (siehe Kapitel 2.8).

Aus der Essenz der theoretischen Einbettung werden im darauffolgenden Kapitel 3 die Fragestellungen und Hypothesen, sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Untersuchung, abgeleitet. In dem sich daran anschließenden Kapitel 4.1 folgt zunächst eine Beschreibung des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring: im Tandem mehr erreichen“, ehe in den weiteren Kapiteln 4.2 (quantitativ) bzw. 4.3 (qualitativ) jeweils Stichprobenzusammensetzung bzw. -beschreibung, Untersuchungsplan bzw. -design, Ablauf der Evaluation, Erhebungsinstrumente sowie Datenaufbereitung und Auswertung dargelegt werden. In Kapitel 5.1 werden die Ergebnisse der deskriptiven und der darauf aufbauenden inferenzstatistischen Auswertung der quantitativen Fragebogen-Studie präsentiert. Kapitel 5.2 beinhaltet alle explorativen Auswertungsergebnisse der qualitativen Interview-Studie.

Im Anschluss erfolgt im Rahmen der Diskussion (siehe Kapitel 6) eine Zusammenfassung und Interpretation sowohl der quantitativ erhobenen Ergebnisse hinsichtlich der formulierten Hypothesen als auch der explorativ im Rahmen der qualitativen Untersuchung gewonnenen Befunde (siehe Kapitel 6.1). In Kapitel 6.2 werden die Limitationen der Evaluation dargestellt und die Ergebnisse einer kritischen Betrachtung unterzogen. Zuletzt werden praktische Implikationen aus den gefundenen Ergebnissen abgeleitet, denkbare Ansätze für künftige Forschungen in Aussicht gestellt und eine persönliche Konklusion gezogen (siehe Kapitel 7).

2 Theoretische Grundlagen

"Mentor, wie geh ich doch, und wie begrüß' ich den König? Unerfahren bin ich in wohlgeordneten Worten" (Homer, zitiert nach Pflaum, 2017, S. 13). In diesem Kapitel soll der theoretische Rahmen der vorliegenden Dissertationsschrift abgesteckt werden, um den aktuellen Stand der Forschung als Grundlage für die darauf aufbauende Untersuchung nutzen zu können.

2.1 Ursprung und Herkunft des Begriffs „Mentor" bzw. „Mentoring"

Im Sinne einer ersten Annäherung an das Konzept sollen zunächst der Ursprung sowie die Herkunft des Begriffs „Mentor" und der daraus abgeleiteten Bezeichnungen „Mentoring" bzw. „Mentee" erläutert werden.

Das Wort „Mentor" hat eine lange Tradition und seine Geschichte wird laut Überlieferung in das zwölfte vorchristliche Jahrhundert datiert (Ziegler, 2009). Seinen Ursprung hat es in der Antike, genauer in der griechischen Mythologie und geht auf den engen Freund und Gelehrten „Mentor" des bekannten griechischen Helden Odysseus zurück. Im Versepos der Odyssee des Homer wird berichtet, dass Odysseus, als er an der Seite Agamemnons aus seiner Heimat Ithaka in den trojanischen Krieg aufbrach, seinen Sohn Telemachos in den Hausstand des oben erwähnten Mentor übergab mit der Bitte, sich bis zu seiner Rückkehr um seinen Sohn zu kümmern, ihn zu erziehen, zu unterstützen, in das Leben einzuführen und ihm mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Für Odysseus galt Mentor als ein Mann mit großer Weisheit, beträchtlicher Erfahrung und war durch diese Qualitäten dazu prädestiniert, aus Telemachos einen tapferen, charismatischen und tugendhaften Krieger zu machen. Laut Schell-Kiehl (2007) war Mentor demzufolge für Telemachos Vaterfigur, Vertrauter, aufmerksamer Beschützer, Lehrer und kluger Ratgeber zugleich. Kennzeichnend für die Beziehung zwischen Mentor und Telemachos waren u. a. Achtung, Vertrauen, Zuneigung und gegenseitiger Respekt (Michel & Bickerich, 2016).

Der Geschichte nach schlüpfte von Zeit zu Zeit die Göttin der Weisheit, Pallas Athene, in die Gestalt Mentors, um dem Schützling ihr Wissen mitzuteilen, strategisches Handeln zu vermitteln und aktiv, beratend sowie unterstützend in besonders wichtigen Angelegenheiten zur Seite zu stehen. Göttin Athene half Telemachos, Kontakte zu anderen Königshäusern zu knüp-

fen, wodurch es ihm möglich war, Informationen für das weitere politische Vorgehen einzuholen. Die Gestalt des Mentors hatte demnach in der Odyssee eine Doppelrolle inne. Neben erzieherischen Vater(-ersatz) war Mentor auch Göttin. Zudem ist zu beachten, dass der erste Mentor der Geschichte somit sowohl männliche als auch weibliche Züge enthielt (Romahn, 2017).

Tatsächlich wurde der Eigenname „Mentor“ jedoch erst durch den Bildungsroman „Les Aventures de Télémaque“ im Jahr 1699 zu einem Gattungsbegriff (Kaiser-Belz, 2008). Die historische Person wurde fortan zu einer Rollenbezeichnung. Der Begriff „Mentor“ verkörpert seither eine Person mit ratgebender Vorbildfunktion nach dem Leitbild moderner Pädagogik (Nienhaus, Pannatier & Töngi, 2005). Das daraus abgeleitete „Mentoring“ folgt auch heute noch den Grundprinzipien von Wissensweitergabe und zwischenmenschlichem Vertrauen (für einen allgemeinen und weiterführenden Überblick vgl. Blickle, 2000; Domsch et al., 2017; Romahn, 2017; Schell-Kiehl, 2007; Wolf, 2008).

Auch die Figur des Telemachos wurde zu einer Rolle mit entsprechendem Gattungsbegriff. Es entwickelten sich für die Rolle des Schützlings in einer Mentoring-Beziehung Bezeichnungen wie „Mentee“ oder „Protegé“. Der Begriff Protegé (männlich oder weiblich) hat seinen Ursprung im Französischen und bedeutet so viel wie Schutzbefohlene bzw. Schutzbefohlener oder auch Schützling (Schneider & Blickle, 2009) und wird zumeist in englischsprachigen Studien verwendet (Rademacher & Weber, 2017). Im deutschsprachigen Raum ist die Bezeichnung „Mentee“ geläufiger. Grundsätzlich wurden die Begriffe Mentee bzw. Protegé bis dato jedoch nicht exakt voneinander abgegrenzt oder deutlich differenziert und werden teilweise immer noch synonym verwendet (Fellenberg, 2007).

2.2 Bedeutung, Funktionen und Abgrenzung des Konzepts „Mentoring“

Im nachfolgenden Abschnitt soll zunächst auf die unterschiedlichen Definitionen und Bedeutungen des Konzepts „Mentoring“ eingegangen werden. Anschließend werden die Funktionen von Mentoring erörtert. Abschließend folgt eine Abgrenzung zu verwandten, jedoch abweichenden Konzepten wie z. B. Führung, Coaching und/oder Therapie.

2.2.1 Definition und Bedeutung von Mentoring

Wenn man der Frage auf den Grund gehen möchte, was Mentoring denn nun eigentlich genau sei, stößt man gleich zu Beginn auf eine kleine Herausforderung. Ziegler (2009) zufolge

handelt es sich bei Mentoring tendenziell um eines jener berüchtigten „Zahnbürstenkonzepte". „Jeder Forscher/jede Forscherin hat seine eigene Definition, die aber kaum von KollegInnen benutzt wird. Dementsprechend ist die gegenwärtige Forschungslandschaft eher durch ein Nebeneinander als ein fruchtbares Miteinander gekennzeichnet" (S. 8). Auch in Überblickswerken und Metaanalysen zu diesem Thema werden die zahlreichen, unterschiedlichen Definitionen und Verwendungen des Begriffs moniert sowie wiederholt auf die Problematik der Ermangelung einer einheitlichen und allgemeingültigen Definition hingewiesen (vgl. Allen & Eby, 2007; Passmore, Peterson & Freire, 2012; Ragins & Kram, 2007; Stöger, Ziegler & Schimke, 2009). Jedoch hat sich bis heute aufgrund der Vielfalt an Inhalten, Zielen, Umsetzungs- und Ausgestaltungsformen keine einheitliche Leitdefinition in der Forschungslandschaft durchsetzen können. Dies wird durch die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen mitverursacht, welche im geschichtlichen Verlauf und im Zuge der zeitlichen Entwicklung entstanden sind (Pflaum, 2017; Stöger et al., 2009). Auch wenn sich die einzelnen Definitionen von Mentoring zum Teil unterscheiden, ist das Grundverständnis von Mentoring dem ursprünglichen Prinzip aus der Antike treu geblieben (Haghanipour, 2013). Als zentrales Element des Mentoring-Konzepts gilt übergreifend die „direkte und partnerschaftliche Beziehung zwischen der Mentee und einem Mentor/einer Mentorin" (Schönfeld & Tschirner, 2002, S. 85).

Da der Begriff des Mentorings auf sehr unterschiedliche Art und Weise aufgefasst, interpretiert und rezipiert wird, folgt nun ein Überblick über die wichtigsten und am häufigsten verwendeten Definitionen im zeitlichen Verlauf. Anzumerken ist hierbei, dass Mentoring vor allem in früheren Publikationen über die Aufgaben und Qualitäten der Mentorin bzw. des Mentors definiert wurde.

Als eine der ersten und bekanntesten Pionierinnen, welche Mitte der 1980er Jahre mit ihrer qualitativen Studie zu Mentoring-Beziehungen in Arbeitssituationen einen bedeutenden Beitrag zur Mentoring-Forschung leistete, gilt Kathy E. Kram (Schell-Kiehl, 2007). Erst seit ihrer Publikation „Mentoring at work" im Jahr 1985 konnte sich das Thema als wissenschaftlich relevant profilieren (Allen et al., 2004). Krams Definition von Mentoring im beruflichen Umfeld gilt heute noch als wegweisend, hat sich allerdings aufgrund der unterschiedlichen Einsatzgebiete und Ziele dieses Förderinstrumentes zunehmend aufgeweicht (Hofmann-Lun, Schönfeld & Tschirner, 1999). Krams Kerndefinition entsprechend ist eine Mentoring-Beziehung geprägt durch den sachdienlichen Austausch einer älteren, erfahreneren und einer jüngeren, weniger erfahrenen Person (Kram, 1985). Des Weiteren gilt nach Kram und Isabella (1985):

> Mentors provide young adults with career-enhancing functions, such as sponsorship, coaching, facilitating exposure and visibility, and offering challenging work or protection, all of which help the younger person to establish a role in the organization, learn the ropes, and prepare for advancement. (S. 111)

Auch Eby (1997), Ragins (1997) und Haasen (2001) griffen diesen Aspekt der klassischen Definition von einer dyadischen hierarchischen Mentoring-Beziehung auf. Traditionellerweise ist demnach die Mentorin bzw. der Mentor eine ältere und erfahrene Person, die bzw. der Mentee (oder auch: Protegé) dabei vorwiegend deutlich jünger und meist unerfahrener. Die Aufgabe und das Ziel der Mentorin bzw. des Mentors dieser „One-to-one"-Betreuung liegen darin, die Persönlichkeit der Mentees weiterzuentwickeln, berufliche Kompetenzen auszubauen und für persönliche sowie berufliche Fragestellungen individuelle Lösungen zu finden. Diese Definition, welche vorrangig auf einer dyadischen und hierarchischen Beziehung aufbaut, in der es der Mentorin bzw. dem Mentor geschuldet ist, die oder den Mentee voranzubringen, beruht überwiegend auf älteren und überholten Theorien (Stöger et al., 2009).

Stahr und Klees-Möller (2002) offerierten eine deutlich ausführlichere und umfangreichere Definition davon, welche Qualitäten eine Mentorin bzw. ein Mentor aufweisen sollte:

> Eine gute Mentorin bzw. ein guter Mentor sollte in der Lage sein, seiner/m Mentee nicht nur ‚gute Ratschläge' zu erteilen, sondern die vorhandenen Kompetenzen und Selbstentwicklungspotenziale der/des Mentee zu fördern, sie/ihn zu ermutigen, zu informieren, auf organisatorische, fachliche und psychologische Probleme einzugehen und zu helfen, Strategien zur Krisenbewältigung zu entwickeln. Sie/Er sollte selbständiges Handeln unterstützen, Kontakte fördern und helfen, Strategien zur Karriereplanung aufzubauen. Darüber hinaus sollten gute Mentorinnen und Mentoren auch den Gesamtlebenskontext ihrer/s Mentee und die Probleme, die sich aus dem Ungleichheitsverhältnis und den Unterschieden zwischen den Geschlechtern ergeben, berücksichtigen. (S. 304)

Im deutschsprachigen Raum wird in der Literatur mittlerweile häufig auf die Definition von Ziegler (2009) zurückgegriffen. Dieser schlug eine als idealtypisch bezeichnete Definition vor, welche sich auf das Kernstück des Mentorings fokussiert. Gemäß Ziegler (2009, S. 11) ist Mentoring „eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen

MentorIn und seinem/r/ihrem/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees“. Ziel dieser Definition war es, einen gemeinsamen Bezugspunkt zu schaffen, der es ermöglicht, verschiedene Mentoring-Begriffe miteinander zu vergleichen und gleichzeitig keine zu große Variationsbreite aufzuweisen (Stöger & Ziegler, 2012). Mangelt es an einer derartigen einheitlichen Definition von Mentoring, ist es folglich fast unmöglich, zweifelsohne festzustellen, ob ein beliebiges Programm dahingehend nun ein Mentoring-Programm ist oder nicht: „how mentoring is defined determines the extent of mentoring found“ (Merriam, 1983, S. 165).

Eine eher offenere und universellere Definition bot Pflaum (2017), der Mentoring implizit über die Charakteristika einer Mentorin bzw. eines Mentors beschrieb:

> Mentoren […] sind Ratgeber auf dem Lebensweg einer Person. Sie wirken sowohl im privaten als auch im beruflichen Umfeld, unterstützen und fördern die persönliche, schulische, akademische und/oder berufliche Entwicklung ihres Mentees über einen meist längeren Zeitraum oder eine Lebensphase hinweg und werden oft zu Freunden. (S. 13 f.)

In der Folge sollen nun weitere Aspekte der Charakteristik von Mentoring angeführt werden, welche die bereits dargelegten Definitionen ergänzen sollen. Mentoring ist laut Schönfeld und Tschirner (2006) im Kern Kommunikation und individualisierte, maßgeschneiderte Begleitung bei Veränderungsprozessen. Nach Bozeman und Feeney (2007) ist Mentoring eine Form des informellen Wissenstransfers sowie der Erfahrungsvermittlung und generiert somit nicht nur soziales Kapital, sondern bietet auch psychosoziale Unterstützung (Fleck et al., 2017; Schell-Kiehl, 2007). Dieser Wissenstransfer wird als personengebundener sowie individueller Lernprozess begriffen (Graf & Edelkraut, 2016; Schmid & Haasen, 2011), welcher jedoch eine reziproke und auf Augenhöhe stattfindende Kommunikation priorisiert (Johnson, 2003) und nicht in den Rahmen der hierarchischen, weisungsbefugten „Vorgesetzten-Mitarbeitenden-Beziehung“ integriert sein sollte (Schönfeld & Tschirner, 2000). In diesem Prozess steht jedoch nicht nur im Vordergrund, bereits bestehendes Wissen weiterzugeben, sondern vor allem auch neue Erfahrungen, Erkenntnisse sowie neues Wissen hinzuzugewinnen (Schönfeld & Tschirner, 2006). Bei dem Ansatz der „Developmental network“-Perspektive (nach Higgins &

Kram, 2001) wird Mentoring nicht mehr ausschließlich als eine dyadische, statische und „isolierte Paarbeziehung“ (Graf & Edelkraut, 2014) verstanden, sondern vielmehr als ein Entwicklungsnetzwerk (Koreman, 2005).

Zudem hat sich das Verständnis der früher vorherrschenden Auffassung, es würde sich bei Mentoring um eine komplementäre Beziehung handeln, in welcher die oder der Mentee in eine Organisation hineinsozialisiert wird, zugunsten einer gleichberechtigten, von Wechselseitigkeit geprägten, Austauschbeziehung gewandelt (Höher, 2015). Derartige Beziehungsformen werden heute unter dem Begriff „High-quality relationships“ (Dutton & Heaphy, 2003) zusammengefasst und bezeichnen eben jenen Austausch, der wechselseitigen Nutzen realisieren kann. Auch das Rollenverständnis hat sich grundlegend „von einer Bring- zu einer Holschuld“ gewandelt (Graf & Edelkraut, 2014). Der häufig verwendete Begriff des „Zweier-Tandem“ beschreibt eben diese neue Auffassung von Mentoring-Beziehung, „wobei der Mentor/die Mentorin auf dem hinteren Platz sitzt, Kraft gibt und ‚schiebt‘, während die Mentee die Richtung vorgibt“ (Schönfeld & Tschirner, 2006, S. 4).

In dieser Dissertationsschrift soll sich auf folgende Definition gestützt werden. Sie setzt sich u. a. zusammen aus der Kerndefinition von Kram (1985), dem auf dieser klassischen Definition aufbauenden Ansatz von Eby (1997) und Haasen (2001) sowie der im deutschsprachigen Raum geläufigen Definition von Ziegler (2009). Ergänzt werden soll diese Begriffsbestimmung durch die „Developmental network“-Perspektive nach Higgins und Kram (2001) sowie das zentrale Element des Mentoring-Konzepts, einer direkten und partnerschaftlichen Beziehung (Schönfeld & Tschirner, 2002). Demnach ist Mentoring nach Auffassung dieser Dissertationsschrift geprägt durch einen sachdienlichen, entwicklungsfördernden Austausch, gegenseitiges Lernen und eine reziproke Wissensweitergabe, bedingt durch gegenseitiges Vertrauen sowie Wohlwollen, zwischen einer erfahreneren Mentorin bzw. einem Mentor und einer/einem weniger erfahrenen Mentee, welche in einer dyadischen und direkt partnerschaftlichen Beziehung stehen sowie ergänzend in einem sozialen Entwicklungsnetzwerk eingebunden sind.

Da es sich bei einer Mentoring-Beziehung um eine soziale Verbindung zwischen heterogenen Menschen handelt, gibt es allerdings nicht die eine Mentoring-Beziehung, sondern eine Vielzahl an unterschiedlichen, divergierenden und mannigfaltigen Ausprägungen eben derselben. Für ein erfolgversprechendes Mentoring-Programm ist daher bedeutsam, dass es nicht als

starres Korsett, sondern eher als unterstützender Rahmen gestaltet wird, der den einzelnen Beteiligten einen uneingeschränkten Spielraum zur individuellen Ausgestaltung lässt (Schönfeld & Tschirner, 2000). „No two mentorships are the same; distinct interpersonal exchanges and idiosyncratic interactions define and shape the relationship" (Eby et al., 2010, zitiert nach Pflaum, 2017, S. 100).

2.2.2 Die Funktionen des Mentorings

In diesem Kapitel soll auf die wesentlichen Funktionen von Mentoring eingegangen werden. Fellenberg (2007) zufolge wird eine klare Definition der spezifischen Funktionen umso wichtiger und bedeutsamer, je weniger die tatsächliche Mentoring-Beziehung an sich als eindeutiges Definitionskriterium herangezogen werden kann. Die Funktionen des Mentorings wurden überwiegend mit Hilfe zweier grundsätzlich verschiedener Herangehensweisen expliziert: einer empirisch-induktiven und einer theoretisch-deduktiven Methode, wobei die relevanten Unterstützungsfunktionen mehrheitlich empirisch-induktiv und durch Faktorenanalyse erfasst wurden (für einen weiterführenden Überblick vgl. Gibson, 2004; Ragins & McFarlin, 1990; Sands, Parson & Duane, 1991). Die Ergebnisse variierten zwischen einem, zwei oder drei übergeordneten Faktoren (Tepper, Shaffer & Tepper, 1996).

Der heute noch immer geltende, relevanteste und meist beachtete Ansatz stammt, ausgehend von den Ergebnissen ihrer qualitativen Studie, von Kram (1983). So wurden hier erstmals die zwei elementaren Funktionen kategorisiert, differenziert und definiert. Kram (1985) unterschied im Wesentlichen zwischen der karrierebezogenen und der psychosozialen Unterstützungsfunktion (Ragins & Cotton, 1999). Bei der karrierebezogenen Entwicklungs- und Unterstützungsfunktion wird die oder der Mentee von der Mentorin bzw. dem Mentor u. a. bei der beruflichen Entwicklung, dem professionellen Weiterkommen und dem Karriereaufstieg gefördert. Dem gegenüber steht die psychosoziale Funktion. Diese ist gekennzeichnet durch emotionale Unterstützung zur Stärkung unterschiedlicher Kompetenzen sowie der positiven Affektivität und durch einen freundschaftlichen, vertrauensvollen Umgang innerhalb des Tandems (Michel & Bickerich, 2016; Rademacher & Weber, 2017). Nach Ragins und Cotton (1999) bedeutet die psychosoziale Unterstützungsfunktion zusammengefasst Folgendes: „These behaviors address interpersonal aspects of the mentoring relationship and enhance the protégé's sense of competence, self-efficacy, and professional and personal development" (S. 530). Scandura (1992) postulierte neben diesen beiden Funktionen von Kram (1985) noch eine dritte, die „Rollenmodellfunktion" (vgl. auch Blickle, 2014; Blickle & Schneider, 2007; Wanberg et

al., 2003). Hierbei erfüllt die Mentorin bzw. der Mentor zusätzlich noch eine Vorbildfunktion (Michel & Bickerich, 2016). In den allermeisten Fällen wird der Fokus jedoch nicht nur auf eine dieser Funktionen gelegt, sondern es werden alle drei Bereiche angestrebt (Allen, Finkelstein & Poteet, 2009; Cuerrier, 2003). Für einen ersten und prägnanten Überblick werden diese zwei bzw. drei Funktionen in der nachfolgenden Abbildung 2 dargestellt und im Anschluss im Einzelnen ausführlich betrachtet.

Karrierebezogen	Psychosozial
Aktivitäten zur Förderung des beruflichen Aufstiegs der Mentees	Aspekte partnerschaftlicher Zuwendung und emotionaler Stärkung
Herausfordernde Aufgaben stellen	Akzeptanz zum Ausdruck bringen
Laufbahnberatung geben	Raum für Gespräch über persönliche Probleme geben
Sichtbarkeit schaffen	Fürsorge
Schutz vor schlechten Einflüssen	Gemeinsame Zeit verbringen
Unterstützung, Fürsprache	Persönliche Freundschaft aufbauen
Vorbild sein / Role Modeling (wird auch als 3. Dimension aufgeführt)	

Abbildung 2. Darstellung der zwei bzw. drei Mentoring-Funktionen (Rademacher & Weber, 2017, S. 13)

Karrierebezogene Unterstützungsfunktion

Kram (1985) induzierte im Hinblick auf die Eigenschaften und Gestaltungsmöglichkeiten, die explizit der Laufbahnentwicklung der Mentees dienen, folgende fünf spezifische karriereförderliche Faktoren (Career development functions): Sponsoring, Coaching, Protection, Challenging assignments und Exposure-and-visibility (Budde & Ellendt, 2017). Diese sollen im Folgenden jeweils prägnant erörtert werden.

Unter „Sponsorship“ oder auch „Sponsoring“ versteht man die konkrete Unterstützung und direkte Förderung der beruflichen Karriere durch die Mentorin bzw. den Mentor. Dies beinhaltet u. a. auch Mithilfe beim Aufstieg innerhalb der Organisation, indem zum Beispiel die bzw. der Mentee bei anstehenden Beförderungen oder Bewerbungen konkret ins Spiel gebracht wird. Ebenfalls werden neue Kontakte für die bzw. den Mentee hergestellt oder sie werden in das bestehende Netzwerk der Mentorin bzw. des Mentors eingeführt und integriert. Der Faktor

„Coaching“ beinhaltet zum Beispiel eine Karriereberatung oder auch die fachliche Unterstützung der bzw. des Mentee bei konkreten Problemen und/oder Fragen hinsichtlich der Karriereplanung. Die Mentorin bzw. der Mentor gewährt Einblicke in berufliche Kniffe, informiert, kommuniziert formelle sowie informelle Regeln des Unternehmens und führt die bzw. den Mentee in die Mikropolitik der Organisation ein, indem beispielsweise Kenntnisse über die Organisationskultur und -politik vermittelt werden. Bei dem Faktor „Protection“ handelt es sich um den Schutz oder die Bewahrung der bzw. des Mentee vor negativen Einflüssen oder zu vermeidenden Fehlern. Die Mentorin bzw. der Mentor greift hierbei aktiv ein, falls Probleme oder Schwierigkeiten aufkommen, und nimmt somit quasi die Funktion eines Schutzschildes ein. Der vierte Faktor „Challenging assignments“ beinhaltet die konkrete Konfrontation der bzw. des Mentee mit herausfordernden und anspruchsvollen Aufgabenstellungen. „Exposure-and-visibility“ oder auch „Sichtbarmachung“ beschreibt die Beeinflussung der Exponiertheit und Sichtbarkeit der bzw. des Mentee durch die Mentorin bzw. den Mentor. Es handelt sich hierbei um die Förderung der tatsächlichen Sichtbarkeit der Potenziale und Leistungen der bzw. des Mentee innerhalb der Organisation, indem zum Beispiel eine Plattform geboten und/oder der Rahmen geschaffen wird, Kompetenz zu zeigen (Becker, 2013; Budde & Ellendt, 2017; Kram, 1985; Michel & Bickerich, 2016).

Psychosoziale Unterstützungsfunktion

Die psychosoziale Unterstützungsfunktion teilte Kram (1985) in vier Unterfunktionen auf. Hierzu zählen: Role modeling, Acceptance-and-confirmation, Counseling und Friendship (Becker, 2013; Budde & Ellendt, 2017; Michel & Bickerich, 2016). Diese vier Unterfunktionen von Kram werden im weiteren Verlauf kurz vorgestellt.

Im „Role modeling“ stellt die Mentorin bzw. der Mentor für die oder den Mentee ein Rollenmodell bzw. ein Vorbild dar und sekundiert in Bezug auf Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen. Diese Unterfunktion wurde durch Scandura (1992), zusätzlich zu den beiden Hauptfunktionen (karrierebezogene bzw. psychosoziale Unterstützung), zu einer dritten Hauptfunktion des Mentorings. Die Mentorin bzw. der Mentor demonstriert im Zuge dessen beispielsweise, wie sich eine Führungskraft im Umgang mit Mitarbeitenden im Allgemeinen oder bei konfrontativen und herausfordernden Mitarbeitergesprächen verhält. Auch kann die oder der Mentee bei Teambesprechungen, Zielvereinbarungen, der Projektplanung und der Delegation von Aufgaben hospitieren (Michel & Bickerich, 2016). Bei „Acceptance-and-confirmation”

soll die Mentorin bzw. der Mentor die oder den Mentee dabei unterstützen, ein angemessenes Selbstwertgefühl mit Hilfe von Akzeptanz, Vertrauen, Anerkennung, Ermunterung und Bestätigung zu entwickeln. Im Rahmen des „Counseling“ steht die Mentorin bzw. der Mentor sowohl im beruflichen Kontext als auch bei persönlichen sowie privaten Angelegenheiten beratend und unterstützend zur Seite. Sie dienen hierbei nicht nur als Inhalts-, sondern auch als Prozessberatende und können zur Entwicklung und Stärkung des Selbstkonzepts beitragen. Unter „Friendship“ versteht Kram (1985) das freundschaftliche, respektvolle und unterstützende „Unter-die-Arme-Greifen“ durch die Mentorin bzw. den Mentor. Dies vollzieht sich vor allem unter der Voraussetzung, dass sich die Tandempartnerinnen bzw. -partner verstehen und Freude am gegenseitigen Austausch haben.

Zusammenfassend lässt sich für das Zusammenspiel der karrierebezogenen und psychosozialen Unterstützungsfunktion sagen: „Career development functions depend on the mentor´s power and position in the organization, whereas psychosocial functions depend on the quality of the interpersonal relationship and the emotional bond that underlies the relationship“ (Kram, 1985, zitiert nach Ragins & Cotton, 1999, S. 530).

Im Zuge des Wandels der Mentoring-Forschung, des Mentoring- und des Rollenverständnisses wird auch eine Erweiterung der Funktionen thematisiert. Zusätzlich zu den bereits bestehenden zwei bzw. drei Funktionen werden zunehmend auch die Funktionen „Lernen“ und „Netzwerken“ genannt (Höher, 2014; 2015; Ragins & Kram, 2007; Schell-Kiehl, 2007). Auf diese beiden Aspekte soll an späterer Stelle dieser Dissertationsschrift noch einmal explizit eingegangen werden.

2.2.3 Abgrenzung von anderen Konzepten

Nachdem in diesem Kapitel bereits beschrieben und definiert wurde, was Mentoring ist, und Begriffe wie Coaching, Führung sowie Freundschaft verwendet wurden, soll an dieser Stelle explizit darauf eingegangen werden, was Mentoring nicht ist. Gemäß Kimmle (2004) ist eine derartige Trennung der Begrifflichkeiten empfehlenswert, um die jeweiligen Rollen, Inhalte und Ziele klarer abgrenzen zu können. Die Unterschiede zwischen Mentoring, Freundschaft, Führung, Coaching, Supervision aber auch Therapie sollen im folgenden Abschnitt herausgestellt werden.

2.2.3.1 Mentoring und Freundschaft

Die Grenzen zwischen Mentoring und Freundschaft sind fließend und die beiden Begriffe bedingen sich wechselseitig. Wie schon im Abschnitt zuvor erwähnt, kann Freundschaft innerhalb eines Tandems einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Mentoring-Beziehung haben, sich förderlich auf einen zwanglosen sowie offenen Austausch auswirken und dazu motivieren, sich häufiger inner- bzw. außerhalb des beruflichen Kontexts zu treffen sowie auszutauschen (Dougherty, Turban & Haggard, 2010). Mullen (2010) fand heraus, dass Tandems mit Freundschaftscharakter über ein höheres Maß an Reziprozität berichten. Ramaswami und Dreher (2010) zufolge werden Mentees durch das Gefühl einer freundschaftlichen Verbundenheit dazu ermutigt, persönlichere Themen sowie Bereiche unabhängig von der formellen Organisation und Hierarchie des Unternehmens anzusprechen und bestehende Strukturen zu hinterfragen.

2.2.3.2 Mentoring und Führung

Eine wesentlich bedeutsamere Abgrenzung und eine bewusste Differenzierung besteht hingegen zwischen den Konzepten Führung und Mentoring. Einen tabellarischen Überblick über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Konzepte bietet Pflaum (2017). In Abbildung 3 werden diese im Hinblick auf sechs Dimensionen (Kontext, Themenschwerpunkte, Methodenkanon, Nähe vs. Distanz, Machtgefüge und Dauer) dargestellt. Zur Vermeidung von Redundanzen soll im Fließtext nicht noch einmal näher auf die einzelnen Aspekte eingegangen werden. Anstatt dessen soll im weiteren Verlauf dieses Abschnitts das Spannungsfeld und die Interessenskonflikte, welche sich aus den in Abbildung 3 beschriebenen Unterschieden ergeben, beleuchtet werden.

Dimension	Unterschiede	Gemeinsamkeiten
Kontext	▪ Informelles Mentoring: auch Unternehmensübergreifend ▪ Führung: beruflicher Kontext ▪ Mentoring: beruflicher und / oder privater Kontext	▪ Führung und formelles Mentoring im Kontext eines Unternehmens
Themen	▪ Führung: Themen mit Blick auf die Unternehmensziele ▪ Führung: Team-Themen ▪ Mentoring: Themen mit Blick auf die persönliche Weiterentwicklung	▪ Berufliche Themen
Methoden	▪ Führung: Beratung, Bewertung, disziplinarische Instrumente ▪ Mentoring: keine disziplinarischen Momente ▪ Führung: Teambesprechungen ▪ Mentoring: one-to-one Gespräche	▪ One-to-one Gespräche ▪ „transformational leadership“: Parallelen zum Mentoring – Führungskraft als Moderator, Mentor und Coach
Nähe	▪ Führung: professionelle Distanz zwischen Führungskraft und Mitarbeiter ▪ Mentoring: persönliche Nähe	▪ Führungskräfte und Mentoren als Freunde
Macht	▪ Führung: organisationale, formelle Macht ▪ Mentoring: informelle Macht, durch Wissens- und Erfahrungsvorsprung	▪ Transformational leadership: Parallelen zum Mentoring – Führungskraft als Moderator, Mentor und Coach
Dauer	▪ Führung: durch den Verbleib in und durch die Organisation bestimmt ▪ Mentoring: von Mentor und Mentee bestimmt	

Abbildung 3. Führung und Mentoring (Pflaum, 2017, S. 45)

Da die Mentorin bzw. der Mentor im Hinblick auf die Karriere- und/oder die Gehaltsentwicklung lediglich als beratende, vermittelnde oder hinweisgebende Person für die bzw. den Mentee fungiert, kann es aufgrund unterschiedlicher Interessenslagen zwischen Mentorin bzw. Mentor und der jeweiligen Führungskraft zu Interessenskonflikten kommen. Dies kann bei einigen Mentees u. a. ein Loyalitätsdilemma zur Folge haben (Oglensky, 2008). Pflaum (2017) wies hierbei vor allem auf drei wesentliche Kriterien hin, welche ein Spannungsfeld von Führung und Mentoring inhärent begründen: Führung und Unternehmensziele vs. Mentoring und Persönlichkeitsentwicklung, Führung als Team-Management vs. Mentoring als „One-to-one“-Beziehung sowie klassische Führungsinstrumente vs. „Transformational leadership“ im Rahmen von Mentoring. Diese Interessenskonflikte werden nachfolgend chronologisch elaboriert.

Wie bereits erwähnt, haben Führungskräfte und Mentorinnen bzw. Mentoren relativ unterschiedliche Interessenslagen. Godshalk und Sosik (2007) differenzierten wie folgt: Mentorinnen bzw. Mentoren haben in erster Linie ein Interesse daran, die bzw. den Mentee als Gesamtperson in der Weiterentwicklung zu fördern, was zwar nützlich für das Unternehmen sein kann, aber nicht muss. Diese Unterstützung kann auch Aspekte beinhalten, welche sich nicht zwangsläufig mit den Unternehmensinteressen decken. Dem gegenüber müssen Führungskräfte in erster Instanz im Sinne der Interessen und Ziele des Unternehmens handeln sowie die Mitarbeitenden unter Berücksichtigung des Unternehmenserfolgs entwickeln (Schmid & Haasen, 2011). Der zweite Unterschied innerhalb der Interessenskonflikte besteht nach Pflaum (2017) darin, dass im Mentoring eine eher enge, persönliche „One-to-one"-Beziehung zwischen den beiden Tandempartnerinnen bzw. -partnern angestrebt wird, während im Führungsverhältnis ein Team aus mehreren Mitarbeitenden im Fokus steht und diese Beziehung dahingehend überwiegend fachlich-disziplinarisch sein sollte (Scandura & Pellegrini, 2010).

Der letzte Aspekt des Spannungsfeldes „Mentoring vs. Führung" betrifft die Gegenüberstellung von klassischen Führungsstilen und „Transformational leadership" im Rahmen von Mentoring. Die klassischen Führungsstile konzentrieren sich auf die Person der Führungskraft, welcher die Mitarbeitenden zuarbeiten. Diesem Ansatz stehen neuere und moderne Stile entgegen, welche die bzw. den Mitarbeitenden fokussieren und deren bzw. dessen individuelle Entwicklung im Kontext der Unternehmensziele betonen. Zu diesen mehr kooperativen, denn direktiven Modellen zählt das „Transformational leadership". Als „Transformational leadership" wird ein Führungsstil bzw. eine Art der Mitarbeiterführung verstanden, die sich durch Inspiration, gegenseitigen Respekt und Wertschätzung sowie eine ausgeprägte Vorbildfunktion auszeichnet und dadurch das Verhalten der Mitarbeitenden positiv beeinflussen bzw. intrinsisch motivieren soll (Becker, 2013; Scandura & Williams, 2004). Mentoring wird als Instrument zur Personalentwicklung angesehen, das dem Leitbild des „Transformational leadership" entspricht, da es u. a. die Interaktion und den Austausch über Hierarchieebenen hinweg fördert (Sosik, Godshalk & Yammarino, 2004).

2.2.3.3 Mentoring und Coaching

Gemäß Pflaum (2017) ist eine klare und eindeutige Trennung zwischen Mentoring und Coaching nur schwer möglich und in weiten Teilen nur begrenzt sinnvoll (vgl. auch Schmid & Haasen, 2011). Wie bereits in Kapitel 2.2.2 erörtert, kann Coaching gemäß Kram (1985) jedoch

als Unterfunktion von Mentoring angesehen werden. Nichtsdestotrotz bestehen einige Kontrastierungen, welche nachfolgend im Sinne der Vollständigkeit angerissen werden sollen. Pflaum (2017) bietet hierzu eine gute und prägnante Übersicht in Tabellenform (siehe Abbildung 4).

Dimension	Unterschiede	Gemeinsamkeiten
Kontext	▪ Coaches: professionelle, bezahlte Berater ▪ Mentoren: ehrenamtliche Laien	▪ beruflicher privater Kontext möglich
Themen	▪ Coaching: fokussiert auf ein bestimmtes berufliches oder persönliches Thema ▪ Mentoring: breites Spektrum an persönlichen und beruflichen Themen	▪ Themen aus dem beruflichen oder privaten Bereich ▪ Persönlichkeitsentwicklung ▪ Karriereplanung und -gestaltung
Methoden	▪ Coach: professionelle Ausbildung in Beratungsmethoden ▪ Mentor: kurze Einführung in Beratungstechniken	▪ Vergleichbare Beratungsmethoden
Nähe	▪ Coach: mehr professionelle Distanz ▪ Mentor: näher an der Person des Mentees orientiert	
Macht	▪ Coach: Coachee ist Klient / Kunde, der für eine Leistung bezahlt ▪ Mentor: Mentee ist kein Kunde	
Dauer	▪ Coaching: vertraglich festgelegter Zeitraum ▪ Mentoring: offene Abstimmung über Dauer und Anzahl der Treffen	▪ Coaching und formelles Mentoring: Dauer und Anzahl der Treffen kann festgelegt sein

Abbildung 4. Coaching und Mentoring (Pflaum, 2017, S. 40)

Fellenberg (2007) zufolge besteht einer der ausschlaggebendsten Unterschiede zwischen Mentoring und Coaching darin, dass Mentoring im Gegensatz zu Coaching nicht ausschließlich die Vermittlung spezifischer Fertigkeiten bedeutet, sondern sich auf die längerfristige berufliche Entwicklung der bzw. des Mentee als Gesamtpersönlichkeit richtet (vgl. auch McLean, Yang, Kuo, Tolbert & Larkin, 2005). Clutterbuck (2008) sieht den generischen Unterschied darin, dass die Entwicklung beim Mentoring vor allem auf den Bereich der Karriere abzielt, wohingegen externes Coaching meist eine ganzheitlichere Anwendung findet und auf einer unabhängigen Beratung der Persönlichkeit von außen fußt. Weitere Unterscheidungskriterien in Bezug auf Mentoring und Coaching sehen Allen, Shockley und Poteat (2010) in der

Zielsetzung, dem Grad der Reziprozität der Beziehung zwischen Unterstützenden und Unterstützten, dem Grad der Formalität und der sozialen Nähe. Ein weiteres Unterscheidungskriterium besteht darin, dass Coaching in Unternehmen vorrangig auf eine zeitlich klar begrenzte Befähigung zur Übernahme von einzelnen Aufgaben oder ein konkretes Ziel und nicht auf den Aufbau einer längerfristigen Entwicklungs- und Förderbeziehung gerichtet ist (Blickle, 2000; Schumann, 2014). Gemäß Gärtner (2011) liegt der Fokus beim Mentoring auf der Vermittlung und Weitergabe von eigenen, subjektiven Erfahrungen, Kenntnissen sowie Wissen der jeweiligen Mentorin bzw. des jeweiligen Mentors (vgl. auch Kimmle, 2004). Ergänzend wird der Integration der Mentees in geeignete, wesentliche und sachdienliche Netzwerke eine große Bedeutung beigemessen. Mentorinnen bzw. Mentoren geben Einblick in interne, betriebliche Spielregeln und die beruflichen, formellen Prozesse oder Strukturen. Bei den durchführenden Personen von beruflichem Coaching handelt es sich meist um externe Coaches, die im Vergleich zum Mentoring einen anderen Professionalisierungsgrad aufweisen und für ihre Dienstleistung explizit bezahlt werden (Höher, 2015). Zudem beinhaltet Coaching gezielte, professionelle psychologische Beratungselemente (Schumann, 2014).

2.2.3.4 Mentoring und Supervision

Auch zwischen Mentoring und Supervision bestehen einige Unterschiede. Der Hauptunterschied liegt vorrangig darin, dass beim Mentoring die Karriereförderung einen wesentlichen Bestandteil darstellt, was bei der Supervision normalerweise kein ausschlaggebendes Ziel ist. Supervisierende arbeiten im Gegensatz zu Mentorinnen bzw. Mentoren mit unterschiedlichsten psychoanalytischen, therapeutischen oder systemischen Verfahren und bringen in der Regel keine privaten und/oder beruflichen Erfahrungen mit in die Sitzungen ein. Ebenso wie in der Abgrenzung von Mentoring und Coaching ist ein deutlicher Unterschied im Hinblick auf den Grad der Professionalisierung der durchführenden Person zu sehen, zumal Supervisierende anerkannten Qualifikationsstandards entsprechen und eine fachgerechte Ausbildung durchlaufen müssen (Niemeier, 2009).

2.2.3.5 Mentoring und Therapie

Mentoring und Therapie sind grundsätzlich unterschiedlich, wobei die wesentlichen Abgrenzungsaspekte im folgenden Abschnitt angeführt werden sollen. Mentoring stellt im Vergleich zu Therapie ein reines Personalentwicklungsinstrument dar (Graf & Edelkraut, 2016).

Bei Mentoring-Programmen sollte nach Rank und Macher (2017) das Hauptgewicht auf der Organisations- und/oder Professionsebene liegen und private Anteile nur einfließen. Zudem kann ganz allgemein gesagt werden, dass Mentoring-Programme und (Psycho-)Therapie unterschiedliche Bedürfnisse der Teilnehmenden abdecken, die Schwerpunkte differieren und andere Zielsetzungen verfolgt werden. Des Weiteren hebt sich Psychotherapie durch die entsprechende Rolle oder Funktion der Therapeutin bzw. des Therapeuten ab. Der Fokus einer Therapie liegt meist auf der Aufarbeitung und Bewältigung vergangener oder gegenwärtiger traumatischer, angstauslösender oder allgemein belastender Ereignisse sowie den damit verbundenen negativen Emotionen. Ziel ist es, neue Denkmuster und hilfreichere Verhaltensweisen als bisher einzuüben. Mit Hilfe von Therapie können psychische Erkrankungen mit wissenschaftlich anerkannten und validierten Methoden konkret behandelt werden. Hierzu verfügen Therapeutinnen oder Therapeuten aufgrund ihrer Ausbildung über geeignete Strategien und Verfahren. Psychotherapeutinnen bzw. -therapeuten sind Ärztinnen und Ärzte oder Psychologinnen bzw. Psychologen, die eine professionelle Ausbildung durchlaufen, eine entsprechende Zulassung oder Approbation zur Anwendung eines Heilverfahrens und zum Ausüben dieses Heilberufs besitzen sowie der entsprechenden Berufsordnung bzw. dem Psychotherapeutengesetz unterstehen. Mentorinnen bzw. Mentoren sind demgegenüber semiprofessionelle Beratende, Unterstützende und Betreuende mit Erfahrungen auf einzelnen Gebieten (Stadelmann, 2017).

2.3 Historischer Abriss der Mentoring-Forschung und wissenschaftliche Einordnung

Die Reise des Mentorings hat ihren Ursprung in den USA, führte dann zunächst nach Nordeuropa und England und erst in den 1980er Jahren nach Deutschland. Im Rahmen dieser Reise hat sich der Fokus verändert und die Schwerpunktsetzung der Mentoring-Forschung ebenfalls eine Metamorphose durchlaufen. In diesem Zusammenhang haben sich über die Jahre einige bedeutsame Vereine, Verbände und Netzwerke herausgebildet. Im nachfolgenden Abschnitt sollen ein historischer Abriss der Mentoring-Forschung gegeben und die zeitliche Entwicklung sowie die Bedeutung der jeweiligen Forschungsschwerpunkte aufgezeigt werden. Im Anschluss daran werden einige ausgewählte Vereine, Verbände sowie Netzwerke vorgestellt und die Entstehung diverser Fragebogeninstrumente skizziert. Daneben sollen komprimiert die u. a. aus der Veränderung der Forschungsschwerpunkte und weiteren Ursachen resultierenden Schwierigkeiten innerhalb der Forschung erörtert werden. Im letzten Abschnitt des Kapitels wird in Anlehnung an Pflaum (2017) abschließend eine knappe Einordnung des Konzepts „Mentoring“ in den sozialwissenschaftlichen Kontext vorgenommen: vor dem Hintergrund der

soziologischen Rollentheorie, als konstruktivistisches Lernfeld und im Rahmen der Human- und Sozialkapitaltheorie.

2.3.1 Geschichtlicher Verlauf und Entwicklung der Mentoring-Forschung

In diesem Kapitel soll der geschichtliche Verlauf und die Entwicklung der Mentoring-Forschung skizziert werden. Gemäß Romahn (2017) wird in Abhandlungen über die historische Entwicklung des Mentoring-Konzepts zumeist der Anschein erweckt, als ob Mentoring von amerikanischen Unternehmen in den 1970er Jahren als Instrument zur Personalentwicklung, in Anlehnung an die Erzählungen aus der griechischen Antike, wiederentdeckt und infolgedessen neu aufgesetzt wurde. Faktisch klafft in der Mentoring-Literatur zwischen diesen beiden zeitlichen Abschnitten eine große Lücke. Laut Graf und Edelkraut (2014) zog sich die Grundidee von Mentoring jedoch historisch betrachtet durch alle Epochen. Gemäß Autoren wie Shea (1994) reichen die Wurzeln des Prinzips von Mentoring bis in die Steinzeit. Damals wurden das Wissen und die Fähigkeiten von besonders talentierten Heilenden, Höhlenmalenden oder auch Schamaninnen bzw. Schamanen an die jüngere Generation weitergegeben. Von der Steinzeit ausgehend fand Mentoring beispielsweise unter Philosophen, in mittelalterlichen Zünften oder auch bei der Ausbildung zum Ritter seine Anwendung (Romahn, 2017).

Zur Illustration des Bedeutsamkeitszuwachses des Konzepts Mentoring in der Neuzeit soll zunächst ein Blick auf verbreitete Datenbanken wie beispielsweise „Psyndex“ geworfen werden. Die Suche nach dem Begriff „Mentoring“ ergab für die Jahre 1980 bis 1989 insgesamt nur 39, zumeist englischsprachige Einträge (Permoser & Süss-Stepancik, 2017). Die ersten wissenschaftlichen Untersuchungen und Überblicksarbeiten zum Thema „Auswirkungen von Mentoring-Aktivitäten im beruflichen Kontext“ wurden von Levinson, Darrow, Klein, Levinson und McKee (1978), Olian, Giannantonio, Carroll und Feren (1985) und Kram (1985) veröffentlicht. In dem Zeitraum von 1990–1999 erschienen bereits 107 Artikel auf Englisch und 17 Artikel auf Deutsch. Diese Publikationszahl vervielfachte sich in den Jahren 2000–2009 auf insgesamt 275 Artikel, wovon ca. drei Viertel englischsprachig waren (Permoser & Süss-Stepancik, 2017). In diesem Zeitraum entstanden gemäß Dougherty und Dreher (2007) drei der bis dato bedeutsamsten Mentoring-Reviews: zwei Monographien, die eine von Noe, Greenberger und Wang (2002) und die andere von Wanberg et al. (2003), sowie eine Metaanalyse von Allen et al. (2004). Zu den etablierten und auch heute noch relevanten Standardwerken zählen für Pflaum (2017) insbesondere das „Handbook of mentoring at work“ von Ragins und Kram (2007) sowie das „Blackwell handbook of mentoring“ von Allen und Eby (2010). Auch die

Beiträge von Underhill (2006) sowie von Eby, Allen, Evans, Ng und DuBois (2008) gelten als häufig zitierte Arbeiten. Weitere Reviews und Metaanalysen der Folgejahre, auf die regelmäßig verwiesen wird und die sich mit den verschiedenen Aspekten des breit gefächerten Themenkanons auseinandersetzten, stammen u. a. von Eby et al. (2013) sowie von Ghosh und Reio Jr. (2013). Einen relativ aktuellen Literaturüberblick über zeitgenössisches Mentoring skizzierten Mullen und Klimaitis (2021).

Einen geschichtlichen Abriss der Entwicklung der Themen innerhalb der Mentoring-Forschung in der Neuzeit bietet Pflaum (2017), der die Forschungsschwerpunkte von 1980 bis 2010 zusammengefasst und chronologisch gegliedert hat (siehe Abbildung 5). Dabei ist zu beachten, dass, obwohl sich in den letzten Jahrzehnten unterschiedliche Fachbereiche mit der Untersuchung des Mentoring-Konzepts befasst haben, der Schwerpunkt der Forschung nach wie vor auf dem beruflichen Kontext liegt und dementsprechend vor allem der Beitrag von Mentoring zur Förderung des Humankapitals untersucht wurde (Peters et al., 2004).

1980 – 1990	▪ Definition und Abgrenzung von Mentoring ▪ Fokus auf Karriere-Mentoring ▪ Fokus auf die positiven Effekte für Mentees
1990 – 1995	▪ Verschiebung des Fokus vom informellen zum formellen Mentoring ▪ Einbezug der Perspektive des Mentors – Kosten und Nutzen, Gründe für und gegen die Teilnahme an einem Mentoring-programm ▪ Zusammensetzung der Tandems (Geschlecht, ethnische, soziale Herkunft) und deren Auswirkungen auf den Erfolg ▪ Persönlichkeit des Mentees ▪ Supervisory Mentoring
1995 – 2000	▪ Phasen des Mentoringprozesses ▪ Ende von Mentoringbeziehungen ▪ Rolle des Geschlechts des Mentors mit Blick auf Karriere und Gehaltsentwicklung ▪ Psychosoziale und karrierebezogene „Benefits“ von Mentees
2000 – 2005	▪ Qualität der Beziehungen, Auswirkungen von Ähnlichkeit / Unähnlichkeit zwischen Mentor und Mentee ▪ Mögliche negative Folgen und Auswirkungen von Mentoring ▪ Wahl des Mentors / des Mentees
2005 – 2010	▪ Erfolgsfaktoren für formelles Mentoring ▪ Kosten und Nutzen von Mentor und Mentee (Reziprozität) ▪ „Developmental Networks“ ▪ e-Mentoring

Abbildung 5. Zeitliche Entwicklung der Forschungsschwerpunkte (Pflaum, 2017, S. 22)

Im nachfolgenden Abschnitt soll noch einmal im Detail auf die „Reise des Mentorings“ in der Neuzeit über die Anfänge in den USA und die Weiterentwicklung sowie Verbreitung nach Europa eingegangen werden.

2.3.1.1 Die Anfänge in den USA

Die Entlassungswelle in den USA Anfang der 1980er Jahre bildete nach Romahn (2017) die historische und gesellschaftliche Ausgangslage sowie den Nährboden für den Einzug des Mentorings und seine Renaissance (vgl. auch Schell-Kiehl, 2007). Es erfuhr seither eine stetig wachsende Bedeutung und ein daraus resultierendes ansteigendes Forschungsinteresse (Höher, 2015). Wie bereits erwähnt, begann mit Kram (1983; 1985) der wissenschaftliche und vor allem wegweisende Diskurs zum Thema Mentoring. Diese beiden anfänglichen Beiträge beschäftigten sich zum ersten Mal systematisch, und nicht wie zuvor auf evidenzbasierten Anekdoten oder Fallstudien basierend, mit den Erwartungen an und dem Nutzen von Mentoring sowie dem Verlauf des Mentoring-Prozesses. In den 1980er Jahren, vor den ersten Veröffentlichungen von Kram (1983; 1985), richtete sich die Aufmerksamkeit der Forschung noch ausschließlich auf die Untersuchung langfristiger sowie informeller Mentoring-Förder-Beziehungen (Dougherty et al., 2010). Sie bilden auch noch heute den meist gewählten Ausgangspunkt für nachfolgende Publikationen (Pflaum, 2017). Nach Bozeman und Feeney (2007) setzte auch erst in diesem Zeitraum eine systematische Erprobung von selbst entwickelten Mentoring-Programmen ein. Eine der eindrucksvollsten und bekanntesten Fallstudien dürfte zu dieser Zeit wohl die zu dem Chemienobelpreisträger Ernest Rutherford gewesen sein. Er war gleichzeitig Mentee und Mentor. Unter seiner Leitung als Mentor wurden nicht weniger als 11 seiner Schüler selbst mit dem Nobelpreis ausgezeichnet und auch Rutherfords Mentor, Joseph John Thomson, war bereits Nobelpreisträger (Ziegler, 2009).

2.3.1.2 Weiterentwicklung und Verbreitung nach Europa

Seit den 90er Jahren verschob sich der Fokus der Forschungen zunehmend in Richtung formeller, d. h. von den Organisationen initiierten und arrangierten, Mentoring-Beziehungen (Hegstad & Wentling, 2004). Auch die Forschungsfragen entwickelten sich weiter und es wurde zunehmend die Karriereentwicklung anhand von Beförderungen oder Gehaltserhöhungen evaluiert (Studien zu diesen Aspekten u. a. von Dreher & Ash, 1990; Scandura, 1992; Turban & Dougherty, 1994). Zu diesem Zeitpunkt konstatierten Ragins und Cotton (1999) bereits einen

Mangel an wissenschaftlicher Fundierung bei der Konzipierung und Implementierung solcher Programme: „[…] formal mentoring programs are being developed without the benefit or guidance of empirical research" (S. 529).

Mentoring gelang schließlich von den USA zunächst nach Nordeuropa sowie England und in den 1980er Jahren auch nach Deutschland. Wirklich wahrgenommen wurde Mentoring im deutschsprachigen Raum jedoch erst Ende der 90er Jahre (Pflaum, 2017). Gemäß Romahn (2017) ist dabei zu beachten, dass Mentoring von der Wissenschaftskultur in den USA zunächst schwerpunktmäßig als Instrument zum Karriereaufstieg angesehen und in Deutschland als ein ganzheitlicheres Konzept aufgefasst wurde (weiterführend vgl. Magg-Schwarzbäcker, 2014). Als eine der ersten Untersuchungen zur Wirksamkeit von Mentoring im deutschsprachigen Raum gilt der Beitrag von Hofmann-Lun, Schönfeld und Tschirner aus dem Jahr 1998. Spätestens seither erfuhr Mentoring einen stetigen Aufwind, wurde immer populärer und etablierte sich u. a. als gängiges Instrument zur Frauenförderung. Domsch et al. (2017) sprach in diesem Zusammenhang von einem regelrechten „Mentoring-Boom". Auch wenn sich im Laufe der Zeit unterschiedliche Fachbereiche mit der Untersuchung von Mentoring befasst haben, liegt der Schwerpunkt der meisten Forschungsarbeiten im Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie oder der betriebswirtschaftlichen Personalentwicklung. Aus dieser Perspektive heraus werden die Entwicklungschancen meist unter betriebswirtschaftlichen Aspekten und im Hinblick auf eine Förderung des Humankapitals betrachtet (Peters et al., 2004). Nach Pflaum (2017) liegt der Forschungsschwerpunkt zum Thema Mentoring trotz dessen internationaler Verbreitung regional betrachtet immer noch in den USA.

2.3.1.2.1 Entstehung von Vereinen, Verbänden und Netzwerken

Um einen gewissen Standard im Hinblick auf Mentoring-Programme zu sichern und zu gewährleisten sowie allgemeingültige Gütekriterien festzusetzen bzw. zu erfüllen, haben sich auf Bundesebene und im europäischen Wirtschaftsraum einige Vereine, Verbände sowie Netzwerke gebildet. Diese haben sich der Qualitätssicherung, Entwicklung und/oder Implementierung von Mentoring-Programmen verschrieben. Zu diesen zählen in Deutschland u. a. die zwei größten Institutionen: die „Deutsche Gesellschaft für Mentoring e. V." (DGM) und das „Forum Mentoring e. V. – Bundesverband Mentoring in der Wissenschaft". Europaweit spielen der „European Mentoring & Coaching Council" (EMCC), die „Mentoring Foundation" sowie der

„30% Club“ eine bedeutende Rolle (Domsch et al., 2017). Diese Vereine, Verbände und Netzwerke sind überwiegend interdisziplinär ausgelegt. Oftmals bestehen Kooperationen verschiedener wissenschaftlicher Fachrichtungen beispielsweise aus den Bereichen der Psychologie, der Politik- und Bildungswissenschaften oder auch den Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften. In der Folge sollen die fünf genannten Institutionen kurz vorgestellt werden (der nachfolgende Überblick basiert auf den Internetauftritten der entsprechenden Institutionen sowie auf Domsch et al., 2017).

Die *„Deutsche Gesellschaft für Mentoring e. V.“* (DGM) wurde im Jahr 2012 gegründet und ist ein Zusammenschluss von Mentoring-Expertinnen bzw. -Experten aus unterschiedlichen Bereichen, wie z. B. Wirtschaft, Gesellschaft und/oder der Verwaltung. Die „Deutsche Gesellschaft für Mentoring“ verfolgt zwei wesentliche Ziele. Zum einem geht es der DGM um die unabhängige Gewährleistung einer Qualitätssicherung der Mentoring-Angebote bzw. -Maßnahmen und zum anderen um die Förderung, Entwicklung und Verbreitung hochwertiger Mentoring-Programme. Darüber hinaus sollen Austausch und Vernetzung unterstützt werden. Die DGM bietet auf Grundlage von verschiedenen, vordefinierten Qualitätskriterien eine Zertifizierung für die Anbieterinnen und Anbieter von Mentoring-Programmen an.

Das *„Forum Mentoring e. V. – Bundesverband Mentoring in der Wissenschaft“* wurde im Jahr 2006 gegründet. Es bildet ein bundesweites Netzwerk, welches aus mehr als 100 Mentoring-Programmen im deutschen Wissenschaftsbereich besteht. Im Jahr 2010 richtete der Verband, mit der Unterstützung durch das „Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend“, den ersten bundesweiten Mentoring-Kongress aus. Nicht nur deshalb bietet das „Forum Mentoring e. V.“ eine einzigartige Plattform zum Wissenstransfer, zum Austausch sowie zur Vernetzung im Bereich Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Erklärtes Ziel des Bundesverbands ist es, durch die Implementierung von Mentoring-Programmen Chancengerechtigkeit unter den Geschlechtern bei der Nachwuchsförderung und der Personalgewinnung herzustellen sowie insgesamt eine geschlechtergerechte Organisationsentwicklung im Wissenschafts- und Forschungssektor zu gewährleisten.

Auf europäischer Ebene ist der *„European Mentoring & Coaching Council“* (EMCC) mit seiner Gründung im Jahr 1992 wohl eine der ältesten Einrichtungen. Das internationale Netzwerk setzt sich aus nationalen, rechtlich selbstständigen Organisationen zusammen, die über ein Affiliierungsabkommen mit dem Dachverband verbunden sind. Intention des als „Non-

Profit“- und „Non-Governmental“-Organisation auftretenden EMCC ist es, eine Zusammenführung aller Interessensgruppen im Bereich Mentoring und Coaching zu schaffen. Weitere Angebote bestehen in der Mentoring-Akkreditierung sowie der Unterstützung und Anleitung von Mentorinnen bzw. Mentoren. In der Bundesrepublik Deutschland wird der „European Mentoring & Coaching Council“ durch den hier ansässigen „EMCC Deutschland e. V.“ vertreten, welcher 2004 gegründet wurde.

In Großbritannien ist *„The Mentoring Foundation“* wohl eine der wesentlichsten, gemeinnützigen Mentoring-Programm-Initiatoren. Unter der Schirmherrschaft und Leitung der „Mentoring Foundation“ startete im Jahr 2003 erstmals ein international anerkanntes „Cross-Company“-Mentoring-Programm der führenden „FTSE-100“-Unternehmen (Financial Times Stock Exchange), welches speziell auf Frauen ausgerichtet war. Zu den „FTSE-100“-Unternehmen werden diejenigen britischen Unternehmen gezählt, deren Aktien als die 100 wichtigsten gelten, die aktuell an der nationalen Handelsbörse, dem „London Stock Exchange“, gehandelt werden. Zusätzlich unterstützt die „Mentoring Foundation“ mit ihren Programmen die Forschung im Mentoring-Bereich und fördert darüber hinaus die Vermittlung von Frauen in Führungspositionen bzw. an die Spitze großer Organisationen.

Der *„30% Club“* wurde im Jahr 2010 gegründet und hat sich seitdem zu einer globalen Kampagne mit weltweiten Ortsverbänden weiterentwickelt, welche jedoch vorwiegend in Großbritannien, Irland sowie den USA firmenübergreifende Mentoring-Programme anbietet. Diese Programme sind größtenteils speziell auf Frauen zugeschnitten. Ziel des „Cross-Company-Mentoring-Plans“ des „30% Clubs“ ist es, einen Beitrag dazu zu leisten, den Anteil von Frauen in höheren Führungspositionen vor allem in größeren, börsennotierten Unternehmen und Konzernen auf mindestens 30 % zu erhöhen.

2.3.1.2.2 Entstehung von Fragebogeninstrumenten

Zur Erfassung der Funktionen sowie der Auswirkungen von Mentoring wurden diverse Testinstrumente konzipiert und weiterentwickelt. Im Folgenden sollen knapp einige ausgewählte Vertreter angeführt werden (für eine weiterführende und tiefergehende Betrachtung vgl. Blickle, 2000; Michel & Bickerich, 2016). Zu den am häufigsten genannten Tests zur Erhebung der Funktionen von Mentoring (vgl. Kapitel 2.2.2) mittels Faktorenanalyse zählen u. a.: das Instrument von Noe (1988), das eindimensionale Testinstrument von Dreher und Ash (1990),

ein zweidimensionales Instrument von Tepper et al. (1996), ein dreidimensionales Instrument nach Turban und Dougherty (1994) sowie ein multidimensionales Testmodell nach Scandura und Ragins (1993). Das „Mentor Role Instrument“ (MRI) von Ragins und McFarlin (1990) kommt auch heute noch in zahlreichen multimodalen Studien zur Anwendung, da es eine hohe Validität sowie Reliabilität aufweist und sich sowohl die karrierebezogene als auch die psychosoziale Funktion von Mentoring sicher messen bzw. erfassen lassen. Für das MRI liegt eine deutschsprachige Fassung vor, die von Schneider, Witzki und Blickle (2011) validiert wurde. Neben den bereits geschilderten neun Unterfunktionen nach Kram (1985) können mit diesen multidimensionalen Modellen weitere zusätzliche Dimensionen erfasst werden, was u. a. bei der Überprüfung von Gendereffekten zum Einsatz kommt (Ragins & Cotton, 1999).

2.3.2 Schwierigkeiten innerhalb der Mentoring-Forschung

Wie bereits in Kapitel 2.2 beschrieben und geschildert, besteht im Hinblick auf Mentoring nach wie vor die Problematik der Ermangelung einer einheitlichen oder eindeutigen Definition und damit verbunden auch eine daraus resultierende Schwierigkeit, gefundene Forschungsergebnisse richtig einzuordnen sowie miteinander vergleichen zu können. Auf diesen Aspekt und weitere Hindernisse soll im Rahmen dieses Abschnitts eingegangen werden.

Dougherty, Turban und Haggard (2005) führten eine Bewertung der Ansätze zur Definition von Mentoring und deren Unterschiedlichkeit in empirischen Artikeln durch. Die dabei untersuchten Beiträge waren in einem Zeitraum von 1990 bis 2005 in den fünf bedeutsamsten Zeitschriften zum Thema Mentoring erschienen. Die Ergebnisse der Auswertungen wiesen eine große Variabilität im Hinblick auf die Definition von Mentoring in der Forschung auf. Zudem bemerkten Dougherty et al. (2005), dass bei etwa einem Viertel der Studien keine explizite Definition angegeben wurde. So zeigte sich, dass in vielen Studien lediglich die Frage gestellt wurde, ob die Teilnehmenden derzeit eine Mentorin bzw. einen Mentor hätten ohne davor eine explizite Definition zu geben. Die Fragestellung zielt einerseits auf eine bestimmte Person ab, gibt jedoch andererseits keine klare Erläuterung darüber, was eine Mentorin bzw. ein Mentor konkret ist, und überlässt somit der bzw. dem Befragten die Deutungshoheit über die Mentorinnen- bzw. Mentoreneigenschaft. Andere Studien gaben zwar Erklärungen im Hinblick auf die Person der Mentorin oder des Mentors an, ließen die Frage nach einem hierarchischen Unterschied zu der bzw. dem Mentee jedoch offen. Auch wurde in einem Teil der Untersuchungen eine Hierarchiedivergenz als immanenter Teil der Definition lediglich angedeutet, im Sinne von: ein Mensch mit „mehr“ oder „fortgeschrittenen“ Erfahrungen.

Allerdings kann es auch zu Vergleichbarkeitsproblemen bei der Verwendung von zu strikten und/oder engen Definitionen von Mentoring, Mentorinnen sowie Mentoren kommen. Hierzu zählen Erklärungen wie z. B.: „eine Person, die Ihnen dabei geholfen hat, Sie bei ihrer Karriere zu unterstützen“ (Aryee, Lo & Kang, 1999) oder noch spezifischer „eine Person, die sich dafür eingesetzt hat, Ihnen Aufstiegsmobilität und Unterstützung für die Karriere zu bieten“ (Baugh, Lankau & Scandura, 1996).

Über die in der Definitionsuneinigkeit begründeten Schwierigkeiten hinaus verursachten weitere Hindernisse Probleme im Hinblick auf die Vergleichbarkeit und Einordnung der Forschungsergebnisse. Wie eingangs erwähnt, blieb eine systematisch empirische Wirksamkeitsüberprüfung des Konzepts Mentoring für eine lange Zeit aus. Darüber hinaus beinhalteten viele der bestehenden Studien teilweise große methodische Mängel und/oder erfüllten nicht die wissenschaftlichen Kriterien. Laut Ziegler (2009) deckte sogar nur ein geringer Bruchteil aller bis dato erschienenen Mentoring-Studien die methodischen Minimalanforderungen ab. Er bemängelte zudem die Nichtrealisierung allgemein bekannter Erfolgsbedingungen von gelungenem Mentoring. Nach Stöger und Ziegler (2012) konnten bei der Mehrzahl der betrachteten Programme lediglich niedrige bis moderate Fördereffekte erzielt werden. Zudem waren viele Fallstudien ausschließlich retrospektiver Natur, beruhten auf reinen Selbstbeschreibungen und nur etwa 15 Prozent der Studien untersuchten den Verlauf des Mentorings in einem Längsschnitt-Design (Pflaum, 2017). Wanberg et al. (2003) zufolge waren bis dato vor allem qualitative Studien, welche die prozessualen oder interaktionistischen Phänomene untersuchen, kaum in der Mentoring-Forschung vertreten.

Obwohl Mentoring in den vergangenen Jahrzehnten einen enormen Aufschwung erlebt hatte, verlangsamte sich dieser Trend zusehends (Stöger, Balestrini & Ziegler, 2021). Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür könnte sich in den Befunden der publizierten Metaanalysen finden lassen, welche nur geringe Effektstärken für Mentoring ausweisen, was Fragen zum Potenzial der Mentoring-Praktiken aufwirft. Um die Mentoring-Forschung voranzutreiben und einen immer höheren Grad der Professionalisierung bzw. der Qualität von Mentoring zu erreichen, schlugen Stöger et al. (2021) Schlüsselthemen bzw. Kernelemente zukünftiger Forschungen vor. Sie konstatierten die Berücksichtigung neuerer Forschungsergebnisse komplementär zu bereits bestehenden und bewährten Verfahren. Ergänzend sollte eine Ausrichtung auf den jeweiligen Kontext der Mentoring-Aktivitäten und die einzelnen Ziele gewährleistet werden. Da-

runter verstehen sie exemplarisch die Orchestrierung der Mentoring-Ziele und/oder die Bereitstellung von weiterführenden Mentoring-Ressourcen. Übergreifend sollte das Augenmerk auf der stetigen Evaluation als Basis für eine effektive, kontinuierliche Verbesserung von Mentoring-Programmen liegen.

2.3.3 Einordnung des Konzepts Mentoring in den sozialwissenschaftlichen Kontext

In diesem Absatz der Dissertationsschrift findet eine knappe Einordnung des Konzepts Mentoring in den sozialwissenschaftlichen Kontext statt. Pflaum (2017) differenzierte folgende sozialwissenschaftliche Theorien, die Verbindungen zu Mentoring aufweisen und/oder dessen Wirkaspekte in einigen Facetten theoretisch untermauern: die soziologische Rollentheorie, der pädagogische Konstruktivismus sowie die Human- und Sozialkapitaltheorie. Im Folgenden sollen die Aspekte dieser drei Theorien, welche mit Mentoring im Zusammenhang stehen, kurz erläutert und deren positiven, aber auch negativen Auswirkungen auf den Mentoring-Erfolg skizziert werden. Die nachfolgenden Abschnitte beziehen sich, sofern nicht andere Quellen ausgewiesen werden, auf Pflaum (2017).

2.3.3.1 Mentoring vor dem Hintergrund der soziologischen Rollentheorie

In diesem Abschnitt sollen Aspekte der soziologischen Rollentheorie, wie zum Beispiel das „Role modeling“, und die damit verbundene Tradierung von Rollenmustern, sozialen Normen, Positionen und Handlungsmustern mit Mentoring in Verbindungen gesetzt werden. Mentoring kann aus sozialwissenschaftlicher Perspektive als Eingliederung in eine berufliche Rolle betrachtet werden. Ganz allgemein lässt sich zunächst sagen, dass Mentorin oder Mentor und Mentee selbst soziale Rollen sind. Innerhalb der soziologischen Rollentheorie steht bei Mentoring die einleitend erwähnte Tradierung von u. a. sozialen Normen oder Handlungsmustern im Vordergrund. Die Mentorin bzw. der Mentor wird vor dem Hintergrund dieser Theorie als Vorbild für die bzw. den Mentee skizziert, das explizit und implizit Werte, Verhaltensweisen und Rollenattribute überträgt.

Im positiven und förderlichen Sinne werden im Rahmen von Mentoring hierbei nicht nur Wissen und Erfahrung an die bzw. den Mentee vermittelt, sondern umgekehrt gleichermaßen auch neue Impulse für das eigene Handeln sowie Denken der Mentorinnen bzw. Mentoren gesetzt und so stetiges Lernen gefördert (Tong & Kram, 2013). Für diesen Wechselseitigkeits-

aspekt werden in der Literatur auch Begrifflichkeiten wie „reziproke Sozialisation“ oder „reziprokes Rollenwissen“ herangezogen. Goffman (1986) verwendete in dem Zusammenhang den Begriff der „Imagepflege“, wobei hierunter das Bemühen beider Tandempartnerinnen bzw. -partner verstanden wird, die vorgegebenen Rollenbilder und Normen möglichst gut zu erfüllen.

Steinbauer und Renn (2014) zufolge ist vor dem Hintergrund der soziologischen Rollentheorie jedoch auch zwingend zu beachten, dass nicht nur günstiges und konstruktives Wissen durch die Mentorin bzw. den Mentor tradiert werden kann, sondern teilweise auch unethisches oder schädliches Wissen. Dazu zählt zum Beispiel das Anhaften an stereotypen und klischeehaften Geschlechterrollen (Searby & Tripses, 2006), welche im Rahmen von „Role modeling“ in die nächste Generation fortgeschrieben werden (Ragins, 1997), oder auch das Reproduzieren von ethnischen und sozialen Vorurteilen (Clutterbuck, 2012; Seepersad, Hagood-Elliott, Lewis & Strickland, 2007). Zudem kann die soziale Nähe in der Mentoring-Beziehung Rollenkonflikte begründen, falls z. B. Ratschläge der Mentorin bzw. des Mentors den Unternehmensinteressen entgegenstehen (Lankau, Carlson & Nielson, 2006).

2.3.3.2 Mentoring als konstruktivistisches Lernfeld

Pflaum (2017) zufolge ist eine der wesentlichen charakteristischen Komponenten von Mentoring das konstruktivistische Lernen durch inhalts-, prozess- und ergebnisoffene soziale Interaktion. Hierbei werden bereits gemachte Erfahrungen sowie bestehendes Wissen zwischen den beiden Tandemparteien im Dialog zusammengetragen und so neues Wissen konstruiert. Dieses Phänomen fußt auf den Grundgedanken des pädagogischen Konstruktivismus, wovon sich einige auf Mentoring übertragen lassen. Ein bedeutender Aspekt des konstruktivistischen Lernens ist die Autonomie und Eigeninitiative der bzw. des Lernenden, was für Spencer (2007) in diesem Zusammenhang mit einem aktiven Einbringen eigener Themen und Ideen der bzw. des Mentee einhergeht. Nur dadurch könne die Beziehung als erfolgreich erlebt werden. Daneben besteht für Clutterbuck (2001) ein weiterer wichtiger Faktor für das Ermöglichen von konstruktivistischem Lernen darin, dass bei den Tandempartnerinnen bzw. -partnern Prozess- und Ergebnisoffenheit gegeben ist und problembasiertes Lernen somit überhaupt möglich wird. Schmid und Haasen (2011) betonten zudem die Wichtigkeit der beidseitigen Offenheit für neue Erfahrungen und bis dato noch nicht vertraute Perspektiven. Ein weiterer Aspekt konstruktivistischen Lernens im Rahmen von Mentoring ist das experimentelle, selbsterfahrende Ausprobieren und Lernen der Mentees, flankiert von Feedback und Beratung durch die Mentorinnen bzw.

Mentoren, um mehr Sicherheit und Selbstbewusstsein auf unbekanntem Terrain zu entwickeln (Schmid & Haasen, 2011). Nach Schunk und Mullen (2013) sieht der pädagogische Konstruktivismus Lernen als einen interaktiven und sich stetig konstruierenden Prozess, der nicht linear verläuft, sondern zirkulär vonstattengeht. Das Lernen tritt hierbei selbst-reguliert und selbst-reflexiv ein. Auf eine ähnliche Art und Weise beschrieb auch Ziegler (2009) den Mentoring-Prozess als einen laufenden Lern-Zyklus, der auf beiden Seiten des Tandems (Erfahrungs-)Wissen modelliert. Der Austausch zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee kann ebenso wie bei der soziologischen Rollentheorie als ein reziproker Lernprozess verstanden werden.

2.3.3.3 Mentoring vor dem Hintergrund der Human- und Sozialkapitaltheorie

In diesem Abschnitt wird eine Betrachtung von Mentoring vor dem Hintergrund der Human- und Sozialkapitaltheorie skizziert. Dabei wird u. a. die Entscheidung für oder gegen das Eingehen einer Mentoring-Beziehung als Abwägung von Kosten und Nutzen modelliert. Gestützt auf ein Menschenbild im Sinne des „Homo oeconomicus“ kann die Mentoring-Beziehung sowohl für die Mentorin bzw. den Mentor als auch für die bzw. den Mentee vorab rational als lohnenswerte oder nicht lohnenswerte Ressourceninvestition eingestuft werden. Im Falle eines positiven Urteils wird die Verbindung eingegangen und die Kosten-/Nutzenabwägung bleibt auch während der aktiven Phase des Mentorings bestehen und setzt sich im Laufe der Beziehung bis zu einer letztendlichen Bilanzierung fort (Young & Perrewé, 2004). In Anlehnung an Johnson (2003) kann als Indiz für das Vorliegen solcher Abwägungen in Mentoring-Beziehungen gesehen werden, dass sich die Teilnehmenden aus dem jeweiligen Mentoring-Tandem zurückziehen, sobald ihre wahrgenommenen Kosten den entsprechenden Nutzen übersteigen. In eine ähnliche Richtung deuteten auch die Befunde von Allen, Poteet und Russell (2000), die belegen, dass sich Mentorinnen bzw. Mentoren im Zuge einer Kosten-/Nutzenabwägung im Hinblick auf ihre eigene Reputation eher für vielversprechende Potenzialträgerinnen sowie -träger entscheiden als für leistungsschwache oder sogar hilfsbedürftige Personen. Gemäß Ramaswami und Dreher (2010) stehen neben der reinen Freude am Austausch durchaus auch andere Faktoren im Mittelpunkt der Erwartungshaltung der beiden Beteiligten, deren Aussicht auf Erfüllung einen Teil des verhofften Nutzens aus der Beziehung repräsentiert. Diese Erwartungshaltung inkludiert u. a. den Wunsch nach psychosozialer Unterstützung sowie Erwartungen an konkrete Karrierefortschritte und den Auf- und Ausbau eines rentablen Netzwerks. Aus Sicht der Sozialkapitaltheorie nehmen Mentorinnen und Mentoren eine bedeutsame Brückenfunktion für Mentees ein, welche bislang nicht gut oder ausreichend vernetzt waren,

indem sie Zugang zu dem eigenen Netzwerk ermöglichen und so das Sozialkapital der bzw. des Mentee erhöhen (Bozionelos & Wang, 2006; Seibert, Kraimer & Liden, 2001).

2.3.3.4 Mentoring vor dem Hintergrund weiterer Modelle und Theorien

Ergänzend zu den bereits angeführten drei sozialwissenschaftlichen Theorien und Erklärungsmodellen wird sich auch teilweise auf Aspekte der Entwicklungs- oder Lernpsychologie bezogen, so z. B. bei Kram (1988), welche das Altersstufenmodell und das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung von Erikson heranzog, um die Motivation sowie die Bereitschaft zur Teilnahme am Mentoring zu erklären. McManus und Russell (1997) verwiesen in Verbindung mit Mentoring auf die „Theorie des Modelllernens" bzw. die „Soziale Lerntheorie" nach Bandura. Sosik und Godshalk (2000) definierten Mentoring u. a. als soziale Ressource und führten im Zuge dessen das „Stressbewältigungs-Paradigma" nach Lazarus an. Darüber hinaus konstatierten Kram und Hall (1989) Mentoring als spezifische Form sozialer Unterstützung und zur Vermeidung oder Reduzierung von Stress.

2.4 Formen des Mentorings

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln der historische Verlauf der Entwicklung der Mentoring-Forschung sowie deren kritische Punkte skizziert worden sind, sollen in diesem Abschnitt die verschiedenen Formen von Mentoring erläutert werden. Kriterien bei der Unterscheidung der Formen des Mentorings sind die Art der Entstehung, die Dauer, der Strukturiertheitsgrad und die Effekte einer solchen Förderbeziehung, welche demzufolge charakteristische Vor- bzw. Nachteile aufweisen (Schmid & Haasen, 2011). Da Mentoring von einer individuellen, persönlichen und freiwilligen Natur geprägt ist, sind in der Praxis zahlreiche unterschiedliche und divergente Ausgestaltungsformen von Mentoring-Programmen und -Beziehungen anzutreffen.

Allgemein kann gesagt werden, dass Mentoring in zwei übergeordnete Formen unterteilt werden kann: einerseits das informelle Mentoring, welches rein zufällig und spontan entsteht sowie ausschließlich auf Eigeninitiative basiert, und andererseits das formelle Mentoring, das eine gezielte Förderung im Rahmen von offiziellen und organisierten Mentoring-Programmen darstellt (Rotering-Steinberg, 2009). Das formelle Mentoring lässt sich weiter in das interne und das externe Mentoring aufspalten, wobei ersterem die Zugehörigkeit zu einer gemein-

samen Organisation zugrunde liegt, zweiterem hingegen das Zusammenwirken von Teilnehmenden unterschiedlicher Institutionen. Eine Sonderform des externen Mentorings stellt das Cross-Mentoring dar. Bei dieser Form des Mentorings schließen sich einige Unternehmen oder Organisationen zusammen und initiieren gemeinsam ein Mentoring-Programm (Domsch et al., 2017; Schönfeld & Tschirner, 2000). Darüber hinaus existieren weitere Formen des Mentorings, die sich sowohl im Rahmen von internem als auch externem Mentoring ausführen lassen. Dabei wird zwischen dem Peer-Learning bzw. -Mentoring (Westphal, Stroot, Lerche & Wiethoff, 2014), dem Reverse-Mentoring (Pflaum & Wüst, 2019), dem Diversity-Mentoring und dem E-Mentoring differenziert. Einem ersten graphischen und schematischen Überblick soll Abbildung 6 dienen, ehe in den Folgeabschnitten detaillierter auf die einzelnen Formen eingegangen wird.

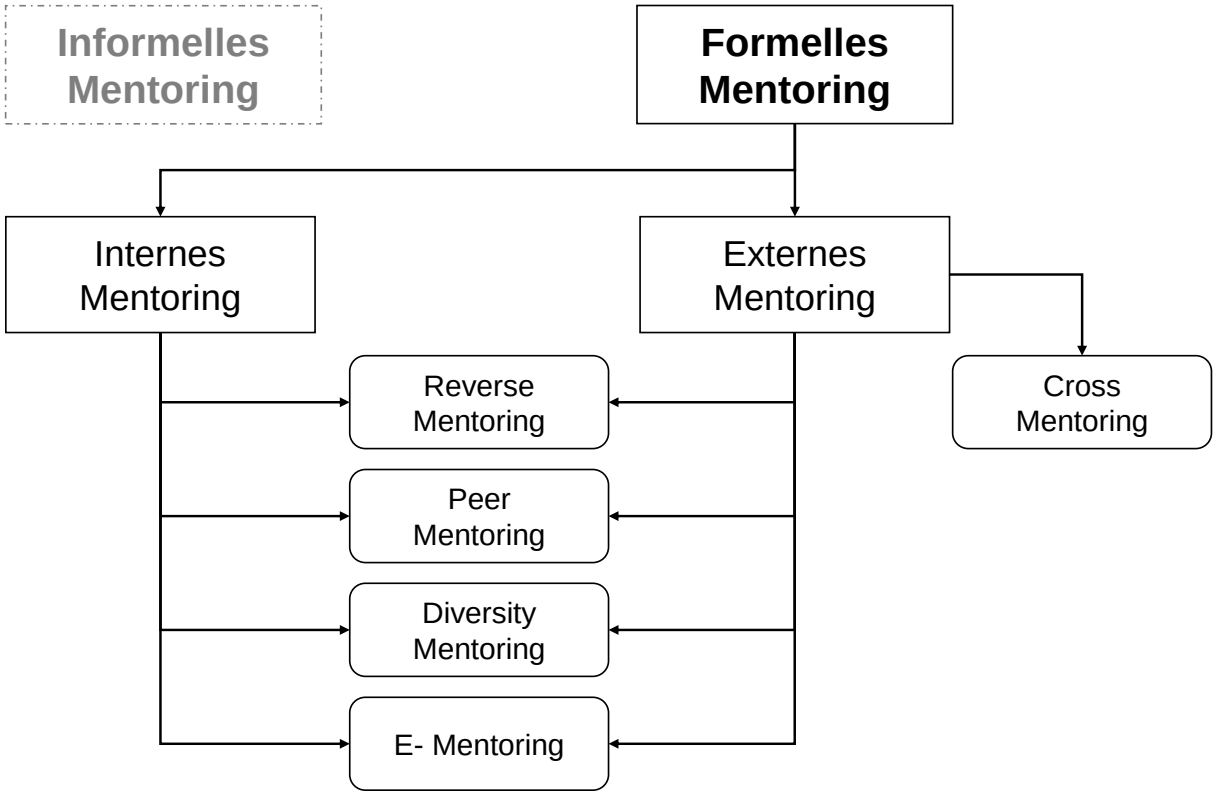


Abbildung 6. Die Formen des Mentorings (Quelle: eigene Darstellung)

2.4.1 Informelles und formelles Mentoring

In diesem Kapitel sollen informelles und formelles Mentoring definiert sowie voneinander abgegrenzt werden. Die zwei Formen sind dabei von sehr unterschiedlichem und disparatem Strukturiertheitsgrad (Wulf, 2002). Formelle Mentoring-Programme weisen eine klare Zielsetzung, einen strukturierten, zeitlich geplanten Ablauf sowie auch teilweise bestimmte Vorgaben

bezüglich Häufigkeit, Themen oder Ort der Treffen auf. Dies alles ist bei informellem Mentoring nicht der Fall. Weitere wesentliche Unterschiede zwischen informellem und formellem Mentoring wurden von Pflaum (2017) tabellarisch dargestellt (siehe Abbildung 7). Diese Gegenüberstellung ist lediglich als erster Überblick zu werten, da in der Folge detailliert auf die beiden Formen eingegangen werden soll.

Dimension	Informelles Mentoring	Formelles Mentoring
Zustandekommen	naturally occurring: Mentor und Mentee finden selbst zueinander.	Mentor und Mentee werden von einer Organisation gematcht.
Zugang	Ein Mentee sucht sich einen Mentor oder umgekehrt.	Mentee und/oder Mentor wählen aus einem Pool von der Organisation bestimmter Kandidaten aus.
Attraktivität	Die Beziehung ist gekennzeichnet durch ihre thematische Breite und persönliche Tiefe. Informelles Mentoring wird als persönlicher erlebt. In einigen Studien: Informelle Beziehungen sind stabiler, da zwischen Mentor und Mentee von Beginn an mehr „interpersonal comfort“ herrscht.	Die Beziehung ist gekennzeichnet durch die thematische Fokussierung auf bestimmte (Karriere)-Ziele. In einigen Studien: formelle Beziehungen sind in gut organisierten Programmen stabiler, da sich Mentee und Mentor der Organisation verpflichtet fühlen.
Inhalte / Ergebnisse	In einigen Studien wird beschrieben, dass informelles Mentoring mehr psychosoziale Unterstützung bietet. Mentor und Mentee bestimmen die Inhalte des Mentoring frei. Andere Studien sehen keinen Unterschied in den Inhalten.	Einige Studien kommen zum Schluss, dass formelles Mentoring sich mehr auf Karrierethemen fokussiert. Bei den Inhalten des Mentoring spielen die Unternehmens- / Organisationsinteressen eine bestimmte Rolle. Andere Studien sehen keinen Unterschied in den Inhalten.
Dauer	Mentor und Mentee bestimmen die Dauer der Beziehung, die am Ende häufig in eine Freundschaft übergeht. Mentoren und Mentees treffen sich häufiger	Die Dauer und oft auch die Anzahl der Treffen werden von der Organisation zumindest teilweise vordefiniert.

Abbildung 7. Unterschiede zwischen informellem und formellem Mentoring (Pflaum, 2017, S. 78)

2.4.1.1 Informelles Mentoring

Beim informellen Mentoring entsteht zufällig, freiwillig und spontan eine Mentoring-Beziehung. Diese Beziehungen werden daher auch häufig als „naturally occurring mentorships“ bezeichnet (Ahrens, DuBois, Lozano & Richardson, 2010). Die bekannteste und einfachste Form des informellen Mentorings ist das „Friend or Family Mentoring“, wobei Freunde und

Familienmitglieder als Mentorin oder Mentor wirken (Domsch et al., 2017). Informelle Mentoring-Beziehungen entstehen aus eigener Initiative heraus und verlangen die Kontaktaufnahme durch entweder den zukünftig Fördernden oder den Geförderten mittels Signalisieren von Interesse oder dementsprechender Bereitschaft (Haasen, 2001). Entscheidende Kriterien für die Auswahl eines geeigneten Gegenübers sind nach Ragins und Cotton (1999) Aspekte der Ähnlichkeit, der wahrgenommenen Kompetenz, des zwischenmenschlichen Wohlbefindens oder auch der Sympathie (Lankau, Riordan & Thomas, 2005). Meist ist das Zusammentreffen der beiden Partnerinnen bzw. Partner durch ein derzeitiges Problem oder eine akute Fragestellung bedingt. Bei informellen Mentoring-Partnerschaften steht es der Mentorin bzw. dem Mentor und den Mentees frei, wie intensiv oder wie lange dieser Austausch bestehen bleiben soll (Turban & Lee, 2007). Die Beziehung wird individuell definiert und richtet sich alleinig an den Wünschen sowie Bedürfnissen des Tandems aus (Rademacher & Weber, 2017). „Mentor und Mentee bauen auf eigene Initiative eine Mentoring-Beziehung auf, ohne Vermittlung oder Organisation einer Institution. Dauer und Intensität des Mentoring beruhen ausschließlich auf den Vereinbarungen zwischen den beiden“ (Haasen, 2001, S. 19). Gemäß Kram (1988) erstreckt sich der informelle Mentoring-Prozess in der Regel über einen Zeitraum von etwa drei bis sechs Jahren. Eine derartige Dauer wird als Voraussetzung angesehen, um eine stabile, vertrauensvolle Basis zu schaffen (Ragins & Cotton, 1999).

Ein Matching, einen offiziellen Abschluss, eine Programmleitung bzw. organisatorische Unterstützung oder Handreichungen des Arbeitgebers gibt es in informellen Mentoring-Beziehungen nicht. Mentorinnen bzw. Mentoren wählen ihre bzw. ihren Mentee vor allem nach dem Charakteristikum „younger versions of themselves“ aus (Ragins & Cotton, 1999, S. 530). Einen Risikofaktor stellt der Umstand dar, dass die Qualifikation bzw. Eignung der Mentorin bzw. des Mentors zuvor nicht geprüft und eine adäquate Passung der Teilhabenden anhand von objektiven Kriterien nicht sichergestellt werden kann. Bei dieser Form des Mentorings sind die Teilnehmenden selbstständig für die Suche, die letztliche Auswahl und die ideale Geeignetheit der Tandempartnerinnen bzw. -partner verantwortlich (Schmid & Haasen, 2011). Einige weitere Studien weisen darauf hin, dass eben dieser Mangel an organisationaler Unterstützung wie z. B. zeitliche sowie inhaltliche Vorgaben, Zieldefinitionen und eine weisende Begleitung von außen dem Entstehen einer produktiven Arbeitsatmosphäre entgegenwirken kann (Baugh & Fagenson, 2007; Chao, 2009; Wanberg, Kammeyer-Mueller & Marchese, 2006).

Aufgrund der Freiwilligkeit des Entstehens einer informellen Mentoring-Beziehung und der Abhängigkeit von einem gewissen Engagement seitens der Beteiligten wurde deren Wirksamkeit lange Zeit unterschätzt (Romahn, 2017). Gemäß einer frühen Studie von Chao, Walz und Gardner (1992) erzielten Mentees informeller Mentoring-Beziehungen im Vergleich zur Kontrollgruppe bessere Karriereergebnisse, erhielten mehr Karriereförderung und es bestand eine deutliche Korrelation in Bezug auf Beförderungen. Die Mentees berichteten von einer höheren Gesamtzufriedenheit, erhielten eine bessere Vergütung und es zeigte sich eine langfristig positive Gehaltsentwicklung (vgl. Fagenson-Eland, Marks & Amendola, 1997; Kay, Hagan & Parker, 2009; Underhill, 2006). Fagenson-Eland et al. (1997) konnten belegen, dass Mentorinnen und Mentoren in informellen gegenüber formellen Mentoring-Partnerschaften mehr Austausch mit ihren Mentees pflegten. Im Hinblick auf die Beziehungsqualität konnte bei informellen Verbindungen als charakteristisches Merkmal zudem eine gesteigerte Beziehungsintensität nachgewiesen werden (Eby & Lockwood, 2005). Im direkten Vergleich der beiden Formen weisen die Forschungsbefunde ebenfalls darauf hin, dass das informelle Mentoring die in Kapitel 2.2.2 beschriebenen Mentoring-Funktionen oftmals besser abdeckt (Michel & Bickerich, 2016). Zudem trafen sich Tandems in informellen Beziehungen häufiger (McKeen & Bujaki, 2007), woraus eine tiefere persönliche Verbundenheit resultierte (Godshalk & Sosik, 2007). Das Mentoring hatte mehr den Charakter einer psychosozialen Unterstützung (Dougherty et al., 2010) und war persönlichkeitsorientierter (Blake-Beard, O'Neill & McGowan, 2007).

2.4.1.2 Formelles Mentoring

Die formelle Mentoring-Beziehung lässt sich in Unternehmen, Organisationen, Hochschulen oder öffentlichen Trägern im Rahmen von offiziellen bzw. initiierten Mentoring-Programmen vorfinden und ist meist karriereorientiert (Blake-Beard et al., 2007). Diese Programme werden explizit auf die potentiellen Mentees zugeschnitten, welche zuvor auf Grundlage von z. B. herausragendem Talent oder Führungspotenzial identifiziert und von Dritten ausgewählt wurden (Domsch et al., 2017). Diese Auswahl wird oftmals durch die Personalabteilung oder eine externe Beraterfirma getroffen. Die Mentorinnen bzw. Mentoren werden durch die jeweilige Institution an die entsprechenden Mentees vermittelt sowie ggf. systematisch betreut und qualifiziert (Schmid & Haasen, 2011). Allen Teilnehmenden wird eine kontinuierliche Unterstützung durch die Programmleitung offeriert (Graf & Edelkraut, 2016). Formelles Mentoring ist zeitlich begrenzt, wird oftmals durch ein Rahmenprogramm ergänzt und hat häufig klar definierte sowie unternehmensspezifische Ziele (Underhill, 2006; Witzki & Blickle, 2012).

Durch diese konkreten Vorgaben erhöht sich Wulf (2002) zufolge die Verbindlichkeit und das Verantwortungsgefühl der Teilnehmenden im Hinblick auf das Programm. Durch eine klare und eindeutige Zielsetzung können potentielle Effekte formeller Mentoring-Programme mittels regelmäßiger Evaluationen überprüft werden (Romahn, 2017). Die durchschnittliche Dauer der formellen Mentoring-Beziehung umfasst 6 bis 12 Monate (Ragins & Cotton, 1999), wobei die Partnerschaft nach Beendigung der Maßnahme weitergeführt werden und in eine informelle Beziehung übergehen kann (Fellenberg, 2007; Schönfeld & Tschirner, 2002).

Formelle Mentoring-Beziehungen dienen vorwiegend Teilnehmenden aus schwächeren sozialen Schichten, da diese in höheren Bildungseinrichtungen oder in Unternehmen in der Regel schlechter vernetzt sind. Durch ein initiiertes Programm wird deren Zugang zu entsprechenden Netzwerken erleichtert (Blickle, Schneider, Meurs & Perrewé, 2010). In einer ähnlichen Situation befinden sich Frauen, welche beispielsweise höhere Führungspositionen anstreben, jedoch aufgrund fehlender Kontakte oder Netzwerke an die vielzitierte „gläserne Decke“ stoßen (Anderson, 2005). Frauen finden zwar ähnlich häufig informell eine Mentorin oder einen Mentor, müssen jedoch im Gegensatz zu Männern aktiver suchen und haben es dabei erheblich schwerer (Apospori, Nikandrou & Panayotopoulou, 2006). Diesen Umständen kann durch formelle Unterstützung bewusst entgegengewirkt werden (Schönfeld & Tschirner, 2000).

Ragins und Cotton (1999) gaben zu bedenken, dass, auch wenn die Teilnahme augenscheinlich freiwillig stattfindet, bestimmte Unternehmenszwänge dazu führen können, dass sich Mitarbeitende zu einer Teilnahme bereit erklären. Dieser Zwang hat negative Auswirkungen sowohl auf die subjektive Motivation als auch auf die wahrgenommene Beziehungsqualität innerhalb des Tandems. Im Rahmen einer Studie von Baugh und Fagenson (2007) berichteten Mentees formeller Mentoring-Beziehungen, dass sie im Vergleich zu informellen Tandems weniger psychosoziale Unterstützung erhalten hatten, allerdings ein höheres Maß an konkreter Unterstützung hinsichtlich der Karriere (vgl. ergänzend Grima, Paillé, Mejia & Prud'homme, 2014; Underhill, 2006). Nach Godfrey und Benson (2022) vermuteten Mentees, welche in einem von einer Organisation initiierten Programm teilnahmen, dass ihre Mentorinnen bzw. Mentoren weniger aufrichtig an deren Entwicklung interessiert seien. Ein weiterer negativer Effekt kann dann auftreten, wenn die Mentorin bzw. der Mentor den Reihen der direkten Führungskräfte der bzw. des Mentee entspringt. Dies kann zwar den Grad der Verbindlichkeit erhöhen, allerdings leidet der offene und vertrauensvolle Austausch darunter (Haggard & Turban, 2012) sowie die Dimension der zwischenmenschlichen Verbundenheit (Blake-Beard et al., 2007).

Andere Studien sprechen hingegen dafür, dass formelle Mentoring-Programme deutlich effektiver zu sein scheinen als informelle Mentoring-Beziehungen (Allen et al., 2009; Crawford, 2010). Nach Chao et al. (1992) sind die Mentees zufriedener im Hinblick auf ihre Sozialisation innerhalb der Organisation und zeigen ein höheres Ausmaß an Arbeitszufriedenheit (Seibert, 1999). Zudem bewerten deren Vorgesetzte die wahrgenommene Leistung und Kompetenz der teilnehmenden Mitarbeitenden nach dem Mentoring positiver (Thurston Jr., D'Abate & Eddy, 2012). Gemäß einer Studie von Lamm, Sapp und Lamm (2017) befanden die befragten Mentorinnen und Mentoren den Mentoring-Prozess für sich selbst sowie für ihre Mentees als positiv und vorteilhaft. Die Ergebnisse von Butts, Durley und Eby (2010) ergaben einen Zusammenhang zwischen formellem Mentoring und einem gesteigerten Ausmaß an Zielorientierung, Fokussierung sowie Priorisierung bei bestimmten Problemen und Fragestellungen. Abschließend ist anzumerken, dass sich bei einer Vielzahl anderer Untersuchungen keine signifikanten Unterschiede zwischen formellem und informellem Mentoring herauskristallisieren oder nachweisen ließen (vgl. beispielsweise Egan & Song, 2008; Scandura & Williams, 2001; Vazsonyi & Snider, 2008).

Dem formellen Mentoring untergeordnet sind im Wesentlichen das interne und das externe Mentoring, welche jeweils in der Folge erläutert werden sollen.

2.4.2 Internes und externes Mentoring

Die zwei Komponenten formeller, d. h. organisierter Mentoring-Programme stellen das interne (innerhalb eines Unternehmens) und das externe Mentoring (zwischen mehreren Unternehmen) dar (Arhén, 1992). Hierbei bildet das Cross-Mentoring eine Sonderform des externen Mentorings. Das Reverse-Mentoring, das Peer-Mentoring, das Diversity-Mentoring sowie das E-Mentoring lassen sich beiden Formen zuordnen. In der Folge soll zunächst das interne Mentoring näher beleuchtet werden, ehe daran anschließend das externe Mentoring sowie das Cross-Mentoring beschrieben werden. Zuletzt werden die vier übrigen Formen separat vorgestellt.

2.4.2.1 Internes Mentoring

Unter internem Mentoring versteht man Programme, bei denen die Mentorin bzw. der Mentor und die dazugehörigen Mentees in demselben Unternehmen oder derselben Organisation beschäftigt sind. Die Teilnehmenden sollten hierbei nicht in einer direkt voneinander ab-

hängigen Beziehung oder einer beurteilenden Funktion stehen (Niemeier, 2009). Ein bedeutsamer Vorteil dieser Form ist es, dass die Mentorinnen bzw. Mentoren mit der Geschichte der Organisation vertraut sind und dadurch den Mentees unternehmensinterne Strukturen, typische Verhaltensweisen sowie entscheidende Spielregeln oder Abläufe aufzeigen können. Darüber hinaus kann fachliches und internes Know-how weitergeben sowie der Zugang zu wichtigen, unternehmensspezifischen Netzwerken eröffnet werden. Mentoring-Gespräche oder Treffen sind zudem räumlich leicht zu organisieren (Haasen, 2001; Lukoschat & Kletzing, 2006). Jedoch nicht nur für die Teilnehmenden, sondern auch für das Unternehmen bietet internes Mentoring einige Boni. So kann u. a. der kontinuierliche Lernprozess direkt „on the job“ erfolgen und somit zeitgleich am Arbeitsplatz umgesetzt werden. Derartige Programme können zu einer Verbesserung des internen Wissensflusses beitragen und eine stärkere Identifikation mit der Organisationskultur schaffen (Lukoschat & Kletzing, 2006). Zu den bekanntesten Unternehmen bzw. Organisationen, welche etablierte Mentoring-Programme implementiert haben, zählen: die „Volkswagen AG“, die „International Business Machines Corporation“ (IBM) oder auch die „Niedersächsische Landespolizei“ (Kurmeyer, 2012).

Nachteile von internen Mentoring-Programmen liegen u. a. darin, dass durch eine hierarchische Konstellation sowie den gemeinsamen Unternehmenskontext oftmals das Vertrauensverhältnis eingeschränkt und die für die Beziehung notwendige Offenheit nicht gegeben ist (Hofmann-Lun et al., 1999; Niemeier, 2009). Letztlich sind nur sehr große Organisationen in der Lage, ein derartiges Programm zu stellen, das gewährleistet, dass die Teilnehmenden in keinerlei hierarchischen Beziehung zueinander stehen (Schönfeld & Tschirner, 2000).

2.4.2.2 Externes Mentoring und Cross-Mentoring

Im Gegensatz zum internen Mentoring, kommen die Mentorinnen bzw. Mentoren und Mentees beim externen Mentoring aus unterschiedlichen Organisationen, Institutionen oder Betrieben. Die Organisation und Durchführung eines solchen Mentoring-Programms sowie des Rahmenprogramms werden dabei in der Regel von einer externen Einrichtung oder Firma übernommen (Schönfeld & Tschirner, 2000). Einer der bedeutsamsten Vorteile bei diesem organisationsübergreifenden Format ist die Tatsache, dass die Teilnehmenden per Definition in keinem beruflichen Abhängigkeitsverhältnis oder einer hierarchischen Verbindung stehen. Dieser Umstand ermöglicht einen offeneren, unvoreingenommeneren und unbelasteteren Informationsaustausch u. a. dadurch, dass das Gegenüber als weniger bedrohlich erlebt wird (Kurmeyer,

2012). Niemeier (2009) nannte als weiteren positiven Aspekt, dass beide Tandem-Parteien unabhängig von ihrer Organisation neue Kontakte knüpfen und so ihre Netzwerke erweitern bzw. ausbauen können. Durch Einblicke in andere Unternehmen und das Kennenlernen von deren Strukturen können ergänzende Sichtweisen sowie Perspektiven gewonnen, der eigene Horizont erweitert und letztendlich neue Ideen, Anregungen, Impulse oder Lösungswege in das eigene Unternehmen integriert werden. Unter Umständen ergeben sich für die Mentees zusätzliche Karrieremöglichkeiten oder weitere berufliche Entwicklungschancen bzw. Perspektiven im Unternehmen der Mentorin oder des Mentors. Auf Unternehmensebene bieten sich solche externen Mentoring-Programme vor allem auch für kleinere und für mittelständische Unternehmen an.

Als Nachteile externer Mentoring-Programme gelten u. a., dass die Mentorinnen bzw. Mentoren keinerlei persönliche Kenntnisse über die Arbeitssituation oder -verhältnisse der Mentees besitzen, die mikropolitischen Besonderheiten des anderen Unternehmens nicht kennen und keine unternehmensspezifischen Informationen zur Verfügung stellen können (Niemeier, 2009; Schönfeld & Tschirner, 2000). Auch die aufeinandertreffenden, eventuell konträren Unternehmenskulturen können Konfliktpotenzial bergen und zu Missverständnissen führen.

Cross-Mentoring

Eine Sonderform des externen Mentorings stellt das Cross-Mentoring dar. Beim Cross-Mentoring schließen sich üblicherweise zwei oder mehrere verschiedene Unternehmen, Betriebe, Hochschulen oder (staatliche) Institutionen zusammen und entwickeln bzw. organisieren ein gemeinsames Mentoring-Programm (Knott & Poulsen, 2012). Die Mentorinnen bzw. Mentoren und Mentees stammen dabei aus diesen unterschiedlichen Einrichtungen und werden über die Unternehmensgrenzen hinaus („across company boundaries“) zu Mentoring-Paaren zusammengestellt (Domsch et al., 2017; Fleck et al., 2017). Die Vermittlung der Teilnehmenden geschieht zumeist durch die einzelnen Personalabteilungen, wobei die zusätzliche Implementierung einer unabhängigen und neutralen Gesamtkoordination laut Domsch et al. (2017) notwendig ist. Anbieter einer solchen Koordination sind z. B.: „kontor5“ in Hamburg, „Cross Consult“ in München oder „Cross Mentoring Deutschland“ in Bremen (ebd.).

Vorteile für die Teilnehmenden eines Cross-Mentoring-Programms sind das Eingehen von Kooperationen sowie der Aufbau von neuen Netzwerken jenseits des eigenen Unterneh-

mens und zum Teil über die eigene Fachrichtung hinaus, die Möglichkeit zu einem Erfahrungsaustausch und die Chance, Einblicke in andere Unternehmens- und Führungskulturen zu erhalten (Lukoschat & Kletzing, 2006). Durch den nicht vorhandenen gemeinsamen Unternehmenskontext ermöglichen Cross-Mentoring-Programme größtmögliche Offenheit für vertrauensvolle Gespräche (Chandler, Kram & Yip, 2011). Besonders für kleine und mittelständische Unternehmen, welche separat nicht die Kapazitäten für derartige Programme aufbringen könnten, bietet diese Form des Mentorings auf Organisationsebene einige lukrative Chancen. Neben der Tatsache, dass sich der Organisationsaufwand und die Aufwendungen bei der Durchführung auf mehrere Träger aufteilen, ergeben sich bei dieser Variante keine unternehmensinternen, hierarchischen oder personellen Abhängigkeiten (Chandler et al., 2011; Niemeier, 2009).

Eines der prominentesten „Best Practice"-Beispiele in Deutschland ist das erste unternehmensübergreifende Cross-Mentoring-Programm namhafter deutscher Unternehmen, welches im Jahr 1998/1999 zunächst als Pilotprojekt startete. Zu Beginn der Pilotphase inkludierte das Projekt Unternehmen wie: die „Deutsche Lufthansa AG", die „Deutsche Bank AG", die „Commerzbank AG" und die „Deutsche Telekom AG". Der zweite Programmdurchlauf startete im März 2000, bei welchem sich weitere vier Unternehmen, u. a. die „Robert Bosch GmbH", beteiligten und das Projekt somit auf insgesamt acht Unternehmen erweitert wurde (Rühl, 2002; Schönfeld & Tschirner, 2000). Einer der zu beachtenden Nachteile besteht darin, dass ein Konkurrenzverhalten zwischen den teilnehmenden Unternehmen auftreten kann, beispielsweise in Form von Verletzungen der Verschwiegenheitspflichten oder durch Abwerbungen der Beteiligten (Niemeier, 2009).

2.4.2.3 Sowohl internes als auch externes Mentoring

Es existieren einige Unterformen von Mentoring, welche sich sowohl dem internen als auch dem externen Mentoring zuordnen lassen. Hierzu zählen das Reverse-, das Peer-, das Diversity- und das E-Mentoring. Diese sollen im folgenden Abschnitt erläutert werden.

2.4.2.3.1 Reverse-Mentoring

Die Grundidee des Reverse-Mentoring stellt innerhalb der Mentoring-Tradition einen Paradigmenwechsel dar und bricht scheinbar fixe Rollenbilder auf. Bei dieser Mentoring-Form wird die Mentoring-Beziehung quasi „umgedreht". Die Mentorin bzw. der Mentor ist, entgegen

dem klassischen Bild, jünger und weniger erfahren als die oder der Mentee, zeichnet sich jedoch durch einen Kompetenzvorsprung in einem bestimmten Bereich aus (Harvey, McIntyre, Heames & Moeller, 2009). Die oder der Mentee befindet sich dem entgegen in einer höheren Hierarchieebene und/oder Führungsposition. Bei zwar erfahreneren, aber älteren Mitarbeitenden kann ein Wissensdefizit im Hinblick auf progressivere Technologien, Produkte oder Dienstleistungen vorhanden sein (Höher, 2017). Selbst wenn kein ausdrückliches Defizit besteht, so sind jüngere Generationen häufig technologieaffiner und dadurch vertrauter sowie selbstverständlicher im Umgang mit neuer Technik. Die sogenannte „Generation Y" (Bevölkerungskohorte der Geburtsjahrgänge von 1980 bis ca. Ende der 1990er) war die erste Generation, die von Geburt an in einer digitalisierten Welt aufgewachsen ist sowie in ihrer Kindheit von den technologischen Medien sozialisiert wurde. Im Unterschied dazu gehören in der Regel deren Vorgesetzte, Mentorinnen und Mentoren überwiegend der sogenannten „Nachkriegsgeneration" oder den „Babyboomern" an (Rademacher & Weber, 2017). Mittels Reverse-Mentoring soll der Wissenslücke der „Babyboomer"-Generation in Bezug auf neue Technologien durch die Unterstützung der „Generation Y" entgegengesteuert werden (Domsch et al., 2017). Über den reinen Informations- und Wissensaustausch hinaus kann diese Maßnahme zu einer Steigerung des „digitalen IQ" im Unternehmen führen sowie zu einem generationen- bzw. hierarchieübergreifenden Miteinander und zu einem Dialog über die vorherrschenden Einstellungen sowie bestehenden Werte beitragen (Pflaum & Wüst, 2019).

Einer der bekanntesten Vorreiter des Reverse-Mentoring war der frühere CEO von „General Electric", Jack Welch. In der Zeit, als das Internet als neuartige Technologie aufkam, beauftragte er einen jüngeren Angestellten als Mentor, der ihn in diesem Bereich informieren, einweisen und unterrichten sollte (Murphy, 2011; 2012). Im Anschluss wies er 500 seiner Führungskräfte an, es ihm gleich zu tun, wodurch im Jahr 1999 das erste formale Reverse-Mentoring-Projekt im Unternehmensbereich geschaffen war (Michel & Bickerich, 2016; Permoser & Süss-Stepancik, 2017).

2.4.2.3.2 Peer-Mentoring

Als „Peer-to-Peer"-Mentoring, abgekürzt Peer-Mentoring oder auch Peer-Learning, wird eine spezielle Form des selbstregulierten Lernens oder Beratens bezeichnet (Domsch et al., 2017; Westphal et al., 2014). Die Besonderheit des Peer-Mentorings besteht darin, dass teilhabende Akteure andere, gleichrangige Akteure, sogenannte „Peers", auf einer horizontalen

Ebene und als Teil einer homogenen Gruppe beraten sowie unterstützen (Dalhoff, 2006). Die beteiligten Mentees werden von jemandem gefördert, der eine vergleichbare Stellung oder einen ähnlichen Status innehat und somit in der Hierarchie nicht übergeordnet ist. Der einzige Unterschied besteht darin, dass diese Person in manchen Bereichen über mehr bzw. alternative Erfahrungen, Perspektiven oder ergänzendes Wissen verfügt. Die relative Nähe der beiden Teilnehmenden kann zu Synergieeffekten führen (Schönfeld & Tschirner, 2006). Die Lernenden oder Beratenden haben maximale thematische und strukturelle Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb des eigenen Handelns. Der Gewinn des Peer-Mentorings liegt darin, dass erlebte Situationen, subjektive Entscheidungsprozesse oder individuelle Herausforderungen unter Gleichen intensiv reflektiert werden können. Der wesentliche Unterschied zwischen Peer-Mentoring-Beziehungen und unverbindlichen Netzwerkkontakten besteht darin, dass es bei ersteren zu einer Etablierung klarer Zielsetzungen und Zielvereinbarungen, verbunden mit einem stetigen sowie engen Austausch, kommt. Studien von Kram und Isabella (1985) zeigten, dass auch das Peer-Mentoring über karrierefördernde sowie psychosoziale Funktionen verfügt und die Entwicklungsmöglichkeiten hierbei nicht zu unterschätzen sind.

2.4.2.3.3 Diversity-Mentoring

Da ein Großteil der Mentoring-Programme gezielt eine Förderung von Frauen verfolgt, soll das Diversity-Mentoring an dieser Stelle kurz explizit genannt werden, auch wenn eine klare Abtrennung nur in einem sehr kleinen Teil der Literatur erfolgt. In den meisten Fällen wird Diversity-Mentoring zu formellem Mentoring gezählt. Ziel derartig ausgerichteter Programme ist vor allem die bewusste Förderung von Personen mit Diversitätsmerkmal. Graf und Edelkraut (2014) sowie Domsch et al. (2017) unterteilten Diversity-Mentoring in „Cross-Gender"- sowie „Cross-Culture"-Mentoring. Während beim „Cross-Gender"-Mentoring bewusst Tandem-Paare unterschiedlichen Geschlechts zusammengeführt werden, arbeiten beim „Cross-Culture"-Mentoring Paare mit divergierender kultureller Herkunft zusammen (für weiterführende Informationen vgl. Domsch et al., 2017).

2.4.2.3.4 E-Mentoring

Unter E-Mentoring versteht man die Ergänzung sowie Erweiterung der traditionellen Mentoring-Beziehung und des klassischen Mentoring-Aspekts durch die Integration neuer di-

gitaler Technologien bzw. Online-Elemente (Stöger, 2009). Hierzu zählen z. B. soziale Netzwerke, Blogs, Videokonferenzen, E-Mails oder Chats. Der Austausch innerhalb eines Mentoring-Tandems kann dadurch virtuell stattfinden und eine Vernetzung mit anderen Tandems wird unkompliziert ermöglicht, wobei die Kommunikationsform sowohl synchron als auch asynchron gestaltet werden kann. Darüber hinaus können einzelne Lerneinheiten, Seminare, zusätzliche Hilfestellungen oder Workshops im Rahmen des Mentorings online abgehalten werden (Domsch et al., 2017).

Stöger (2009) zufolge lässt sich die Typologisierung sowie Kategorisierung von E-Mentoring über das Ausmaß der digitalen Interaktion und in Abhängigkeit vom Online-Kommunikationsanteil definieren. Hierbei reicht die Spannweite von völliger Technologieunterstützung bis hin zur minimalen Supplementierung von „Face-to-Face"-Mentoring durch elektronische Kommunikationswege (Permoser & Süss-Stepancik, 2017; Stöger, 2009).

Ein wesentlicher Vorteil des E-Mentorings wird darin gesehen, dass Mentoring z. B. bei globalen Organisationen, deren Austausch durch räumliche sowie zeitliche Distanz erschwert oder deutlich verkompliziert wird, mit dieser Form trotzdem realisiert und dabei maximale Flexibilität geschaffen werden kann (Kacmar, McManus & Young, 2012; Plummer & Nyang'au, 2009). Zudem können lange sowie kostenintensive Anfahrtszeiten vermieden werden und zeitliche Abstimmungen entfallen, was für Personen mit eingeschränkter zeitlicher Verfügbarkeit entgegenkommend ist. Butler, Whiteman und Crow (2013) setzten sich mit Technologie und Mentoring im Hinblick auf asynchrone Konzepte auseinander und konstatierten, dass mehr Zeit für das Ausformulieren der Antworten auf anspruchsvolle Fragen einen positiven Aspekt darstellen kann. Die Autoren gehen zusätzlich davon aus, dass durch die Technologie eine Erweiterung des örtlichen Radius entsteht und somit eine größere Anzahl bzw. Vielfalt an teilnehmenden Personen gewährleistet werden kann.

Ein wesentlicher Nachteil bei der Nutzung elektronischer Medien ist allerdings, dass sowohl die non-verbale Kommunikation wie z. B. Gestik oder Mimik als auch die Stimmlage sowie der Tonfall im digitalen Format nur begrenzt oder verzerrt abgebildet werden. Jedoch ist diese non-verbale Kommunikation notwendig, um eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen und aufrecht zu erhalten (Hamilton & Scandura, 2003). Ein weiteres Erschwernis sehen Butler et al. (2013) darin, dass auch bei der besten Vorbereitung sowie trotz optimaler Absicherung technische Probleme auftreten und nie gänzlich ausgeschlossen werden können.

2.5 Zielsetzungen und Einsatzmöglichkeiten von Mentoring-Programmen

Nachdem in den vergangenen Abschnitten die verschiedenen Formen von Mentoring erläutert wurden, soll nun auf die Zielsetzungen und Einsatzmöglichkeiten von Mentoring-Programmen eingegangen werden. Die Gründe, Interessenslagen und Motive, warum ein Unternehmen ein Mentoring-Programm implementiert, sind ebenso vielfältig wie die jeweiligen Zielgruppen, Einsatzbereiche, die verfolgten Ziele und die dabei angewandten Strategien. In den meisten Fällen richtet sich der Fokus des Mentorings auf den Bereich Personal- und Organisationsentwicklung (Peters et al., 2006). Mentoring wird u. a. zur Unterstützung und Integration von neuen Mitarbeitenden und/oder Berufsanfängern eingesetzt, als Fördermaßnahme für bereits vorhandene Mitarbeitende, für Nachwuchsführungskräfte oder in Transitionsphasen. Die Ausgestaltung hierbei kann stark variieren, da Mentoring aufgrund seiner Flexibilität sehr anpassungsfähig ist.

Häufig wird Mentoring auch mit dem Ziel der Frauenförderung im Rahmen von Diversity-Mentoring genutzt, wobei Diversity-Mentoring gleichermaßen zur Unterstützung anderer benachteiligter Arbeitnehmenden eingesetzt werden kann. Darüber hinaus zählen als weitere Ziele von Mentoring noch Aspekte wie das Networking, die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden, das Wissensmanagement oder auch die Weitergabe spezifischer Unternehmens- und Führungskulturen. Mentoring kann als Einstiegs-, Entwicklungs- und als Aufstiegsmodell angesehen werden (für eine weiterführende Betrachtungsweise vgl. u. a. Haasen, 2001; Kamp, 2015; Krämer, 2006; Lukoschat & Kletzing, 2006; Niemeier, 2009).

Ein (Neben-)Ziel beim Einsatz von Mentoring-Programmen kann auch in der Verbesserung der Außendarstellung des Unternehmens liegen. Mentoring-Maßnahmen haben vorrangig eine positive Außenwirkung und können sich günstig auf das Image und somit die Attraktivität des Arbeitgebers auswirken. Ein Erklärungsansatz dafür, dass Mentoring-Angebote der Rekrutierung neuer Mitarbeitenden nützen, ist nach Rademacher und Weber (2017), dass die Implementierung von Mentoring-Elementen als Commitment des Unternehmens zur kontinuierlichen Mitarbeiterentwicklung wahrgenommen wird. Einen graphischen Überblick über potentielle Ziele von Mentoring-Programmen bietet Abbildung 8.

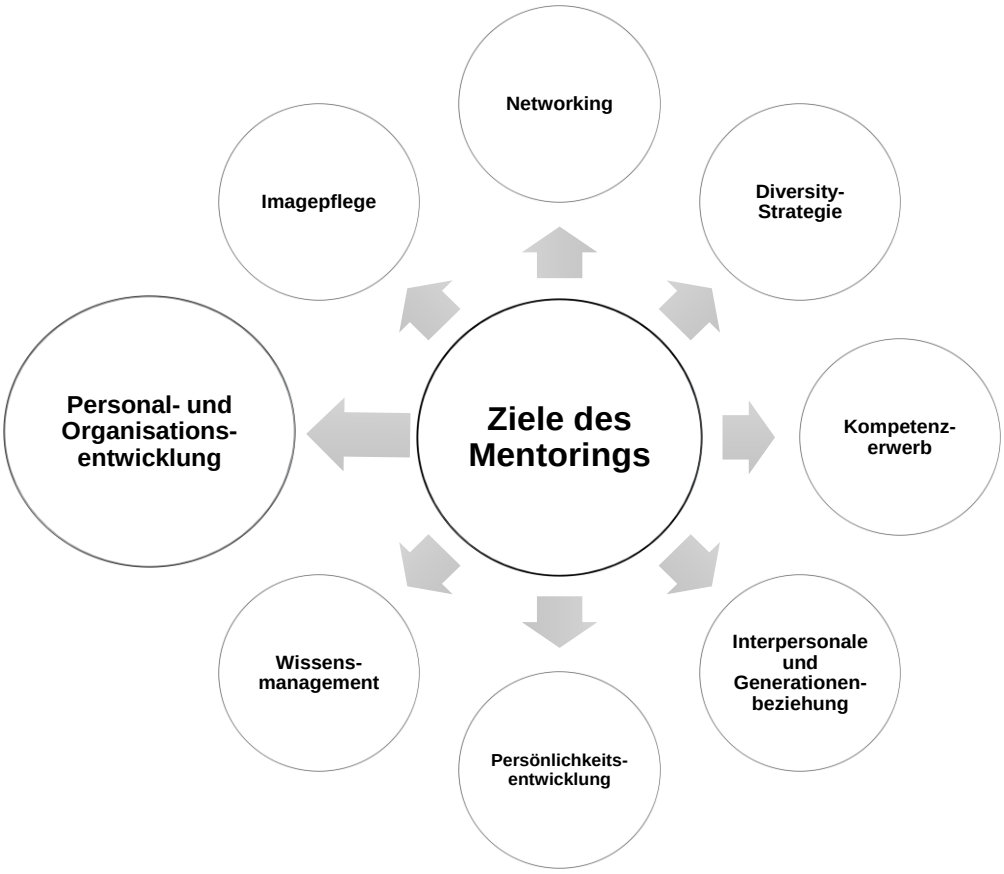


Abbildung 8. Potentielle Ziele von Mentoring-Programmen (Quelle: eigene Darstellung)

In den vorherigen Kapiteln dieser Dissertationsschrift wurde bisher lediglich implizit auf einen Teil dieser Themenbereiche eingegangen. In der Folge sollen die bereits beschriebenen Aspekte explizit sowie tiefergehend betrachtet werden. Da das Mentoring-Programm der Bundeswehr, auf welches sich diese Dissertationsschrift bezieht, ausdrücklich eine „Gender-Diversity"-Strategie verfolgt, soll im weiteren Verlauf auf diesen Gesichtspunkt gesondert eingegangen werden. In Anbetracht dessen erfolgt zudem ein kurzer Abriss zum Thema „Frauenkarrieren bei der Bundeswehr".

2.5.1 Personal- und Organisationsentwicklung

Wie bereits angeführt, wird Mentoring u. a. als Instrument zur Personal- und Organisationsentwicklung verwendet. Im nachstehenden Abschnitt soll auf bedeutsame Aspekte von Mentoring in diesem Zusammenhang eingegangen werden. Gemäß Schmid-Maibach und Jenni (2013) zeichnen sich erfolgreiche Organisationen dadurch aus, qualifizierte und erfahrene Mitarbeitende anzuwerben, einzuarbeiten, gegebenenfalls umzuschulen, weiterzubilden, zu binden und schließlich auch gezielt bzw. gewinnbringend zu fördern. Genau hier setzt Mentoring an. Bereits 1993 erkannten Ostroff und Kozlowski, dass Berufsanfänger unter der Anleitung einer

Mentorin oder eines Mentors schneller und in einem größeren Ausmaß neue Kenntnisse über die Aufgaben, Rollen sowie Gruppenprozesse in der Organisation erwarben und die unternehmensspezifischen Werte bzw. Einstellungen adaptierten. Mentoring im Rahmen der Organisationsentwicklung bringt nach Pflaum und Wüst (2019) folgende Vorteile für das Unternehmen mit sich: eine Steigerung der Identifikation der Mitarbeitenden mit der Organisation bzw. dem Unternehmen, die Realisierung von „Learning on the job“ und einen positiven Beitrag zur Entwicklung der Unternehmenskultur. Mentoring-Programme können durch das Knüpfen neuer Kontakte und Netzwerke das bereichs-, hierarchie- sowie generationenübergreifende Wissensmanagement unterstützen (Lukoschat & Kletzing, 2006; Peters et al., 2004).

Über das Verständnis als Mittel zur Organisationsentwicklung hinaus wird Mentoring auch als Strategie zur Personalentwicklung angesehen. Es dient dabei vor allem der Führungskräfteentwicklung und spielt eine entscheidende Rolle für das „Talent Management“ einer Organisation, wobei eine funktionierende „Talent Pipeline“ einer der wichtigsten Faktoren für den Unternehmenserfolg ist (Lukoschat & Kletzing, 2006). Mentoring wirkt sich nicht nur positiv auf die Entwicklung der neuen Mitarbeitenden aus, sondern nimmt auch starken Einfluss in allen Phasen des „Employee Life Cycle“ (CIPD, 2015, zitiert nach Rademacher & Weber, 2017). Peters at al. (2006) entsprechend konnten im Zuge des Einsatzes von Mentoring positive Effekte im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung, die persönliche und strukturelle Vernetzung sowie die Verbesserung der Kommunikation und Kooperation nachgewiesen werden. Eine Studie von Wu, Lyu, Kwan und Zhai (2019) konnte zudem einen Zusammenhang zwischen Mentoring und dem organisationsbasierten Selbstwertgefühl der Mitarbeitenden belegen.

Mentoring-Programme können auch in Transitionsphasen, d. h. als Unterstützung in Übergangsprozessen, Anwendung finden. Da eben diese Übergangsphasen häufig gekennzeichnet sind durch Unsicherheit, Stress, Orientierungslosigkeit oder auch Rollenkonflikte, kann Mentoring hierbei erfolgversprechend im Sinne einer Krisenprävention, als Intervention und als generelle Hilfestellung eingesetzt werden (Schreier, 2002).

2.5.2 Wissensmanagement, Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung

Weitere bedeutsame Ziele von Mentoring sind das Wissensmanagement, der Kompetenzerwerb und eine positive Persönlichkeitsentwicklung. Wie bereits erläutert, kann Mentoring als konstruktivistisches Lernfeld betrachtet werden, der Wissensweitergabe innerhalb einer

Organisation dienen und einen Beitrag zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung leisten. Im nachfolgenden Abschnitt soll auf diese Aspekte explizit eingegangen werden.

Der Lern- und Entwicklungsprozess steht innerhalb der Mentoring-Beziehung im Mittelpunkt. Oftmals wird die Mentoring-Beziehung an sich sogar als eine reine, interpersonale Lern-Beziehung interpretiert (Höher, 2014). Wissen lässt sich generell sowohl implizit als auch explizit aneignen und ist eine subjektive sowie personengebundene Ressource, deren Träger Individuen sind (Kamp, 2015; Peters et al., 2004). Nonaka und Takeuchi (1997, zitiert nach Fleck et al., 2017) zufolge ist es schwerpunktmäßig das implizite Wissen, das innerhalb einer Person und an diese in Form von Erfahrungswissen aus erlebten Situationen gebunden ist, welches mittels Mentoring greifbar sowie explizit gemacht werden soll (vgl. auch Kurmeyer, 2012). Das implizite Wissen soll dadurch auf eine objektive Ebene des „Verstandeswissens" gebracht bzw. externalisiert werden, um für die Mentees erfahrbar und anwendbar zu werden (ebd.). Wissenstransfer[2] ist jedoch kein passiver Prozess. Das Wissen muss freiwillig und aktiv von den Wissensgebenden bereitgestellt werden, um dann von den Wissensnehmenden individuell angeeignet sowie integriert werden zu können (Kamp, 2015). Mentoring wird dabei als eine effektive Methode verstanden, implizites Wissen weiterzugeben (Voelpel, Leibold & Früchtenicht, 2007).

Eine der wesentlichsten Komponenten innerhalb der Mentoring-Beziehung stellt für Pflaum (2017) das konstruktivistische Lernen dar. Bereits gemachte Erfahrungen sowie bestehendes Wissen werden unter den Tandempartnerinnen bzw. -partnern ausgetauscht und rekonstruiert, wodurch neues Wissen generiert wird. Gemäß Peters et al. (2006) kann auf diesem Weg bisher nicht berücksichtigtes Wissenspotenzial unkonventionell sowie formlos entwickelt und erschlossen werden. Im Rahmen einer Mentoring-Beziehung kann somit neues soziales Kapital gebildet und bereits vorhandenes innerbetriebliches „Know-how" weitergegeben werden. Dadurch können langfristig effizientere Arbeitsprozesse innerhalb der Unternehmen geschaffen werden (Lukoschat & Kletzing, 2006).

Nach Ziegler (2009) wird der Austausch in Mentoring-Beziehungen als reziproker Lernprozess verstanden, der laufend Erfahrungswissen modelliert. Das Mentoring-Verständnis geht somit immer mehr in Richtung wechselseitiger Lern- und Entwicklungsbeziehungen (Höher,

[2]Unter Wissenstransfer, welcher die Vorgänge der Wissensverbreitung und des Wissenserwerbs umfasst, wird die Wissensumwandlung in sozialen Prozessen verstanden (Wilkesmann & Wilkesmann, 2009).

2014; 2015). Auch der Ansatz des „vernetzten Lernens“ führt innerhalb der Mentoring-Forschung zu neuen Anregungen. Mittlerweile richtet sich der Fokus der Forschungen, im Vergleich zu früheren Mentoring-Auffassungen, zunehmend auch auf die potentiellen Auswirkungen auf die Mentorinnen und Mentoren (für eine ergänzende Betrachtungsweise vgl. Zachary & Fain, 2022). Domsch et al. (2017) beschrieben den Mehrwert von Mentoring-Programmen folgendermaßen: „Voneinander lernen, in einem geschützten Kontext intensiv miteinander in einen Dialog einsteigen, gezielt das Spannungsfeld unterschiedlicher Sichtweisen, Erfahrungen, Einstellungen und Werte für die Erweiterung des eigenen Horizontes nutzen“ (S. 3).

Auch im Hinblick auf die transgenerationale Weitergabe von Wissen findet Mentoring Zuspruch. Es wird im Zuge des Generationenwechsels eingesetzt, um die exklusiven Wissens- und Erfahrungsbestände der ausscheidenden Mitarbeitenden zu konservieren und zu sichern, indem sie an nachfolgende Generationen weitervermittelt werden (Kamp, 2015; Niemeier, 2009). Jene Mitarbeitenden „verkörpern […] einen Teil des institutionellen Gedächtnisses“ (Kamp, 2015, S. 150). Jedoch kann Mentoring nicht nur als Antwort auf altersbedingtes Ausscheiden, sondern auch auf den Verlust von Wissen durch demographieunabhängige Fluktuation der Mitarbeitenden zur Erhaltung und Vergrößerung der bestehenden Wissensbasis eingesetzt werden (Schell-Kiehl, 2007).

Für Sonntag und Schaper (2006) stellt Mentoring einen Ansatz zur Entwicklung von Sozial- und Personalkompetenzen dar. Die Mentorin bzw. der Mentor kann u. a. als Rollenmodell fungieren und mittels Akzeptanz, Bestätigung, Beratung oder freundschaftlichem Verhalten zur Entwicklung von Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen der bzw. des jeweiligen Mentee beitragen. Über Feedback und Rückmeldungen von Seiten der Mentorin oder des Mentors kann bei den Mentees ein Abgleich von Selbst- bzw. Fremdbild erfolgen, welcher entweder zu einer Bestätigung des Selbstkonzepts oder zu dessen Anpassung und Weiterentwicklung führen kann (Wanberg et al., 2003). Auf die auftretenden Effekte durch Mentoring soll in einem späteren Kapitel genauer eingegangen werden (vgl. Kapitel 2.7.1.3 sowie 2.7.2.3).

2.5.3 Interpersonale Beziehungen und Netzwerken

Ein weiteres Ziel von Mentoring ist die Bildung von interpersonalen Beziehungen und Netzwerken. Der Stellenwert des Netzwerkens beim Mentoring bzw. des Knüpfens themenfokussierter Netzwerkkontakte wurde bereits in Kapitel 2.2.2 zu den Mentoring-Funktionen erstmals erwähnt und soll im Folgenden noch einmal aufgegriffen werden.

Das Netzwerken im Rahmen von Mentoring-Programmen ist prädestiniert zur Bildung neuer sozialer Verbindungen, offeriert dadurch die Möglichkeit zum Ausbau einschlägiger Kompetenzen und kann kooperativ Wissen generieren (für weiterführende Informationen vgl. Budde & Doebert, 2017; Koreman, 2005). Michel und Bickerich (2016) zufolge liegt der Mehrwert des Netzwerkens im Rahmen von Mentoring vor allem darin, dass nicht nur eine einzige einflussreiche Mentorin bzw. ein Mentor die Karriereentwicklung begünstigt, sondern ein ganzes Unterstützungsnetzwerk. Dies belegten auch Blickle, Witzki und Schneider (2009) durch eine Studie, in der sich das Netzwerkverhalten als signifikanter Prädiktor für Karriereerfolg herausstellte.

Einige Autoren wie zum Beispiel Dobrow, Chandler, Murphy und Kram (2012) sehen in Karrierenetzwerken eine Weiterentwicklung des klassischen Mentorings. Gemäß Johnson, Rose und Schlosser (2010) übernehmen diese Netzwerke die Aufgabe, Schwächen des Mentorings zu kompensieren, welche u. a. darin liegen, dass die Mentorinnen bzw. Mentoren nicht über das gesamte erforderliche Wissen verfügen oder alle notwendigen und hilfreichen Kontakte bereitstellen können. Das Zusammenführen der Teilnehmenden zu solchen Netzwerken und die Förderung eines Austausches zwischen unterschiedlichen Tandems können einen sinnvollen Beitrag leisten, ergänzend voneinander zu profitieren (für eine umfangreichere Betrachtungsweise vgl. Aylward, Odar, Kessler, Canter & Roberts, 2012; DeCastro, Sambuco, Ubel, Stewart & Jagsi, 2013).

2.5.4 Frauenförderung, Diversität und Gleichstellung

Da die gezielte Förderung von Frauen und deren Gleichstellung im beruflichen Setting nicht nur im Rahmen des in dieser Dissertationsschrift untersuchten Mentoring-Programms der Bundeswehr, sondern allgemein betrachtet eine wesentliche Zielsetzung von vielen Mentoring-Programmen darstellt, soll an dieser Stelle ausführlicher darauf Bezug genommen und die Wirkungsweise des Merkmals „Geschlecht“ im Kontext berufsbezogener Prozesse erläutert werden. Ein Großteil der Mentoring-Programme zielt speziell und ausdrücklich auf die Unterstützung von Frauen ab. Auch wenn in dieser Dissertationsschrift auf eine ausführlichere Darlegung der „sozialen Rollentheorie“ und der Entwicklung von Geschlechterstereotypen verzichtet wird, sollen die Effekte bzw. Auswirkungen von geschlechtsbezogenen Zuschreibungen im Zusammenhang mit Führungsrollen knapp aufgezeigt werden. Der nachfolgende Abschnitt spannt einen Bogen von einer kurzen Skizzierung der Thematik im historischen Verlauf, über die Darlegung von Erklärungsansätzen für die Wirkungsweise des Merkmals „Geschlecht“ sowie von

der Forschungslandschaft zu diesem Thema bis hin zu einem Einblick in die Thematik „Frauenkarrieren bei der Bundeswehr“.

2.5.4.1 Ein geschichtlicher Überblick und der aktuelle Stand

Der Begriff „Diversity“ (aus dem Lateinischen „diversitas“: Verschiedenheit, Unterschiedlichkeit oder Mannigfaltigkeit) findet im Kontext von Mentoring regelmäßig Verwendung, hat seinen Ursprung in der amerikanischen Antidiskriminierungsbewegung in den 1960er bzw. 1970er Jahren und steht primär für Fairness, Chancengleichheit sowie Gleichbehandlung (Voigt, 2013). Seit den 1990er Jahren hielten „Diversity-Management“-Ansätze zunehmend Einzug in deutsche Wirtschaftsunternehmen und Institutionen (für eine eingehende Ausführung vgl. Budde & Ellendt, 2017; Genkova & Ringeisen, 2016). Erst in den 90er Jahren wurden, mittels der in diesem Zeitraum aufkommenden Frauen- und Geschlechterforschung, die sozialen Ungleichheiten untersucht sowie die damit einhergehende Unterrepräsentanz von Frauen in Spitzenpositionen u. a. in der Wirtschaft, Politik oder auch dem Hochschulapparat aufgedeckt (Heinze, 2002; Peters et al., 2004). Zu Beginn der Forschungen bis Mitte der 90er Jahre standen vor allem der Aspekt der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und die Entwicklung von darauf abzielenden Maßnahmen im Mittelpunkt der Frauenförderung. Im Jahr 1996 begann die damalige Abteilung „Geschlechterforschung und Frauenpolitik“ des „Deutschen Jugendinstitutes e. V.“ gezielt mit der Erforschung des Einsatzes von Mentoring-Programmen als Strategie zur beruflichen Förderung von Frauen (Schönfeld & Tschirner, 2000).

Über die Jahre etablierte sich der Begriff der „gläsernen Decke“, welcher das Phänomen beschreibt, dass Frauen aufgrund ihrer Doppelrolle als Mutter/Hausfrau und Berufstätige in ihrer beruflichen Entwicklung häufig gegen eine Aufstiegsgrenze stoßen, welche ihnen den Zugang zu einer Karriere auf der obersten Führungsebene erschwert oder sogar verhindert (Heinze, 2002; Peters et al., 2004). Ergebnissen von Holst und Schimeta (2009) zufolge waren Frauen in Spitzengremien und in Vorständen auch in der neueren Vergangenheit nach wie vor unterrepräsentiert. So waren in den Jahren 2008/2009 in den 200 größten deutschen Unternehmen nur 2,5 Prozent der Spitzenposten mit Frauen besetzt und auch in den Vorständen der 100 größten Banken war der Frauenanteil mit 1,9 Prozent verschwindend gering. Zu sehr ähnlichen Ergebnissen kam die Studie des „Deutschen Instituts der Wirtschaftsforschung“ (DIW) (zitiert nach Kurmeyer, 2012) oder auch Wippermann (2010) bei dessen Studie im Auftrag des „Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend“. Auch noch im Jahr 2021 waren

laut dem „Statistischen Bundesamt Deutschland“ nur knapp 29,2 Prozent der Führungskräfte weiblich, wobei sich dieser Anteil seit dem Jahr 2012 nur um +0,6 Prozentpunkte veränderte. Zu den Führungspositionen wurden Vorstände, Geschäftsführende sowie Führungskräfte in den Sektoren Handel, Produktion und Dienstleistung gezählt (Statistisches Bundesamt, 2023).

Mentoring steht in diesem Zusammenhang, als Antwort auf diese Missstände, für eine alternative, neue Strategie und einen innovativen Ansatz der Personalentwicklung zur beruflichen Förderung sowie Gleichstellung von Frauen und genießt dabei verstärkte Aufmerksamkeit (Brander, 2005; Haasen, 2001; Stahr & Klees-Möller, 2002). Durch das Implementieren entsprechend ausgerichteter Mentoring-Programme wurden in den vergangenen Jahren zunehmend die bestehenden Kompetenzen weiblicher Mitarbeiterinnen sichtbar gemacht (Schönfeld & Tschirner, 2000; 2002), für mögliche Ungleichbehandlungen sowie Benachteiligungen sensibilisiert (Lukoschat & Kletzing, 2006) und Frauen dadurch, an bestehenden Ressentiments vorbei, auf angemessene Leitungspositionen gebracht (Kurmeyer, 2012). Ein weiteres und ausdrückliches Ziel der Mentoring-Bemühungen zur Frauenförderung ist das bewusste Integrieren von Frauen in bestimmte Netzwerke bzw. Unterstützungsumgebungen (Lukoschat & Kletzing, 2006). Mentoring soll vor diesem Hintergrund jedoch nicht als rein defizitärer, sondern als ein ressourcenorientierter Ansatz verstanden werden (Haasen, 2001). Das bisher geläufige defizitorientierte Denken, welches einen zu behebenden Mangel und einen daraus resultierenden Unterstützungsbedarf suggerierte, wird zusehends abgelöst durch die Fokussierung sowie Anerkennung des bestehenden Potenzials der Vielfalt und der damit einhergehenden Chancen für Unternehmen (Budde & Ellendt, 2017).

Gemäß Schönfeld und Tschirner (2000) lassen sich drei Zielgruppen mit Mentoring-Bedarf in Bezug auf Frauenförderung unterscheiden, welche hier knapp erläutert werden sollen. Die erste Zielgruppe umfasst alle karriereorientierten Frauen und potentielle weibliche Nachwuchsführungskräfte. Zu deren Förderung kann es sinnvoll sein, weibliche Mentees auf der Ebene des mittleren Managements mit Mentorinnen bzw. Mentoren auf der Ebene des Top-Managements zusammenzubringen. Die zweite Zielgruppe umfasst Frauen in männerdominierten Berufsfeldern. Obwohl Frauen durch eine entsprechende Ausbildung bzw. ein absolviertes Studium für gewisse Bereiche, Positionen oder Tätigkeiten hervorragend qualifiziert wären, greifen häufig stereotype Vorurteile und führen dazu, dass Frauen sich damit konfrontiert sehen, ihre Passung ständig beweisen oder regelrecht um verantwortungsvolle Tätigkeiten kämpfen zu müssen. Da diese Vorurteile oftmals bereits vor der Übernahme solcher Tätigkeiten oder

Positionen bestehen und zum Tragen kommen, verhindert dies gehäuft, dass Frauen überhaupt eine erste Gelegenheit oder Chance bekommen, ihr Können bzw. Wissen unter Beweis zu stellen. Die letzte Zielgruppe betrifft potentielle Existenzgründerinnen. Diese begegnen nach wie vor Problemen, welche durch die Doppelbelastung von Familie und Beruf hervorgerufen werden, und haben immer noch mit der vorherrschenden mangelnden Akzeptanz im gesellschaftlichen Umfeld zu kämpfen.

Um den beschriebenen Schwierigkeiten und Hindernissen für Frauen zu begegnen, wurde eine Vielzahl an Mentoring-Programmen für weibliche Mentees implementiert. Die Möglichkeiten zur Zusammenstellung der Gespanne sind dabei äußerst vielfältig (Kurmeyer, 2012). Es existieren Programme, die ausschließlich Frauen inkludieren, um diese sowohl als Mentorinnen als auch als Mentees zu unterstützen und zu vernetzen. Zudem gibt es Programme, die Frauen und Männer gleichermaßen als Mentees fördern und auf der anderen Seite sowohl Mentorinnen als auch Mentoren ansprechen (z. B. das in dieser Dissertationsschrift untersuchte Programm „Mentoring. Im Tandem mehr erreichen“). Wieder andere Programme fördern als Mentees ausschließlich Frauen, ziehen jedoch sowohl Frauen als auch Männer als Mentorinnen und Mentoren heran (z. B. das Programm „MENTality“ an der Universität der Bundeswehr München). Der Grund dafür, dass oftmals auch Mentoren in Programme zur Frauenförderung miteinbezogen werden, liegt für Lukoschat und Kletzing (2006) hauptsächlich in dem Mangel an Frauen in den Top-Führungspositionen der jeweiligen Organisation.

2.5.4.2 Erklärungsansätze für die Wirkungsweise des Merkmals „Geschlecht“

Um ein besseres Verständnis für die Ausgangslage zu schaffen, soll in diesem Abschnitt auf mögliche Erklärungsansätze für die Wirkungsweise des Merkmals „Geschlecht“ im Rahmen berufsbezogener Prozesse und auf die Gründe für die damit im Zusammenhang stehende, aktuelle Situation eingegangen werden. Für eine weiterführende Betrachtung der Thematik aus soziologischer und psychoanalytischer Perspektive wird auf Kurmeyer (2012) verwiesen.

Wippermann (2010) richtete den Fokus zur Erklärung der Ungleichbehandlung der Geschlechter auf die Barrieren und Hindernisse in den Köpfen der sogenannten „Gatekeeper“ (zu Deutsch: u. a. Torwächter), mit welchen weibliche Führungskräfte konfrontiert werden. Der Begriff „Gatekeeper“ ist eine metaphorische Bezeichnung aus den Sozialwissenschaften für eine Person, der eine wesentliche Position bei einem Entscheidungsfindungsprozess zukommt.

Es werden hierbei drei grundlegende Mentalitätsmuster unterschieden, welche für die Gleichstellung von Frauen hinderlich sind und nachfolgend knapp genannt werden sollen (ebd.). Das erste Muster, die sogenannte „Konservative Exklusion", schließt Frauen aufgrund von „Systemfunktionalität" und Tradition aus Führungspositionen aus. Beim zweiten Muster handelt es sich um generell vorherrschende Annahmen, die scheinbar begründen, dass Frauen aufgrund gesellschaftlicher Rollenzuschreibungen für das Top-Management nicht geeignet seien. Im Rahmen des dritten Musters wird argumentiert, dass so etwas wie eine Ungleichbehandlung der Geschlechter nicht existiere, sondern lediglich eine mangelnde Nachfrage seitens der Frauen nach Spitzenpositionen bestehen würde (ebd.; Kurmeyer, 2012; Kurmeyer & Höppel, 2017). „Als Elemente eines Systems erzeugen diese drei Mentalitätsmuster eine mehrfach gesicherte soziale Schließfunktion mit sehr selektiver Durchlässigkeit" (Wippermann, 2010, zitiert nach Kurmeyer, 2012, S. 26). Die Krux an diesen drei Mentalitätsmustern ist, dass Frauen, selbst wenn sie den Anforderungen des einen Typus entsprechen, schlussendlich wieder durch eines der anderen Muster vom Aufstieg abgehalten werden (Kurmeyer & Höppel, 2017). Für Wippermann (2010) stellt dieser Umstand eine „mehrdimensional miteinander verschränkte Sperre gegen Frauen" dar (S. 19). Diese geschlechtshierarchischen Rollenstereotype können und sollten von den Mentorinnen, Mentoren oder Mentees transparent gemacht, in Frage gestellt und/ oder gänzlich aufgebrochen werden (Kurmeyer & Höppel, 2017).

Auch im Rahmen der sogenannten „Brigitte-Studie" unter der wissenschaftlichen Leitung von Allmendinger (2009) wurde deutlich, dass eine Kluft zwischen den realen Wünschen von Frauen nach einer Beteiligung an gesellschaftlicher Macht sowie Entscheidungsbefugnis und dem zugeschriebenen Rollenstereotyp dieser Wünsche besteht. Dies bedeutet, dass sowohl Frauen als auch Männer dem jeweils anderen Geschlecht immer noch rollenstereotype Wünsche zuschreiben (Allmendinger, 2009). Was genau sich in diesen Rollenstereotypen sedimentiert, ist jedoch ein gesellschaftlicher Definitionsprozess (Kurmeyer & Höppel, 2017).

Ein weiteres Klischee beinhaltet das verfälschte Bild von geschlechtsabhängigem Führungsverhalten bzw. -fähigkeiten in den Unternehmen. Dieses Vorurteil besagt, dass Frauen einen weichen, personenzentrierten, femininen Führungsstil hätten und Männer im Kontrast dazu einen harten, faktenorientierten sowie maskulinen Führungsstil aufweisen würden (Pflaum, 2017). In einer Studie von Koenig, Eagly, Mitchell und Ristikari (2011) zeigte sich, dass Attribute wie Dominanz, Aktivität oder Selbstbewusstsein, welche vorrangig Männern zugeschrieben werden, mit Leistungsfähigkeit sowie Erfolg assoziiert werden und sich dadurch

scheinbar als passend für die „ideale Führungskraft“ erweisen. Dies entspricht dem sogenannten „think manager, think male“-Phänomen (ebd.). Dieser Annahme entsprechend wird karriereorientierten Frauen ein genereller „lack of fit“ beigemessen, da die vermeintlich maskulinen Anforderungen an eine Führungsposition nicht mit typischerweise Frauen zugeschriebenen Eigenschaften übereinstimmen (Heilman, 1983). Für Frauen ergibt sich auf Grundlage dieser Ressentiments und Voreingenommenheit ein nahezu impermeables Dilemma. Durch die vordergründig wahrgenommenen weiblichen Stereotype scheinen Frauen einerseits unpassend für die Besetzung von Führungspositionen, verhalten sich Frauen jedoch andererseits den Erwartungen der Führungsrolle entsprechend z. B. dominant, so wird ihr Auftreten nicht mehr als ihrer Geschlechterrolle angemessen aufgefasst (Rennenkampff, Kühnen & Sczesny, 2003).

Auch das Selbstkonzept bzw. die Selbstwahrnehmung sowie die persönliche Einschätzung der Passung auf Führungspositionen sind durch Geschlechterstereotype beeinflusst und für den beruflichen Erfolg ausschlaggebend. So hängt die individuelle Selbstzuschreibung von männlich konnotierten Eigenschaften mit einer stärkeren selbst erlebten Eignung für eine Führungsposition zusammen. Dementsprechend erleben sich Frauen häufig als weniger passend für Führungsrollen (Abele, 2003). Eine Längsschnittstudie von Abele (2003) untersuchte den Einfluss von Geschlecht und dem geschlechtsbezogenen Selbstkonzept auf den Berufserfolg. Frauen, insbesondere Mütter, waren signifikant weniger erfolgreich als Männer. Weitere Untersuchungen im Hinblick auf den Berufserfolg nach dem Einstieg in eine neue Organisation wiesen darauf hin, dass die Karrieren von Frauen innerhalb von fünf bis sechs Jahren hinter denen ihrer männlichen Kollegen zurückblieben (Blake-Beard, 2001). Gerade in der Nachwuchsförderung hat der geschilderte „Gender-Bias“ einen entscheidenden Anteil an dem vorherrschenden Mangel an Frauen in Führungspositionen und wird immer wieder neu bestätigt, konstruiert und dadurch aufrechterhalten (Kurmeyer & Höppel, 2017).

2.5.4.3 Forschungsergebnisse in Bezug auf Mentoring und das Merkmal „Geschlecht“

In diesem Abschnitt sollen einige empirische Studien und deren Ergebnisse, welche das Zusammenspiel zwischen Mentoring und dem Merkmal „Geschlecht“ erforscht haben, vorgestellt werden.

Gemäß Wulf (2002) entwickeln Frauen durch ihre Teilnahme an Mentoring-Programmen ein stärkeres Selbstbewusstsein, definieren konkreter ihre beruflichen Ziele und kommunizieren diese deutlicher sowie zielgerichteter gegenüber ihren Vorgesetzten. Im Rahmen von Mentoring-Studien im Bereich Hochschule zeigte sich, dass durch die Unterstützung einer Mentorin bzw. eines Mentors die Beharrlichkeit und wissenschaftliche Identitätsentwicklung von Frauen verstärkt wurde (Hernandez et al., 2017). Zu sehr ähnlichen Ergebnissen kamen auch Estrada, Hernandez und Schultz (2018).

Eine Reihe von Untersuchungen befasste sich mit dem direkten Vergleich von gleich- und gegengeschlechtlichen Mentoring-Beziehungen. Zu den ersten Forschungen bezüglich möglicher Auswirkungen der Geschlechterkombination innerhalb der Dyade zählen die Studien von Ragins und McFarlin (1990) oder auch von Gaskill (1991). Diese ersten Ergebnisse wiesen darauf hin, dass gleichgeschlechtliche Mentoring-Beziehungen effektiver sind als gegengeschlechtliche. Gemäß Ragins und McFarlin (1990) oder auch Scandura und Williams (2001) scheint die Rollenmodellfunktion bei gleichgeschlechtlichen Kombinationen stärker ausgeprägt zu sein. So stimmten weibliche Mentees in gleichgeschlechtlichen Mentoring-Beziehungen eher der Aussage zu, dass ihre Mentorinnen eine wesentliche Vorbildfunktion für sie innehätten (Ragins & McFarlin, 1990). Allen, Day und Lentz (2005) zufolge wird die erhöhte Wirksamkeit von gleichgeschlechtlichen Mentoring-Beziehungen u. a. durch interpersonales Wohlempfinden bedingt, was mittels der „Theorie der sozialen Identität" von Tajfel und Turner (1985, zitiert nach Fellenberg, 2007) erklärt wird. Verantwortlich hierfür sind geteilte Erfahrungen und sich überschneidende Identitätsvorstellungen, welche in gegengeschlechtlichen Beziehungen weniger stark ausgeprägt sind. Bei weiblichen Mentees leitet sich gemäß Bilimoria et al. (2006) die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit stärker als bei Männern von ihrer Wahrnehmung der internen Beziehungsunterstützung ab. Nach einer Studie von Fowler, Gudmundsson und O'Gorman (2007) leisteten weibliche Mentorinnen in größerem Umfang persönliche sowie emotionale Begleitung bzw. Unterstützung als männliche Mentoren.

Eine Längsschnittstudie von Hu (2022) untersuchte den Zusammenhang zwischen dem Frauenanteil in der Führungsebene von britischen Unternehmen und dem Auftreten von Mentoring-Beziehungen am Arbeitsplatz. Erforscht wurde somit, ob das Geschlecht der Führungsverantwortlichen als Determinante für das Angebot von Mentoring wirkt. Die Ergebnisse der Studie waren diesbezüglich jedoch inkonsistent. Die Ergebnisse einer Laborstudie an Studie-

renden von Thomas, Hu, Gewin, Bingham und Yanchus (2005) zeigten, dass weibliche Probandinnen eher bereit waren, sich als Mentorinnen zur Verfügung zu stellen als männliche Teilnehmer. Eine andere Studie mit über 1000 Teilnehmenden ergab, dass insbesondere Frauen es als wichtig erachteten, eine Mentorin des eigenen Geschlechts zu haben (Blake-Beard, Bayne, Crosby & Muller, 2011). Weitere Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass weibliche Mentees in gleichgeschlechtlichen Tandems subjektiv mehr Hilfe erhalten hatten als in gegengeschlechtlichen. Darüber hinaus besteht ein Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Mentoring-Intensität und der Gleichgeschlechtlichkeit der Tandempartnerin bzw. des -partners (Athey, Avery & Zemsky, 2000).

„Cross-Gender"-Mentoring-Programme beinhalten jedoch auch einige Chancen und eine wachsende Zahl von Forschungsergebnissen konnte die Wichtigkeit sowie Tragweite solcher Programme für Frauen eindeutig belegen (Aikens et al., 2017; Byars-Winston, Branchaw, Pfund, Leverett & Newton, 2015). Sie eröffnen die Möglichkeit, an der Erfahrungswelt des jeweils anderen Geschlechts teilzuhaben, und bieten somit den Raum, sich selbst bzw. das eigene Verhalten zu reflektieren sowie gegebenenfalls zu justieren (Dolff & Hansen, 2002). Durch die Beteiligung von männlichen Mentoren kann die Kommunikation zwischen Männern und Frauen verbessert werden. Zudem können Männer dadurch an Gleichstellungsfragen herangeführt und für die Diskriminierung von Frauen sensibilisiert werden (ebd.).

Tatsächlich kann allerdings auch eine Geschlechterdiskriminierung innerhalb der Mentoring-Programme stattfinden. Einer Studie von Blickle und Boujataoui (2005) zufolge werden Frauen in formellen Mentoring-Ansätzen überproportional häufig Kolleginnen bzw. Kollegen als Mentorinnen bzw. Mentoren zugeordnet, während Männern vermehrt Vorgesetzte zugeteilt werden. Eine aktuelle Studie zu den Mentoring-Erfahrungen von Personen mit Diversitätsmerkmal von Davis, Jones, Settles und Russell (2022) ergab, dass schwarze und lateinamerikanische Frauen den größten Hindernissen in Bezug auf Mentoring begegneten, indessen asiatische und schwarze Männer kaum Schwierigkeiten hatten. Schönfeld und Tschirner (2000) berichteten, dass sich vor allem bei gemischtgeschlechtlichen informellen Mentoring-Beziehungen (Mentee: weiblich und Mentor: männlich) immer wieder Konflikte mit dem Außen ergeben. Diese resultieren insbesondere daraus, dass bei Frauen aus dem Mentoring hervorgehende berufliche Karriereerfolge nicht auf ihre tatsächlich erbrachten Leistungen zurückgeführt werden, sondern auf andere Gründe. Obwohl es nach wie vor Vorurteile gegenüber Frauen in Führungspositio-

nen gibt, bestätigte eine Vielzahl von Studien deren positiven Einfluss auf u. a. die Unternehmensperformance (für weiterführende Forschungen vgl. Adams & Ferreira, 2009; Campbell & Mínguez-Vera, 2008; Erhardt, Werbel & Shrader, 2003; Smith, Smith & Verner, 2006).

2.5.4.4 Frauenkarrieren bei der Bundeswehr

Für ein tiefergehendes Verständnis des im Rahmen dieser Dissertationsschrift untersuchten Mentoring-Programms soll in diesem Abschnitt komprimiert auf das Thema „Frauenkarrieren bei der Bundeswehr“ eingegangen und dabei auf die zeitliche Entwicklung, Studien und Karrierehemmnisse Bezug genommen werden. Sofern im folgenden Textabschnitt keine expliziten Quellenangaben genannt werden, beziehen sich die angeführten Ergebnisse und Informationen auf Kraus, Kreitenweis und Petzold (2020).

Die Öffnung der Bundeswehr für Frauen geschah eher allmählich und diskontinuierlich. Seit dem Jahr 1975 durften Frauen als Sanitätsoffiziere in der Bundeswehr dienen und können somit als Vorreiterinnen für die spätere Integration von Frauen gesehen werden. Erst nachdem der „Europäische Gerichtshof“ am 11. Januar 2000 den eingeschränkten Zugang für Frauen in das Militär als im Widerspruch stehend zu dem Grundsatz der Gleichbehandlung verurteilt hatte, kam es sukzessive zu einer gänzlichen Öffnung der Bundeswehr bzw. der Streitkräfte für Frauen (Bender, 2005). Etwa zu dieser Zeit wurde das Konzept des „Gender-Mainstreaming“ (eine Strategie zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter) populär (Apelt, Dittmer & Mangold, 2005) und im Zuge dessen am 27. Dezember 2004 die entsprechenden beschäftigungspolitischen Richtlinien für die Bundeswehr in die Gleichstellungsgesetze aufgenommen. Mit der Einführung der Möglichkeit zum Teilzeitdienst und der Berufung von Gleichstellungsbeauftragten wurden konkrete Maßnahmen geschaffen, die Unterrepräsentanz von Soldatinnen zu beseitigen (Apelt et al., 2005). Am 1. Januar 2005 trat das Gesetz für den Gleichstellungsplan in Kraft, welcher als erklärtes Ziel die Erreichung einer konkreten Frauenquote von mindestens 15 % für Soldatinnen in allen Laufbahnen vorsah.

Da trotz aller gesetzlichen Regelungen und getroffenen Maßnahmen keine entscheidende Erhöhung des Frauenanteils in Führungspositionen erreicht wurde, wurde im April 2015 das „Stabselement Chancengerechtigkeit“ im Geschäftsbereich des „Bundesministeriums der Verteidigung“ eingerichtet. Ziel war es, genderspezifische systematische Ungerechtigkeiten

aufzudecken, zu analysieren und schlussendlich Gegenmaßnahmen zu entwickeln sowie sinnvoll umzusetzen. Auf Initiative der damaligen Verteidigungsministerin Frau Dr. Ursula von der Leyen wurde mit Wirkung zum 1. Mai 2016 das Stabselement um die Themen Vielfalt und Inklusion erweitert und in „Stabselement Chancengerechtigkeit, Vielfalt und Inklusion“ umbenannt.

Im Zuge dieser Öffnung wurden ab dem Jahr 2001 vermehrt Studien über die Rolle und Position von Frauen innerhalb der Bundeswehr durchgeführt. Gemäß Kozielsky, Kümmel und Walther (2003) gaben im Jahr 2001 noch 23 % der befragten bundeswehrzugehörigen Männer an, dass Frauen ihrer Meinung nach für eine militärische Vorgesetztenposition ungeeignet seien. Bei einer Wiederholung dieser Umfrage im Jahr 2005 reduzierte sich dieser Anteil auf 15 % (Kümmel, 2008), ehe im Jahr 2011 wieder fast der Ausgangswert von 2001 erreicht wurde (22,3 %) (Kümmel, 2014).

Ebenso wie in der zivilen Wirtschaft nimmt auch innerhalb der Bundeswehr der Frauenanteil in Führungspositionen nach wie vor mit jeder weiteren Hierarchiestufe ab, wobei laut dem Deutschen Bundestag (2016) all diejenigen Besoldungsgruppen bzw. Verwendungen zu Führungspositionen gezählt werden, welche mindestens die Besoldungsgruppe A11 aufweisen (Kraus et al., 2020). Die typischen Karrierehemmnisse für weibliche Führungskräfte sind dabei ähnlich zu denen außerhalb der Bundeswehr. Hierzu zählen u. a. die Betreuung der Kinder bzw. Familienarbeit (Amend-Wegmann, 2003; Baxter, Hewitt & Western, 2005), vorherrschende Stereotype (Heilman, 2001; Schein, 2007) sowie der gegenüber Männern durchschnittlich ineffektivere Einsatz der eigenen Strategien und Instrumente zur Selbstvermarktung (Fogde, 2011). Der Umstand, dass die berufliche Beurteilung von Frauen meist durch Männer erfolgt, kann als weiteres Hemmnis angesehen werden (Schreyögg, 2008). Zudem gelingt es Frauen üblicherweise weniger leicht, adäquate Rollenvorbilder zu finden, und sie haben in der Regel einen geringeren Zugang zu aufstiegsrelevanten Netzwerken (Eagly & Carli, 2007; Ragins, Townsend & Mattis, 1998; Sealy & Singh, 2006). Eine repräsentative Umfrage mit weiblichen Offizieren ergab, dass ein Unterschied im Hinblick auf die Beurteilung der Wirksamkeit von weiblich und männlich geprägten Netzwerken sowie von Mentorinnen bzw. Mentoren wahrgenommen wird. Die weiblichen Offiziere schätzten Mentoren und männliche Netzwerke im Allgemeinen als deutlich wirksamer für ihre eigene Karriere ein (Kraus et al., 2020).

Aufbauend auf den Erkenntnissen der empirischen Studien und als Antwort auf die hier geschilderten Defizite sowie beschriebenen Hindernisse für Frauen beim Erreichen von entsprechenden Positionen in der Bundeswehr wurde eine systematische Förderung von Frauen innerhalb der Personalentwicklung etabliert. Unter anderem wurde das im Rahmen dieser Dissertationsschrift untersuchte Mentoring-Programm „Mentoring. Im Tandem mehr erreichen“ für die zukünftigen weiblichen Führungskräfte abgeleitet.

2.6 Der Mentoring-Prozess und seine drei Phasen: Vorbereitungsphase, Mentoring-Beziehung und Qualitätsmanagement

Der Mentoring-Prozess im Rahmen von formellem Mentoring lässt sich in unterschiedliche Phasen einteilen. Diese umfassen einige wesentliche Bausteine, Elemente und Rahmenbedingungen für das erfolgreiche Gelingen eines Mentoring-Programms. Der Mentoring-Prozess besteht im Wesentlichen aus den drei zeitlich nacheinander stattfindenden Phasen: der Vorbereitungsphase, der Mentoring-Beziehung und dem Qualitätsmanagement.

Im nachfolgenden Abschnitt werden diese einzelnen Phasen des Mentoring-Prozesses vorgestellt, wobei die Phasen zunächst in einem Gesamtbild dargelegt und anschließend in den Unterkapiteln ausführlich beschrieben werden. Einem ersten Überblick über die drei Phasen sowie deren Teilaspekte dient die nachstehende Abbildung 9.

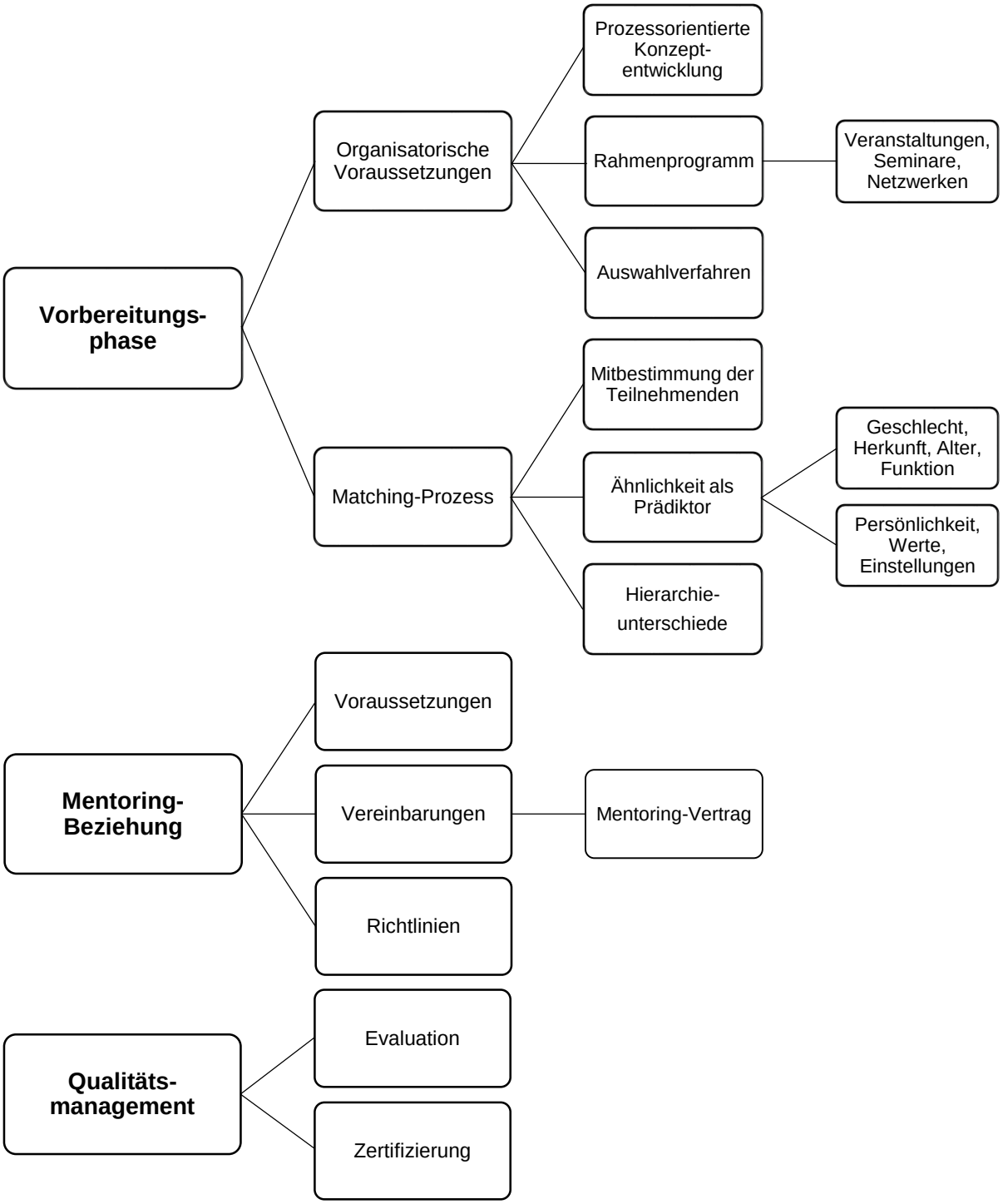


Abbildung 9. Der Mentoring-Prozess und seine Phasen (Quelle: eigene Darstellung)

Der Mentoring-Prozess vollzieht sich idealtypisch in einzelnen Stufen, die sowohl inhaltlich als auch organisatorisch vorbereitet und professionell begleitet werden. Der Prozess startet mit einer allgemeinen Vorbereitungsphase, welche rein auf organisatorischer Ebene stattfindet. Zu Beginn müssen einige Vorbereitungen getroffen, konzeptionelle Voraussetzungen abgeklärt und institutionelle Rahmenbedingungen festgelegt werden. Hierzu zählen zum Beispiel Bedarfsanalysen sowie eine Zielgruppenspezifikation. Ergänzend findet in dieser

Phase die Definition der Programminhalte und -ziele, die Budget- bzw. Ressourcenplanung sowie ggf. die Drittmittelakquise statt (Forum Mentoring e. V., 2014). Auch das Informations-, Veranstaltungs- und Kontaktmanagement muss vorzeitig diskutiert und konfiguriert werden. Sobald das grundlegende Mentoring-Konzept steht, können die weiteren Programmstrukturen und -elemente spezifiziert werden. Es folgen die Festlegung eines adäquaten Rahmenprogramms mit beispielsweise Auftakt-, Zwischenbilanzveranstaltung bzw. Abschlussfeier sowie das Entwickeln zusätzlicher Qualifizierungsmaßnahmen und Seminare (ebd.).

Daran anschließend folgen das Recruiting und die Einleitung des Auswahlverfahrens der zukünftigen Teilnehmenden, teilweise durch eine vorausgehende Ausschreibung mit einem daraus entspringenden Bewerbungsprozess. Als der zentrale und wesentliche Kern der Vorbereitungsphase kann der Matching-Prozess angesehen werden (für eine ausführlichere Darstellung vgl. Becker, 2013; Forum Mentoring e. V., 2014; Kurmeyer, 2012; Rademacher & Weber, 2017; Schönfeld & Tschirner, 2000). Unter Matching versteht man die Zusammenstellung bzw. Zuordnung eines Mentoring-Paares, oftmals unter Berücksichtigung einiger, verschiedener Kriterien (Fleck et al., 2017).

Nachdem die Teilnehmenden in die jeweiligen Tandem-Paare aufgeteilt und einander zugeordnet wurden, beginnt mit der zweiten Phase die eigentliche Mentoring-Beziehung. Für formelle Mentoring-Programme, in welchen die funktionalen Partnerschaften auf eine bestimmte Dauer angelegt sind, wird eine Laufzeit zwischen neun und 15 Monaten empfohlen (Barzantny, 2008; Schönfeld & Tschirner, 2000). Die Untergrenze von sechs Monaten sollte jedoch nicht unterschritten werden (Miller, 2007). An die Beendigung der offiziellen Mentoring-Beziehung schließt im Rahmen der dritten Phase das Qualitätsmanagement inklusive der Evaluation der Ergebnisse des Programms an. In der Folge sollen die drei Phasen des Mentoring-Prozesses und deren Teilaspekte separat erläutert werden.

2.6.1 Die Vorbereitungsphase: Voraussetzungen und Matching-Prozess

Zu Beginn des Mentoring-Prozesses steht die Vorbereitungsphase, welche in die Subaspekte der Schaffung der organisatorischen Voraussetzungen und der Durchführung des Matching-Prozesses unterteilt werden kann. In der Folge soll auf diese beiden Aspekte chronologisch eingegangen werden.

2.6.1.1 Die organisatorischen Voraussetzungen

Wie bereits eingangs beschrieben, beinhaltet die Vorbereitungsphase ein breites Spektrum an organisatorischen und konzeptionellen Planungen, personellen sowie finanziellen Analysen und Ableitungen von entsprechenden Handlungsschritten. Die Tätigkeitsfelder und Aufgaben des Projektmanagements bzw. der Koordination sind hierbei vielfältig. Sie umfassen eine prozessorientierte Konzeptentwicklung, die Abwicklung des Gesamtablaufs innerhalb des Programms, das Veranstaltungsmanagement (Rahmenprogramm, Seminare, Workshops bzw. Netzwerkveranstaltungen) sowie die Presse- und Medienarbeit (Fleck et al., 2017; Michel & Bickerich, 2016). Der idealtypische Aufbau eines geeigneten Rahmenprogramms beinhaltet eine Auftakt- bzw. Einführungsveranstaltung, eine Zwischenbilanz- sowie eine Abschlussveranstaltung mit Zertifikatvergabe. Das Programm sollte zudem durch zielgruppenspezifische Maßnahmen zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen und beruflich relevanten Qualifikationen ergänzt werden. Hierzu zählen beispielsweise Seminare zu: Karriereplanung, Potenzialanalyse, Kommunikationsfähigkeit und Konfliktmanagement (Caltagirone, 2017).

Nachdem das Recruiting der Teilnehmenden stattgefunden hat, sollten diese laut Michel und Bickerich (2016) durch die Koordination sowohl über mögliche Vorteile des Programms unterrichtet als auch auf mögliche Hindernisse oder Schwierigkeiten hingewiesen werden (Ghosh & Reio Jr., 2013). Gemäß Garvey und Westlander (2013) sind vor allem Trainings als Einführungsmaßnahme für die Teilnehmenden wirksam, da diese für ein allgemein besseres Verständnis der Rahmenbedingungen und des Prozesses sorgen sowie Rollenklarheit schaffen (weiterführend vgl. Martin & Sifers, 2012).

Da der Fokus dieser Dissertationsschrift hauptsächlich auf den hervorgerufenen Effekten von Mentoring auf die Teilnehmenden liegt und nicht zwangsläufig auf einer generellen Optimierung von Mentoring-Programmen oder deren Implikationen für die Praxis, soll auf eine tiefergehende Beschreibung der Schaffung der organisatorischen Voraussetzungen in der Vorbereitungsphase über das bereits Geschilderte hinaus an dieser Stelle verzichtet werden. In der Folge wird das zweite wesentliche Element des Mentoring-Prozesses vor dem eigentlichen Start der Mentoring-Beziehung geschildert: der Matching-Prozess.

2.6.1.2 Der Matching-Prozess

Einer der ersten, aber auch wesentlichen und entscheidenden Schlüsselmomente für das erfolgreiche Gelingen eines Mentoring-Programms besteht in dem passgenauen Matching des Mentoring-Tandems (vgl. Allen et al., 2009; Chao, 2009; Hegstad & Wentling, 2005; Liebhart & Stein, 2016; Rademacher & Weber, 2017). Dem Matching kommt daher innerhalb des formellen Mentoring-Prozesses eine zentrale Rolle zu (Graf & Edelkraut, 2014; Nitsche & Heinecke-Cuvaj, 2014) und es wird häufig als der wichtigste Faktor für einen gelungenen Start angesehen (Armstrong, Allinson & Hayes, 2002; Underhill, 2006). Unter Matching versteht man die Zusammenstellung bzw. Zuordnung eines Mentoring-Paares, oftmals unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien (Fleck et al., 2017).

Ein suboptimales Matching wird in der Literatur als eine der am häufigsten auftretenden Quellen für Probleme oder Unzufriedenheit in der Tandembeziehung angegeben (Eby & Lockwood, 2005). Zwar sehen einzelne Programme eine sogenannte „direkte Eigenrecherche“ vor, was bedeutet, dass die teilnehmenden Mentees selbstständig Vorschläge für eine Mentorin oder einen Mentor machen können (empfohlen von z. B. Hofmann-Lun et al., 1999; Höppel, 2014), allerdings ist das eher selten der Fall. Studien zufolge wird eine selbstständige Kontaktaufnahme von vielen Mentees als unbequem und einschüchternd erlebt (Bell & Treleaven, 2011). Weitaus häufiger liegen die Herausforderung des Matching-Prozesses und die damit einhergehende Verantwortung bei der Programmkoordination. Diese versucht, mittels Abgleich von Profilbögen, demographischen Merkmalen und/oder persönlichen Informationen aus Gesprächen, die Passung von Mentorin bzw. Mentor und Mentee sicherzustellen, indem deren Wünsche, Interessen, Zielvorstellungen, Prioritäten bzw. Erwartungshaltungen berücksichtigt sowie in den Entscheidungsfindungsprozess integriert werden (Bühren, 2006).

Für ein optimales Matching und den damit einhergehenden Mentoring-Erfolg können u. a. nachfolgende Faktoren herangezogen werden (vgl. Allen, Eby & Lentz, 2006; 2009; Clutterbuck, 2001; Pflaum, 2017; Rademacher & Weber, 2017; Wanberg et al., 2003), welche für einen ersten Überblick in Abbildung 10 dargestellt sind: Mitbestimmung der Teilnehmenden im Matching-Prozess, vordergründige bzw. wertebasierte Ähnlichkeit der Teilnehmenden, Unterstützungsbereiche und Entwicklungsbedarf der Mentees sowie Hierarchieunterschiede im Tandem. Diese Faktoren werden im weiteren Verlauf explizit ausgeführt.

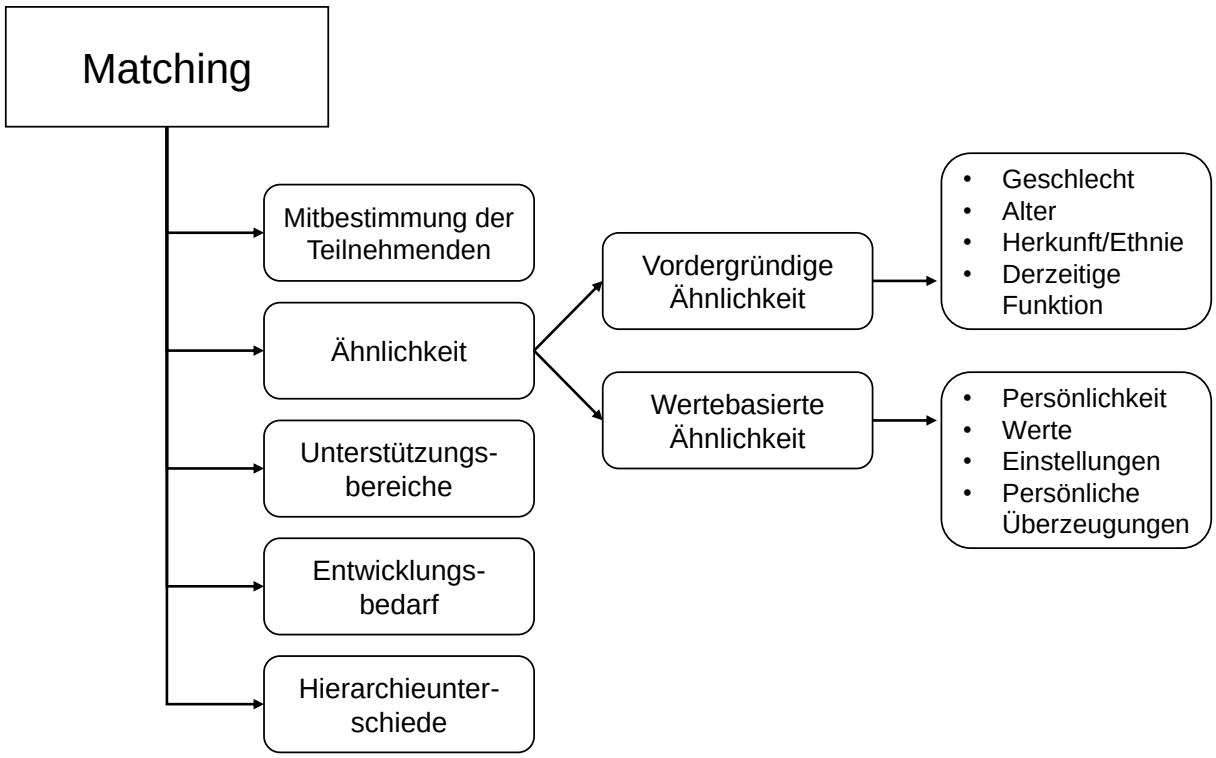


Abbildung 10. Faktoren für ein optimales Matching (Quelle: eigene Darstellung)

Einen wesentlichen Bestandteil für ein erfolgreiches Matching von Mentorin bzw. Mentor und Mentee in formellen Mentoring-Beziehungen stellt nach Clutterbuck (2001) die Mitbestimmung der Teilnehmenden im Matching-Prozess dar. Die Teilnehmenden sollten demnach ein gewisses Maß an Einfluss auf die Wahl der Tandempartnerin bzw. des Tandempartners haben, wobei die Organisation nur beratend zur Seite steht. Falls dies nicht zu realisieren ist, so sollte zumindest für beide Parteien die Möglichkeit eingeräumt werden, nach den ersten Treffen über die Weiterführung bzw. die Beendigung der Beziehung zu entscheiden (Pflaum, 2017). Rademacher und Weber (2017) wiesen darauf hin, dass bei der Zuteilung kein Gefühl der „Zwangsheirat“ aufkommen darf. Wanberg et al. (2003) konstatierten, dass eine Berücksichtigung der Wünsche der Mentees beim Matching zu einem Anstieg des gegenseitigen Vertrauens, Verständnisses und der Interaktionshäufigkeit führt. Laut Allen et al. (2009) beeinflusst das Ausmaß der wahrgenommenen Selbstbestimmung und Verantwortung das Commitment der Teilnehmenden positiv.

Einen weiteren Aspekt für ein gelungenes Matching stellt die subjektiv empfundene fachliche und persönliche Ähnlichkeit zwischen den Tandempartnerinnen bzw. -partnern dar (Pflaum, 2017), während sich die wahrgenommene Unähnlichkeit negativ auf die erhaltene Mentoring-Unterstützung auswirkt (Hu et al., 2014). Dem Kriterium der Ähnlichkeit wird von Seiten der Programmkoordination daher meist besondere Wichtigkeit zugeschrieben, wobei die

Ähnlichkeit in zwei Bereiche unterteilt wird (Liebhart & Faullant, 2017). Der erste Bereich ist der der vordergründigen Ähnlichkeit, welche durch Aspekte wie das Geschlecht, die Herkunft bzw. Ethnie, das Alter oder die derzeitige Funktion definiert wird (Allen et al., 2006; Kalbfleisch, 2000; Murrell, Blake-Beard, Porter & Perkins-Williamson, 2008; Wanberg et al., 2003). Der zweite Bereich ist der der wertebasierten Ähnlichkeit. Hierzu zählen: Persönlichkeit, Werte, Einstellungen und persönliche Überzeugungen (Turban, Dougherty & Lee, 2002; Turban & Lee, 2007; Young, Cady & Foxon, 2006). Im Nachfolgenden sollen diese beiden Bereiche der Ähnlichkeit separat beschrieben werden.

Laut Liebhart und Faullant (2017) ziehen die meisten Mentoring-Programme vorzugsweise Matching-Kriterien basierend auf vordergründiger Ähnlichkeit wie Geschlecht, geographische Distanz oder betriebliche Funktionsbereiche für die Zuordnung heran. Im Hinblick auf den Faktor Geschlecht in Verbindung mit Mentoring (vgl. Kapitel 2.5.4) lässt sich empirische Evidenz in gegensätzliche Richtung finden. Einerseits zeigte eine Studie von McKeen und Bujaki (2007) keinen signifikanten Unterschied hinsichtlich des Mentoring-Erfolgs zwischen gemischt- und gleichgeschlechtlichen Tandems (vgl. auch O'Brien, Biga, Kessler & Allen, 2010). Den Ergebnissen von Scandura und Williams (2001) zufolge sind jedoch andererseits durchaus Unterschiede im Hinblick auf die erlebte Zusammenarbeit und den Mentoring-Erfolg zu verzeichnen. Zum Beispiel gelingt bei gleichgeschlechtlichen Tandems die Vernetzung durch die Mentorin bzw. den Mentor besser (Feeney & Bozeman, 2008; Ismail, Jui & Abdullah, 2009) und weibliche Mentorinnen dienen weiblichen Mentees stärker als Rollenvorbild (Casto, Caldwell & Salazar, 2005). Die Ergebnisse einer Studie von Finkelstein, Allen und Rhoton (2003) weisen darauf hin, dass auch das Alter der Mentees eine Rolle innerhalb der Beziehung spielt. Demnach erlebten ältere Mentees im Durchschnitt weniger karrierebezogenes Mentoring, standen ihrer Mentorin bzw. ihrem Mentor jedoch näher und berichteten von mehr gegenseitigem Lernen.

Auch der Faktor Herkunft bzw. Ethnie ist beim Matching zu beachten. Laut den Ergebnissen von Gonzáles-Figueroa und Young (2005) wollen Mentees eher von jemandem mit ähnlicher ethnischer Zugehörigkeit betreut werden. Diesem Befund stehen die Ergebnisse von Linnehan, Weer und Uhl (2005) gegenüber. In dem von ihnen untersuchten Mentoring-Programm brachten Mentees afroamerikanischer Herkunft weißen Mentorinnen bzw. Mentoren mehr Vertrauen entgegen als den Mentorinnen und Mentoren derselben Herkunft, wenn es um die Beratung und Unterstützung bei Karrierefragen ging. Voigt (2013) wies darauf hin, dass Personen

aus einer kulturellen oder ethnischen Minderheitengruppe im Tandem mit einer Mentorin bzw. einem Mentor aus einer dominanten Kultur einem hohen Assimilierungsdruck ausgesetzt sind. Die Studie von Chung, Bemak und Talleyrand (2007) konnte belegen, dass der wahrgenommene Erfolg des Mentorings nicht zwangsläufig mit der Herkunft korreliert. Dies untermauerte die Erhebung von Ensher, Grant-Vallone und Marelich (2002). Entgegen der Hypothese ergab die Befragung keinen positiven Zusammenhang zwischen der demographischen Ähnlichkeit (Geschlecht und Ethnizität als unabhängige Variable) und der psychosozialen Unterstützung.

Gemäß Turban et al. (2002) beeinflusst die vordergründige Ähnlichkeit zu Beginn der Mentoring-Beziehung zwar die Attraktivität der jeweiligen Mentoring-Partnerin bzw. des jeweiligen Partners, jedoch wird der spätere Verlauf der Mentoring-Beziehung durch die wertebasierte Ähnlichkeit bestimmt. Häufig wird als Grund hierfür angeführt, dass wertebasierte Ähnlichkeit Vertrauen sowie gegenseitiges Verständnis schafft, was zu einem offenen Austausch führt, und daher häufig als Prädiktor für eine hohe Beziehungsqualität herangezogen wird. Nach einer Studie von Mitchell, Eby und Ragins (2015) führen ähnliche Persönlichkeitsmerkmale von Mentorin bzw. Mentor und Mentee zu einer höheren Zufriedenheit mit der Qualität der Beziehung. Forschungsergebnisse von Lankau et al. (2005) zeigten ebenfalls, dass für die Befragten die wahrgenommene Ähnlichkeit in bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen einen bedeutenden Einfluss auf ein gelungenes Mentoring hat. Gemäß Allen (2007) suchen sich Mentorinnen bzw. Mentoren bei einer freien Auswahl häufig Mentees, die sie in gewisser Weise an sich selbst erinnern. Dieser Befund wird auch durch die Ergebnisse einer neueren Studie von Deng, Gulseren und Turner (2022) widergespiegelt. Allgemein konnte bestätigt werden, dass Tandem-Paare, welche über ein hohes Maß an wahrgenommener Ähnlichkeit verfügen, in der Regel eine bessere Beziehungsqualität und einen erfolgreicheren Lernprozess aufweisen (Allen & Eby, 2003; Eby, 2011; Eby et al., 2013). Zudem konnte nachgewiesen werden, dass subjektiv empfundene Ähnlichkeit eine wesentliche Voraussetzung für das Entstehen von Vertrauen innerhalb des Tandems darstellt (St-Jean, 2012).

Ergänzend zu den bereits genannten Matching-Kriterien ist es laut Ghosh und Reio Jr. (2013) zufolge sinnvoll, dass die Programmkoordination vorab die Mentees hinsichtlich der Bereiche, in denen sie sich Unterstützung wünschen, befragt und dementsprechend eine Mentorin bzw. ein Mentor auswählt. Auch Nitsche und Heinecke-Cuvaj (2014) verwiesen darauf, dass unter Abgleich eines individuellen Kompetenzprofils der Beteiligten nach Stärken sowie

Entwicklungsbedarf gematcht werden sollte. Darüber hinaus sollte beim Matching berücksichtigt werden, dass sich sowohl zu große als auch zu geringe Hierarchieunterschiede als kontraproduktiv für die Mentoring-Beziehung erweisen, und sichergestellt werden, dass die Mentorin bzw. der Mentor nicht die direkte Führungskraft der bzw. des Mentee ist (Blickle & Boujataoui, 2005; Pflaum, 2017).

Gemäß Cox (2005) ist es beim Matching zweier sich zunächst fremden Personen fast unmöglich, alles Wesentliche im Vorfeld zu berücksichtigen. Cox (2005) entsprechend finden die Tandempartnerinnen bzw. -partner erst im Laufe ihrer Beziehung zueinander und stellen auch erst dann Ähnlichkeiten oder Unähnlichkeiten fest.

2.6.2 Die Mentoring-Beziehung: Phasen, Voraussetzungen und Grundregeln

Mit Abschluss des Matching-Prozesses endet die Vorbereitungsphase bei formellen Mentoring-Programmen und es folgt die Phase der eigentlichen Mentoring-Beziehung. In diesem Kapitel soll zunächst auf die Phasen in einer informell bzw. einer formell entstandenen Mentoring-Beziehung eingegangen werden, ehe die Voraussetzungen und Grundregeln für das Gelingen einer Mentoring-Partnerschaft dezidiert dargelegt werden.

2.6.2.1 Phasen im Laufe der Mentoring-Beziehung

Der erste Ansatz zur Beschreibung eines konkreten Prozessablaufs einer Mentoring-Beziehung geht auf Kram (1983; 1985) zurück und bezieht sich auf informelles Mentoring. Gemäß Kram (ebd.) lässt sich der informelle Mentoring-Prozess in vier Phasen untergliedern: die Initiationsphase (gegenseitiges Kennenlernen), die Kultivierungsphase (wechselseitiger Austausch), die Phase der Loslösung und schließlich die Phase der Neudefinition der Beziehung. Die Dauer der ersten drei Phasen variiert dabei zwischen drei und acht Jahren (ebd.). Da informelles Mentoring nicht Gegenstand der Untersuchung in dieser Dissertationsschrift ist, sollen jene Phasen im weiteren Verlauf nicht näher erläutert werden.

Ebenso wie in einer informellen Mentoring-Partnerschaft durchläuft ein Mentoring-Tandem im Rahmen eines etwa einjährigen, formellen Mentoring-Programms theoretisch ebenfalls vier Phasen: die Respektphase, die Arbeitsphase, die Phase des passiven Widerstands und die Phase der selbstgewählten Beziehung (Schönfeld & Tschirner, 2006). Abbildung 11 soll

diese vier Phasen der unmittelbaren Mentoring-Beziehung, eingebettet in den übergeordneten Mentoring-Prozess, illustrieren. In der Folge wird auf die vier Phasen gesondert eingegangen.

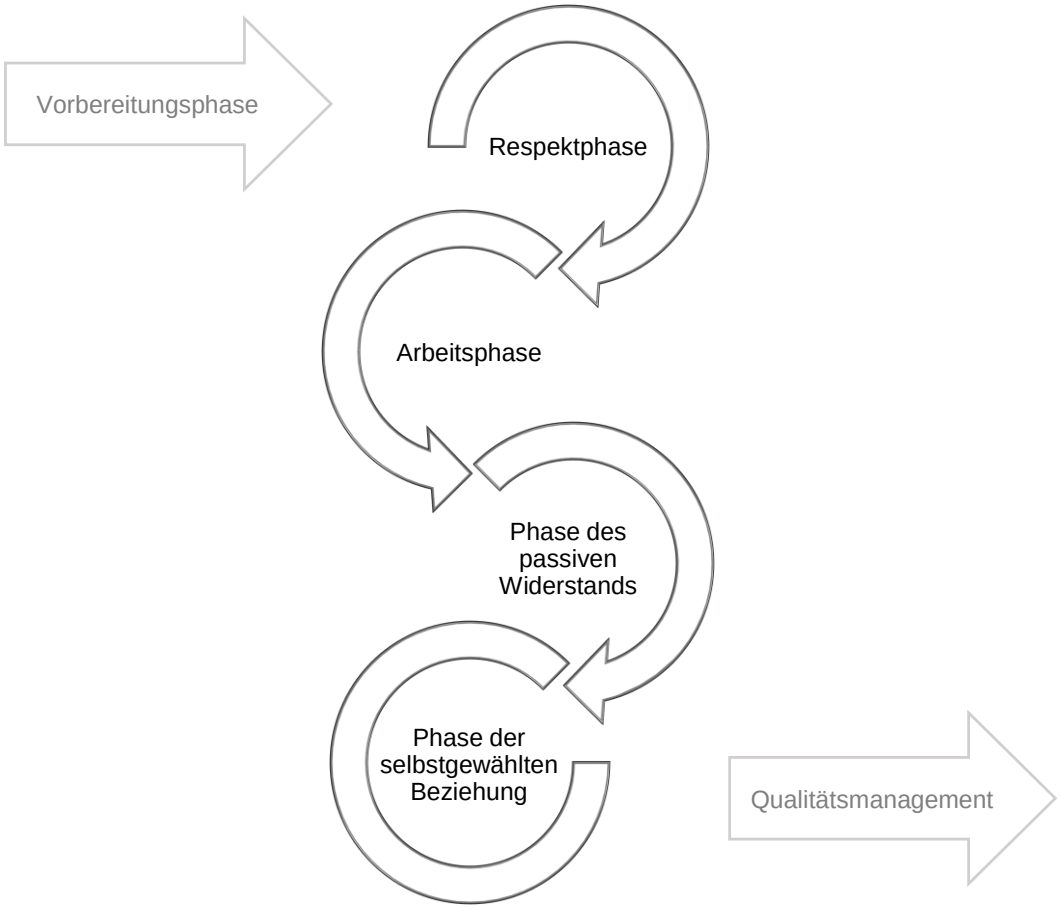


Abbildung 11. Phasen der Mentoring-Beziehung im Mentoring-Prozess (Quelle: eigene Darstellung)

Zu Beginn der „Respektphase“, auch Startphase genannt, sollen die formellen Rahmenbedingungen der Beziehung abgesteckt und geklärt werden, Vertrauen zwischen den Teilnehmenden generiert, die gegenseitigen Erwartungen ausformuliert und gemeinsame Ziele spezifiziert werden. Zum Abschluss dieser ersten Phase kann eine schriftliche Vereinbarung in Form eines „Mentoring-Vertrags“ angefertigt werden. Die zweite Phase umfasst einen wesentlich längeren Zeitraum und bildet den Kern des Prozesses. In der „Arbeitsphase“ werden die vorformulierten Ziele herangezogen und mittels Selbstreflexion, Ratschlägen, Ideen für alternatives Handeln, gegenseitigem Feedback und Beratung umgesetzt. Entsprechend Schönfeld und Tschirner (2006) besteht die Aufgabe der Mentorinnen bzw. Mentoren in dieser Phase darin, wertfrei zu begleiten, empathisch zu beraten, den Mentees die Erlaubnis zu geben, Fehler zu machen, sowie gemeinsam Neues auszuprobieren. Nachdem sich eine tragfähige Beziehung, u. a. gekennzeichnet durch gegenseitiges Vertrauen, innerhalb des Tandems etabliert hat, tritt

in der Regel die „Phase des passiven Widerstands“ ein. In dieser Phase kann es zu einem Loslösen von den Ratgebenden und zu passivem Widerstand gegenüber diesen kommen. Als letztes folgt die „Phase der selbstgewählten Beziehung“. Diese Phase bildet das Ende des offiziellen Teils einer formellen Mentoring-Beziehung und ist häufig geprägt von gegenseitiger Wertschätzung sowie der Würdigung des gemeinsam Erreichten. Hierbei kann die Aufgabe der Mentorinnen bzw. Mentoren darin liegen, mit den jeweiligen Mentees gemeinsam den künftigen Kontakt und mögliche neue Rollenverteilungen zu besprechen (ebd.).

Die Phasen in formellem Mentoring ähneln zum Teil denen, welche Kram (1983; 1985) ursprünglich für informelle Mentoring-Beziehungen definiert hatte. Die Respektphase gleicht der Initiationsphase, die Arbeitsphase enthält Aspekte der Kultivierungsphase, die Phase des passiven Widerstands beinhaltet Elemente der Phase der Loslösung und die Phase der selbstgewählten Beziehung impliziert eine Neudefinition innerhalb des Tandems. Es ist anzumerken, dass die Einteilung der Mentoring-Beziehung in Phasen sowie die Nomenklatur dieser Phasen im Forschungskanon keinesfalls eindeutig ist. Andere Autoren wie zum Beispiel Edelkraut und Graf (2014) unterteilen die Phasen einer formellen Mentoring-Beziehung unterschiedlich oder nutzen andere Benennungen für die einzelnen Phasen.

2.6.2.2 Voraussetzungen und Grundregeln für die Mentoring-Beziehung

Jede Mentoring-Beziehung hat spezifische Charakteristika, einen besonderen Verlauf und gestaltet sich individuell einzigartig. Dabei kann die konkrete Ausgestaltung der Mentoring-Beziehung von ziel- und aufgabenorientiert bis zu persönlich und freundschaftlich charakterisiert sein (Lankau & Scandura, 2007). Für eine gute Zusammenarbeit im Tandem sind allerdings gewisse Voraussetzungen notwendig und Vereinbarungen über die Grundregeln der Zusammenarbeit zwischen den Tandempartnerinnen bzw. -partnern hilfreich. In diesem Kapitel sollen diese Voraussetzungen und Grundregeln für das Gelingen einer Mentoring-Beziehung dargelegt werden. Abbildung 12 soll dabei einem ersten Überblick über die notwendigen Voraussetzungen dienen, wobei die Liste der angeführten Aspekte keinesfalls als vollständig anzusehen ist.

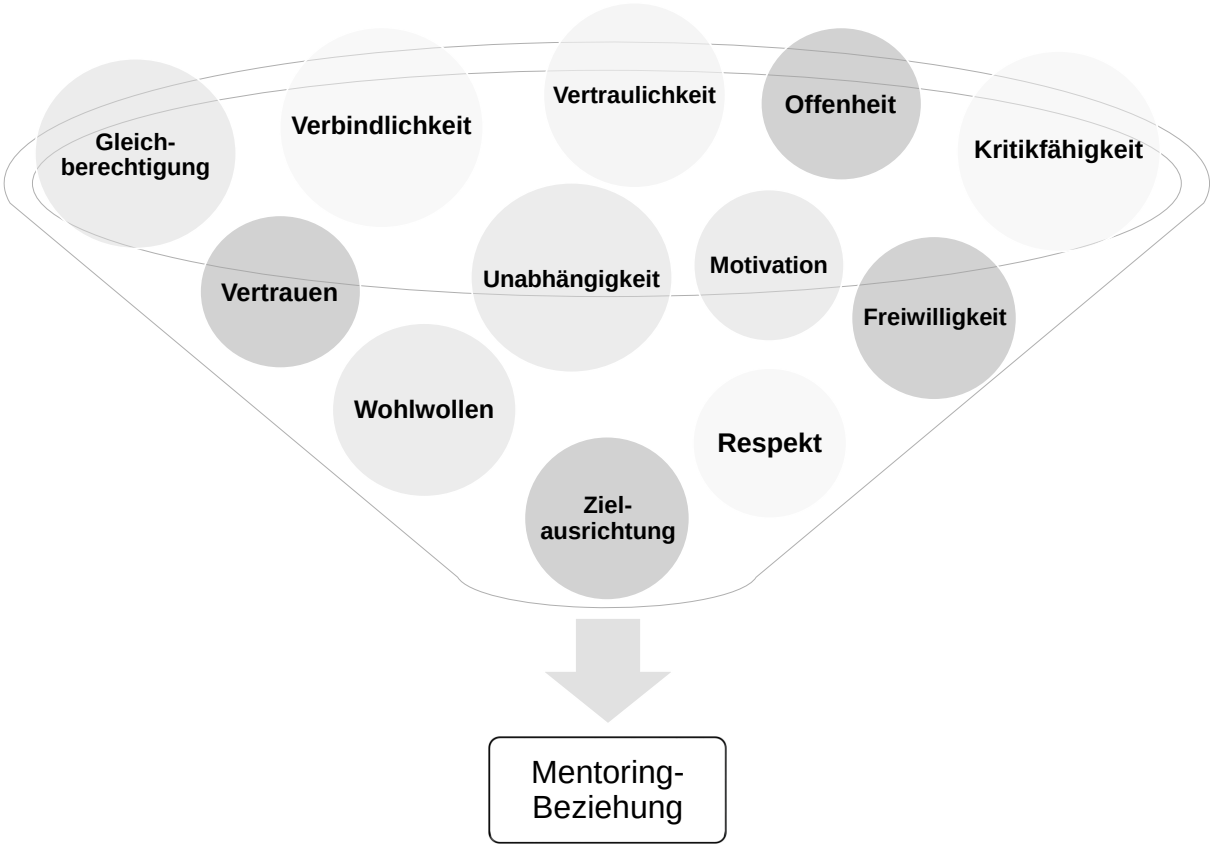


Abbildung 12. Ausgewählte Voraussetzungen für eine Mentoring-Beziehung (Quelle: eigene Darstellung)

In der Folge soll nun auf die einzelnen Voraussetzungen, die in der Literatur genannt wurden, detailliert eingegangen werden. Die wohl grundlegendste Voraussetzung für eine gelingende Mentoring-Beziehung ist die allgemeine Motivation beider Parteien zur Teilnahme. Bei einer frühen Studie zu Mentoring bestimmten Cunningham und Eberle (1993) Innovationsfreude, Kommunikation und Zielgerichtetheit als Grundlagen für eine erfolgreiche Beziehung. Beech und Brockbank (1999) erweiterten diese Liste kurze Zeit darauf um den generellen Wunsch nach Weiterentwicklung sowie Autonomie, Haasen (2001) um die Elemente „Gleichberechtigung“ und „Reziprozität“ sowie Sonntag und Schaper (2006) um den Faktor „Interaktionsbereitschaft“. Ein konstruktives Miteinander des Mentoring-Tandems zeichnet sich des Weiteren durch gegenseitigen Respekt, Offenheit, Kritikfähigkeit und Verschwiegenheit aus (Bühren, 2006). Innerhalb des Tandems bedarf es darüber hinaus der Vertraulichkeit, Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit im Hinblick auf Termine bzw. Absprachen (Forum Mentoring e. V., 2014). Dies gewährleistet, dass der Austausch untereinander sowie die geführten Mentoring-Gespräche in einem geschützten Rahmen stattfinden und nichts davon nach außen dringt (ebd.). Einer Studie von St-Jean und Audet (2009) zufolge ist es unabdingbar, dass sich die Mentees verstanden fühlen, tiefes Vertrauen herrscht und ein „moralischer Vertrag“ respektiert

wird. Je vertrauensvoller eine Beziehung ist, desto mehr Offenheit kann zwischen den Tandempartnerinnen bzw. -partnern entstehen. Je offener die Beziehung ist, desto mehr wird sie als Raum angesehen, eigene Fehler zu offenbaren, Schwächen oder Unwissenheit zuzulassen sowie sich selbst ausprobieren zu dürfen ohne dafür negative Konsequenzen befürchten zu müssen (Heinze, 2002). Das Forum Mentoring e. V. (2014) definierte ergänzend noch weitere Voraussetzungen, die in einer Mentoring-Beziehung gegeben sein sollten. Hierzu zählen: die Freiwilligkeit zur Teilnahme am Programm und die Unabhängigkeit der Teilnehmenden (d. h. zwischen Mentee und Mentorin bzw. Mentor besteht kein Abhängigkeitsverhältnis). Den Ergebnissen von Hu, Baranik und Wu (2014) zufolge ist zudem die proaktive sowie bewusste Mitgestaltung der Mentoring-Beziehung unabdingbar. Fleck et al. (2017) erweiterten die Liste der Voraussetzungen noch um den Aspekt des gegenseitigen Wohlwollens.

Über die allgemeinen Voraussetzungen hinaus sind zu Beginn der Beziehung individuell festzulegende Vereinbarungen von Grundregeln bzw. Grenzen hilfreich und empfehlenswert. In diesem Zusammenhang sollten die konkreten Erwartungen auf beiden Seiten des Tandems kommuniziert und ggf. in Form eines sogenannten Mentoring-Vertrags schriftlich fixiert werden. Gerade die nicht ausgesprochenen Wünsche sowie Erwartungen können häufig Stolpersteine in der Mentoring-Beziehung darstellen (Schmid & Haasen, 2011). Nach Rademacher und Weber (2017) sollte dieser „psychologische Vertrag“ konkret ausformuliert sein, eine Besiegelung mit Datum sowie Unterschrift enthalten und in den ersten beiden Mentoring-Treffen angefertigt werden. Im Rahmen dessen sollte sich u. a. über die generelle Ausrichtung, die formalen Ziele, die verschiedenen Aufgaben, Verantwortlichkeiten, Konventionen zur Kontaktaufnahme, Feedbackregeln und den Umgang mit möglichen Konflikten verständigt werden (Bühren, 2006; Humberd & Rouse, 2016). Dieser Vertrag sollte jedoch nicht als starres Korsett interpretiert werden, sondern kann und darf kontinuierlich im Verlauf der Beziehung immer wieder reflektiert, neu definiert sowie angepasst werden (Gardiner, 1998). Ein Leitfaden zur Spezifizierung eines Mentoring-Vertrags wird exemplarisch in Abbildung 13 aufgezeigt. In der Folge soll auf einen Teil der zu vereinbarenden Elemente innerhalb des Tandems explizit eingegangen werden.

Mentoring-Vereinbarungen
• Wie häufig wollen sich Mentor und Mentee treffen?
• Wer ergreift die Initiative zu den Treffen?
• Sind auch telefonische Kontakte/Kontakte per E-Mail geplant/möglich?
• Wie häufig darf das sein? Gibt es bestimmte Zeiten in denen nicht angerufen werden sollte?
• Wie kurzfristig darf ein Termin verlegt/abgesagt werden?
• Wo finden die Treffen statt?
• Was erwarten die Partner als Leistung/Gegenleistung voneinander?
• Werden die Gespräche dokumentiert, z. B. als kurzes Ergebnisprotokoll?
Inhaltliche Vereinbarungen
• Welche Erwartungen haben Mentor und Mentee an das Mentoring?
• Welche Bereiche sollen nicht angesprochen werden?
• Woran merken die Partner, dass die Ziele des Mentorings erreicht wurden?
Vertrauensvereinbarungen
• Verschwiegenheit und Vertraulichkeit sind ausdrücklich zu vereinbaren. Welchem Personenkreis gegenüber gilt die Vertraulichkeit?
• In welcher Form, wenn überhaupt, soll die direkte Führungskraft einbezogen werden?
• Wie soll mit Konflikten und unguten Gefühlen im Zusammenhang mit dem Mentoring Prozess umgegangen werden? In welcher Form sollen diese angesprochen werden?
• Ist es grundsätzlich möglich, zusammen eine dritte Person als Vermittler einzuschalten, falls Konflikte nicht gemeinsam lösbar erscheinen? Wie soll das angesprochen/dieser Wunsch geäußert werden?
Revisionsvereinbarungen
• Wie kann thematisiert werden, dass die Vereinbarungen von einer Seite nicht mehr eingehalten werden?
• Kann jede Seite das Mentoring-Verhältnis auflösen? Begründet oder unbegründet?
• Soll davor (grundsätzlich/auf eigenen Wunsch) ein Vermittlungsversuch durch Dritte unternommen werden?
• Wer informiert die Organisation, falls es unüberbrückbare Konflikte gibt? Geschieht das in gegenseitiger Absprache oder kann jede(r) von sich aus Kontakt zu den Organisatoren aufnehmen?

Abbildung 13. Mögliche Elemente einer Mentoring-Vereinbarung (Becker, 2013, S. 671 f.)

Es wird empfohlen, dem Tandem Richtlinien zur Häufigkeit bzw. Dauer der Treffen sowie zur Planung des gemeinsamen Austauschs und des „Goal-Setting-Prozesses“ an die Hand zu geben (Wanberg et al., 2003). Falls nicht von der Programmkoordination fest vorgegeben, müssen die Teilnehmenden auch bezüglich Ort, Dauer und Ablauf der einzelnen Treffen sowie Häufigkeit und Art der Interaktionen Übereinkünfte erzielen (Fleck et al., 2017; Höppel, 2014). Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Häufigkeit der Treffen sowohl von den Bedürfnissen als auch den Möglichkeiten der Beteiligten abhängt (Liebhart & Faullant, 2017). Zu Beginn der Beziehung wird zu häufiger stattfindenden Treffen geraten, wobei ausreichend Zeit zwischen zwei Treffen liegen sollte, um den persönlichen Lernprozess anzuregen und neue Lernerfahrungen zu ermöglichen. Bei aktuellen oder wichtigen Ereignissen sollte es möglich sein, spontan kurze Zwischentreffen einzuschieben. Liebhart und Faullant (2017) zufolge reichen durchschnittlich insgesamt sechs Treffen aus, um die Beziehungsqualität als positiv zu erleben. Unter Berücksichtigung von Urlaubszeiten und Feiertagen treffen sich Tandems demnach in

einem einjährigen Programmzeitraum im Schnitt alle 6–8 Wochen. Hierbei ist zusätzlich zu beachten, dass auch die Taktung der Treffen über die wahrgenommene Qualität der Beziehung und damit die Ergebniszufriedenheit der Teilnehmenden entscheidet (Liebhart & Faullant, 2017). Einer Studie von Ayoobzadeh (2019) zufolge besteht ein Zusammenhang zwischen Kontakthäufigkeit und den erzielten Mentoring-Ergebnissen. Darüber hinaus korreliert die Zufriedenheit der Mentees mit der Mentoring-Beziehung positiv mit der Häufigkeit der Treffen bzw. mit der verbrachten Zeit (Lankau et al., 2005; Lyons & Oppler, 2004). In der Ratgeberliteratur werden ergänzend zahlreiche weiterführende Empfehlungen zur Ausgestaltung der Mentoring-Beziehung gegeben, welche u. a. Themenvorschläge für spätere Treffen sowie die Nachbereitung der gemeinsamen Zeit umfassen (vgl. Becker, 2013; Haasen, 2001; Heinze, 2002). Abschließend lässt sich anführen, dass Untersuchungen den Anteil der Mentoring-Beziehungen, welche nach Beendigung des offiziellen Programmteils informell weiterbestehen, auf ca. 65 % beziffern (Hofmann-Lun et al., 1999).

2.6.3 Qualitätsmanagement und Evaluation

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die ersten beiden Phasen des Mentoring-Prozesses beleuchtet wurden, soll nun auf die letzte verbleibende eingegangen werden: die des Qualitätsmanagements und der Evaluation. Clutterbuck (2008) zufolge ist die Qualität eines Mentoring-Programms einer der wichtigsten Faktoren für dessen Gelingen. Laut Forum Mentoring e. V. (2014) sollte programmbegleitend ein wissenschaftliches Qualitätsmanagement durchgeführt werden. Unter dem Begriff Qualitätsmanagement werden die Aspekte Qualitätssicherung, regelmäßige Dokumentation, Standardisierung von Abläufen und insbesondere Evaluation zusammengefasst (ebd.). Gemäß Michel und Bickerich (2016) sollte am Ende eines jeden Programmdurchlaufs eine umfassende bzw. ausführliche Evaluation stehen, wobei diese schriftlich und/oder mündlich mittels standardisierter Fragebögen, Bilanzgespräche, leitfadengestützter Interviews, Feedbackrunden sowie Abschlussberichten erfolgen kann. Die Ergebnisse der Evaluation können dazu genutzt werden, das Programm kontinuierlich weiter zu optimieren und zu entwickeln (Brückner, 2014; Forum Mentoring e. V., 2014). Neben der Evaluation gilt die Zertifizierung als eine weitere Möglichkeit zur Qualitätssicherung von Mentoring-Programmen. Ein bekanntes Zertifizierungsverfahren wurde von der „Deutschen Gesellschaft für Mentoring“ (DGM) entwickelt. Das Zertifikat der DGM weist die Expertise und Fähigkeiten des Anbieters des durchgeführten Programms sowie dessen Qualität aus (vgl. Hoffmeister-Schönfelder & Beller, 2017; Huesmann, Kurmeyer & Daum, 2017).

2.7 Die Akteure im Mentoring: Besonderheiten, Aufgaben und positive Effekte

Die zentrale Frage im Zusammenhang mit Mentoring-Programmen ist die nach deren Wirksamkeit. In diesem Kapitel soll es darum gehen, aufzuzeigen sowie zu klären, was Mentoring bei den einzelnen Akteuren eines solchen Programms bewirken kann, und wie bestimmte Charakteristika dieser Akteure auf den Mentoring-Erfolg Einfluss nehmen. Im Rahmen dieser Dissertationsschrift sollen folgende drei Parteien als Akteure nacheinander betrachtet werden: die Mentees, die Mentorinnen bzw. Mentoren sowie die Organisation bzw. das Unternehmen. Dabei wird zunächst u. a. auf die Erwartungen, Motive, Anforderungen, Voraussetzungen und Aufgaben sowie ggf. die Persönlichkeitseigenschaften der Akteure eines Mentoring-Programms eingegangen. Im Anschluss daran werden sowohl die positiven psychosozialen Effekte als auch die möglichen berufsbezogenen Auswirkungen einer Programmteilnahme auf Mentee, Mentorin bzw. Mentor erörtert und der mögliche Nutzen für die ausführende Organisation dargestellt. Hierbei ist anzumerken, dass für manche Aspekte keine klare Trennung in psychosoziale bzw. berufsbezogene Effekte möglich ist, da beide Facetten teilweise Berührungspunkte aufweisen und daher Überschneidungen nicht vermeidbar sind. Potentielle negative Effekte sollen in einem späteren Kapitel gesondert dargestellt sowie der Frage nachgegangen werden, wie negativen Effekten vorgebeugt bzw. entgegengewirkt werden kann.

Bevor im weiteren Verlauf dieses Abschnitts auf die einzelnen Akteure explizit eingegangen wird, sollen zunächst allgemeine Grundlagen, die zum Verständnis sowie zur Einordnung der Unterkapitel erforderlich sind, erläutert werden. Dabei werden zuerst die Kriterien dargestellt, die im Rahmen von Studien zugrunde gelegt wurden, um die Effekte von Mentoring-Beziehungen zu bewerten. Im Anschluss wird das Konzept der Persönlichkeitsmerkmale eingeleitet.

Die meisten Untersuchungen zur Bewertung von Mentoring-Effekten beruhen auf subjektiven Selbstbeschreibungen der Teilnehmenden und stützen sich nur partiell auf objektiv messbare Kriterien wie Beförderungen, Gehaltsverbesserungen oder Arbeitsproduktivität (Dougherty et al., 2007, zitiert nach Pflaum, 2017). Studien auf Basis von objektiven Kriterien wurden beispielsweise von Green und Bauer (1995) durchgeführt oder auch in der Metaanalyse von Allen et al. (2004) aufgegriffen. Zu den subjektiven Erfolgskriterien zählen u. a. die Zufriedenheit mit der Karriereentwicklung oder die allgemeine Arbeitszufriedenheit (Fellenberg, 2007). Vielfach wird in der Fachliteratur darauf hingewiesen, dass es in den meisten Fällen

aufgrund von zusätzlichen Erfahrungen der Teilnehmenden oder ergänzenden Bildungsmaßnahmen im Programmzeitraum fast unmöglich ist, die Wirkungen von Mentoring isoliert zu erforschen (Boehnlein, 2011; Kaiser-Belz, 2008). Des Weiteren ist zu beachten, dass vor allem bei der Betrachtung der positiven Effekte von Mentoring eine Divergenz zwischen Ratgeberliteratur und empirischen Forschungsbefunden besteht (Pflaum, 2017; Stöger & Ziegler, 2012). Während die Effekte in Ratgebern oftmals als sehr wirkungsstark beschrieben werden (vgl. Clutterbuck, 2001; Edelkraut & Graf, 2014; Schmid & Haasen, 2011), attestieren empirische Metaanalysen häufig lediglich moderate statistische Effekte sowie eine geringe bis niedrige Förderwirkung (Pflaum, 2017; Stöger & Ziegler, 2012).

Pflaum (2017) zufolge stellen die Persönlichkeiten der Teilnehmenden einen erheblichen Faktor für den Mentoring-Erfolg dar, weswegen an dieser Stelle einleitend darauf Bezug genommen wird. Die meisten Autoren ziehen gemäß Pflaum (2017) zur Bestimmung des Einflusses der Persönlichkeit auf Mentoring das Modell der „Big Five"-Persönlichkeitsfaktoren heran (u. a. Boudreau, Boswell & Judge, 2001; Turban & Lee, 2007). Zu diesem Fünf-Faktoren-Modell zählen die Persönlichkeitsdimensionen Extraversion, Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Verträglichkeit, welche u. a. Einflüsse in Bezug auf die Karriere haben können. Beispielsweise erleben sich Personen mit einer höheren Ausprägung des Faktors Extraversion in ihrer Karriere oftmals als subjektiv erfolgreicher, wohingegen Personen mit höheren Werten im Bereich Neurotizismus ihre Karriere subjektiv als weniger erfolgreich wahrnehmen. Neben dem Fünf-Faktoren-Modell werden in Bezug auf Mentoring in Verbindung mit Persönlichkeit alternativ noch das „Konzept der emotionalen Intelligenz" (u. a. Cherniss, 2007), der „Myers-Briggs-Typenindikator" (MBTI) und das „DISG-Persönlichkeitsmodell" (u. a. Edelkraut & Graf, 2014) angeführt. Eine umfassende Übersicht zum Thema „Mentoring und Persönlichkeit" findet sich bei Turban und Lee (2007).

Bevor in der Folge detailliert auf die einzelnen Akteure im Rahmen von Mentoring-Programmen eingegangen wird, soll an dieser Stelle noch auf ein Forschungsergebnis hingewiesen werden, welches es zu berücksichtigen gilt. Mentorinnen und Mentoren neigen dazu, ihren Beitrag zur Förderung ihrer bzw. ihres Mentee zu unterschätzen. Demnach hat die geleistete Unterstützung für die Mentees oftmals einen höheren Stellenwert, als es den Mentorinnen bzw. Mentoren selbst bewusst ist (Allen & Eby, 2008). Wanberg et al. (2006) erklärten diesen Befund u. a. damit, dass Mentees häufig von etwas profitieren, was unbewusst abgelaufen ist oder gar nicht beabsichtigt war.

2.7.1 Die Mentees

Im nachfolgenden Abschnitt werden zunächst die Erwartungen und Aufgaben der Mentees sowie die Anforderungen an diese dargestellt, ehe dienliche und hinderliche Persönlichkeitsmerkmale in Bezug auf Mentoring erörtert und schließlich der Nutzen sowie die positiven Effekte für die Mentees diskutiert werden sollen.

2.7.1.1 Erwartungen, Aufgaben und Anforderungen

Für Haasen (2001) und Heinze (2002) haben im Hinblick auf erfolgreiches Mentoring das Klären und das Bewusstwerden über die eigenen Erwartungen, welche größtenteils unbewusst sind und im Hintergrund ablaufen, höchste Priorität. Die eigene Erwartungshaltung an den Ertrag der zeitlichen Investition, die mit Mentoring einhergeht, sollte konkretisiert (Young & Perrewé, 2000) sowie realistisch an die Möglichkeiten und Grenzen des Mentorings angeglichen werden (Cherniss, 2007). Pinho, Coetzee und Schreuder (2005) konstatierten einen Unterschied zwischen den Erwartungen der teilnehmenden Mentorinnen bzw. Mentoren und denen der Mentees in Bezug auf formelle Mentoring-Programme.

Häufig berichtete Erwartungen der Mentees sind, dass die Mentorin bzw. der Mentor bereit ist, ausreichend Zeit zu investieren (Little, Kearney & Britner, 2010), sowie dass diese bzw. dieser gegenüber den eigenen Plänen aufgeschlossen ist (Clutterbuck, 2012; DeLong, Gabarro & Lees, 2008). Studien zeigten, dass Mentoring-Beziehungen von den Mentees schlechter beurteilt werden, wenn die Mentorin bzw. der Mentor zu kritisch ist (Bell-Ellison & Dedrick, 2008). Zudem wirken sich überzogene Erwartungen auf Seiten der Mentorinnen bzw. Mentoren negativ auf die subjektive Zufriedenheit der Mentees mit der Mentoring-Beziehung aus (Pflaum, 2017), weshalb solche Beziehungen häufiger und früher abgebrochen werden (Allen et al., 2009; Godshalk & Sosik, 2000; Sosik & Godshalk, 2004). Diesen Befunden stehen die Ergebnisse von Young und Perrewé (2004) entgegen. Diese konstatierten, dass höhere Erwartungen auf beiden Seiten der Partnerschaft mit einer stärker wahrgenommenen sozialen Unterstützung innerhalb der Mentoring-Beziehung korrelierten. In einer frühen Studie von Fagenson-Eland et al. (1997) eruierten diese, dass Mentees mit Mentoring-Erfahrung höhere Erwartungen an ihre Mentorin bzw. ihren Mentor haben. Zudem ließ sich feststellen, dass sich die Erwartungen von männlichen und weiblichen Mentees hinsichtlich der Mentoring-Beziehung unterscheiden (Pinho et al., 2005).

Im Anschluss an das Klären der Erwartungen gilt es für die Mentees, die beruflichen und persönlichen Ziele zu präzisieren und in realistischer sowie umsetzbarer Weise gegenüber der Mentorin bzw. dem Mentor zu formulieren. Häufig wird Reziprozität als zentrales Merkmal einer fruchtbaren Mentoring-Beziehung genannt (u. a. Shore, Toyokawa & Anderson, 2008). Mentees sollten demnach ihrer Mentorin bzw. ihrem Mentor etwas „zurückgeben", beispielsweise in Form von Lernbereitschaft, Feedback oder schlichtweg Dankbarkeit für die investierte Zeit und den Input der Mentorin bzw. des Mentors (Sanfey, Hollands & Gantt, 2013).

Idealerweise übernehmen Mentees in der Mentoring-Beziehung eine aktive Rolle und werden laut Schönfeld und Tschirner (2006) als Verursacher bzw. Entwickler der eigenen Veränderungen betrachtet. Die Mentees sollten sich demnach nicht in eine passive „Konsum-Haltung" begeben (Graf & Edelkraut, 2014). Auf eben diesen Aspekt der Eigenverantwortlichkeit wiesen auch Rademacher und Weber (2017) ausdrücklich hin. Ihnen zufolge liegt es allein in der Verantwortung der Mentees, Termine verbindlich zu vereinbaren, Themen aktiv vorzuschlagen, Gespräche vorzubereiten, den Kontakt zur jeweiligen Mentorin bzw. zum jeweiligen Mentor zu halten und persönliche Anliegen oder Unterstützungswünsche zu kommunizieren.

2.7.1.2 Persönlichkeitseigenschaften der Mentees

Der nachstehende Abschnitt beschreibt die Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen bzw. -eigenschaften der Mentees und dem Mentoring-Erfolg sowie der Beziehungsqualität. Generell sind gemäß Pflaum und Wüst (2019) folgende Schlüsselkompetenzen bei den Mentees unabdingbar: eine positive Grundeinstellung, Offenheit für neue Erfahrungen und Perspektiven, Experimentierfreude, die Bereitschaft zur Reflexion, Feedback bzw. konstruktive Kritik annehmen zu können, Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit, Verbindlichkeit und Wertschätzung sowie Unterstützung bzw. Hilfestellung annehmen zu wollen (vgl. Fleck et al., 2017; Höppel, 2014; Kalbfleisch, 2002; Schüßler, 2012). In der Folge soll der Einfluss der Persönlichkeitseigenschaften der Mentees auf das Mentoring anhand der „Big Five"-Persönlichkeitsfaktoren aufgezeigt werden.

Einige Studien belegen einen Zusammenhang zwischen Extraversion und wahrgenommenem Mentoring-Erfolg (vgl. Bozionelos, 2004; Scandura & Pellegrini, 2010). Demnach fällt es Personen mit einer stärker ausgeprägten Extraversion leichter, neue Kontakte zu knüpfen und auf fremde Menschen zuzugehen. Zudem hat eine Tendenz zu höheren Ausprägungen der

Faktoren Verträglichkeit sowie Gewissenhaftigkeit bei den Mentees gemäß Turban und Lee (2007) einen positiven Effekt auf den Mentoring-Erfolg. „Verträglicheren“ Mentees fällt es leichter, unterschiedliche Standpunkte bzw. Meinungen in einer Mentoring-Beziehung auszuhalten, an zwischenmenschlichen Schwierigkeiten gemeinsam zu arbeiten und Krisen innerhalb der Beziehung zu überwinden (Waters, 2004; Young & Perrewé, 2000).

Der Faktor Neurotizismus wird hingegen als Störgröße beschrieben (Welsh & Wanberg, 2009). Mentees mit dieser Persönlichkeitseigenschaft gehen tendenziell eher mit einer negativen Erwartungshaltung in eine Mentoring-Beziehung und sind defizitorientierter. Sie tun sich schwerer, eine positive und vertrauensvolle Beziehung zu der Mentorin bzw. dem Mentor aufzubauen sowie diese aufrechtzuerhalten (St-Jean, 2012). Gemäß einer Langzeitstudie von Chun, Sosik und Yun (2012) spielt jedoch eben dieses Grundvertrauen eine entscheidende Rolle für den rezipierten Erfolg und ist im Falle einer Ermangelung häufig verantwortlich für das vorzeitige Scheitern von Mentoring-Beziehungen. Allen et al. (2010) konnten belegen, dass ängstliche Tendenzen bei den Mentees oder die Tendenz, sich mehr Sorgen zu machen, zu einem verminderten Feedbackwunsch sowie zu weniger Feedbackakzeptanz führen und in derartig geprägten Beziehungen weniger Nachfragen gestellt werden.

In einer Untersuchung von Larose et al. (2009) zeigte sich, dass Personen mit einer höheren Ausprägung bei den Faktoren Verträglichkeit und Offenheit eher an Mentoring-Programmen teilnehmen als jene mit niedrigeren Werten in diesen Bereichen, allerdings höheren Werten im Bereich Neurotizismus (Blickle et al., 2010). Eine Studie von Goldner (2016) bestätigte zudem den positiven Zusammenhang zwischen der Verträglichkeit bzw. Offenheit der Mentees und der Beziehungsqualität. Des Weiteren korrelierten Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit positiv mit dem wahrgenommenen Mentoring-Outcome, während Neurotizismus negativ korrelierte.

Einen weiteren Aspekt mit erheblichem Einfluss auf den Mentoring-Erfolg stellt die „Learning goal orientation“ dar. Bei der „Lernzielorientierung“ geht es um den Wunsch, die eigenen Kompetenzen durch den Erwerb neuer Fähigkeiten und das Lernen aus Erfahrungen weiterzuentwickeln (für eine ausführlichere Betrachtungsweise vgl. Godshalk & Sosik, 2003; Sosik et al., 2004; Welsh & Wanberg, 2009). Demnach berichteten Mentees, die sich ihrer Ziele bewusst waren und die Bereitschaft sowie den Willen aufwiesen, entlang dieser Lernziele mit den jeweiligen Mentorinnen bzw. Mentoren zu arbeiten, über ein ertragreicheres Mentoring

(Cherniss, 2007; Garvey & Alred, 2003). Einer Studie von Godshalk und Sosik (2003) zufolge sind jene Tandems am erfolgreichsten, bei welchen beide Tandempartnerinnen bzw. -partner eine hohe „Learning goal orientation“ haben. Nach Cherniss (2007) berichteten vor allem jene Gespanne einen höheren Mentoring-Erfolg, in denen die Mentees die Entwicklung der Beziehung vorantrieben sowie Engagement und Eigeninitiative aufwiesen.

Ein weiteres Persönlichkeitsmerkmal mit Einfluss auf den Mentoring-Erfolg sowie auf die Entscheidung zu einer Teilnahme an einem Mentoring-Programm stellt der Faktor Selbstbewusstsein dar. So konnten Day und Allen (2004) aus ihrer Studie ableiten, dass tendenziell erfolgreichere sowie selbstbewusstere Personen an Mentoring-Programmen teilnehmen. Entgegen dieser Untersuchung zeigten andere Befunde, dass sich Personen mit besonders hohem Potenzial aufgrund ihres Selbstbewusstseins und ihrer bisherigen Erfolge häufig gegen eine Teilnahme entscheiden, da sie ihrer Meinung nach eine derartige Form der Unterstützung nicht benötigen (Gagliardi & Wright, 2010; Lunsford, 2011). Weitere Studien bestätigten, dass selbstbewusstere Mentees von Beginn an bessere Ergebnisse im Rahmen des Mentorings erzielen. Dies zeigte sich vor allem anhand des berichteten Karrierefortschritts (Day & Allen, 2004; Pan, Sun & Chow, 2011).

Über die bereits geschilderten Kriterien hinaus wird als Voraussetzung für ein erfolgreiches Mentoring wiederholt auch die Fähigkeit der Mentees zur Selbstreflexion genannt (Cherniss, 2007; Scandura & Pellegrini, 2010). Es zeigte sich zudem, dass Mentees gegenüber nicht am Mentoring teilnehmenden Mitarbeitenden oftmals über ein ausgeprägteres Macht- und Leistungsmotiv verfügen, mehr emotionale Stabilität aufweisen sowie deutlich öfter der Überzeugung sind, selbst Gestalter der eigenen beruflichen Entwicklung zu sein (Blickle, 2000). Hierbei ist fraglich, inwieweit Mentoring bei der Entwicklung von beruflichem und persönlichem Potenzial mitwirkt oder ob nicht vor allem leistungsorientierte Potenzialtragende Teil von Mentoring-Programmen sind (Byrne, Dik & Chiaburu, 2008).

Fasst man die Ergebnisse dieses Abschnitts zusammen, so sind die „Big Five“-Persönlichkeitsfaktoren Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit die auffälligsten Prädiktoren für ein erfolgversprechendes Mentoring. Zudem wirken sich die Persönlichkeitsmerkmale Selbstbewusstsein sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Lernzielorientierung auf Seiten der Mentees positiv auf den Mentoring-Erfolg aus. Dem entgegen wird der Faktor Neurotizismus als Störgröße beschrieben.

2.7.1.3 Nutzen und Effekte für die Mentees[3]

Im folgenden Abschnitt soll auf die positiven Effekte von Mentoring auf die Mentees eingegangen werden, welche sich in zwei unterschiedliche Kategorien einteilen lassen: in psychosoziale und in berufsbezogene Effekte (Pflaum, 2017). Zu den positiven Effekten von Mentoring auf psychosozialer Ebene zählen u. a. Auswirkungen auf die allgemeine Zufriedenheit und die Resilienz, die Reduzierung von Stress sowie eine förderliche Wirkung auf das Selbstbewusstsein, die Selbstreflexion oder das Selbstmanagement. Berufsbezogene Effekte im Rahmen von Mentoring äußern sich beispielsweise in einer allgemeinen Leistungssteigerung, schnellerer Leistungsentfaltung, Beförderungen, Gehaltsverbesserungen sowie in einer gesteigerten Zufriedenheit mit der aktuellen Arbeitssituation. Zudem können neue berufliche Impulse gesetzt werden und/oder eine bessere Vernetzung stattfinden. Peters et al. (2006) fassten das allgemeine Wirkungsspektrum des Mentorings kompakt zusammen: „Durchgängig ausgewiesen werden Effekte der Kompetenzentwicklung, der Verbesserung der Kommunikation und Kooperation, der persönlichen und strukturellen Vernetzung sowie der Steigerung der Effizienz […]“ (S. 3).

Einen ersten Überblick über die möglichen positiven Effekte von Mentoring auf Mentees bietet Abbildung 14. Im Anschluss daran erfolgt separat eine literaturgestützte Auflistung der psychosozialen und berufsbezogenen Effekte.

[3]Einige Autoren, darunter Haasen (2001), wiesen darauf hin, eher von Chancen statt von Mentoring-Effekten zu sprechen, da das Ausmaß sowie die Art der positiven Effekte variieren und deren Auftreten möglich, aber nicht zwangsläufig ist.



Abbildung 14. Überblick über die möglichen positiven Effekte von Mentoring auf die Mentees (Quelle: eigene Darstellung)

2.7.1.3.1 Psychosoziale Effekte

In diesem Abschnitt sollen die möglichen, auf psychosozialer Ebene wirkenden Effekte von Mentoring auf die Mentees aufgezeigt werden. Die Mentorinnen bzw. Mentoren vermitteln den Mentees u. a. ihr erworbenes Wissen sowie ihre subjektiven Erfahrungen anhand von konkreten Beispielen aus ihrem beruflichen Alltag und unterstützen sie bei Fragestellungen (Haasen, 2001; Rademacher & Weber, 2017; Ramaswami & Dreher, 2010). Diese Erfahrungen, z. B. im Umgang mit Krisen, helfen den Mentees, eigene Krisen leichter zu überwinden, was eine gesteigerte Resilienz bei den Mentees hervorrufen kann (Kao, Rogers, Spitzmüller, Lin & Lin, 2014; St-Jean, 2012). Zu sehr ähnlichen Ergebnissen führten weitere Studien, beispielsweise von Fullick, Smith-Jentsch, Yarbrough und Scielzo (2012) (vgl. auch Hu, Wang, Sun & Chen, 2008; Yang et al., 2011). Zudem konnte im Rahmen der Untersuchung von Thomas und Lankau (2009) eine allgemein stressreduzierende Wirkung von Mentoring nachgewiesen werden (Dziczkowski, 2013).

Darüber hinaus bestätigten viele Studien einen positiven Zusammenhang zwischen Mentoring und beruflichem Selbstbewusstsein auf Seiten der Mentees (beispielsweise Abele & Spurk, 2009; Clutterbuck, 2001; Dziczkowski, 2013; Ramaswami & Dreher, 2010; Scandura

& Pellegrini, 2010; St-Jean, 2012). Diese Erhöhung des Selbstbewusstseins kann sich den befragten Mentees zufolge u. a. in der Konkretisierung und Gestaltung ihrer beruflichen bzw. persönlichen Pläne sowie der Ausarbeitung von realistischen Zielen äußern (Crisp & Cruz, 2009; Fullick et al., 2012; St-Jean, 2012). Der Erfahrungsaustausch sowie die beratende Tätigkeit der Mentorinnen bzw. Mentoren können dazu führen, dass die Mentees ihre Entscheidungen überlegter und mit mehr Selbstsicherheit treffen (Clutterbuck, 2001; Crisp & Cruz, 2009). Gemäß Schönfeld und Tschirner (2000; 2002) wirkt sich Mentoring, neben der Stärkung des Selbstbewusstseins, förderlich auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten aus (Rotering-Steinberg, 2007). Höher (2014) zufolge stärkt Mentoring nicht nur Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl, sondern ermöglicht auch Selbstreflexion (Dziczkowski, 2013). Durch die Reflexion der eigenen Verhaltens- und Denkweisen können die Mentees ein besseres Verständnis für ihre Wirkung innerhalb des Unternehmens sowie einen generell ganzheitlicheren Blick gewinnen. Lukoschat und Kletzing (2006) wiesen ergänzend darauf hin, dass Mentoring Mentees dabei unterstützt, vorhandene positive Anlagen besser wahrzunehmen sowie auszubauen.

Zudem konnte im Zuge von Mentoring eine Verbesserung des Selbstmanagements und der Selbststeuerung der Mentees festgestellt werden. Aufgaben oder Probleme wurden infolge des Mentorings gezielter sowie geordneter abgehandelt und Teilnehmende lernten, eigene Handlungsmotive besser einzuschätzen (Scandura & Pellegrini, 2010; Schmid & Haasen, 2011). Paglis, Green und Bauer (2006) konnten in einer Längsschnittstudie über fünf Jahre den positiven Effekt von Mentoring auf die wahrgenommene Selbstwirksamkeit bei den teilnehmenden Mentees bestätigen. Auch Dietz, Fuhrmann und Kasten (2017) zeigten mittels qualitativer Interviews, dass die Selbstwirksamkeit der Mentees durch die Reflexion der eigenen Erfahrungen im Zusammenspiel mit der Mentorin bzw. dem Mentor gestärkt wurde.

Mentoring unterstützt die Entwicklung der eigenen Kompetenzen, beispielweise der Kommunikations- sowie Problemlösungskompetenz, steigert die Kritik-, Konflikt- und Teamfähigkeit, das Durchsetzungsvermögen sowie das Zeitmanagement und führt zu einer übergreifenden Persönlichkeitsentwicklung (u. a. Fleck et al., 2017; Haasen, 2001; Peters et al., 2006). Auch Schmid und Haasen (2011) wiesen auf die Chancen zur Persönlichkeitsbildung durch Mentoring hin. Darüber hinaus stellten Fleck et al. (2017) einen Zusammenhang zwischen der Persönlichkeitsentwicklung der Mentees und dem erhaltenen Feedback im Zuge des Mento-

rings her. Es hilft den Mentees dabei, eigene Stärken besser herauszukristallisieren sowie gezielter einzusetzen, die eigene Außenwirkung besser nachzuvollziehen und neue Problemlösungsstrategien zu erproben sowie zu kultivieren.

Fasst man die Ergebnisse dieses Abschnitts zusammen, so sind u. a. folgende positive psychosoziale Effekte durch die Teilnahme der Mentees an einem Mentoring-Programm möglich: eine Steigerung der Resilienz, eine Reduzierung des Stresslevels, eine Stärkung des Selbstbewusstseins, Selbstmanagements und Selbstwertgefühls, eine Aufwertung der Selbstsicherheit, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion sowie eine Erweiterung diverser Kompetenzen.

2.7.1.3.2 Berufsbezogene Effekte

In diesem Abschnitt soll auf die möglichen berufsbezogenen Effekte von Mentoring auf die Mentees eingegangen werden. Gemäß Schönfeld und Tschirner (2002) sind die auf Mentoring zurückzuführenden Effekte im beruflichen Kontext eher langfristiger Art, wonach z. B. keine kurzfristigen Karrieresprünge zu erwarten sind. Einige Studien belegten, dass Mentoring zu einer Leistungssteigerung, einer schnelleren Leistungsentfaltung, einer gesteigerten Arbeitseffizienz bzw. -effektivität sowie zu generell besseren Arbeitsergebnissen der Mentees im Vergleich zu anderen Mitarbeitenden führen kann (Blau, Currie, Croson & Ginther, 2010; Egan & Song, 2008; Scandura & Pellegrini, 2010). Mentorinnen bzw. Mentoren bieten Hilfestellung bei der Ausgestaltung sowie Umsetzung von möglichen Karriereplänen, was sich signifikant positiv auf die Karriereentwicklung und den Karriereerfolg der Mentees auswirken kann (Bozionelos, Bozionelos, Kostopoulos & Polychroniou, 2011; Jyoti & Sharma, 2015; Tonindandel, Avery & Phillips, 2007; Wagner, 2009). Chao (1997) entsprechend können Mentoring-Programme zu langfristigen berufsbezogenen Effekten wie einer höheren Karriereerwartung, einer gesteigerten Arbeitszufriedenheit, einem schnelleren Aufstieg, einem höheren Einkommen und einer leichteren Sozialisation innerhalb der jeweiligen Organisationen führen. Gemäß Day und Allen (2004) waren die von ihnen befragten Mentees nicht nur zufriedener mit ihren Arbeitsleistungen, sondern erhielten darüber hinaus bessere Leistungsbeurteilungen durch Führungskräfte als nicht am Mentoring teilnehmende Mitarbeitende. Die Metaanalyse von Eby et al. (2008) zeigte schwache, aber signifikante Effekte von Mentoring auf alle erhobenen Variablen (u. a. Gesundheit, Beziehungen, Motivation und Karriereergebnisse). Weitere Studien legten dar, dass sich potentielle Nachwuchsführungskräfte, welche zuvor eine Mentorin bzw. einen Mentor hatten, schneller in ihre neuen Positionen einarbeiten und ihr Leistungspotenzial früher

entfalten (O'Sullivan, Byrne & Walsh, 2013; Wu & Chang, 2009). Im universitären Kontext publizierten junge Professorinnen oder Professoren mit Mentorin bzw. Mentor signifikant häufiger und warben überdies mehr Drittmittel als jene ohne Mentoring-Unterstützung (van der Weijden, Belder, van Arensbergen & van den Besselaar, 2015).

Weitere Studienergebnisse zeigten, dass sich Mentoring positiv auf Beförderungschancen und Gehaltsverbesserungen auswirken kann. Eine umfangreiche Anzahl an Untersuchungen ergab, dass Mentees schneller und häufiger befördert werden als Mitarbeitende ohne derartige Unterstützung (Day & Allen, 2004; DeCastro, Griffith, Ubel, Stewart & Jagsi, 2014; Ensher, Thomas & Murphy, 2001; Gonzáles-Figueroa & Young, 2005; Ramaswami & Dreher, 2010; Scandura & Pellegrini, 2010; Wagner, 2009). Daraus resultiert ebenso häufiger und schneller eine Verbesserung des Gehalts (Kirchmeyer, 2005; Scandura & Pellegrini, 2010). Eine weitere Studie, bei der Personengruppen mit und ohne Mentoring miteinander verglichen wurden, bestätigte die Divergenz der Vergleichsgruppen in Bezug auf die Einkommensentwicklung sowie die Anzahl von Beförderungen im Betrachtungszeitraum (Allen et al., 2004).

Über die bisher beschriebenen Effekte hinaus leiten Mentees aus dem erfolgten Mentoring oftmals neue Impulse, Denkanstöße und Anregungen ab, um ihren aktuellen Tätigkeitsbereich um zusätzliche Aufgaben oder eigene Projekte zu ergänzen (Wallace, 2001). Zudem fördert Mentoring in Kombination mit anderen Weiterbildungsaktivitäten das vernetzte und nachhaltige Lernen (Höher, 2014). In anderen Studien wird der positive Zusammenhang zwischen der subjektiven Zufriedenheit mit der aktuellen Arbeitssituation und Mentoring hervorgehoben (Anafarta & Apaydin, 2016; Baugh & Fagenson, 2007; Crisp & Cruz, 2009; Gong, Chen & Lee, 2011; Ramaswami & Dreher, 2010; Scandura & Pellegrini, 2010), was u. a. die Fluktuationsabsichten reduziert (Xu & Payne, 2014). Mentees fühlen sich dem eigenen Unternehmen bzw. der Organisation verbundener, kündigen seltener und wechseln dementsprechend weniger häufig die Organisation (Ensher et al., 2001; Higgins & Thomas, 2001; Payne & Huffman, 2005; Scandura & Williams, 2004). Auch Kammeyer-Mueller und Judge (2008) konnten die Auswirkungen von Mentoring auf die Arbeits- bzw. Karrierezufriedenheit aufzeigen. Des Weiteren kann Mentoring eine größere Zuversicht auf beruflichen Erfolg sowie eine Steigerung des Karrierecommitments und der Karriereüberzeugung bewirken (Allen et al., 2004).

Ergänzend zu den bereits geschilderten Auswirkungen kann Mentoring zu einer besseren Vernetzung der Mentees und, damit einhergehend, einem Anstieg deren sozialen Kapitals

beitragen. Mittels der Mentorin bzw. des Mentors erhält die bzw. der Mentee Zugang zu neuen Kontakten und bislang fremden Netzwerken (Aylward et al., 2012; Blickle et al., 2009; Clutterbuck, 2001). Dadurch können auch weiblichen Mentees mehr Kontakte ins höhere Management vermittelt werden (Kay & Wallace, 2009). Mentoring kann somit einen großen Beitrag dazu leisten, die „gläserne Decke“ für Frauen zu durchbrechen (Giscombe, 2007; Kurmeyer, 2012). Mentees können durch ihre Teilnahme an einem Mentoring-Programm sowohl von den Kolleginnen bzw. Kollegen als auch von der Mentorin oder dem Mentor verstärkt als Potenzialtragende wahrgenommen werden (Bozionelos & Wang, 2006; DeCastro et al., 2014).

Fasst man die Ergebnisse dieses Abschnitts zusammen, so kann gesagt werden, dass berufsbezogene Mentoring-Effekte im Allgemeinen eher langfristiger Natur sind. Diese spiegeln sich beispielsweise in einer gesteigerten Arbeitseffizienz, einer schnelleren Leistungsentfaltung, besseren Arbeitsergebnissen und einem größeren Karriereerfolg wider. Dies wiederum schlägt sich u. a. in höheren Beförderungschancen oder Gehaltsverbesserungen nieder. Zudem besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Mentoring-Programmen und höheren Karriereerwartungen, einer besseren Vernetzung sowie der subjektiven (Arbeits-)Zufriedenheit. Darüber hinaus können Mentees durch Mentoring neue Impulse, Denkanstöße und Anregungen aus der Mentoring-Beziehung ziehen.

2.7.2 Die Mentorinnen und Mentoren

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Mentees fokussiert wurden, soll das Augenmerk nun auf die Mentorinnen bzw. Mentoren gelegt werden. Der Aufbau des nachfolgenden Abschnitts lehnt sich an den der Mentees an. Es werden zunächst die Motive und jeweiligen Aufgaben der Mentorinnen bzw. Mentoren sowie die Voraussetzungen, die bei diesen vorliegen müssen, dargestellt. Anschließend werden sowohl dienliche als auch hinderliche Persönlichkeitsmerkmale und -eigenschaften erörtert, bevor der Nutzen sowie die positiven Effekte für die Mentorinnen bzw. Mentoren diskutiert werden.

2.7.2.1 Motive, Voraussetzungen und Aufgaben

In diesem Abschnitt soll zunächst der Frage nachgegangen werden, warum sich Mentorinnen bzw. Mentoren für eine Teilnahme entscheiden. Als Gründe hierfür lassen sich aus der Fachliteratur folgende wesentliche Aspekte extrahieren, welche vor allem innere Beweggründe haben. Demnach sind besonders jene mit ihrer Mentorinnen- bzw. Mentorenrolle zufrieden,

welche nicht vom Unternehmen dazu verpflichtet wurden, sondern sich aus eigener und intrinsischer Motivation heraus für eine Teilnahme entschieden haben (Parise & Forret, 2008). Einer der Hauptmotivatoren, warum sich eine Mentorin bzw. ein Mentor für ein Mentoring-Programm zur Verfügung stellt und engagiert, sind die eigenen, guten Erfahrungen mit Mentoring (Rademacher & Weber, 2017). Dies gilt sowohl für bereits gemachte Erfahrungen als „nehmender Part“ (Mentee) als auch als „gebender Part“ (Mentorin bzw. Mentor). Als ähnlich motivierend erweist sich der Umstand, sich in der Vergangenheit selbst eine Mentorin bzw. einen Mentor gewünscht zu haben (Allen, 2007; Chun, Litzky, Sosik, Bechtold & Godshalk, 2010; Spencer, 2007). Einen weiteren Grund für eine Teilnahme sehen Schmid und Haasen (2011) primär im immateriellen Mehrwert der Mentoring-Tätigkeit, welcher die Teilnehmenden entlohnt. Gemäß Pflaum (2017) empfinden sie Freude daran, mitzuerleben, wie sich andere Personen unter ihrer Anleitung persönlich und beruflich weiterentwickeln (vgl. auch Fellenberg, 2007). Mentorinnen bzw. Mentoren wollen häufig primär helfen und haben wahres Interesse an der Förderung des Gegenübers.

Über die prosozialen Motive hinaus besteht bei vielen Mentorinnen bzw. Mentoren der Wunsch, selbst noch etwas Neues dazuzulernen (Fellenberg, 2007), ihre eigenen Karrierevorstellungen aktiv mit den Mentees diskutieren zu können und ehrliches Feedback zu erhalten (Young & Perrewé, 2000). Zudem kann es als ein Zeichen der Anerkennung und der Expertise gesehen werden, von der Unternehmensführung oder der Programmkoordination als Kandidatin bzw. Kandidat in Betracht gezogen geworden zu sein (Ghislieri, Gatti & Quaglino, 2009; Rademacher & Weber, 2017). Mentorinnen bzw. Mentoren mit einem Teilnahmemotiv der Selbstwerterhöhung orientieren sich bei der Auswahl der Mentees überwiegend an der Ausprägung bestimmter Fähigkeiten, wohingegen Personen mit hauptsächlich intrinsischer Motivation eher Mentees mit einer hohen Lernwilligkeit auswählen (Allen, 2004; Lapierre, Bonaccio & Allen, 2009).

Genau wie bei den Mentees gibt es auch bei den Mentorinnen und Mentoren gewisse Voraussetzungen, welche für ein erfolgreiches Mentoring unabdingbar sind. Eine der wesentlichsten Voraussetzungen auf Seiten der Mentorin bzw. des Mentors ist die Bereitschaft, eigene Zeit, Energie und Ressourcen einzusetzen, die Doppelfunktion der sowohl fachlichen als auch persönlichen Weiterentwicklung einzunehmen, zu vernetzen sowie allgemein zu unterstützen (Sanfey et al., 2013). Ebenfalls ganz oben auf der „Liste“ der notwendigen Voraussetzungen rangiert das „Commitment“, ohne welches Mentoring nicht gewinnbringend und zielführend

gelingen kann (Allen & Eby, 2008; Liebhart & Stein, 2016). Unter „Commitment“ wird in diesem Zusammenhang das Ausmaß der Identifikation mit der Rolle der Mentorin oder des Mentors bzw. ein Verpflichtungsgefühl gegenüber dem Programm verstanden. Forschungsergebnissen von Allen und Eby (2008) zufolge spielt ergänzend die aktuelle Zufriedenheit mit der eigenen beruflichen Situation eine ausschlaggebende Rolle für oder gegen eine potentielle Teilnahme. Demnach entscheiden sich in erster Linie diejenigen Mitarbeitenden für eine Mentorenschaft, die eine große Zufriedenheit mit ihrer Arbeit und ein hohes Commitment gegenüber ihrem Unternehmen aufweisen.

Neben den notwendigen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Mentoring werden in der Literatur auch bestimmte Aufgaben genannt, welche von den Teilnehmenden im Rahmen ihrer Mentoring-Tätigkeit erfüllt werden sollten. Aufgabe der Mentorinnen bzw. Mentoren ist u. a. das Vermitteln von (strategischem) Wissen, eigenen Erfahrungen sowie Ratschlägen für das Erreichen beruflicher Ziele bzw. für die weitere Karriereplanung (Graf & Edelkraut, 2014). Weitere Aufgaben sind die Antizipation möglicher Konsequenzen von potentiellen Verhaltensweisen der Mentees, die Sensibilisierung für die „ungeschriebenen Gesetze“ des Unternehmens sowie die Beratung bei der Umsetzung realistischer Ziele (ebd.). Zudem sollten Mentorinnen bzw. Mentoren offen und respektvoll ihre Meinung äußern sowie regelmäßig, wertschätzend Feedback geben (Fleck et al., 2017; Höppel, 2000). Mentorinnen bzw. Mentoren unterstützen bei der Findung von Lösungen, stehen bei wichtigen Entscheidungen zur Seite, objektivieren vermeintliche Hindernisse oder Schwächen der Mentees und stärken damit deren Selbstreflexion sowie Selbstbewusstsein (Höppel, 2014; Leyton-Armakan, Lawrence, Deutsch, Lee Williams & Henneberger, 2012).

2.7.2.2 Persönlichkeitseigenschaften der Mentorinnen und Mentoren

Der nachstehende Abschnitt beschreibt die Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen sowie -eigenschaften der Mentorinnen bzw. Mentoren und dem Mentoring-Erfolg. Zudem sollen die für eine hochwertige Mentorenschaft notwendigen Schlüsselkompetenzen vorgestellt werden.

Höher (2017) nannte als wichtige Kompetenzen der Mentorinnen bzw. Mentoren: Empathie, Einfühlungsvermögen, emotionale und soziale Intelligenz, mikropolitische, methodische sowie fachliche Kompetenzen, Konflikt-, Kommunikations- und Teamfähigkeit, Geduld,

Integrität sowie die Fähigkeit, Lernprozesse zu fördern. Für Rademacher und Weber (2017) zählen die Kommunikationsfähigkeit, die Fähigkeit, Feedback zu geben, Authentizität sowie Glaubwürdigkeit ihrer Ansicht nach zu den wichtigsten Kompetenzen. Schmid-Maibach und Jenni (2013) wiesen darauf hin, dass die Fähigkeit, sich selbst reflektieren zu können, für eine Mentoring-Tätigkeit unabdingbar sei sowie eine positive selbstbewusste Grundeinstellung (Pflaum & Wüst, 2019). Zusätzlich erfordert die Tätigkeit Führungspotenzial, die Fähigkeit, zuzuhören sowie Orientierung geben zu können, und die Bereitschaft, selbst etwas Neues lernen zu wollen (vgl. Rudat, 2017; Schönfeld & Tschirner, 2006; Strikker, 2016).

Nach Grima et al. (2014) messen Mentorinnen bzw. Mentoren im Vergleich zu anderen Mitarbeitenden in ähnlichen Positionen der persönlichkeitsfördernden Komponente im Rahmen von Mentoring eine größere Bedeutung bei als der karriereförderlichen. Darüber hinaus ist bei teilnehmenden Mentorinnen bzw. Mentoren eine höhere Ausprägung des Faktors Altruismus anzutreffen (Höher, 2017; Hu et al., 2014). Diese Ergebnisse spiegeln sich bereits in einer sehr frühen Studie von Aryee, Chay und Chew (1996) wider. In dieser wurde festgestellt, dass die Motivation zur Teilnahme an Mentoring-Programmen u. a. durch individuelle Merkmale wie Altruismus oder positive Affektivität (eine überwiegend optimistische positive Grundstimmung des Gefühls- und Gemütslebens) bedingt wird. Andere Studien, z. B. von Allen und Eby (2003) oder Chun et al. (2010), bestätigten, dass prosoziale Variablen wie Empathie, Offenheit oder Hilfsbereitschaft bei an Mentoring-Programmen teilnehmenden Mentorinnen bzw. Mentoren stärker ausgeprägt sind als bei anderen Mitarbeitenden (vgl. Dougherty et al., 2010; Gibson, 2004; Scandura & Pellegrini, 2010). Personen mit einer prosozialen Persönlichkeit waren in einem höheren Maße bereit, andere zu protegieren, als Personen ohne diese Persönlichkeitsstruktur (Allen, 2003).

Studien, die das Fünf-Faktoren-Modell aus der Persönlichkeitspsychologie heranzogen, um die Auswirkungen der Persönlichkeitseigenschaften der Mentorinnen bzw. Mentoren auf den Mentoring-Erfolg bzw. Mentoring im Allgemeinen zu untersuchen, kamen zu nachfolgenden Ergebnissen. Entsprechend Niehoff (2006) weisen an Mentoring-Programmen partizipierende Mentorinnen bzw. Mentoren im Vergleich zu anderen Mitarbeitenden höhere Werte in den Bereichen Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Offenheit auf. Nach Waters (2004) erzielten Mentorinnen bzw. Mentoren mit höheren Ausprägungen bei den Faktoren Offenheit, Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit größere Mentoring-Erfolge (für eine tiefer-

gehende Betrachtung vgl. Dutton, Bullen & Deane, 2019). In einer Studie von Bozionelos, Bozionelos, Polychroniou und Kostopoulos (2014) zeigte sich, dass Offenheit sowie Verträglichkeit nicht positiv linear mit Mentoring-Erfolg zusammenhängen, sondern mittlere Ausprägungen förderlicher sind. Ein positiv linearer Zusammenhang mit Mentoring-Erfolg besteht hingegen für den Faktor Extraversion (ebd.). Hinderlich für den Mentoring-Erfolg ist laut Ellinger, Hamlin und Beattie (2008) hingegen sowohl eine zu dogmatische als auch eine zu persönliche Herangehensweise.

Fasst man die Ergebnisse dieses Abschnitts zusammen, so sind u. a. die Faktoren Extraversion, Offenheit und Gewissenhaftigkeit, ein hohes Maß an Altruismus, prosoziale Variablen wie Empathie oder Hilfsbereitschaft sowie das Vorliegen diverser Kompetenzen die auffälligsten Prädiktoren für ein erfolgversprechendes Mentoring auf Seiten der Mentorinnen bzw. Mentoren.

2.7.2.3 Nutzen und Effekte für die Mentorinnen bzw. Mentoren

Im folgenden Abschnitt soll auf die positiven Effekte von Mentoring auf die Mentorinnen bzw. Mentoren eingegangen werden, welche sich gemäß Pflaum (2017) ebenfalls, wie bei den Mentees, in zwei unterschiedliche Kategorien einteilen lassen: in psychosoziale und berufsbezogene Effekte. Im Hinblick auf die psychosozialen Effekte hat die Teilnahme an Mentoring-Programmen u. a. ein „gutes Gefühl“ zur Folge, generiert Anerkennung und ermöglicht den Kontakt bzw. Austausch mit der nachfolgenden Generation. In Bezug auf den Beruf bzw. die Karriere kann die Mentorinnen- bzw. Mentorentätigkeit Sichtbarkeit im Unternehmen schaffen, das eigene Netzwerk erweitern und Karrierefortschritte sowie Gehaltsverbesserungen begünstigen. Zudem ermöglicht Mentoring den Mentorinnen bzw. Mentoren, neue Führungs- und Berufserfahrung zu sammeln, ihre Karriere bzw. beruflichen Wege zu reflektieren und somit die eigene berufliche Identität zu stärken (vgl. u. a. Allen, 2007; Fleck et al., 2017). Einer ersten Veranschaulichung der möglichen positiven Effekte von Mentoring auf die Mentorinnen und Mentoren dient Abbildung 15. Im Anschluss daran erfolgt separat eine explizite Auflistung der psychosozialen und berufsbezogenen Effekte.



Abbildung 15. Überblick über die möglichen positiven Effekte von Mentoring auf die Mentorinnen bzw. Mentoren (Quelle: eigene Darstellung)

2.7.2.3.1 Psychosoziale Effekte

In diesem Abschnitt sollen die möglichen, auf psychosozialer Ebene wirkenden Effekte von Mentoring auf die Mentorinnen und Mentoren aufgezeigt werden. Wenn man einen Blick auf die Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen einer Mentorinnen- bzw. Mentorentätigkeit auf die jeweiligen Personen wirft, steht an vorderster Stelle das „gute Gefühl", welches dadurch entsteht, mit dem Mentoring eine andere Person unterstützt und ihr geholfen zu haben (Pflaum, 2017). Bei den meisten Mentorinnen bzw. Mentoren wird durch die Fortschritte sowie die miterlebte Entwicklung ihrer Mentees ein Gefühl der Freude und Erfüllung generiert, was oftmals als sehr befriedigend empfunden wird (Rademacher & Weber, 2017). Darüber hinaus berichteten einige Mentorinnen bzw. Mentoren, dass deren meist freiwillige bzw. ehrenamtliche Tätigkeit und das damit einhergehende Engagement bei Mitarbeitenden oder anderen Führungskräften, aber auch bei Bekannten sowie im Freundeskreis auf Anerkennung, Wertschätzung und teilweise sogar Bewunderung stößt (Liu, Liu, Kwan & Mao, 2009). Dies wiederum erfüllt viele Mentorinnen bzw. Mentoren mit Stolz und stärkt deren Reputation als gute Führungskraft (Fleck et al., 2017).

Als weiterer psychosozialer Mehrwert wird der Kontakt zu den nachfolgenden Generationen beschrieben. Hierbei steht vor allem der Wissens- und Erfahrungsaustausch mit jüngeren Mentees im Vordergrund, welcher u. a. auch den Umgang mit neuen Medien bzw. Technologien implizieren kann (Allen, 2007; Ramaswami & Dreher, 2010). Der generationenübergreifende Austausch bzw. Dialog beinhaltet nicht nur berufliche Themenfelder, sondern auch persönliche Gespräche über Werte oder Haltungen, was zu reicheren Einsichten führen (Dziczkowski, 2013) und die Selbstreflexion anregen kann (Rudat, 2017; Schmid & Haasen, 2011). Die Möglichkeit zur Reflexion wurde in einigen Studien als eine der häufigsten psychosozialen Auswirkungen von Mentoring auf Mentorinnen bzw. Mentoren genannt (Hansford & Ehrich, 2006). Der Kontakt zu den Mentees führt zudem zu einer Konfrontation mit neuen Ideen, Umgangs- und Verhaltensweisen sowie frischen Ansichten, die dazu beitragen können, den eigenen Horizont zu erweitern (Fleck et al., 2017; Graf & Edelkraut, 2014). Die Auseinandersetzung mit den Mentees stellt eine bereichernde Herausforderung im Mentoring-Prozess dar, was genau wie bei den Mentees einen Lernprozess anstößt und eine stetige Weiterentwicklung begünstigt (Schmid-Maibach & Jenni, 2013). Insbesondere in den vergangenen Jahren wurde zunehmend der Aspekt des lebenslangen Lernens in Verbindung mit Mentoring hervorgehoben und der Blick hinsichtlich der Lerneffekte bei den Mentorinnen bzw. Mentoren geweitet (Rekha & Ganesh, 2012; Rudat, 2017). Gemäß Höher (2014) stärkt Mentoring bei den Mentorinnen bzw. Mentoren zudem das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl aufgrund des Erlebens von Selbstwirksamkeit.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Mentoring nicht nur ein Gefühl der Freude und Erfüllung bei den Mentorinnen bzw. Mentoren generiert, sondern auch Anerkennung sowie Wertschätzung des Umfelds zur Folge hat. Zudem ermöglicht es einen generationenübergreifenden Wissens- bzw. Erfahrungsaustausch und trägt somit zu reicheren Einsichten, einer generellen Horizonterweiterung und lebenslangem Lernen bei. Darüber hinaus regt Mentoring die Selbstreflexion an und stärkt das Selbstbewusstsein sowie das Selbstwertgefühl.

2.7.2.3.2 Berufsbezogene Effekte

Neben den psychosozialen Effekten bewirkt Mentoring auch bei den Mentorinnen bzw. Mentoren positive Effekte im Hinblick auf deren eigene Karriere. Zum einen schafft das Partizipieren an Mentoring-Programmen Sichtbarkeit im Unternehmen und zum anderen eine Erweiterung des eigenen Netzwerks. Diese Sichtbarkeit innerhalb der eigenen Reihen steht in

direkter Wechselwirkung mit der bereits erwähnten Anerkennung durch Kolleginnen, Kollegen oder Führungskräfte (Allen, 2007; Haasen, 2001). Durch das meist ehrenamtliche Engagement, welches überwiegend positiv registriert wird, kann die Karriere so indirekt gefördert werden (Pflaum, 2017). Die Teilnahme an Mentoring-Programmen bietet auch für Mentorinnen bzw. Mentoren die Möglichkeit, sich besser zu vernetzen und neue Netzwerkkontakte aufzubauen (Hansford & Ehrich, 2006). Gemäß Johnson (2010) sowie Ramaswami und Dreher (2010) stärkt der Kontakt zu den Mentees mittelfristig rückwirkend auch das Netzwerk der Mentorinnen bzw. Mentoren, beispielsweise indem die Mentees in ihrer eigenen Karriere voranschreiten und dadurch wichtige Positionen innerhalb des Unternehmens einnehmen.

Der Austausch, die Interaktion und auch das kritische Feedback der Mentees kann zu neuer Führungs- sowie Berufserfahrung bei den Mentorinnen bzw. Mentoren führen (Allen, 2007; Haasen, 2001). Durch tiefergehende Nachfragen und alternative Sichtweisen der Mentees werden die Mentorinnen bzw. Mentoren dazu angeregt, den eigenen beruflichen Werdegang und den Arbeits- bzw. Führungsstil zu reflektieren sowie kritisch zu hinterfragen (Fleck et al., 2017). Höher (2017) entsprechend unterstützt Mentoring dabei, den eigenen Führungsstil weiterzuentwickeln und die eigenen Führungs- sowie Beratungskompetenzen zu erweitern. Dies geschieht u. a. durch das Erörtern von z. B. folgenden Fragen: Wie erleben die Mentees das konkrete Verhalten der Mentorin bzw. des Mentors in führungsrelevanten Situationen? Wie können sich die Mentorinnen bzw. Mentoren besser auf die jungen Nachwuchskräfte einstellen (vgl. Rademacher & Weber, 2017)? Insbesondere junge Führungskräfte profitieren im Mentoring von solchen neuen Erfahrungen und Dialogen (Bryant, 2005).

Die Ergebnisse von Chun et al. (2012) weisen darauf hin, dass Führungskräfte mit Mentoring-Erfahrung kompetenter führen, indem sie u. a. unternehmerische Interessen und persönliche Bedürfnisse der Mitarbeitenden in Einklang bringen. Darüber hinaus trägt Mentoring dazu bei, die eigene Karriere zu reflektieren und die berufliche Identität zu stärken (Pflaum, 2017). Nach Ramaswami und Dreher (2010) reflektieren Mentorinnen bzw. Mentoren durch das ehrliche sowie offene Feedback ihrer Mentees die eigene Karriere bzw. ihre Karriereentscheidungen und es kann zu einem Prozess der Rückbesinnung auf die ursprünglichen beruflichen Werte kommen. Die bewusste Auseinandersetzung mit bestimmten Themen (z. B. Macht und Einfluss) kann neue, alternative Impulse setzen und die eigene Weiterentwicklung ankurbeln (u. a. Rademacher & Weber, 2017).

Ehrich, Hansford und Tennent (2004) konstatierten im Rahmen eines umfassenden Reviews Entwicklungsschritte bei den Mentorinnen bzw. Mentoren durch ihre Teilnahme im Bereich der Kollegialität und bezüglich der Zufriedenheit hinsichtlich ihrer Arbeit sowie der aktuellen Arbeitssituation (vgl. Clutterbuck, 2001; Ghosh & Reio Jr., 2013; Michel & Bickerich, 2016). Sowohl Egan und Song (2008) als auch Liu et al. (2009) führten eine Leistungssteigerung im aktuellen Arbeitskontext der Mentorinnen bzw. Mentoren auf das Mentoring zurück. Genau wie bei den teilnehmenden Mentees kann es auch bei den Mentorinnen bzw. Mentoren zu einem Karrierefortschritt, Beförderungen und Gehaltsverbesserungen kommen (Bozionelos, 2004; Canter, Kessler, Odar, Aylward & Roberts, 2012; Ghosh & Reio Jr., 2013; Pflaum, 2017). Auch wenn die Teilnahme keinen direkten Karriereschritt zur Folge gehabt hatte, äußerten viele Mentorinnen bzw. Mentoren dennoch die Motivation, einen Schritt in der Karriere gehen zu wollen (Lentz & Allen, 2009). Laut Coates (2012) trägt eine Mentoring-Teilnahme zudem zu der Entwicklung von Managementfähigkeiten und einer Verbesserung des technischen Fachwissens bei. Gemäß den Ergebnissen einer aktuelleren Studie von Lin, Cai und Yin (2021) zeigte sich ein indirekter Effekt von Mentoring auf das Arbeitsengagement der Mentorinnen bzw. Mentoren, indem es die Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit erhöhte.

Fasst man die Ergebnisse dieses Abschnitts zusammen, so lässt sich sagen, dass Mentoring nicht nur die Sichtbarkeit der Mentorinnen bzw. Mentoren in ihrem Unternehmen erhöht, sondern auch zu einer Erweiterung des eigenen Netzwerks führen und die Karriere indirekt fördern kann. Zudem ermöglicht Mentoring das Erleben neuer Führungs- bzw. Berufserfahrung, eine Stärkung der eigenen beruflichen Identität sowie die Chance, den eigenen Arbeits- bzw. Führungsstil kritisch zu reflektieren und somit weiterzuentwickeln. Darüber hinaus kann Mentoring zu mehr Kollegialität, Arbeitszufriedenheit und -engagement führen sowie zu Beförderungen bzw. Gehaltsverbesserungen beitragen.

2.7.3 Die Organisation und das Unternehmen

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Mentees sowie die Mentorinnen bzw. Mentoren fokussiert wurden, soll nun das Augenmerk auf die Organisation bzw. das Unternehmen gelegt werden. Da der Schwerpunkt dieser Dissertationsschrift nicht auf den induzierten Effekten für die Organisation bzw. das Unternehmen lag, wird dieser Abschnitt kurz ausfallen und die wesentlichen Aspekte beinhalten. Für eine weiterführende Betrachtung der organisationalen Effekte von Mentoring sei u. a. auf Becker (2013), Peters et al. (2004), Pflaum und Wüst (2019), Rademacher und Weber (2017) sowie Wanberg et al. (2003) verwiesen.

2.7.3.1 Anforderungen und Aufgaben

Wie bereits im Kapitel 2.6.1 ausführlich geschildert, gibt es einige durch die Organisationen bzw. Unternehmen bereitzustellende Ressourcen für die erfolgreiche Durchführung von formellen Mentoring-Programmen. Je nach Ratgeber unterscheiden sich die Aufgaben der Organisation bzw. des Unternehmens leicht voneinander, reichen jedoch prinzipiell von der Konzeption des Programms (vgl. z. B. Baranik, Roling & Eby, 2010; Donovan & Donovan, 2009; Flynn & Nolan, 2008; Hudson, 2010) über die Rekrutierung der Teilnehmenden bis hin zu deren Matching sowie einer stetigen Begleitung der Mentoring-Tandems über den Programmzeitraum hinweg (vgl. Clutterbuck, 2001; Edelkraut & Graf, 2014; Schmid & Haasen, 2011).

2.7.3.2 Nutzen und Effekte für die Organisation bzw. das Unternehmen

Neben dem persönlichen Gewinn für die Teilnehmenden beinhaltet Mentoring darüber hinaus auch Vorzüge für die Unternehmen bzw. Organisationen. Diese umfassen beispielsweise eine gesteigerte Mitarbeiterzufriedenheit, die Bindung der Teilnehmenden an das Unternehmen, bessere Leistungen sowie die förderliche Entwicklung von Potenzialträgerinnen bzw. -trägern. Einer ersten Veranschaulichung der möglichen positiven Effekte von Mentoring auf die Organisation bzw. das Unternehmen dient Abbildung 16. Im Anschluss daran erfolgt eine explizite Auflistung der möglichen Effekte.



Abbildung 16. Überblick über die möglichen positiven Effekte von Mentoring auf die Organisation bzw. das Unternehmen (Quelle: eigene Darstellung)

Mentoring trägt zunächst zu einer besseren Reputation bzw. Außenwirkung des Unternehmens bei und kann dadurch dessen Attraktivität positiv beeinflussen. Da motivierende und ansprechende Bildungs- bzw. Entwicklungsmaßnahmen der Arbeitgeber für potentielle Mitarbeitende immer mehr an Bedeutung gewinnen (Mudra, 2008), kann Mentoring dabei unterstützen, vielversprechende Nachwuchskräfte sowohl zu akquirieren als auch zu binden (Spitzmüller et al., 2008). Sattelberger (2013) bezeichnete Mentoring aufgrund des Aspekts der fachlichen, aber auch emotionalen Bindung an die Organisation als „Talent Magnet“. Das Anbieten von Mentoring-Programmen stellt nicht nur eine kontinuierliche Form der Qualifizierungs- bzw. Fördermaßnahmen dar (Donaldson, Ensher & Grant-Vallone, 2000; Horvath, Wasko & Bradley, 2008; Payne & Huffman, 2005), sondern trägt auch zur Sozialisation der Mitarbeitenden in das Unternehmen bei (Ambrosino, 2009; Lankau & Scandura, 2002). Zudem weisen die Teilnehmenden ein höheres Commitment gegenüber der Organisation und der Unternehmenskultur auf (Baugh & Fagenson, 2007; Scandura & Pellegrini, 2010). Mentoring fördert somit die Loyalität dem Unternehmen gegenüber und trägt so zu einer geringeren Fluktuationsrate bei (Craig, Allen, Reid, Riemenschneider & Armstrong, 2013; Ghosh & Reio Jr., 2013).

Über die bereits geschilderten Aspekte hinaus kann Mentoring u. a. dazu führen, dass sich neue Mitarbeitende oder Führungskräfte schneller sowie besser integrieren und im neuen

Arbeitsumfeld zurechtfinden (O'Sullivan et al., 2013). Für bestehende Mitarbeitende eröffnet es die Chance, sich in der aktuellen Position tiefer einzuarbeiten (Baugh & Fagenson, 2007; Clutterbuck, 2001; Ramaswami & Dreher, 2010) sowie als Potenzialtragende früher erkannt und gezielt gefördert zu werden (DeLong et al., 2008). Letztlich hilft Mentoring auch den weniger leistungsstarken Mitarbeitenden dabei, sich unter Anleitung zu verbessern und zu entwickeln (Baugh & Fagenson, 2007; Clutterbuck, 2001; Scandura & Pellegrini, 2010).

Im Rahmen einer frühen Arbeit von Hofmann-Lun et al. (1998) konnte gezeigt werden, dass die Identifikation aller Beteiligten mit der Organisation bzw. dem Unternehmen, welche durch Mentoring kultiviert werden kann, die Effizienz der Arbeit, die Arbeitsleistung und die Kommunikationskultur positiv beeinflusst (Michel & Bickerich, 2016; Underhill, 2006). Überdies geht durch Mentoring innerhalb der Organisation nicht nur weniger Wissen verloren, sondern es kann auch bewusst mittels Erfahrungsweitergabe an die nächsten Generationen übertragen werden (Dolff & Hansen, 2002). Einen weiteren Nutzen von Mentoring für die Organisation stellt die Verbesserung des hierarchieübergreifenden bzw. -unabhängigen Verständnisses füreinander dar. Mentoring setzt neue Akzente in der Kommunikation und bewirkt eine Erweiterung von Kontaktnetzen (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Mentoring nicht nur zu einer besseren Reputation und Außenwirkung des Unternehmens führen sowie das Commitment hinsichtlich der Organisation bzw. die Loyalität dem Unternehmen gegenüber erhöhen kann, sondern auch zu einer geringeren Fluktuationsrate beiträgt. Zudem kann Mentoring sowohl die Arbeitsleistung als auch -effizienz stärken. Darüber hinaus können Mentoring-Programme Nachwuchskräfte akquirieren, sozialisieren, integrieren, entwickeln und an das Unternehmen binden.

2.8 Mögliche negative Effekte von Mentoring und deren Gegenmaßnahmen

Neben den u. a. im vorangegangenen Kapitel geschilderten positiven Effekten können im Rahmen von Mentoring-Programmen auch negative Effekte bzw. Folgen für Mentees, Mentorinnen und Mentoren sowie für die Unternehmen oder Organisationen eintreten. Diese negativen Effekte, die Gründe für deren Auftreten sowie die Möglichkeiten zu deren Vorbeugung werden in diesem Kapitel erläutert.

Mentoring-Programme sind kein „Allheilmittel" und auch keine „Wunderwaffe". Sie eignen sich daher nicht dafür, ungenügende Leistungen „nachzuqualifizieren" oder schwierige

Mitarbeitende zu disziplinieren (Schmid-Maibach & Jenni, 2013). Gemäß Chandler et al. (2011) können vor allem die schlechten Erfahrungen als guter Prädiktor für die Effekte von Mentoring herangezogen werden. Negative Erfahrungen werden intensiver erlebt und verankern sich daher tiefer im Gedächtnis. DuBois, Holloway, Valentine und Cooper (2002) wiesen darauf hin, dass schlechtes Mentoring nicht nur keinen bzw. keinen positiven Effekt haben kann, sondern auch weitreichende negative Folgen mit sich bringen sowie im schlimmsten Fall sogar beruflich und persönlich schaden kann. Negative Mentoring-Erfahrungen können sich im Vergleich zu qualitativ hochwertigem Mentoring unverhältnismäßig stark auswirken. Eby, Butts, Durley und Ragins (2010) konstatierten, dass negatives Mentoring am Arbeitsplatz schlussendlich sogar schädlicher für potentielle Mentees sei, als überhaupt keine Mentorin bzw. keinen Mentor gehabt zu haben. Meist werden zwei Arten von negativem Mentoring unterschieden: das marginale und das dysfunktionale Mentoring (Burk & Eby, 2010; Scandura & Pellegrini, 2010). Diese beiden Typen werden in der Folge kurz und chronologisch voneinander abgegrenzt sowie erläutert.

Unter marginalem Mentoring versteht man den Umstand, dass entweder die Mentorinnen bzw. Mentoren und/oder die Mentees das Mentoring nicht mit dem erforderlichen Ernst betreiben oder das notwendige Engagement vermissen lassen (Pflaum, 2017; Ragins, Cotton & Miller, 2000). Das Resultat daraus ist eine zunehmende sowie sich selbst verstärkende Unzufriedenheit der Teilnehmenden, welche letztendlich zum Abbruch der Beziehung und zur Beendigung des Programms führen kann. In diesem Fall sind positive Effekte entweder gar nicht vorhanden oder nur minimal ausgeprägt. In der Regel hält sich der Schaden durch marginales Mentoring im Rahmen und beschränkt sich auf ein Gefühl der Enttäuschung bzw. Ernüchterung (vgl. Eby et al., 2008). Ursachen für das Auftreten von marginalem Mentoring sind vielfältig. Jedoch kann das Phänomen z. B. durch ungeeignetes bzw. unpassendes Matching, mangelnde Bereitschaft, die eigene Zeit zu investieren, nicht ausreichende oder einseitige Wissens- und Erfahrungsressourcen der Mentorin bzw. des Mentors, überforderte Mentorinnen bzw. Mentoren, mangelndes Engagement der Mentees, überzogene oder falsche Erwartungen und Ziele sowie durch fehlendes Commitment des Unternehmens hinsichtlich des Programms hervorgerufen werden (für eine ausführlichere und tiefergehende Betrachtung vgl. Ehrich et al., 2004; Fellenberg, 2007; Finkelstein & Poteet, 2010; Graf & Edelkraut, 2016; Hansford & Ehrich, 2006; Hu, Li & Kwan, 2022; Huskins et al., 2011; Limeri et al., 2019; Simon & Eby, 2003; Tuma, Adams, Hultquist & Dolan, 2021).

Das dysfunktionale Mentoring kann im Vergleich zum marginalen Mentoring tiefgreifende und schwerwiegende Folgen sowie negative Konsequenzen für alle Beteiligten haben (Scandura, 1998). Man spricht in diesem Zusammenhang von einer dysfunktionalen Beziehung, sobald deren langfristigen Kosten den momentanen Nutzen überwiegen oder wenn eine Teilnehmende bzw. ein Teilnehmender die Arbeit des anderen Teils sabotiert oder bewusst schädigt (Feldman, 1999).

Bevor im weiteren Verlauf auf die möglichen negativen Effekte für die einzelnen Akteure separat eingegangen werden soll, sei an dieser Stelle erwähnt, dass auch im Mentoring-Tandem Effekte der „Übertragung" bzw. „Gegenübertragung" auftreten können, wie sie aus der psychologischen Beratung bekannt sind. Für eine ausführlichere Betrachtung vgl. z. B. Germain (2011) bzw. Migge (2007).

2.8.1 Mögliche negative Effekte für die einzelnen Akteure

Im Anschluss werden die möglichen negativen Effekte und Folgen von Mentoring für Mentees, Mentorinnen bzw. Mentoren sowie die Organisation bzw. das Unternehmen chronologisch separat dargestellt.

2.8.1.1 Negative Folgen von Mentoring für die Mentees und deren Ursachen

In diesem Kapitel sollen knapp die möglichen negativen Effekte von Mentoring auf die Mentees sowie deren Ursachen geschildert werden. Gemäß Forschungsergebnissen von Eby et al. (2000) erleben ca. 50 % der Mentees negative Mentoring-Erfahrungen. Das Gefühl der Enttäuschung gehört zu den marginalen und harmloseren Begleiterscheinungen von schlechtem Mentoring (Burk & Eby, 2010). Deutlich belastender kann es für die bzw. den Mentee werden, wenn die Mentorin bzw. der Mentor zu hohe oder gänzlich überzogene Erwartungen hat sowie sich zu dominierend und autoritär verhält (Clutterbuck, 2001; Huskins et al., 2011; Simon & Eby, 2003). Für Mentees, die mit einem bestimmten Problem an die Mentorin bzw. den Mentor herantreten und keine Unterstützung oder sogar Zurückweisung erfahren, kann dies sehr beeinträchtigend und belastend sein (Dougherty et al., 2010; Johnson, 2010; Spencer, 2007). Zudem können Rollen- bzw. Loyalitätskonflikte auftreten, z. B. wenn die eigene Führungskraft andere oder völlig entgegengesetzte Ratschläge und Handlungsempfehlungen gibt als die Mentorin bzw. der Mentor (Lankau et al., 2006).

Schwerwiegender ist es, wenn die Mentorin bzw. der Mentor ihre bzw. seine Erfahrungen oder die eigene organisationale Macht dazu missbraucht, der bzw. dem Mentee bewusst zu schaden. Dies kann sich u. a. in folgenden Verhaltensweisen äußern: arglistige Täuschung, Manipulation, Vertrauensbruch, unehrlichem Feedback, negativen Äußerungen gegenüber Dritten, Tyrannei, bewusstem Einstreuen von Falschinformationen bzw. dem Vorenthalten von wesentlichen Informationen, dem Verbreiten von Gerüchten sowie gezieltem Mobbing (Eby & Allen, 2002; Hezlett & Gibson, 2007; O'Neill & Sankowsky, 2001; Simon & Eby, 2003; Spencer, 2007). Als mögliche Ursachen bzw. Motive derartigen Handelns führte Pflaum (2017) folgende an: eine Wettbewerbssituation in der Organisation, Konkurrenzdenken bei den Mentorinnen bzw. Mentoren sowie Neidgefühle gegenüber den Mentees (vgl. Baugh & Fagenson, 2007). Darüber hinaus kann es bei gemischtgeschlechtlichen Tandems (z. B. männlicher Mentor und weibliche Mentee) dazu kommen, dass der Mentor die Mentee bewusst oder unbewusst schlecht fördert, um die sogenannten „Old-Boy-Netzwerke" weiter zu tradieren (Baumgartner & Schneider, 2010). Eine ganz folgeschwere Ausprägung von negativem Mentoring stellt sexuelle Belästigung oder ein sexueller Übergriff dar (Eby, McManus, Simon & Russell, 2000).

Des Weiteren kann die Loslösung oder Trennung von der Mentorin bzw. dem Mentor für einige Mentees zu einer Herausforderung werden, insbesondere wenn es sich um Tandems aus derselben Organisation handelt und die Mentees befürchten müssen, dass dadurch negative Konsequenzen drohen (Bullough Jr. & Draper, 2004; Burk & Eby, 2010; O'Neill & Blake-Beard, 2002). Clutterbuck (2001) sprach in diesem Zusammenhang von ungesunden Abhängigkeiten durch Mentoring. Die Auswirkungen negativer Mentoring-Erfahrungen können sich auf Seiten der Mentees in einem geschwächten Selbstwertgefühl, geringer Arbeitszufriedenheit, emotionalem Stress, Angstzuständen, gehäuften Fehlzeiten, Fluktuationsabsichten und schließlich der Kündigung manifestieren (u. a. Eby & Allen, 2002).

2.8.1.2 Negative Folgen von Mentoring für die Mentorinnen bzw. Mentoren

In diesem Abschnitt sollen die möglichen negativen Effekte von Mentoring auf die Mentorinnen bzw. Mentoren skizziert werden. Die negativen Folgen für die Mentees können teilweise direkt auf die Mentorinnen bzw. Mentoren übertragen werden. Darüber hinaus kann es zu einer Überforderung der Mentorinnen bzw. Mentoren kommen, wenn die Mentees psychosoziale oder private Probleme mit in die Beziehung bringen, da nur wenige einen Coaching- oder Beratungshintergrund haben und dies den Unterstützungsrahmen von Mentoring sprengt.

Eine vergleichsweise harmlose, aber trotzdem ärgerliche negative Folge von schlechtem Mentoring stellt der Zeitverlust dar, wenn Mentorinnen bzw. Mentoren die Beziehung abbrechen müssen, da die erforderliche Motivation oder Eigeninitiative der Mentees nicht gegeben ist (Clutterbuck, 2001). Ein weiterer negativer Effekt kann eintreten, wenn die Mentees zu fordernd agieren und die Mentorin bzw. der Mentor sich dadurch ausgenutzt fühlt (Baugh & Fagenson, 2007; Spencer, 2007). Gravierender wiegt ein Vertrauensbruch durch die bzw. den Mentee, indem beispielsweise persönliche oder vertrauliche Informationen über die Mentorin bzw. den Mentor weitergegeben oder sogar gegen die Mentorin bzw. den Mentor eingesetzt werden (Clutterbuck, 2001). Genau wie bei den Mentees kann es auch bei den Mentorinnen bzw. Mentoren zu Loyalitätskonflikten kommen. Ein solcher könnte z. B. dadurch ausgelöst werden, wenn ein persönlicher, zielführender und hilfreicher Rat für die oder den Mentee den Interessen des gemeinsamen Unternehmens entgegensteht (Lankau et al., 2006). Auch für Mentorinnen bzw. Mentoren kann es durch schlechtes Mentoring zu unerwünschten Konsequenzen u. a. in Form von negativen Emotionen kommen. Hierzu zählen: emotionaler Stress, Ärger sowie Angstzustände (Feldman, 1999; Scandura, 1998).

2.8.1.3 Negative Folgen von Mentoring für die Organisation bzw. das Unternehmen

Ebenso wie die Attraktivität eines Unternehmens mit einem guten und gelungenen Mentoring-Programm wächst, kann sich schlechtes Mentoring negativ auf das Image sowie den Ruf eines Unternehmens auswirken (Daresh, 2004; DuBois et al., 2002). „Toxische“ Teilnehmende an Mentoring-Programmen, die beispielsweise der Organisation ablehnend gegenüberstehen, schaden nicht nur ihrer Tandempartnerin bzw. dem Tandempartner, sondern auch dem Unternehmen und der Unternehmenskultur (Herrbach, Mignonac & Richebé, 2011). Darüber hinaus kann ein Mentoring-Programm der Mitarbeiterzufriedenheit schaden, falls der Zugang zum Programm sowie das Auswahlverfahren nicht transparent geregelt ist oder wenn die Chancengleichheit zur Teilnahme nicht gegeben ist oder bestimmte Mitarbeitende generell ausgeschlossen werden (Baugh & Fagenson, 2007; Hezlett & Gibson, 2007).

2.8.2 Gegenmaßnahmen zur Regulierung von negativen Effekten

Im nachfolgenden Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, wie negativen Effekten vorgebeugt werden kann, und es sollen komprimiert ausgewählte Gegenmaßnahmen zu deren Regulierung aufgezeigt werden.

Eine Vielzahl an Studien belegte, dass ein Konglomerat aus mehreren unterschiedlichen Mentorinnen bzw. Mentoren zu insgesamt positiveren Mentoring-Erfahrungen sowie Ergebnissen für die Mentees führen kann. Mentees können somit am besten von einem breiten Portfolio an Mentorinnen und Mentoren profitieren (Blaney, Kang, Wofford & Feldon, 2020; Janasz & Sullivan, 2004). Über den Vorteil des Zugriffs auf einen umfangreicheren Erfahrungsschatz hinaus kann der Umstand mehrerer unterschiedlicher Mentorinnen bzw. Mentoren beispielsweise geschlechtsspezifische Eigenheiten innerhalb des Mentorings ausgleichen, Konkurrenzdenken oder Neidgefühle gegenüber den Mentees kompensieren und nicht ausreichende sowie einseitige Wissens- bzw. Erfahrungsressourcen wettmachen. Auch kann so einer mangelnden Bereitschaft, Zeit zu investieren, positiv entgegengewirkt werden.

Ergänzend dazu schlugen Lee, McGee, Pfund, Branchaw und Wright (2015) einige Tools bzw. Strategien vor, die den Mentees dabei helfen sollen, eine aktivere Rolle einzunehmen sowie eigenverantwortlich die Qualität ihrer Mentoring-Beziehungen zu maximieren. Als wesentliches Schlüsselelement wird hierbei u. a. die Aufrechterhaltung einer effektiven, klaren und kooperativen Kommunikation genannt. Lee et al. (2015) empfehlen hierzu die Reflexion des eigenen Kommunikationsstils und der Kommunikationsfähigkeiten. Ergänzend dazu sollte man sich regelmäßig mit sich selbst und mit der jeweils anderen Perspektive auseinandersetzen, um Empathie sowie Verständnis für sein Gegenüber zu entwickeln.

Darüber hinaus wird im Hinblick auf die Vorbeugung negativer Effekte dazu geraten, die gegenseitigen Erwartungen in Einklang zu bringen, da Probleme und Enttäuschungen nicht selten durch Missverständnisse über Erwartungen hervorgerufen werden. Masters und Kreeger (2017) postulierten zehn einfache Regeln, um die gegenseitigen Erwartungen besser aufeinander abzustimmen und anzugleichen. Montgomery (2017) stellte ein proaktives, personenzentriertes Mentoring-Modell vor, welches ebenfalls praktische Methoden zur Unterstützung bereithält. In dieser Mentoring-„Roadmap“ werden unterschiedliche Herangehensweisen und Schritte für die Gestaltung einer optimalen Beziehung sowie des bestmöglichen Mentorings beschrieben (vgl. auch Blake-Beard, Shapiro & Ingols, 2021). Das „Mentoring-Roadmap-Konzept“ umfasst u. a. Methoden für den Aufbau, die Pflege, die Weiterentwicklung und die Aufrechterhaltung einer bereichernden sowie erfolgreichen Mentoring-Beziehung (ebd.).

3 Fragestellung und Hypothesen

Im nachstehenden Abschnitt werden zunächst die Fragestellung und die Hypothesen der quantitativen Analyse (Studie I) der Wirksamkeit des Mentoring-Programms der Bundeswehr, unter Zuhilfenahme verschiedener Erhebungsvariablen, dargestellt. Diese Analyse befasste sich mit den direkten Auswirkungen und den eingetretenen (beruflichen) Effekten auf die Teilnehmenden des Mentoring-Programms. Im Rahmen dessen sollen die Forschungshypothesen logisch nachvollziehbar aus den in Kapitel 2 dargestellten Modellen sowie empirischen Befunden abgeleitet und schließlich explizit dargelegt werden. Im Anschluss daran wird die explorative Fragestellung der qualitativen Analyse (Studie II) vorgestellt, welche anhand von Leitfadeninterviews u. a. idiosynkratische Veränderungen sowohl bei den Mentees als auch den Mentorinnen bzw. Mentoren hinsichtlich verschiedener Bereiche der Persönlichkeit und hinsichtlich der beruflichen Weiterentwicklung untersuchte.

Untersuchungsgegenstand dieser Dissertationsschrift war die Pilotphase des Mentoring-Programms der Bundeswehr. Die Pilotphase umfasste insgesamt drei Durchgänge, welche jeweils auf eine Zeitspanne von ca. einem Jahr angesetzt waren. Dieser Dissertationsschrift liegt die zentrale Fragestellung nach dem Wirkungsspektrum des Mentoring-Programms zugrunde, für deren Beantwortung ein Untersuchungsaufbau mit unterschiedlichen Variablen eingesetzt wurde. Die Datengrundlage wurde dabei mittels zwei verschiedener Methoden erfasst. Die Datenerhebung umfasste eine quantitative Analyse, unter Zuhilfenahme von Online-Fragebögen ergänzt durch offene Antwortmöglichkeiten, und eine qualitative Analyse, auf der Grundlage von Leitfadeninterviews, welche durch quantitative Fragestellungen abgerundet wurden. Sowohl quantitative als auch qualitative Analysen kamen bei allen drei Durchgängen zum Einsatz.

3.1 Studie I: Quantitative Analyse der Wirkung des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring – Im Tandem mehr erreichen“

Der Schwerpunkt der quantitativen Untersuchung lag über die drei Pilot-Durchgänge hinweg auf der Analyse der Veränderungen der Zielvariablen jeweils im zeitlichen Verlauf des Mentoring-Programms. Grundannahme dieser Erhebung war, dass die Teilnahme an dem Mentoring-Programm der Bundeswehr zu einer Veränderung der in der Folge genannten Variablen führt. Die Untersuchung der Evaluationsgegenstände umfasste jeweils drei Erhebungszeitpunkte: einen ersten Termin (T1) vor bzw. direkt zu Beginn des Programms, einen zweiten

Messzeitpunkt (T2) bei Abschluss des offiziellen Teils des Programms (ca. ein Jahr nach Programmbeginn) und einen dritten Erhebungstermin (T3), welcher ca. ein Jahr nach dem offiziellen Ende des Mentoring-Programms stattfand. Das konkrete methodische Vorgehen und die genaue Beschreibung der Untersuchungsinstrumente werden im anschließenden Kapitel 4 genauer erörtert. In diesem Kapitel sollen die im Rahmen von Studie I zu untersuchenden Variablen, von welchen ausgegangen wurde, durch das Mentoring beeinflusst zu werden, vorgestellt sowie die Forschungshypothesen aus der Theorie abgeleitet und im Anschluss explizit aufgelistet werden.

3.1.1 Vorstellung der Erhebungsvariablen und Herleitung der Hypothesen

In der Folge sollen zunächst die Erhebungsvariablen sowie die theoriegestützte Herleitung der Forschungshypothesen für die Mentees und im Anschluss für die Mentorinnen bzw. Mentoren angeführt werden. Es ist anzumerken, dass die Erhebungsvariablen untergeordnete Aspekte beinhalteten, welche an späterer Stelle in tabellarischer Form dargestellt werden.

3.1.1.1 Die Erhebungsvariablen zur Untersuchung der Mentees

In diesem Abschnitt sollen die Erhebungsvariablen zur Untersuchung der Mentees zunächst kurz aufgelistet werden, ehe dann separat auf die einzelnen eingegangen werden soll. Im Zuge der Evaluation im Rahmen dieser Dissertationsschrift wurde der Einfluss und die Wirksamkeit von Mentoring auf die Zufriedenheit mit dem Arbeitgeber Bundeswehr im Hinblick auf unterschiedliche Bereiche (z. B. hinsichtlich der derzeitigen beruflichen Situation oder der aktuellen Arbeitsbedingungen), auf die Einschätzung der Bedeutung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere (u. a. Karriereplanung oder Selbstvertrauen) sowie auf die Einschätzung der zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Karriereplanung betrachtet. Darüber hinaus sollten die Selbsteinschätzung der Ausprägung verschiedener (beruflich relevanter) Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Sozial-, Selbst- und Führungskompetenz), die Erwartungen an das Mentoring-Programm vorab sowie deren Erfüllungsgrad (u. a. Netzwerkerschließung oder Verbesserung der Karrieremöglichkeiten) und die Einschätzung des persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms analysiert werden. Zivile Mitarbeitende wurden ergänzend dazu nach ihrer aktuellen Bewerbungsmotivation befragt. Des Weiteren waren die Auswirkungen der Teilnahme an dem Mentoring-Programm auf die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und die Selbstdarstellung der Mentees Teil der Untersuchung.

Im Anschluss sollen potentielle Auswirkungen von Mentoring auf die soeben angeführten Erhebungsvariablen logisch nachvollziehbar durch in Kapitel 2 dargestellte Modelle und empirische Befunde elaboriert werden. Für diejenigen Variablen, für welche bis dato keine konkret übereinstimmende bzw. explizite theoretische Untermauerung existiert, soll anhand von mit den Variablen verwandten Bereichen eine tragfähige Grundlage der postulierten Hypothese gewährleistet werden.

In Anlehnung an die Forschungsbefunde von Chao (1997) (vgl. auch Allen et al., 2004; Anafarta & Apaydin, 2016; Baugh & Fagenson, 2007; Crisp & Cruz, 2009; Fellenberg, 2007; Gong et al., 2011; Kammeyer-Mueller & Judge, 2008; Ramaswami & Dreher, 2010; Scandura & Pellegrini, 2010; Xu & Payne, 2014) wird von einer Veränderung der langfristigen, subjektiven Arbeitszufriedenheit im Zuge der Teilnahme an einem Mentoring-Programm ausgegangen. Im weiteren Verlauf der Dissertationsschrift wird diese These mittels der Frage nach der Zufriedenheit der Mentees mit dem Arbeitgeber Bundeswehr im Hinblick auf unterschiedliche Bereiche eruiert.

Darüber hinaus sollte die Hypothese überprüft werden, ob bei formellen Mentoring-Programmen ein nachweisbarer Effekt auf die Einschätzung der Bedeutung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere zu erkennen ist. Die im Rahmen dieser Dissertationsschrift untersuchten Faktoren waren: Karriereplanung, Projekterfahrung, Mobilität, Förderung durch Vorgesetzte, Netzwerke, Geschlecht, Selbstdarstellung, Selbstvertrauen, Machtbewusstsein, Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft, Durchsetzungsfähigkeit sowie Vereinbarkeit von Familie und Karriere. Zu überprüfen war demnach, ob sich der Blick oder der eigene Fokus auf die einzelnen Faktoren bzw. deren Wichtigkeit über die Programmdauer hinweg und durch das Mentoring verändert. Die zugrundeliegende Überlegung war, dass im Zuge des Austauschs mit der Mentorin bzw. dem Mentor neue Einsichten und Perspektiven gewonnen werden können, was sich auf die Einschätzung der Bedeutung bestimmter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere auswirken könnte. Zudem scheint es möglich, dass frühere Vorstellungen durch das konkrete Erleben einiger dieser Faktoren im Rahmen des Programms oder durch eine generelle Horizonterweiterung bzw. Reflexion korrigiert werden können. Mittels zahlreicher Studien konnte eine positive Korrelation zwischen Mentoring und der Einschätzung bzw. Reflexion der eigenen Fähigkeiten sowie der Verhaltens- und Denkweisen aufgezeigt werden (Dziczkowski, 2013; Höher, 2014; Rotering-Steinberg, 2007; Schönfeld & Tschirner, 2000; 2002), was neue Impulse und Anregungen eröffnen kann (Wallace, 2001). Zudem konnte nachgewiesen werden,

dass Mentoring u. a. die berufliche Entwicklung (Wagner, 2009), die Karrierepläne (Bozionelos et al., 2011; Jyoti & Sharma, 2015; Tonindandel et al., 2007) sowie die Vernetzung (Aylward et al., 2012; Blickle et al., 2009) direkt beeinflusst. Das Erleben dieser Faktoren im Zuge des Programmjahres könnte mit einer veränderten Einschätzung der Wichtigkeit dieser Facetten einhergehen. Basierend auf den bereits elaborierten Forschungsbefunden wurde von Auswirkungen auf die Einschätzung der Bedeutung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere ausgegangen. Der Nachweis eines entsprechenden Effekts wurde auch für dieses Mentoring-Programm erwartet und sollte im weiteren Verlauf der Untersuchung eruiert werden.

In Anlehnung an die Forschungsbefunde wird zudem von einer Veränderung der Einschätzung der zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Karriereplanung im Zuge der Teilnahme an dem Programm ausgegangen. Da explizit hierzu keine äquivalenten empirischen Befunde bestanden, sollen an dieser Stelle zur Sicherung der Hypothese mit der Variable verwandte Aspekte dargelegt werden. Die Hypothese kann u. a. durch die nachgewiesenen Einflüsse von Mentoring auf das berufliche Selbstbewusstsein (Abele & Spurk, 2009; Clutterbuck, 2001; Dziczkowski, 2013; Höher, 2014; Ramaswami & Dreher, 2010; Scandura & Pellegrini, 2010; Schönfeld & Tschirner, 2000; 2002; St-Jean, 2012), auf die Konkretisierung beruflicher Pläne und realistischer Ziele (Crisp & Cruz, 2009; Fullick et al., 2012; St-Jean, 2012), auf den Umgang mit Entscheidungen (Clutterbuck, 2001; Crisp & Cruz, 2009), auf den Zugewinn an Selbstsicherheit (ebd.), auf das Erlangen neuer Denkanstöße und Anregungen (Wallace, 2001), auf eine Verbesserung des Selbstmanagements bzw. der Selbststeuerung und auf eine bessere Einschätzung der eigenen Handlungsmotive (Scandura & Pellegrini, 2010; Schmid & Haasen, 2011) gestützt werden. Gemäß Bozionelos et al. (2011), Jyoti und Sharma (2015) sowie Tonindandel et al. (2007) können durch die gebotene Hilfestellung der Mentorinnen bzw. Mentoren die Karriereentwicklung, die Karrierepläne und der Karriereerfolg der Mentees signifikant beeinflusst werden. Ergänzend dazu kann Mentoring zu einer größeren Zuversicht auf beruflichen Erfolg führen (Allen et al., 2004). All diese Aspekte könnten mit einer Veränderung der Einschätzung der zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Karriereplanung bei den Mentees einhergehen, was im weiteren Verlauf geprüft werden sollte.

Des Weiteren konnte auf Basis des theoretischen Hintergrunds ein Einfluss von Mentoring auf die Selbsteinschätzung der Ausprägung verschiedener (beruflich relevanter) Kompetenzen, die Fach-, Methoden-, Sozial-, Selbst- und Führungskompetenz, angenommen werden. Diese These stützt sich u. a. auf folgende vorangegangene Forschungsbefunde. Einschlägiger

Literatur zufolge verbessert Mentoring u. a. die Kooperationsfähigkeit, das Selbstmanagement, die Selbststeuerung, die Kommunikations- und Problemlösungskompetenz, soziale Kompetenzen wie beispielsweise die Kritik- bzw. Konfliktfähigkeit, die Teamfähigkeit oder auch das Durchsetzungsvermögen sowie das Zeitmanagement der Mentees (Fleck et al., 2017; Haasen, 2001; Peters et al., 2006; Scandura & Pellegrini, 2010; Schmid & Haasen, 2011; Sonntag & Schaper, 2006). Weitere Studien konnten zudem einen förderlichen Beitrag von Mentoring auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Persönlichkeitsbildung der Mentees nachweisen (Fleck et al., 2017; Haasen, 2001; Peters et al., 2006; Schmid & Haasen; 2011). Auf Basis dieser Forschungsbefunde war im Rahmen dieser Studie ein Effekt von Mentoring auf die Selbsteinschätzung der Ausprägung verschiedener (beruflich relevanter) Kompetenzen zu erwarten.

Zudem wurde das Vorliegen eines Zusammenhangs (im Sinne eines Unterschieds) zwischen bestimmten (karrierebezogenen) Erwartungen an das Mentoring-Programm vorab und deren Grad der Erfüllung im Nachgang postuliert. Folgende Erwartungsaspekte wurden zur Überprüfung dieser Hypothese herangezogen: Verbesserung der Karrieremöglichkeiten, Erhalten von Feedback, Netzwerkerschließung, Austausch mit Personen in vergleichbarer Position, Gewinnen von Selbstvertrauen, Verbesserung der Selbstdarstellung, Verbesserung des Zeitmanagements und Verbesserung der Führungskompetenz.

Auf Basis zahlreicher Untersuchungen im Bereich Mentoring und untermauert durch die bereits in diesem Abschnitt aufgelisteten theoretischen Befunde dahingehend, dass das Partizipieren an formellen Mentoring-Programmen mit einem persönlichen Nutzen verbunden ist, war ein derartiger Effekt auch bei dieser Studie zu erwarten.

In Anlehnung an die Forschungsbefunde wird zudem von einer Veränderung der aktuellen Bewerbungsmotivation der zivilen Mitarbeitenden im Zuge des Mentoring-Programms ausgegangen. Ebenso wie für die bereits erläuterte Hypothese zur „Einschätzung der zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Karriereplanung“ kann auch für diese Hypothese auf Seiten der Mentees Literatur als Grundlage herangezogen werden, welche mehr Sicherheit und Selbstbewusstsein (Abele & Spurk, 2009; Clutterbuck, 2001; Dziczkowski, 2013; Ramaswami & Dreher, 2010; Scandura & Pellegrini, 2010; St-Jean, 2012), eine Verbesserung des Selbstmanagements sowie der Selbststeuerung (Scandura & Pellegrini, 2010; Schmid & Haasen, 2011) und eine Konkretisierung, Gestaltung sowie Ausarbeitung der beruflichen Pläne bzw. Ziele (Crisp & Cruz, 2009; Fullick et al., 2012; St-Jean, 2012) im Zuge von Mentoring

nachweisen konnte. Mentorinnen bzw. Mentoren bieten Hilfestellung bei möglichen Karriereplänen und der Karriereentwicklung (Bozionelos et al., 2011; Jyoti & Sharma, 2015; Tonindandel et al., 2007), was sich auf die Bewerbungsmotivation auswirken könnte. Ergänzend dazu kann Mentoring zu größerer Zuversicht auf beruflichen Erfolg sowie einer Steigerung des Karrierecommitments und der Karriereüberzeugung (Allen et al., 2004) führen, was ebenfalls die geschilderte Hypothese stützen würde.

Auf Basis entsprechender Forschungsbefunde (Dietz et al., 2017; Paglis et al., 2006) wird über die Teilnahme am Mentoring-Programm hinweg sowohl eine Veränderung der Einschätzung der Selbstwirksamkeit als auch der erlebten Wirksamkeit der Selbstdarstellung der Mentees angenommen. Im weiteren Verlauf der Untersuchung wurde diese These eruiert.

3.1.1.2 Die Erhebungsvariablen zur Untersuchung der Mentorinnen und Mentoren

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Erhebungsvariablen sowie die theoriegestützte Herleitung der Forschungshypothesen für die Untersuchung der Mentees dargelegt wurden, soll dies nun analog für die Mentorinnen bzw. Mentoren geschehen. Die Erhebungsvariablen sind: die Einschätzung des persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms im Gesamten sowie im Hinblick auf spezielle Aspekte (das Erlangen neuer Impulse bzw. Perspektiven, die Reflexion der eigenen Führungskompetenz und der Zugang zu neuen Netzwerken) und die Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen Ausmaßes der Unterstützung der Mentees im Hinblick auf ausgewählte Aspekte[4] (u. a. Verbesserung der Karrieremöglichkeiten oder Steigerung des Selbstvertrauens). In der Folge sollen nun die aufgelisteten Erhebungsvariablen genauer betrachtet und, wo möglich, durch Theorie fundiert werden.

Ebenso wie bei den Mentees wurde bei den Mentorinnen bzw. Mentoren davon ausgegangen, dass ein direkter Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Mentoring-Programm und der Einschätzung des zuvor erwarteten bzw. des tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens des Programms im Gesamten sowie im Hinblick auf spezielle Aspekte besteht. Als spezielle Aspekte wurden im Rahmen dieser Untersuchung folgende verstanden: das Erlangen neuer Impulse und Perspektiven, die Reflexion der eigenen Führungskompetenz sowie der Zugang zu neuen Netzwerken. In dieser Dissertationsschrift wurde diesen Überlegungen prüfend

[4]Es wurde danach gefragt, in welchem Ausmaß die Mentorinnen bzw. Mentoren glaubten, die Mentees hinsichtlich bestimmter Aspekte unterstützen zu können.

nachgegangen. In der Folge soll die Erwartung von Effekten hinsichtlich der drei speziellen Aspekte durch bestehende Forschungsbefunde gestützt werden.

Hinsichtlich der Möglichkeit, durch Mentoring neue Impulse bzw. Perspektiven zu erlangen, lassen sich diverse theoretische Grundlagen anführen. Im Zuge von Mentoring kann eine Erweiterung des eigenen Horizonts (Fleck et al., 2017; Graf & Edelkraut, 2014) u. a. durch den Wissens- und Erfahrungsaustausch untereinander eintreten, welcher beispielsweise den Umgang mit neuen Medien bzw. Technologien impliziert (Allen, 2007; Ramaswami & Dreher, 2010). Zudem kann der generationenübergreifende Dialog im Zuge des Mentoring-Programms zu einer Konfrontation mit neuen Ideen bzw. Ansichten führen und folglich zu Einsichten sowie veränderten Verhaltensweisen beitragen (Dziczkowski, 2013; Fleck et al., 2017; Graf & Edelkraut, 2014). Mentoring stößt einen Lernprozess an und kann dadurch als Initiator einer stetigen Weiterentwicklung betrachtet werden (Schmid-Maibach & Jenni, 2013). Ergänzend dazu konstatierten Ehrich et al. (2004) eine persönliche Bereicherung der Mentorinnen bzw. Mentoren in den Bereichen Kollegialität, Zusammenarbeit oder auch professionelle Entwicklung im Zuge ihrer Funktion (vgl. Clutterbuck, 2001; Ghosh & Reio Jr., 2013; Michel & Bickerich, 2016), was ebenfalls die geschilderte Hypothese stützen könnte.

Auch in Bezug auf die Reflexion der eigenen Führungskompetenz wurde eine voraussichtliche Veränderung im Zuge der Mentoring-Teilnahme angenommen, da die Mentorinnen bzw. Mentoren u. a. durch alternative Sichtweisen oder ein tiefergehendes Nachfragen der Mentees dazu angeregt werden, sowohl den beruflichen Werdegang als auch den eigenen Arbeits- bzw. Führungsstil kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen (Fleck et al., 2017; Hansford & Ehrich, 2006; Höher, 2017; Rudat, 2017; Schmid & Haasen, 2011). Mentoring kann zudem dabei unterstützen, den eigenen Führungsstil weiterzuentwickeln und die Führungs- bzw. Beratungskompetenzen zu erweitern, indem z. B. Prozesse der Rückbesinnung auf die gemachten beruflichen Erfahrungen angeregt sowie bestimmte Fragen oder Themen mit den Mentees erörtert werden (Höher, 2017; Rademacher & Weber, 2017; Ramaswami & Dreher, 2010). Die Möglichkeit zur Reflexion gilt als eine der häufigsten Auswirkungen von Mentoring auf Mentorinnen bzw. Mentoren (Hansford & Ehrich, 2006), weshalb auch im Rahmen dieser Studie ein derartiger Effekt zu erwarten war.

Frühere Forschungsbefunde deuten zudem auf die Möglichkeit eines Zugangs zu neuen Netzwerken für Mentorinnen bzw. Mentoren im Zuge ihrer Tätigkeit hin, u. a. da der Kontakt

zu den Mentees mittelfristig auch rückwirkend das eigene Netzwerk stärkt (Hansford & Ehrich, 2006; Johnson, 2010; Ramaswami & Dreher, 2010). Inwieweit dies ebenso auf die Mentorinnen und Mentoren des Mentoring-Programms der Bundeswehr zutrifft, sollte im weiteren Verlauf geklärt werden.

Zudem wurde das Vorliegen eines Zusammenhangs (im Sinne eines Unterschieds) zwischen der Einschätzung des zuvor erwarteten Ausmaßes der Unterstützung der Mentees und dem später tatsächlich eingetretenen Ausmaß postuliert. Folgende Unterstützungsaspekte wurden herangezogen: Verbesserung der Karrieremöglichkeiten, Geben von Feedback, Projekterfahrung, Netzwerkerschließung, Verbesserung des Zeitmanagements, Verbesserung der Selbstdarstellung, Steigerung des Selbstvertrauens, Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft, Durchsetzungsvermögen sowie Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Für all diese Aspekte könnte ein entsprechender Zusammenhang vorliegen, was im weiteren Verlauf geprüft werden sollte.

3.1.2 Forschungshypothesen zu den Effekten von Mentoring

Im Anschluss sollen die soeben hergeleiteten Forschungshypothesen, zunächst für die Mentees und nachfolgend für die Mentorinnen bzw. Mentoren, noch einmal explizit aufgelistet werden.

Hypothesen zu den Effekten von Mentoring auf die Mentees

Das Mentoring hat im Rahmen des Mentoring-Programms der Bundeswehr über die zwei bzw. drei Messzeitpunkte hinweg, sowohl in einem kohorteninternen als auch in einem kohortenübergreifenden Vergleich, in Bezug auf die Mentees einen Einfluss auf:

a) die Zufriedenheit mit dem Arbeitgeber Bundeswehr im Hinblick auf unterschiedliche Bereiche

b) die Einschätzung der Bedeutung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere

c) die Einschätzung der zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Karriereplanung

d) die Selbsteinschätzung der Ausprägung verschiedener (beruflich relevanter) Kompetenzen

e) das Vorliegen eines Zusammenhangs (im Sinne eines Unterschieds) zwischen bestimmten (karrierebezogenen) Erwartungen an das Mentoring-Programm vorab und deren Grad der Erfüllung im Nachgang

f) die Einschätzung des persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms

g) die aktuelle Bewerbungsmotivation der zivilen Mitarbeitenden

h) die Einschätzung der Selbstwirksamkeit

i) die Wirksamkeit der Selbstdarstellung

Hypothesen zu den Effekten von Mentoring auf die Mentorinnen und Mentoren

Das Mentoring hat im Rahmen des Mentoring-Programms der Bundeswehr über die zwei bzw. drei Messzeitpunkte hinweg, sowohl in einem kohorteninternen als auch in einem kohortenübergreifenden Vergleich, in Bezug auf die Mentorinnen bzw. Mentoren einen Einfluss auf:

a) die Einschätzung des persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms im Gesamten

b) die Einschätzung des persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms im Hinblick auf:

    1) das Erlangen neuer Impulse und Perspektiven

    2) die Reflexion der eigenen Führungskompetenz

    3) den Zugang zu neuen Netzwerken

c) das Vorliegen eines Zusammenhangs (im Sinne eines Unterschieds) zwischen der Einschätzung des zuvor erwarteten Ausmaßes der Unterstützung der Mentees und dem später tatsächlich eingetretenen Ausmaß im Hinblick auf ausgewählte Aspekte

3.2 Studie II: Qualitative Analyse der Wirkung des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring – Im Tandem mehr erreichen“

In den vorangegangenen Kapiteln zu den theoretischen Grundlagen wurden überwiegend die Ergebnisse quantitativer Untersuchungen vorgestellt, welche den Einfluss von Mentoring auf verschiedene berufliche sowie persönliche Parameter bereits nachgewiesen haben. Im Rahmen von Interviews können zusätzliche, subjektiv besondere sowie bedeutsame, idiosynkratische Veränderungen und Effekte bei den Teilnehmenden sichtbar gemacht werden, die vonseiten der Evaluation ursprünglich nicht in Betracht gezogen oder zu Beginn berücksichtigt worden sind. Dies kann zu einem erweiterten Blick auf das Konzept „Mentoring“ führen und wird dem Individuum bzw. seiner Welt dadurch weitestgehend gerecht. Um eine derartige Ergänzung zu bisherigen Ansätzen zu schaffen, lag der Fokus der zweiten empirischen Untersuchung dieser Dissertationsschrift (Studie II) auf jenem, im Rahmen von Interviews erhobenen Bereich.

Im Zuge dessen sollte zudem untersucht werden, ob sich neben weiteren Wirkfaktoren und möglichen Effekten, Effektivitätskriterien, Einflussfaktoren und Zusammenhänge für den Mentoring-Erfolg formeller Mentoring-Programme explorativ herauskristallisieren oder ableiten lassen. Dies würde einen tieferen Einblick in das Themenfeld erlauben und neue Dimensionen eröffnen. Es ist davon auszugehen, dass durch die explorativ gewonnenen Daten eine umfangreichere Einsicht in das Wirkungsspektrum des Mentoring-Programms der Bundeswehr gewonnen werden kann.

Zu diesem Zweck sollte mit Hilfe von Leitfadeninterviews u. a. exploriert und konkretisiert werden, inwieweit erfolgreiches Mentoring mit der Organisation des Programms bzw. dem Gesamtprogramm im Allgemeinen oder dem Matching zu Beginn zusammenhängt. Ergänzend dazu sollte dem Wechselspiel von Mentoring-Erfolg und den das Programm begleitenden Veranstaltungen bzw. Netzwerkmöglichkeiten nachgegangen werden. Darüber hinaus war intendiert, Faktoren für eine gelungene Tandembeziehung und Zusammenarbeit zu eruieren. Zudem sollten weitere Effekte bzw. Auswirkungen des Programms, die Reaktion des Umfelds auf die Programmteilnahme sowie abschließend aufgekommene Hemmnisse und Verbesserungsmöglichkeiten ergründet werden.

4 Methoden

Im nachstehenden Abschnitt soll für ein besseres Verständnis der weiteren Dissertationsschrift zunächst das Mentoring-Programm der Bundeswehr „Mentoring: im Tandem mehr erreichen“ vorgestellt werden. Anschließend werden sowohl für die quantitative Analyse (Studie I) als auch für die qualitative Analyse (Studie II) jeweils in chronologischer Reihenfolge Stichproben, Untersuchungsplan bzw. -design, Ablauf der Fragebogen- bzw. Interview-Erhebung, Aufbau der Online-Fragebögen bzw. der Gesprächsleitfäden, Datenaufbereitung sowie (statistische) Auswertung nacheinander dargestellt. Da dieser Dissertationsschrift zwei Analysemethoden zugrunde liegen und diese voneinander unabhängig sind, soll die Aufteilung in Studie I und Studie II für einen besseren Überblick in den nachfolgenden Kapiteln beibehalten werden. Demzufolge werden die beiden Analysen separat nacheinander beschrieben.

4.1 Beschreibung des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring: im Tandem mehr erreichen“[5]

Da sich diese Dissertationsschrift auf die Evaluation des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring: im Tandem mehr erreichen“ bezieht, sollen an dieser Stelle allgemeine Informationen zu dem Programmhintergrund gegeben und auf die Entstehung des Programms sowie dessen Verlauf eingegangen werden. Im Anschluss daran erfolgt separat eine Vorstellung der einzelnen Bestandteile des Mentoring-Programms: die Auswahl der und die Anforderungen an die Teilnehmenden, das Matching-Verfahren, die Bausteine sowie der Ablauf des Mentoring-Programms und das Evaluationskonzept.

Allgemeine Informationen zum Programmhintergrund

Im Jahr 2015 wurde das „Bildungszentrum der Bundeswehr“ (BiZBw) in Mannheim von Herrn Vizeadmiral Joachim Rühle, dem damaligen Abteilungsleiter „Personal“ des „Bundesministeriums der Verteidigung“ (BMVg), damit beauftragt, in Abstimmung mit dem Stab-

[5]Der nachfolgende Abschnitt basiert größtenteils auf dem „Leitfaden zur Durchführung des Mentoring-Programms“ des Bildungszentrums der Bundeswehr und des Bundesministeriums der Verteidigung (2019).

selement „Chancengerechtigkeit, Vielfalt und Inklusion“ im BMVg ein Konzept für das Pilotprojekt „Mentoring“ zu erarbeiten[6]. Die „Professur für Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik“ der Universität der Bundeswehr München (UniBw M) unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Karl-Heinz Renner wurde mit der Evaluation des Projekts betraut. Die Evaluation sollte wesentlicher Bestandteil einer stetigen Verbesserung des Programms sein und somit eine konstante Entwicklung ermöglichen. Zunächst als Pilotprojekt für drei aufeinanderfolgende Durchgänge à 12 Monate ausgelegt, wurde im August 2016 das erste bundeswehrinterne Mentoring-Programm eingerichtet und durch die damalige Verteidigungsministerin Frau Dr. Ursula von der Leyen am „Bildungszentrum der Bundeswehr“ feierlich eröffnet. Während der erste Durchgang rein für weibliche Mentees geöffnet war, konnten ab dem zweiten Durchgang auch Männer als Mentees teilnehmen. Die Teilnahme aller Mentees und Mentorinnen bzw. Mentoren am Mentoring-Programm erfolgte auf freiwilliger Basis. Der Programmzyklus begann jeweils im September und war grundsätzlich für 30–40 Mentees ausgelegt.

Im Verlauf der ersten drei Durchgänge wurden insgesamt 110 militärische sowie zivile Mentees aus den unterschiedlichsten Bereichen durch ihre jeweiligen Mentorinnen bzw. Mentoren begleitet und unterstützt. Nach positiver Gesamtevaluation der Pilotphase wurde das Mentoring-Programm im November 2018, federführend durch die damalige Verteidigungsministerin Frau Dr. Ursula von der Leyen, zu einem festen Bestandteil der Personalentwicklung der Bundeswehr für Frauen und Männer verstetigt. Ein ausdrückliches Ziel dieses Programms (entsprechend des Koalitionsvertrags der 19. Legislaturperiode vom 12. März 2018) war es, bis 2025 eine gleichberechtigte Teilhabe von Frauen sowie Männern in Leitungsfunktionen innerhalb der Bundeswehr zu gewährleisten und der Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen in der Bundeswehr entgegenzuwirken. Es war intendiert, durch das Mentoring-Programm das weibliche Spitzenpotenzial im Geschäftsbereich des BMVg mittels persönlicher Unterstützung sowie Begleitung der leistungsstarken, jungen Frauen zu stärken und frühzeitig zu qualifizieren.

[6]Beteiligte Instanzen am Mentoring-Programm und deren Funktionen: 1) „Beirat Mentoring“ (strategische Steuerungs- und Kontrollfunktion), bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern des Fachreferats im „Bundesministerium der Verteidigung“ (BMVg) (konzeptionelle Steuerung), des „Stabselements Chancengerechtigkeit, Vielfalt und Inklusion“ (StEl ChgVI) (Begleitung der strategischen Ausrichtung und operativen Umsetzung), des „Bundesamts für das Personalmanagement der Bundeswehr“ (BAPersBw) (Identifizierung und Auswahl der Mentees) und des „Bildungszentrums der Bundeswehr“ (BiZBw) (operative Steuerung, Matching und Koordination). 2) Universität der Bundeswehr München (UniBw M) (Evaluation). 3) „Bildungszentrum der Bundeswehr“ (BiZBw), „Führungsakademie der Bundeswehr“ (FüAkBw) und „Zentrum Innere Führung“ (ZInFü) (Ausgestaltung und Durchführung der Seminare).

Das Programm war als Förderungs- und nicht als Beförderungsprogramm vorgesehen. Somit begründete die Teilnahme keinen Anspruch auf die Übertragung höherwertiger Aufgaben, Funktionen oder Führungspositionen. Darüber hinaus stand der beidseitige Nutzen des Programms im Vordergrund (sowohl für die Mentees als auch für die Mentorinnen bzw. Mentoren). Das Mentoring-Programm zielte darauf ab, beiden Tandempartnerinnen bzw. -partnern neue Impulse und Anregungen für die berufliche Tätigkeit sowie die eigene Persönlichkeitsentwicklung zu geben.

Nachdem der Rahmen des Programms bündig umrissen wurde, soll im Folgenden näher auf dessen einzelne Aspekte eingegangen werden.

Auswahl der Teilnehmenden und Anforderungen an die Teilnehmenden

Das „Bundesamt für das Personalmanagement der Bundeswehr“ (BAPersBw) war für die Identifizierung sowie Auswahl geeigneter militärischer und ziviler Kandidatinnen bzw. Kandidaten (Mentees) verantwortlich. Es wurde nach dem Leistungsprinzip selektiert, wobei sich der Fokus bei der Auswahl der Mentees auf die in der nachfolgenden Abbildung 17 dargestellten Zielgruppen richtete.

Militärisches Personal	Ziviles Personal
Stabsoffizierinnen und Stabsoffiziere	Angehörige des höheren Dienstes bzw. vergleichbare Tarifbeschäftigte
Nach Übernahme BS und Vorliegen mind. einer planmäßigen Beurteilung in einer Vergleichsgruppe der Stabsoffiziere	Nach abgeschlossener Probezeit bzw. vergleichbarer Zugehörigkeit zum Geschäftsbereich des BMVg
Dokumentiertes Entwicklungspotenzial	
BesGr A13, A14; ggf. A15 BBesG bzw. vglb. TVöD	
Herausragendes Eignungs- und Leistungsbild	

Abbildung 17. Zielgruppen der potentiellen Mentees des Mentoring-Programms (in Anlehnung an: Bildungszentrum der Bundeswehr und Bundesministerium der Verteidigung, 2019, S. 13)

Die interessierten, potentiellen Mentorinnen bzw. Mentoren konnten gegenüber dem BiZBw ihre Bereitschaft zur Übernahme einer Mentorenschaft erklären oder wurden von den am Programm beteiligten Stellen direkt kontaktiert. Die Eignung der potentiellen Mentorinnen

bzw. Mentoren wurde u. a. an die Erfüllung folgender Anforderungen geknüpft: die Einstufung in mindestens Besoldungsgruppe A16/B3 BBesG (bzw. vglb. für außertariflich Beschäftigte) sowie mindestens zwei Besoldungsgruppen oberhalb der bzw. des jeweiligen Mentee zu Programmstart. Darüber hinaus sollten die Mentorinnen bzw. Mentoren nicht im Beurteilungsverfahren der bzw. des jeweiligen Mentee mitwirken oder eine Funktion in der jeweiligen Personalbearbeitung innehaben. Zudem wurde vorausgesetzt, dass die Mentorinnen bzw. Mentoren mehrjährige Erfahrung in Führungspositionen im Geschäftsbereich des „Bundesministeriums der Verteidigung“ aufweisen können sowie ein generelles Interesse an Themen des Führungskräftenachwuchses besitzen.

Das Matching-Verfahren

Die Verantwortung für das Matching oblag einem dafür eingerichteten Matching-Team, bestehend aus mindestens zwei Mitarbeitenden des „Bildungszentrums der Bundeswehr“ (BiZBw). Einen ersten schematischen Überblick über das Matching-Verfahren bietet Abbildung 18, bevor im Anschluss näher auf die einzelnen Schritte eingegangen werden soll.

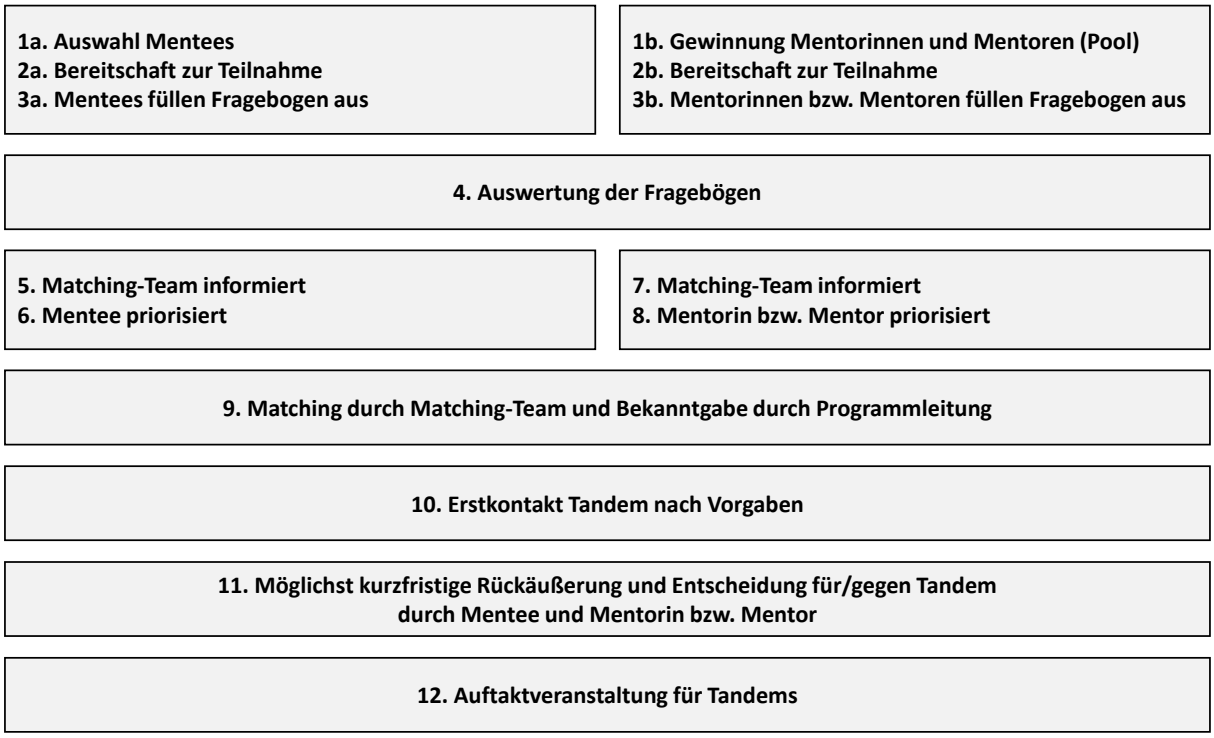


Abbildung 18. Das Matching-Verfahren (in Anlehnung an: Bildungszentrum der Bundeswehr und Bundesministerium der Verteidigung, 2019, S. 16)

Zur Zusammenstellung der Tandems wurden Fragebögen an alle potentiell Teilnehmenden ausgegeben mit der Bitte, diese auszufüllen und die darin enthaltenen Informationen dem

Matching-Team für die Zuteilung zur Verfügung zu stellen. Teilweise wurden ergänzend dazu Einzelgespräche geführt. Im Anschluss an die Auswertung der Fragebögen und der Zusammenstellung potentieller Tandems wurden den Mentees maximal drei Mentorinnen bzw. Mentoren vorgeschlagen, aus denen sie eine Präferenz benennen konnten. Diese präferierten Mentorinnen bzw. Mentoren wurden nachfolgend über die interessierten Mentees in Kenntnis gesetzt und durften ihrerseits eine Präferenz bekunden. Anhand dieser Angaben wurden abschließend geeignete Tandems durch das Matching-Team zusammengeführt und die Teilnehmenden über das Ergebnis informiert. Den Mentorinnen bzw. Mentoren wurde nahegelegt, bis zur Auftaktveranstaltung einen ersten Kontakt zu den zukünftigen Mentees zu initiieren. In begründeten Ausnahmefällen stand es den Teilnehmenden frei, die Tandem-Zusammenarbeit oder auch die Teilnahme am Programm vor- bzw. frühzeitig zu beenden.

Bausteine des Mentoring-Programms

Der Aufbau des Mentoring-Programms der Bundeswehr basiert auf einem Kernelement, der „Eins-zu-Eins"-Tandembeziehung, und vier weiteren Sub-Elementen. Zu den Sub-Elementen zählen: die Seminare, das Netzwerken, das „Shouldering" und ein Spitzenworkshop (vgl. Abbildung 19). Diese vier Sub-Elemente sollen im nächsten Absatz bündig erklärt werden.

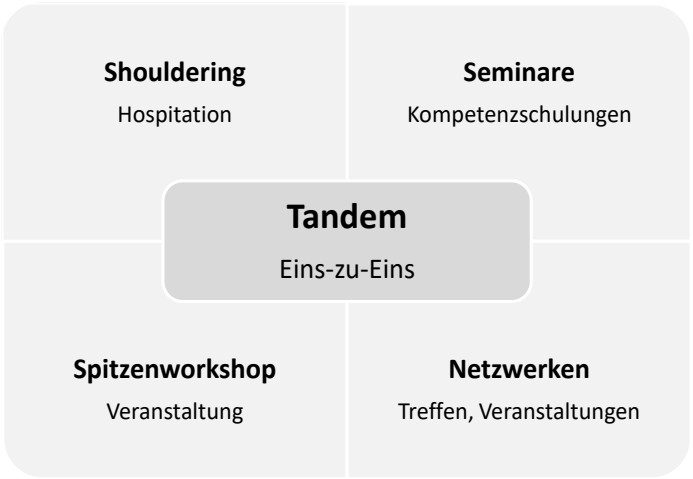


Abbildung 19. Bausteine des Mentoring-Programms (in Anlehnung an: Bildungszentrum der Bundeswehr und Bundesministerium der Verteidigung, 2019, S. 7)

Im Rahmen der Seminare sollte den Mentees die Chance offeriert werden, ihre Kompetenzen zu schulen und sich in neuen Themengebieten weiterzubilden. Die Zuständigkeit für die Ausgestaltung und Durchführung der Seminare lag bei dem „Bildungszentrum der Bundeswehr" (BiZBw), der „Führungsakademie der Bundeswehr" (FüAkBw) und dem „Zentrum Innere Führung" (ZInFü). Auch das Netzwerken hatte in diesem Programm einen wesentlichen

Stellenwert und wurde u. a. mittels Netzwerktreffen zum gegenseitigen Austausch gefördert. Einen weiteren Programmbaustein stellte das sogenannte „Shouldering“ („jemandem über die Schulter schauen“) dar. Im Zuge dessen erhielten die Mentees die Möglichkeit, bei ihren jeweiligen Mentorinnen bzw. Mentoren zu hospitieren und den täglichen Alltagsprozessen beizuwohnen. Zusätzlich wurde den Mentees ein eintägiger Spitzenworkshop mit einer Spitzenführungskraft angeboten.

Weitere Elemente des Mentoring-Programms waren: eine fakultative „Tandem-Vereinbarung“ sowie eine sogenannte „Handreichung“. Den Teilnehmenden stand es offen, zu Beginn des gemeinsamen Jahres eine Tandem-Vereinbarung abzuschließen. Ergänzend dazu wurde den Teilnehmenden eine schriftliche Handreichung angeboten, welche Ausgestaltungsoptionen oder auch Hilfestellungen für die weiteren Gespräche und Inspirationen für mögliche Themenfelder beinhaltete.

Ablauf des Mentoring-Programms

In diesem Abschnitt soll der organisatorische Ablauf des Mentoring-Programms erläutert werden. Einen ersten Überblick darüber bietet Abbildung 20.

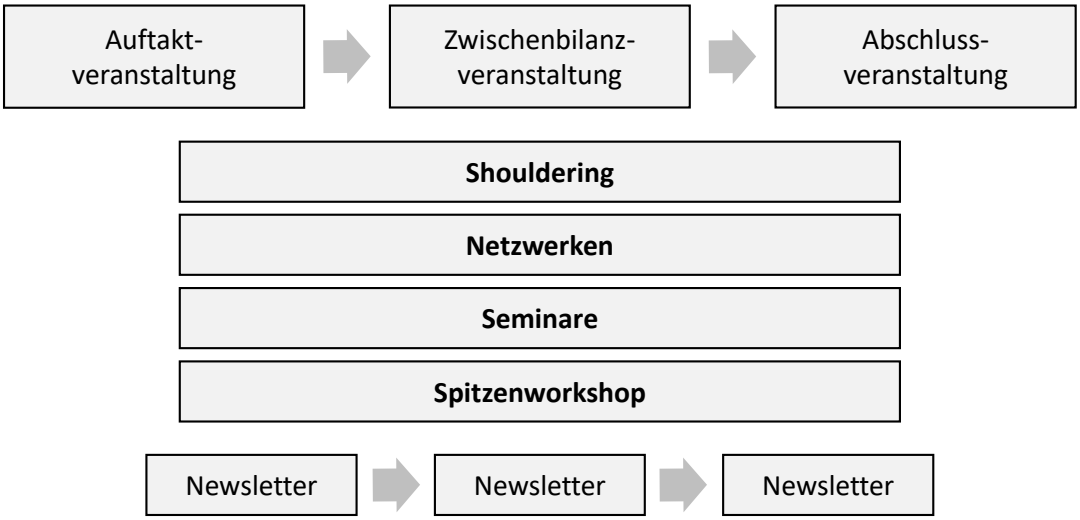


Abbildung 20. Ablauf des Mentoring-Programms (in Anlehnung an: Bildungszentrum der Bundeswehr und Bundesministerium der Verteidigung, 2019, S. 18)

Zu Beginn jedes Mentoring-Durchgangs fand eine Auftaktveranstaltung statt, bei der die Teilnehmenden u. a. auf ihre zukünftige Zusammenarbeit vorbereitet wurden. Nach etwa der ersten Hälfte des gemeinsamen Jahres war eine Zwischenbilanzveranstaltung vorgesehen, bei welcher der bisherige Verlauf reflektiert werden sollte, um das Programm ggf. anpassen zu

können. Das offizielle Mentoring-Jahr wurde mit einer gemeinsamen Abschlussveranstaltung und einer Zertifikatsübergabe an die Mentees beendet. Im Anschluss an das einjährige Mentoring-Programm stand es den Teilnehmenden offen, ihre Zusammenarbeit im Tandem in Form einer informellen Mentoring-Beziehung aufrechtzuerhalten. Zwischen den einzelnen Veranstaltungen fanden, als wesentlichstes Element, die jeweiligen individuellen Treffen im Tandem statt und die bereits beschriebenen vier Sub-Elemente. Ergänzend dazu wurden durch das BiZBw regelmäßige Newsletter an alle Beteiligten versandt, um über den bisherigen Verlauf und den aktuellen Stand des Durchgangs zu informieren.

Das Mentoring-Programm wurde von Beginn an durch die Universität der Bundeswehr München (UniBw M) wissenschaftlich begleitet und fortlaufend evaluiert. Aufgrund der Einschränkung der Zielgruppe auf ausschließlich weibliche Mentees im ersten Durchgang der Pilotphase wurde die „zivile Gleichstellungsstelle der UniBw M“ eingebunden.

Das Evaluationskonzept

Während der gesamten Laufzeit der dreijährigen Pilotphase und über alle Durchgänge hinweg waren für das Mentoring-Programm folgende Evaluationsgegenstände vorgesehen: die Prozessqualität des Mentorings, die einzelnen Mentoring-Bausteine und die erwarteten Effekte. Es sollten die Prozessqualität des Mentorings untersucht (u. a. durch Analysen des Matchings und der Gesamtorganisation) sowie die einzelnen Mentoring-Bausteine (Tandem, Seminare und Netzwerkbildung) bewertet werden. Zudem wurden die erwarteten Effekte des Programms sowohl bei den Mentees als auch bei den Mentorinnen bzw. Mentoren erhoben. Diese Evaluationsgegenstände sollten zu mehreren Messzeitpunkten im Laufe der gesamten drei Pilot-Durchgänge mit Hilfe von Online-Fragebögen und Interviews untersucht werden.

Generell galten für die Evaluation des Mentoring-Programms folgende Grundsätze: es sollte nicht nur summativ (als zusammenfassende Bilanz der eingetretenen Programmeffekte bei den Teilnehmenden) am Ende des Programms, sondern auch formativ (als iterativer Prozess, welcher den aktuellen Stand der Verbesserungen zu einem bestimmten Zeitpunkt erfasst) während der einjährigen Laufzeit erhoben werden. Komplettiert werden sollte die Evaluation durch mögliche Handlungsempfehlungen zur Optimierung des laufenden Programms.

4.2 Studie I: Quantitative Analyse der Wirkung des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring – Im Tandem mehr erreichen“

Im nachstehenden Abschnitt sollen Stichproben, Untersuchungsplan bzw. -design, Ablauf der Fragebogen-Erhebung, Aufbau der Online-Fragebögen, Datenaufbereitung und statistische Auswertung der quantitativen Analyse chronologisch dargestellt werden.

4.2.1 Zusammensetzung und Beschreibung der Stichproben

Im Folgenden soll zunächst auf die Stichprobenzusammensetzung der drei Durchgänge im Allgemeinen eingegangen werden, bevor im Anschluss die Beschreibung der jeweiligen einzelnen Stichproben inklusive soziodemographischer Daten anschließt.

Wie bereits eingangs erwähnt, basiert diese Dissertationsschrift auf der begleitenden Evaluation des dreijährigen Pilotprojekts des Mentoring-Programms der Bundeswehr. Demnach bestand die Stichprobe aus den an diesem Programm teilnehmenden Mentees, Mentorinnen und Mentoren. Darüber hinaus wurde kein weiterer Personenkreis in die Evaluation miteinbezogen. Die Teilnahme an der Evaluation wurde den Beteiligten des Mentoring-Programms freigestellt und war somit optional. Erhoben wurden alle drei Kohorten (K 1–3) zu jeweils drei Untersuchungszeitpunkten (Termin 1–3). Jeder der drei Durchgänge umfasste unterschiedliche Mentees, da jede bzw. jeder Mentee nur einmal am Programm partizipieren durfte. Mentorinnen und Mentoren hingegen stand es offen, sich ein weiteres Mal zu einer Teilnahme bereitzuerklären. Am ersten Durchgang (K1) des Mentoring-Programms nahmen insgesamt 34 Tandems teil, am zweiten Durchgang (K2) 37 Tandems und am letzten Durchgang (K3) der Pilotphase 39 Tandems. Somit wurden im Verlauf der Pilotphase insgesamt 110 Tandems bestehend aus militärischem und zivilem Personal der Bundeswehr zusammengeführt.

Zu jedem Untersuchungstermin (T1, T2, T3) stand es allen Teilnehmenden des Durchgangs offen, an der Evaluation zu partizipieren. Bei der Beschreibung der Stichproben aller drei Durchgänge (K1, K2, K3) zu den jeweils drei Befragungszeitpunkten wurden, abgesehen von unvollständigen oder aufgrund einer fehlerhaften Code-Eingabe nicht zuordenbaren Datensätzen, alle vorliegenden Daten miteinbezogen. In der Folge soll zunächst die Anzahl der an der Evaluation teilnehmenden Mentees beschrieben werden, ehe im Anschluss auf die Mentorinnen bzw. Mentoren eingegangen wird.

Zum ersten Messzeitpunkt (T1) des ersten Durchgangs (K1) lagen verwertbare Daten von insgesamt 25 Mentees vor (73.5 % der möglichen Gesamtstichprobe) und zum zweiten sowie dritten Messzeitpunkt (T2, T3) jeweils Daten von 24 Mentees (70.6 % der möglichen Gesamtstichprobe). Im Rahmen des zweiten Durchgangs (K2) konnten zu den jeweiligen Messzeitpunkten Daten von 30 (81.1 %, T1), 28 (75.7 %, T2) bzw. von 20 Mentees (54.1 %, T3) erfasst werden. Die Ergebnisse des dritten Durchgangs (K3) beruhen auf den Daten von 35 (89.7 %, T1), 25 (64.1 %, T2) bzw. 24 Mentees (61.5 %, T3). In Summe lagen Daten von 90 Mentees zum ersten Termin (81.8 %), 77 Daten zum zweiten Termin (70.0 %) und 68 Daten zum dritten Termin (61.8 %) vor (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1
Anzahl aller an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentees

	Mentees pro Durchgang			Gesamt
	K1 *N* = 34	K2 *N* = 37	K3 *N* = 39	K1–3 *N* = 110
Messzeitpunkt	n_a (% von *N*)	n_a (% von *N*)	n_a (% von *N*)	n_a (% von *N*)
T1	25 (73.5%)	30 (81.1%)	35 (89.7%)	90 (81.8%)
T2	24 (70.6%)	28 (75.7%)	25 (64.1%)	77 (70.0%)
T3	24 (70.6%)	20 (54.1%)	24 (61.5%)	68 (61.8%)

Anmerkung. *N* = Gesamtstichprobe, n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden.

Zum ersten Messzeitpunkt (T1) des ersten Durchgangs (K1) lagen Daten von insgesamt 23 Mentorinnen bzw. Mentoren vor (67.6 % der möglichen Gesamtstichprobe), zum zweiten Termin (T2) Daten von 20 (58.8 %) und zum dritten Messzeitpunkt (T3) Daten von 17 Mentorinnen bzw. Mentoren (50.0 % der möglichen Gesamtstichprobe). Von der zweiten Kohorte (K2) existieren Daten von 24 (64.9 %, T1, T2) bzw. von 14 Mentorinnen und Mentoren (37.8 %, T3). Die Ergebnisse des dritten Durchgangs (K3) beruhen auf den Daten von 34 (87.2 %, T1), 30 (76.9 %, T2) bzw. 15 Mentorinnen und Mentoren (38.5 %, T3). In Summe lagen Daten von 81 Mentorinnen bzw. Mentoren zum ersten Termin (73.6 %), 74 Daten zum zweiten Termin (67.3 %) und 46 Daten zum dritten Termin (41.8 %) vor (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2
Anzahl aller an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren

	Mentorinnen/Mentoren pro Durchgang			Gesamt
	K1 *N* = 34	K2 *N* = 37	K3 *N* = 39	K1–3 *N* = 110
Messzeitpunkt	n_a (% von *N*)	n_a (% von *N*)	n_a (% von *N*)	n_a (% von *N*)
T1	23 (67.6%)	24 (64.9%)	34 (87.2%)	81 (73.6%)
T2	20 (58.8%)	24 (64.9%)	30 (76.9%)	74 (67.3%)
T3	17 (50.0%)	14 (37.8%)	15 (38.5%)	46 (41.8%)

Anmerkung. *N* = Gesamtstichprobe, n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden.

Um einen empirisch gestützten Vergleich zwischen den einzelnen Messzeitpunkten im Rahmen der späteren inferenzstatistischen Analyse zu ermöglichen, wurden die Daten um diejenigen Teilnehmenden bereinigt, die ausschließlich an einem der Erhebungszeitpunkte teilgenommen haben, und somit nur jene berücksichtigt, welche an mindestens zwei Messzeitpunkten (T1 & T2; T2 & T3; T1 & T3 oder T1, T2 & T3) partizipiert haben. Den nachstehenden Tabellen 3 (Mentees) bzw. 4 (Mentorinnen bzw. Mentoren) kann entnommen werden, wie viele Personen (jeweils für die einzelnen Durchgänge) zu den verschiedenen möglichen Kombinationen an Messzeitpunkten an der Evaluation teilgenommen haben.

Tabelle 3
Anzahl der an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentees pro Messzeitpunkt

	Mentees des ersten Durchgangs (K1, *N* = 34)							
Messzeitpunkt	Nur T1 n_c (% v. *N*)	Nur T2 n_c (% v. *N*)	Nur T3 n_c (% v. *N*)	T1 und T2 n_b (% v. *N*)	T2 und T3 n_b (% v. *N*)	T1 und T3 n_b (% v. *N*)	T1, T2 und T3 n_b (% v. *N*)	An Umfrage Teilnehmende n_a (% v. *N*)
T1	-			5 (14.7%)		5 (14.7%)		25 (73.5%)
T2		-			4 (11.8%)		15 (44.1%)	24 (70.6%)
T3			-			s. o.		24 (70.6%)
	Mentees des zweiten Durchgangs (K2, *N* = 37)							
Messzeitpunkt	Nur T1 n_c (% v. *N*)	Nur T2 n_c (% v. *N*)	Nur T3 n_c (% v. *N*)	T1 und T2 n_b (% v. *N*)	T2 und T3 n_b (% v. *N*)	T1 und T3 n_b (% v. *N*)	T1, T2 und T3 n_b (% v. *N*)	An Umfrage Teilnehmende n_a (% v. *N*)
T1	4 (10.8%)			8 (21.6%)		2 (5.4%)		30 (81.1%)
T2		3 (8.1%)			1 (2.7%)		16 (43.2%)	28 (75.7%)
T3			1 (2.7%)			s. o.		20 (54.1%)
	Mentees des dritten Durchgangs (K3, *N* = 39)							
Messzeitpunkt	Nur T1 n_c (% v. *N*)	Nur T2 n_c (% v. *N*)	Nur T3 n_c (% v. *N*)	T1 und T2 n_b (% v. *N*)	T2 und T3 n_b (% v. *N*)	T1 und T3 n_b (% v. *N*)	T1, T2 und T3 n_b (% v. *N*)	An Umfrage Teilnehmende n_a (% v. *N*)
T1	10 (25.6%)			4 (10.2%)		3 (7.7%)		35 (89.7%)
T2		1 (2.6%)			2 (5.1%)		18 (46.1%)	25 (64.1%)
T3			1 (2.6%)			s. o.		24 (61.5%)

Anmerkung. *N* = Gesamtstichprobe, n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, n_b = Anzahl Teilnehmende zu mind. zwei Messzeitpunkten, n_c = Anzahl Teilnehmende nur ein Messzeitpunkt.

Tabelle 4
Anzahl der an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren pro Messzeitpunkt

	Mentorinnen/Mentoren des ersten Durchgangs (K1, *N* = 34)							
Messzeitpunkt	Nur T1 n_c (% v. *N*)	Nur T2 n_c (% v. *N*)	Nur T3 n_c (% v. *N*)	T1 und T2 n_b (% v. *N*)	T2 und T3 n_b (% v. *N*)	T1 und T3 n_b (% v. *N*)	T1, T2 und T3 n_b (% v. *N*)	An Umfrage Teilnehmende n_a (% v. *N*)
T1	-			7 (20.6%)		4 (11.8%)		23 (67.6%)
T2		-			1 (3.0%)		12 (35.3%)	20 (58.8%)
T3			-			s. o.		17 (50.0%)
	Mentorinnen/Mentoren des zweiten Durchgangs (K2, *N* = 37)							
Messzeitpunkt	Nur T1 n_c (% v. *N*)	Nur T2 n_c (% v. *N*)	Nur T3 n_c (% v. *N*)	T1 und T2 n_b (% v. *N*)	T2 und T3 n_b (% v. *N*)	T1 und T3 n_b (% v. *N*)	T1, T2 und T3 n_b (% v. *N*)	An Umfrage Teilnehmende n_a (% v. *N*)
T1	8 (21.6%)			7 (18.9%)		2 (5.4%)		24 (64.9%)
T2		5 (13.5%)			5 (13.5%)		7 (18.9%)	24 (64.9%)
T3			-			s. o.		14 (37.8%)
	Mentorinnen/Mentoren des dritten Durchgangs (K3, *N* = 39)							
Messzeitpunkt	Nur T1 n_c (% v. *N*)	Nur T2 n_c (% v. *N*)	Nur T3 n_c (% v. *N*)	T1 und T2 n_b (% v. *N*)	T2 und T3 n_b (% v. *N*)	T1 und T3 n_b (% v. *N*)	T1, T2 und T3 n_b (% v. *N*)	An Umfrage Teilnehmende n_a (% v. *N*)
T1	6 (15.4%)			14 (35.9%)		2 (5.1%)		34 (87.2%)
T2		3 (7.7%)			1 (2.6%)		12 (30.8%)	30 (76.9%)
T3			-			s. o.		15 (38.5%)

Anmerkung. *N* = Gesamtstichprobe, n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, n_b = Anzahl Teilnehmende zu mind. zwei Messzeitpunkten, n_c = Anzahl Teilnehmende nur ein Messzeitpunkt.

Da für die spätere inferenzstatistische Analyse nicht nur ein kohorteninterner, sondern auch ein kohortenübergreifender Vergleich erfolgen sollte, werden in den nachstehenden Tabellen 5 (Mentees) bzw. 6 (Mentorinnen bzw. Mentoren) die Summenwerte aller an der Untersuchung teilnehmenden Mentees und Mentorinnen bzw. Mentoren (*N* = 110) pro Messzeitpunkt dargestellt.

Tabelle 5
Anzahl der an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentees, über alle drei Durchgänge hinweg (K1–3), pro Messzeitpunkt

	Mentees aller Durchgänge (K1–3, *N* = 110)							
Mess-zeitpunkt	Nur T1 n_c (% v. *N*)	Nur T2 n_c (% v. *N*)	Nur T3 n_c (% v. *N*)	T1 und T2 n_b (% v. *N*)	T2 und T3 n_b (% v. *N*)	T1 und T3 n_b (% v. *N*)	T1, T2 und T3 n_b (% v. *N*)	An Umfrage Teilnehmende n_a (% v. *N*)
T1	14 (12.7%)			17 (15.5%)		10 (9.1%)	49 (44.5%)	90 (81.8%)
T2		4 (3.6%)			7 (6.4%)			77 (70.0%)
T3			2 (1.8%)			s. o.		68 (61.8%)

Anmerkung. *N* = Gesamtstichprobe, n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, n_b = Anzahl Teilnehmende zu mind. zwei Messzeitpunkten, n_c = Anzahl Teilnehmende nur ein Messzeitpunkt.

Tabelle 6
Anzahl der an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren, über alle drei Durchgänge hinweg (K1–3), pro Messzeitpunkt

	Mentorinnen/Mentoren aller Durchgänge (K1–3, *N* = 110)							
Mess-zeitpunkt	Nur T1 n_c (% v. *N*)	Nur T2 n_c (% v. *N*)	Nur T3 n_c (% v. *N*)	T1 und T2 n_b (% v. *N*)	T2 und T3 n_b (% v. *N*)	T1 und T3 n_b (% v. *N*)	T1, T2 und T3 n_b (% v. *N*)	An Umfrage Teilnehmende n_a (% v. *N*)
T1	14 (12.7%)			28 (25.5%)		8 (7.3%)	31 (28.2%)	81 (73.6%)
T2		8 (7.3%)			7 (6.4%)			74 (67.3%)
T3			-			s. o.		46 (41.8%)

Anmerkung. *N* = Gesamtstichprobe, n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, n_b = Anzahl Teilnehmende zu mind. zwei Messzeitpunkten, n_c = Anzahl Teilnehmende nur ein Messzeitpunkt.

4.2.1.1 Stichprobenbeschreibung der Mentees

Die nachstehende Tabelle 7 soll einen ersten Überblick über die erhobenen soziodemographischen Daten und weitere Merkmale der Mentees aller Durchgänge verschaffen, ehe in der Folge genauer darauf eingegangen wird. Für die Beschreibung der Stichproben wurden zwei Datengrundlagen erstellt: eine, in der alle zum jeweiligen Messzeitpunkt vorliegenden Daten miteinbezogen wurden (inklusive der Mentees, die lediglich an einem Termin teilgenommen haben), und eine, die ausschließlich diejenigen Probanden enthält, die in die inferenzstatistische Analyse eingegangen sind. In der Tabelle wurde die erste Datengrundlage mit dem Buchstaben A und die zweite mit dem Buchstaben B gekennzeichnet. Die Bezeichnung „A/B“ wurde verwendet, wenn für einen Durchgang niemand ausgeschlossen wurde. Die Informationen in der Tabelle sind nach ihrem Erhebungszeitpunkt sowie nach ihrer Position im Fragebogen sortiert. Die vollständigen Fragebögen der Evaluation für die Mentees befinden sich in Anhang A.

Tabelle 7
Soziodemographische Daten und weitere charakterisierende Merkmale aller an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentees

		Mentees pro Durchgang (T1)					Mentees aller Durchgänge (T1)	
		A/B	A	B	A	B	A	B
		K1 ($n_{a/b}$ = 25) *n* (% von $n_{a/b}$)	K2 (n_a = 30) *n* (% von n_a)	K2 (n_b = 26) *n* (% von n_b)	K3 (n_a = 35) *n* (% von n_a)	K3 (n_b = 25) *n* (% von n_b)	K1–3 (n_a = 90) *n* (% von n_a)	K1–3 (n_b = 76) *n* (% von n_b)
Vorerfahrung mit Mentoring	Nein	24 (96.0%)	24 (80.0%)	20 (76.9%)	33 (94.3%)	24 (96.0%)	81 (90.0%)	68 (89.5%)
	Ja, als Mentor/in	-	4 (13.3%)	4 (15.4%)	-	-	4 (4.4%)	4 (5.3%)
	Ja, als Mentee	1 (4.0%)	3[a] (10.0%)	3[a] (11.5%)	2 (5.7%)	1 (4.0%)	6[a] (6.7%)	5[a] (6.6%)
Geschlecht	Weiblich	25 (100%)	14 (46.7%)	11 (42.3%)	10 (28.6%)	5 (20.0%)	49 (54.4%)	41 (53.9%)
	Männlich	-	16 (53.3%)	15 (57.7%)	25 (71.4%)	20 (80.0%)	41 (45.6%)	35 (46.1%)
Kinder	Ja	11 (44.0%)	14 (46.7%)	12 (46.2%)	19 (54.3%)	13 (52.0%)	44 (48.9%)	36 (47.4%)
Status	Militärisch	8 (32.0%)	22 (73.3%)	19 (73.1%)	15 (42.9%)	11 (44.0%)	45 (50.0%)	38 (50.0%)
	Zivil	16[b] (64.0%)	8 (26.7%)	7 (26.9%)	20 (57.1%)	14 (56.0%)	44[c] (48.9%)	37[d] (48.7%)
Direkt unterstellte Mitarbeitende	0	14 (56.0%)	9 (30.0%)	8 (30.8%)	10 (28.6%)	6 (24.0%)	33 (36.7%)	28 (36.8%)
	1–5	2 (8.0%)	11 (36.7%)	11 (42.3%)	9 (25.7%)	7 (28.0%)	22 (24.4%)	20 (26.3%)
	6–10	1 (4.0%)	3 (10.0%)	2 (7.7%)	6 (17.1%)	4 (16.0%)	10 (11.1%)	7 (9.2%)
	11–15	3 (12.0%)	-	-	1 (2.9%)	1 (4.0%)	4 (4.4%)	4 (5.3%)
	Ab 16	5 (20.0%)	7 (23.3%)	5 (19.2%)	9 (25.7%)	7 (28.0%)	21 (23.3%)	17 (22.4%)

		Mentees pro Durchgang (T2)					Mentees aller Durchgänge (T2)	
		A/B	A	B	A	B	A	B
		K1 ($n_{a/b}$ = 24) *n* (% von $n_{a/b}$)	K2 (n_a = 28) *n* (% von n_a)	K2 (n_b = 25) *n* (% von n_b)	K3 (n_a = 25) *n* (% von n_a)	K3 (n_b = 24) *n* (% von n_b)	K1–3 (n_a = 77) *n* (% von n_a)	K1–3 (n_b = 73) *n* (% von n_b)
Kontakthäufigkeit	Wöchentlich	4 (16.7%)	4 (14.3%)	3 (12.0%)	1 (4.0%)	1 (4.2%)	9 (11.7%)	8 (11.0%)
	Mehrmals pro Monat	-	4 (14.3%)	4 (16.0%)	2 (8.0%)	2 (8.3%)	6 (7.8%)	6 (8.2%)
	Ca. einmal pro Monat	12 (50.0%)	11 (39.3%)	10 (40.0%)	10 (40.0%)	10 (41.7%)	33 (42.9%)	32 (43.8%)
	Ca. einmal pro Quartal	8 (33.3%)	9 (32.1%)	8 (32.0%)	12 (48.0%)	11 (45.8%)	29 (37.7%)	27 (37.0%)
Geschlecht der Mentorin bzw. des Mentors	Weiblich	16 (66.7%)	1 (3.6%)	1 (4.0%)	7 (28.0%)	6 (25.0%)	24 (31.2%)	23 (31.5%)
	Männlich	8 (33.3%)	27 (96.4%)	24 (96.0%)	18 (72.0%)	18 (75.0%)	53 (68.8%)	50 (68.5%)
Status der Mentorin bzw. des Mentors	Militärisch	11 (45.8%)	21 (75.0%)	18 (72.0%)	14 (56.0%)	14 (58.3%)	46 (59.7%)	43 (58.9%)
	Zivil	13 (54.2%)	6[e] (21.4%)	6[f] (24.0%)	11 (44.0%)	10 (41.7%)	30[g] (39.0%)	29[h] (39.7%)
Kontaktwunsch nach Beendigung des Programms	Nein	1 (4.2%)	1 (3.6%)	1 (4.0%)	1 (4.0%)	1 (4.2%)	3 (3.9%)	3 (4.1%)
	Ja	20 (83.3%)	19 (67.8%)	17 (68.0%)	18 (72.0%)	17 (70.8%)	57 (74.0%)	54 (74.0%)
	Wissen wir noch nicht	3 (12.5%)	8 (28.6%)	7 (28.0%)	6 (24.0%)	6 (25.0%)	17 (22.1%)	16 (21.9%)
In Zukunft selbst Mentorin bzw. Mentor werden	Nein	2 (8.3%)	2 (7.1%)	1 (4.0%)	-	-	4 (5.2%)	3 (4.1%)
	Ja	19 (79.2%)	23 (82.2%)	21 (84.0%)	21 (84.0%)	20 (83.3%)	63 (81.8%)	60 (82.2%)
	Vielleicht	3 (12.5%)	3 (10.7%)	3 (12.0%)	4 (16.0%)	4 (16.7%)	10 (13.0%)	10 (13.7%)

		Mentees pro Durchgang (T3)					Mentees aller Durchgänge (T3)	
		A/B	A	B	A	B	A	B
		K1 ($n_{a/b}$ = 24) *n* (% von $n_{a/b}$)	K2 (n_a = 20) *n* (% von n_a)	K2 (n_b = 19) *n* (% von n_b)	K3 (n_a = 24) *n* (% von n_a)	K3 (n_b = 23) *n* (% von n_b)	K1–3 (n_a = 68) *n* (% von n_a)	K1–3 (n_b = 66) *n* (% von n_b)
Zusammenarbeit mit Mentorin bzw. Mentor zum aktuellen Zeitpunkt	Nein	11 (45.8%)	8 (40.0%)	8 (42.1%)	13 (54.2%)	12 (52.2%)	32 (47.1%)	31 (47.0%)
	Ja	13 (54.2%)	12 (60.0%)	11 (57.9%)	10[i] (41.6%)	10[j] (43.5%)	35[k] (51.5%)	34[l] (51.5%)

Anmerkung. A = alle an Umfrage teilnehmende Mentees des jeweiligen Termins, B = für die inferenzstatistische Analyse einbezogene Mentees des jeweiligen Termins. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, n_b = Anzahl Teilnehmende zu mind. zwei Messzeitpunkten, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.
[a] Eine/r der Mentees war zuvor sowohl Mentee als auch Mentor. [b] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_a = 4.0%). [c] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_a = 1.1%). [d] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_b = 1.3%). [e] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_a = 3.6%). [f] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_b = 4.0%). [g] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_a = 1.3%). [h] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_b = 1.4%). [i] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_a = 4.2%). [j] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_b = 4.3%). [k] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_a = 1.5%). [l] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_b = 1.5%).

Aufgrund des Umfangs der erhobenen Daten sowie zur Vermeidung redundanter Informationen werden die Stichproben der drei Kohorten in der Folge lediglich knapp erläutert und nur jene soziodemographischen Daten berichtet, welche nicht bereits in Tabelle 7 angeführt wurden. Abgesehen von den Variablen „Geschlecht“ und „Status“ werden somit keine Informationen aus der Tabelle im Fließtext erneut wiedergegeben. Lediglich in der summativen Beschreibung der drei Kohorten zusammen wird zum besseren Verständnis der untersuchten Stichprobe auch auf weitere Tabellenwerte Rückbezug genommen. Alle in der Folge berichteten absoluten und relativen Werte beziehen sich dabei, aufgrund ihrer höheren Relevanz im weiteren Verlauf, auf die bereinigte Datengrundlage (B), die auch für die inferenzstatistische Analyse herangezogen wurde.

Erste Kohorte (K1)

Im ersten Durchgang des Pilotprojekts (K1) bestand die ausschließlich weibliche Zielgruppe auf Seiten der Mentees aus: 1. militärischen Ärztinnen der Bundeswehrkrankenhäuser, 2. zivilen und militärischen Referentinnen des BMVg sowie 3. zivilen Mitarbeiterinnen im höheren technischen bzw. naturwissenschaftlichen Dienst. Gemäß ihrer Angaben waren zum Erhebungszeitpunkt insgesamt sieben Mentees (28.0 %) als Ärztinnen im Bundeswehrkrankenhaus, zehn (40.0 %) als Referentinnen im BMVg und acht (32.0 %) im höheren technischen bzw. naturwissenschaftlichen Dienst tätig. Das Alter der Teilnehmerinnen lag zum Zeitpunkt der Erhebung bei einem Mittelwert von $M = 44.04$ Jahren ($SD = 5.96$) sowie innerhalb der Spannweite von 31 und 56 Jahren. Bei der Frage nach dem Eintrittsjahr in die Bundeswehr zur Erfassung der Tätigkeitsdauer umspannten die Angaben einen Zeitraum von 1990–2014. Bei den an der Erhebung teilnehmenden Mentees handelte es sich um acht Soldateninnen (32.0 %) und 16 zivile Angestellte (64.0 %) (eine fehlende Angabe), von denen keine zuvor als Soldatin tätig gewesen war.

Zweite Kohorte (K2)

Im zweiten Durchgang (K2) wurden folgende Zielgruppen für das Mentoring-Programm berücksichtigt: 1. Berufssoldatinnen bzw. -soldaten aus der Ebene A 13/A 14 sowie 2. zivile Juristinnen bzw. Juristen nach Abschluss der Probezeit (aus Verwaltung und Rechtspflege). Ihren Angaben zufolge waren zum Messzeitpunkt insgesamt 18 Personen (69.2 %) als Berufssoldatinnen bzw. -soldaten, sieben Mentees (26.9 %) als Juristinnen oder Juristen und eine Person (3.8 %) in einem nicht angeführten Bereich tätig. Die zweite Kohorte der Stichprobe bestand aus 11 weiblichen (42.3 %) und 15 männlichen Mentees (57.7 %). Das Alter der

Teilnehmenden lag zum Zeitpunkt der Erhebung bei einem Mittelwert von *M* = 36.65 Jahren (*SD* = 2.99) sowie innerhalb der Spannweite von 29 und 42 Jahren. Bei der Frage nach dem Eintrittsjahr in die Bundeswehr zur Erfassung der Tätigkeitsdauer umspannten die Angaben einen Zeitraum von 1975–2015. Bei den an der Evaluation teilnehmenden Mentees handelte es sich um 19 Soldateninnen bzw. Soldaten (73.1 %) und sieben zivile Angestellte (26.9 %), von denen eine Person (14.3 %) zuvor Soldatin bzw. Soldat gewesen war.

Dritte Kohorte (K3)

Im Rahmen des dritten Durchgangs (K3) setzte sich die Zielgruppe der Mentees aus folgenden Bereichen zusammen: 1. Berufssoldatinnen bzw. -soldaten mit einem Hochschulabschluss im Fachgebiet der Ingenieurwissenschaften, 2. Mitarbeitende aus dem höheren technischen Verwaltungsdienst (Fachbereich Wehrtechnik), 3. Mitarbeitende im höheren Dienst oder vglb. Entgeltgruppen (mit Studienabschluss in Wirtschaftswissenschaften bzw. Betriebswirtschaftslehre, Psychologie oder Politologie) und 4. Aufstiegsbeamtinnen bzw. -beamte nach §§ 35 und 39 BLV. Insgesamt gaben 12 Mentees (48.0 %) an, Berufssoldatinnen bzw. -soldaten zu sein, drei Mentees (12.0 %) waren Mitarbeitende aus der Ebene A 13/A 14, eine bzw. ein Mentee (4.0 %) war im höheren Dienst, sieben der Mentees (28.0 %) waren Aufstiegsbeamtinnen bzw. -beamte und zwei Mentees (8.0 %) gaben an, sonstige Funktionen zu besetzen. Die dritte Kohorte bestand aus fünf weiblichen (20.0 %) und 20 männlichen Mentees (80.0 %). Das Alter der Teilnehmenden lag zum Zeitpunkt der Erhebung bei einem Mittelwert von *M* = 37.88 Jahren (*SD* = 2.82) sowie innerhalb der Spannweite von 33 und 45 Jahren. Bei der Frage nach dem Eintrittsjahr in die Bundeswehr zur Erfassung der Tätigkeitsdauer umspannten die Angaben einen Zeitraum von 1993–2014. Bei den an der Evaluation teilnehmenden Mentees handelte es sich um 11 Soldateninnen bzw. Soldaten (44.0 %) und 14 zivile Angestellte (56.0 %), von denen sieben (50.0 %) zuvor Soldateninnen bzw. Soldaten gewesen waren.

Kohortenübergreifend (K1–3)

Bei der kohortenübergreifenden Stichprobe, welche später auch für die inferenzstatistische Analyse herangezogen wurde, lag das Alter der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Erhebung bei einem Mittelwert von *M* = 39.49 Jahren (*SD* = 5.24) sowie innerhalb der Spannweite von 29 und 56 Jahren. Für die Frage nach dem Eintrittsjahr in die Bundeswehr zur Erfassung der Tätigkeitsdauer umspannten die Angaben einen Zeitraum von 1975–2015. Mit 68 von insgesamt berücksichtigten 76 Mentees (89.5 %) hatten die meisten der an der Befragung teilnehmenden Mentees keinerlei Vorerfahrung mit Mentoring. Unter Einbeziehung aller Durchgänge

hielt sich die Geschlechterverteilung mit 41 Frauen (53.9 %) und 35 Männern (46.1 %) ungefähr die Waage. Auch beim Status zeigte sich ein nahezu ausgewogenes Verhältnis zwischen 38 militärischen (50.0 %) und 37 zivilen (48.7 %) Mentees, wobei eine Person keine Angabe tätigte (1.3 %). Mit 36 Mentees (47.4 %) hatte etwa die Hälfte der Stichprobe Kinder. Bei der Frage nach der Anzahl der direkt unterstellten Mitarbeitenden stellte die Gruppe der Mentees ohne direkt unterstellte Mitarbeitende die Mehrheit dar (36.8 %). Zum zweiten Messzeitpunkt (T2) gaben 32 der 73 Mentees (43.8 %) retrospektiv an, ca. einmal pro Monat mit ihrer Mentorin bzw. ihrem Mentor Kontakt gehabt zu haben, was somit die größte Gruppe darstellte. Hinsichtlich der ihnen zugewiesenen Mentorinnen bzw. Mentoren ergab die Evaluation der teilnehmenden Mentees, dass die meisten der Mentorinnen und Mentoren männlich (68.5 %) waren sowie einen militärischen Status innehatten (58.9 %). Mit insgesamt 54 Mentees wünschte sich die Mehrheit (74.0 %) zum zweiten Erhebungszeitpunkt weiterhin Kontakt mit ihrer Mentorin bzw. ihrem Mentor nach Beendigung des Programms. Zudem konnten sich 60 der Teilnehmenden (82.2 %) vorstellen, in Zukunft selbst Mentorin bzw. Mentor zu werden. Zum dritten Erhebungstermin (T3) konnte festgestellt werden, dass sich die Gruppe der Mentees, die nach wie vor mit ihrer Mentorin bzw. ihrem Mentor zusammenarbeitete (n = 34, 51.5 %), und die Gruppe, die dies nicht mehr tat (n = 31, 47.0 %), quantitativ etwa die Waage hielt, wobei sich bei dieser Frage eine Person (1.5 %) enthielt.

4.2.1.2 Stichprobenbeschreibung der Mentorinnen und Mentoren

Die nachstehende Tabelle 8 soll einen ersten Überblick über die erhobenen soziodemographischen Daten und weitere charakterisierende Merkmale der Mentorinnen bzw. Mentoren aller Durchgänge verschaffen, ehe in der Folge genauer darauf eingegangen wird. Für die Beschreibung der Stichproben wurden, wie bei den Mentees, zwei Datengrundlagen erstellt: eine, in der alle zum jeweiligen Messzeitpunkt vorliegenden Daten miteinbezogen wurden, und eine, die ausschließlich diejenigen Partizipierenden enthält, die in die inferenzstatistische Analyse eingegangen sind. In der Tabelle wurde die erste Datengrundlage mit dem Buchstaben A und die zweite mit dem Buchstaben B gekennzeichnet. Die Bezeichnung „A/B“ wurde verwendet, wenn für einen Durchgang niemand ausgeschlossen wurde. Die Informationen in der Tabelle sind nach ihrem Erhebungszeitpunkt sowie nach ihrer Position im Fragebogen sortiert. Die vollständigen Fragebögen der Evaluation für die Mentorinnen bzw. Mentoren befinden sich in Anhang B.

Tabelle 8
Soziodemographische Daten und weitere charakterisierende Merkmale aller an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren

		Mentorinnen/Mentoren pro Durchgang (T1)					Mentorinnen/Mentoren aller Durchgänge (T1)	
		A/B	A	B	A	B	A	B
		K1 ($n_{a/b}$ = 23) *n* (% von $n_{a/b}$)	K2 (n_a = 24) *n* (% von n_a)	K2 (n_b = 16) *n* (% von n_b)	K3 (n_a = 34) *n* (% von n_a)	K3 (n_b = 28) *n* (% von n_b)	K1–3 (n_a = 81) *n* (% von n_a)	K1–3 (n_b = 67) *n* (% von n_b)
Vorerfahrung mit Mentoring	Nein	21 (91.3%)	20 (83.3%)	14 (87.5%)	33 (97.1%)	27 (96.4%)	74 (91.4%)	62 (92.5%)
	Ja, als Mentor/in	1 (4.3%)	3[a] (12.5%)	2 (12.5%)	1 (2.9%)	1 (3.6%)	5 (6.2%)	4 (6.0%)
	Ja, als Mentee	1 (4.3%)	-	-	-	-	1[b] (1.2%)	1 (1.5%)
Geschlecht	Weiblich	k. A.	1 (4.2%)	1 (6.3%)	7 (20.6%)	5 (17.9%)	8[c] (13.8%)	6[c] (13.6%)
	Männlich	k. A	23 (95.8%)	15 (93.8%)	27 (79.4%)	23 (82.1%)	50[c] (86.2%)	38[c] (86.4%)
Kinder	Ja	17 (73.9%)	18 (75.0%)	11 (68.8%)	29 (85.3%)	25 (89.3%)	64 (79.0%)	53 (79.1%)
Status	Militärisch	11 (47.8%)	20 (83.3%)	14 (87.5%)	21 (61.8%)	19 (67.9%)	52 (64.2%)	44 (65.7%)
	Zivil	12 (52.2%)	4 (16.7%)	2 (12.5%)	13 (38.2%)	9 (32.1%)	29 (35.8%)	23 (34.3%)

		Mentorinnen/Mentoren pro Durchgang (T2)					Mentorinnen/Mentoren aller Durchgänge (T2)	
		A/B	A	B	A	B	A	B
		K1 ($n_{a/b}$ = 20) *n* (% von $n_{a/b}$)	K2 (n_a = 24) *n* (% von n_a)	K2 (n_b = 19) *n* (% von n_b)	K3 (n_a = 30) *n* (% von n_a)	K3 (n_b = 27) *n* (% von n_b)	K1–3 (n_a = 74) *n* (% von n_a)	K1–3 (n_b = 66) *n* (% von n_b)
Kontaktwunsch nach Beendigung des Programms	Nein	-	1 (4.2%)	1 (5.3%)	2 (6.7%)	2 (7.4%)	3 (4.1%)	3 (4.5%)
	Ja	18 (90.0%)	21 (87.5%)	18 (94.7%)	23 (76.6%)	22 (81.5%)	62 (83.8%)	58 (87.9%)
	Wissen wir noch nicht	1[d] (5.0%)	2 (8.3%)	-	5 (16.7%)	3 (11.1%)	8[e] (10.8%)	4[f] (6.1%)
In Zukunft Betreuung weiterer Mentees	Nein	-	4 (16.7%)	3 (15.8%)	5 (16.7%)	5 (18.5%)	9 (12.2%)	8 (12.1%)
	Ja	19[g] (95.0%)	20 (83.3%)	16 (84.2%)	25 (83.3%)	22 (81.5%)	64[h] (86.5%)	57[i] (86.4%)

		Mentorinnen/Mentoren pro Durchgang (T3)					Mentorinnen/Mentoren aller Durchgänge (T3)	
		A/B	A	B	A	B	A	B
		K1 ($n_{a/b}$ = 17) *n* (% von $n_{a/b}$)	K2 (n_a = 14) *n* (% von n_a)	K2 (n_b = 14) *n* (% von n_b)	K3 (n_a = 15) *n* (% von n_a)	K3 (n_b = 15) *n* (% von n_b)	K1–3 (n_a = 46) *n* (% von n_a)	K1–3 (n_b = 46) *n* (% von n_b)
Zusammenarbeit mit Mentee zum aktuellen Zeitpunkt	Nein	3 (17.6%)	4 (28.6%)	4 (28.6%)	6 (40.0%)	6 (40.0%)	13 (28.3%)	13 (28.3%)
	Ja	14 (82.4%)	10 (71.4%)	10 (71.4%)	9 (60.0%)	9 (60.0%)	33 (71.7%)	33 (71.7%)

Anmerkung. A = alle an Umfrage teilnehmende Mentorinnen bzw. Mentoren des jeweiligen Termins, B = für die inferenzstatistische Analyse einbezogene Mentorinnen bzw. Mentoren des jeweiligen Termins.

n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, n_b = Anzahl Teilnehmende zu mind. zwei Messzeitpunkten, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

[a] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_a = 4.2%). [b] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_a = 1.2%). [c] Aufgrund des Nicht-Erhebens der Daten in K1 beziehen sich die Werte ausschließlich auf die Daten von K2 und K3. [d] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_a = 5.0%). [e] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_a = 1.4%). [f] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_b = 1.5%). [g] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_a = 5%). [h] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_a = 1.4%). [i] Eine fehlende Angabe (*n* = 1; % von n_b = 1.5%).

Ebenso wie bei den Mentees werden die Stichproben der Mentorinnen und Mentoren der einzelnen Kohorten in der Folge nur kurz erläutert. Lediglich in der summativen Beschreibung der drei Kohorten zusammen wird zum besseren Verständnis der untersuchten Stichprobe auch auf Tabellenwerte über Geschlecht und Status hinaus Rückbezug genommen. Alle in der Folge berichteten absoluten und relativen Werte beziehen sich dabei auf die bereinigte Datengrundlage (B).

Erste Kohorte (K1)

An dem Online-Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt (T1) des ersten Durchgangs (K1) beteiligten sich 23 Mentorinnen und Mentoren. Da im Rahmen des ersten Durchgangs noch keine Frage bzgl. des Geschlechts der Mentorinnen bzw. Mentoren im Fragebogen vorkam, fehlen hierzu die Angaben. Das Alter der Teilnehmenden lag zum Zeitpunkt der Erhebung bei einem Mittelwert von M = 55.13 Jahren (SD = 4.56) sowie innerhalb der Spannweite von 42 und 62 Jahren. Bei der Frage nach dem Eintrittsjahr in die Bundeswehr zur Erfassung der Tätigkeitsdauer umspannten die Angaben einen Zeitraum von 1974–1994. Bei den Teilnehmenden handelte es sich um 11 Soldatinnen bzw. Soldaten (47.8 %) und 12 zivile Angestellte (52.2 %), von denen vier (33.3 %) zuvor Soldatin bzw. Soldat gewesen waren.

Zweite Kohorte (K2)

Zum ersten Messzeitpunkt (T1) des zweiten Durchgangs (K2) lagen Daten von insgesamt 16 Mentorinnen bzw. Mentoren vor. Die Stichprobe bestand aus einer weiblichen Mentorin (6.3 %) und 15 männlichen Mentoren (93.8 %). Das Alter lag zum Zeitpunkt der Erhebung bei einem Mittelwert von M = 52.31 Jahren (SD = 3.54) sowie innerhalb der Spannweite von 46 und 59 Jahren. Bei der Frage nach dem Eintrittsjahr in die Bundeswehr zur Erfassung der Tätigkeitsdauer umspannten die Angaben einen Zeitraum von 1979–1998. Bei den Teilnehmenden handelte es sich um 14 Soldatinnen bzw. Soldaten (87.5 %) und zwei zivile Angestellte (12.5 %), von denen eine Person zuvor Soldatin bzw. Soldat gewesen war.

Dritte Kohorte (K3)

Zum ersten Messzeitpunkt (T1) des dritten Durchgangs (K3) lagen Daten von insgesamt 28 Mentorinnen und Mentoren vor. Die Stichprobe bestand aus fünf weiblichen Mentorinnen (17.9 %) und 23 männlichen Mentoren (82.1 %). Das Alter lag zum Zeitpunkt der Erhebung bei einem Mittelwert von M = 53.43 Jahren (SD = 5.45) sowie innerhalb der Spannweite von 42 und 64 Jahren. Bei der Frage nach dem Eintrittsjahr in die Bundeswehr zur Erfassung der

Tätigkeitsdauer umspannten die Angaben einen Zeitraum von 1974–2003. Bei den Teilnehmenden handelte es sich um 19 Soldatinnen bzw. Soldaten (67.9 %) und um neun zivile Angestellte (32.1 %), von denen vier Personen (44.4 %) zuvor Soldatin bzw. Soldat gewesen waren.

Kohortenübergreifend (K1–3)

Bei der kohortenübergreifenden Stichprobe lag das Alter der an der quantitativen Untersuchung Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Erhebung bei einem Mittelwert von M = 53.75 Jahren (SD = 4.81) sowie innerhalb der Spannweite von 42 und 64 Jahren. Für die Frage nach dem Eintrittsjahr in die Bundeswehr zur Erfassung der Tätigkeitsdauer umspannten die Angaben einen Zeitraum von 1974–2003. Mit 62 von insgesamt berücksichtigten 67 Teilnehmenden (92.5 %) hatten die meisten der Mentorinnen bzw. Mentoren keinerlei Vorerfahrung mit Mentoring. Die überwiegende Mehrheit war männlich (n = 38, 86.4 %) und hatte einen militärischen Status inne (n = 44, 65.7 %), wobei im ersten Durchgang (K1) keine Daten zum Geschlecht erhoben wurden. Mit 53 Mentorinnen bzw. Mentoren (79.1 %) hatte ein Großteil der Stichprobe Kinder. Zum zweiten Messzeitpunkt (T2) wünschte sich mit insgesamt 58 von 66 Mentorinnen und Mentoren die bedeutende Mehrheit (87.9 %) weiterhin Kontakt mit ihrer bzw. ihrem Mentee nach Beendigung des Programms. Zudem konnten sich 57 der Teilnehmenden (86.4 %) vorstellen, in Zukunft weitere Mentees zu betreuen. Zum dritten Erhebungstermin (T3) konnte festgestellt werden, dass die meisten Mentorinnen bzw. Mentoren nach wie vor mit ihrer bzw. ihrem Mentee zusammenarbeiteten (n = 33, 71.7 %).

Über das Beschriebene hinaus wurden die Mentorinnen bzw. Mentoren zum ersten Erhebungstermin (T1) nach ihrer beruflichen Situation befragt. Einem ersten Überblick hierzu dient Tabelle 9, ehe in der Folge genauer auf die Inhalte eingegangen werden soll. Wie bereits erläutert kennzeichnet der Großbuchstabe A die Stichproben, bei denen alle vorliegenden Daten des jeweiligen Termins einbezogen wurden, und der Großbuchstabe B die bereinigte Datengrundlage, die für die inferenzstatistische Analyse herangezogen wurde. Da im ersten Durchgang (K1) niemand an nur einem Erhebungszeitpunkt an der Evaluation teilgenommen hat, ist diese Kohorte in der Tabelle mit der Bezeichnung „A/B“ überschrieben.

Tabelle 9

Charakteristika der beruflichen Situation aller an der quantitativen Untersuchung teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren

		Mentorinnen/Mentoren pro Durchgang (T1)					Mentorinnen/Mentoren aller Durchgänge (T1)	
		A/B	A	B	A	B	A	B
		K1 ($n_{a/b}$ = 23) *M* (*SD*)	K2 (n_a = 24) *M* (*SD*)	K2 (n_b = 16) *M* (*SD*)	K3 (n_a = 34) *M* (*SD*)	K3 (n_b = 28) *M* (*SD*)	K1–3 (n_a = 81) *M* (*SD*)	K1–3 (n_b = 67) *M* (*SD*)
Wie wichtig ist es Ihnen…	Führungskultur mitzugestalten	4.78 (0.42)	4.71 (0.69)	4.56 (0.81)	4.67[a] (0.65)	4.78[a] (0.42)	4.71[a] (0.60)	4.73[a] (0.54)
	Wissen weiterzugeben	4.70 (0.47)	4.67 (0.48)	4.63 (0.50)	4.56 (0.66)	4.68 (0.48)	4.63 (0.56)	4.67 (0.47)
Bisherige berufliche Herausforderungen	Hohes Arbeitspensum	4.96 (0.21)	4.75 (0.68)	4.81 (0.40)	4.56 (0.82)	4.50 (0.88)	4.73 (0.67)	4.73 (0.64)
	Zeitdruck	4.78 (0.42)	4.54 (0.78)	4.63 (0.62)	4.65 (0.65)	4.57 (0.69)	4.65 (0.64)	4.66 (0.59)
	Hoher/geringer Aufgabenstrukturierungsgrad	3.78 (0.85)	3.35[a] (1.11)	3.40[a] (1.06)	3.68 (0.98)	3.64 (0.99)	3.61[a] (0.99)	3.64[a] (0.96)
	Fehlende/mangelnde Kommunikation	3.78 (0.85)	3.71 (0.91)	3.69 (0.95)	3.35 (0.92)	3.29 (0.90)	3.58 (0.91)	3.55 (0.91)
	Intransparenz der Entscheidungen	3.61 (0.94)	3.33 (1.09)	3.37 (0.96)	3.29 (1.00)	3.21 (1.03)	3.40 (1.01)	3.39 (0.98)
	Vereinbarkeit von Familie und Beruf	3.55[a] (1.18)	3.29 (1.16)	3.44 (1.15)	3.53 (0.99)	3.32 (0.95)	3.46[a] (1.09)	3.42[a] (1.07)
	Work-Life-Balance	3.78 (0.90)	3.46 (1.10)	3.50 (1.16)	3.47 (1.05)	3.25 (1.01)	3.56 (1.02)	3.49 (1.02)

Anmerkung. A = alle an Umfrage teilnehmende Mentorinnen bzw. Mentoren des jeweiligen Termins, B = für die inferenzstatistische Analyse einbezogene Mentorinnen bzw. Mentoren des jeweiligen Termins.

n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, n_b = Anzahl Teilnehmende zu mind. zwei Messzeitpunkten, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

[a] Eine fehlende Angabe (*n* = 1).

Die Frage nach der Wichtigkeit der eigenen Mitgestaltungsmöglichkeiten der Führungskultur der Bundeswehr ergab für alle drei Kohorten auf einer fünfstufigen Antwortskala mit den verbal verankerten Endpunkten *gar nicht wichtig* (1) und *sehr wichtig* (5) Ergebnisse im oberen Bereich. Ähnlich verhielt es sich bei der Frage nach der Wichtigkeit der persönlichen Wissensweitergabe an andere.

Die Frage nach den bisherigen beruflichen Herausforderungen ergab für alle drei Kohorten auf einer fünfstufigen Antwortskala mit den verbal verankerten Endpunkten *stimme gar nicht zu* (1) und *stimme völlig zu* (5) bei den Variablen „hohes Arbeitspensum“ und „Zeitdruck“ die stärksten Ausprägungen. Über diese Variablen hinaus wurde nach den bisher erlebten Herausforderungen eines hohen bzw. geringen Strukturierungsgrads der Aufgabe, einer fehlenden bzw. mangelnden Kommunikation, bzgl. der Intransparenz von Entscheidungen, der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie hinsichtlich der Work-Life-Balance gefragt.

4.2.2 Untersuchungsplan bzw. -design

In diesem Abschnitt soll zunächst eine Beschreibung des Untersuchungsdesigns stattfinden, bevor die abhängigen Variablen explizit vorgestellt sowie mögliche Moderatorvariablen und potentiell störende Einflüsse aufgezeigt werden.

Da diese Dissertationsschrift auf dem Mentoring-Programm der Bundeswehr und der damit einhergehenden Evaluation aufbaut, war ein randomisiert-experimentelles Design aus verfahrens- und genehmigungstechnischen Gründen nicht möglich. Die mit dem Programm und der Evaluation verbundene Fragestellung zielte auf einen Nachweis der Wirksamkeit des Mentoring-Programms im Hinblick auf unterschiedliche abhängige Variablen ab. Die Elaboration der Effekte des Mentoring-Programms der Bundeswehr auf die partizipierenden Mentees sowie die Mentorinnen bzw. Mentoren war demnach der zentrale Untersuchungsgegenstand dieser Dissertationsschrift. Der Wirksamkeitsnachweis sollte zum einen über einen kohorteninternen Vergleich mittels eines „Within-Subjects“-Designs (Versuchsplan mit Messwiederholungen) sowie zum anderen über einen kohortenübergreifenden Vergleich erbracht werden. In Abbildung 21 ist die schematische Funktionsweise des kohorteninternen Vergleichs (linke Seite der Abbildung) exemplarisch anhand des ersten Durchgangs (K1) dargestellt. Verglichen wurden hierbei die Auswirkungen des Mentorings auf die abhängigen Variablen bei den Teilnehmenden eines Durchgangs zwischen den einzelnen Terminen (von T1 auf T2, von T2 auf T3, von T1 auf T3). Ebenfalls in Abbildung 21 ist der kohortenübergreifende Vergleich schematisch

dargestellt (rechte Seite der Abbildung). Verglichen wurden hierbei die Auswirkungen des Mentorings auf die abhängigen Variablen bei den Teilnehmenden aller drei Durchgänge zusammen zwischen den einzelnen Terminen (von T1 auf T2, von T2 auf T3, von T1 auf T3).

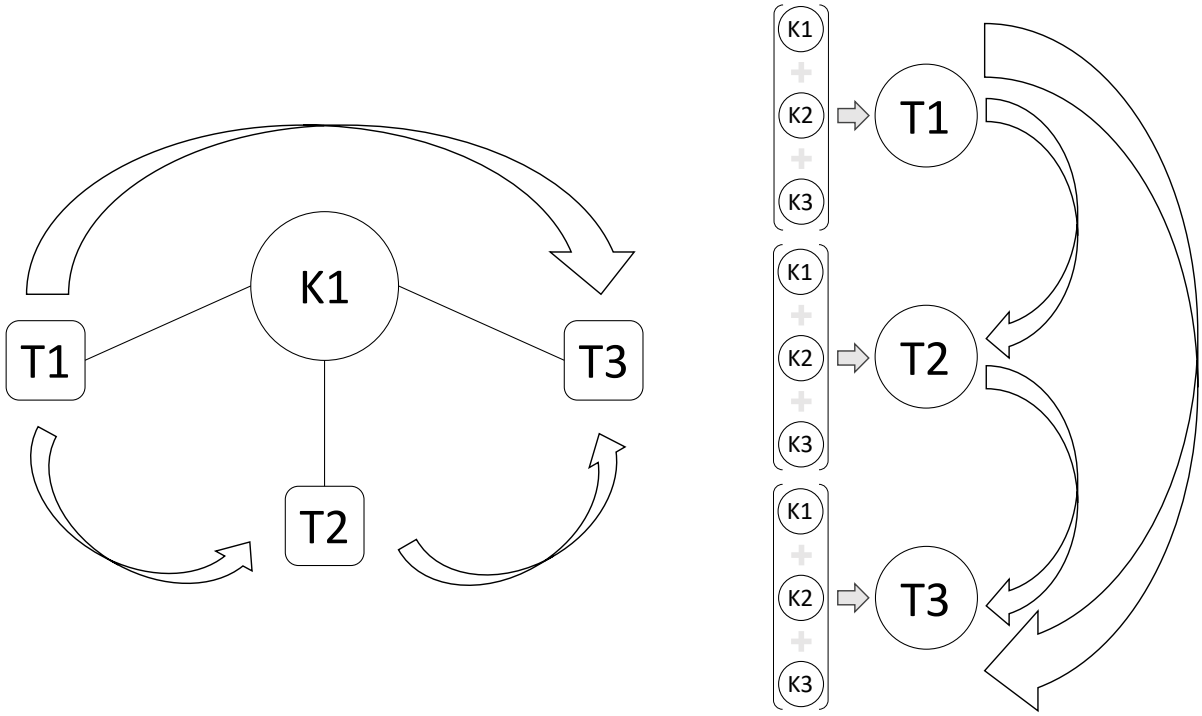


Abbildung 21. Schematische Darstellung des kohorteninternen Vergleichs (links) und des kohortenübergreifenden Vergleichs (rechts) (Quelle: eigene Darstellung)

Auf Grundlage der Wirksamkeitsforschung wurde davon ausgegangen, dass sowohl innerhalb einer Kohorte als auch in einem kohortenübergreifenden Vergleich im Verlauf der Teilnahme an dem Mentoring-Programm der Bundeswehr, über die drei Messzeitpunkte hinweg, eine Veränderung der abhängigen Variablen bei den Partizipierenden festgestellt werden kann. Als unabhängige Variable wurde sowohl für die Mentees als auch für die Mentorinnen bzw. Mentoren die Teilnahme an dem Mentoring-Programm definiert. Im folgenden Absatz sollen alle untersuchten abhängigen Variablen angeführt werden.

Als abhängige Variablen bei den Mentees wurden im Rahmen der quantitativen Erhebung die Zufriedenheit mit dem Arbeitgeber Bundeswehr im Hinblick auf unterschiedliche Bereiche, die Einschätzung der Bedeutung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere sowie die Einschätzung der zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Karriereplanung der teilnehmenden Mentees untersucht. Darüber hinaus wurden die Selbsteinschätzung der Ausprägung verschiedener (beruflich relevanter) Kompetenzen, das Vorliegen bestimmter

(karrierebezogener) Erwartungen an das Mentoring-Programm vorab und deren Grad der Erfüllung im Nachgang, die Einschätzung des persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms, die aktuelle Bewerbungsmotivation der zivilen Mitarbeitenden, die Einschätzung der Selbstwirksamkeit sowie die Wirksamkeit der Selbstdarstellung als abhängige Variablen der Mentees definiert.

Im Zuge der Untersuchung der teilnehmenden Mentorinnen bzw. Mentoren wurden folgende abhängige Variablen analysiert: die Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms im Gesamten sowie im Hinblick auf spezielle Aspekte. Als spezielle Aspekte wurden das Erlangen neuer Impulse und Perspektiven, die Reflexion der eigenen Führungskompetenz sowie der Zugang zu neuen Netzwerken verstanden. Zudem wurde die Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen Ausmaßes der Unterstützung der Mentees im Hinblick auf ausgewählte Aspekte untersucht.

Im folgenden Absatz werden mögliche Moderatorvariablen und potentiell störende Einflüsse in Bezug auf die quantitative Analyse aufgezeigt. Mögliche Moderatorvariablen waren z. B. das Alter, das Geschlecht bzw. die Geschlechterkombination innerhalb des Tandems sowie die Ähnlichkeit zwischen den Tandempartnerinnen bzw. -partnern. Zudem könnten individuelle Kompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften oder die intrinsische Motivation die Ergebnisse mitbeeinflusst haben. Des Weiteren konnten als potentiell interagierende Faktoren mögliche Erwartungseffekte nicht ausgeschlossen werden. Da die Auswahl der Teilnehmenden des Mentoring-Programms vorgegeben war und weder durch Selektion eingegrenzt noch flexibel erweitert werden konnte, konnte auf mögliche Störvariablen hinsichtlich der Partizipierenden kein Einfluss genommen werden. Ebenso wurde keine „A-priori-Poweranalyse“ oder eine Randomisierung der Stichproben durchgeführt. Eventuelle Einschränkungen der externen und internen Validität können im Hinblick auf die begrenzte Repräsentativität der Stichproben daher nicht ausgeschlossen werden. Da aus verfahrenstechnischen Gründen keine „unbehandelte“ Kontrollgruppe, d. h. keine Vergleichsgruppe von Personen ohne Mentoring, berücksichtigt und analysiert werden konnte, sind die aufgetretenen Veränderungen der abhängigen Variablen vor diesem Hintergrund zu interpretieren. Zudem kann nicht ausgeschlossen werden, dass die gemessenen Veränderungen durch andere Faktoren außerhalb des Mentoring-Programms mitbedingt wurden.

4.2.3 Ablauf der Fragebogen-Erhebung

Im nachfolgenden Abschnitt soll der Ablauf der Fragebogen-Erhebung dargestellt werden. Zunächst wird die verwendete Software vorgestellt, bevor der eigentliche Ablauf beschrieben wird. Aus Gründen der einfacheren Handhabung und um das Versenden von Papierfragebögen zu vermeiden, wurde für die Studie das Format einer Online-Umfrage gewählt. Die Online-Fragebögen wurden zu Beginn des Pilotprojekts mittels der „GrafStat"-Software, einem Programm zur Erstellung sowie Verwaltung von Umfragen und zum Erfassen von Daten, programmiert. In der Folge kam es zu einem Wechsel der Software. Ab dann wurden die Fragebögen mit „SoSci Survey" erstellt und die Erhebung damit durchgeführt. Auch hierbei handelt es sich um ein Programm zum Erstellen von Online-Fragebögen nach wissenschaftlichen Standards, welches mit dem deutschen Datenschutz konform geht. Hierbei ist anzumerken, dass beide Programme auf Servern der UniBw M gehostet wurden.

Im Folgenden soll der eigentliche Ablauf der Fragebogen-Erhebung beschrieben werden. Zu Beginn jedes Befragungszeitraums wurden die Teilnehmenden via E-Mail dazu eingeladen, den jeweiligen Evaluierungsfragebogen des Mentoring-Programms online auszufüllen. Zudem wurden sie darauf hingewiesen, dass der entsprechende Online-Fragebogen über das Rechenzentrum der Universität der Bundeswehr München administriert wird und einem Datenschutzkonzept folgt, welches der Datenschutzbeauftragte der UniBw M befürwortet hat. Ebenfalls wurden die Teilnehmenden im Rahmen der E-Mail über die vorab geschätzte Bearbeitungszeit zum Ausfüllen der Befragung und den Erhebungszeitraum informiert. Ergänzend wurde ihnen eine kurze Anleitung zur Bearbeitung gegeben und schließlich der Link mitgeteilt, über welchen sie zur eigentlichen Umfrage gelangen konnten. Ausgehend von dieser E-Mail hatten die Teilnehmenden etwa vier bis sechs Wochen Zeit, den Fragebogen auszufüllen. Nach Ablauf der ersten Hälfte des Erhebungszeitraums (nach ca. 2–3 Wochen) wurde noch einmal via E-Mail an die mögliche Teilnahme erinnert sowie der Zugangslink erneut kommuniziert.

Im Laufe der gesamten drei Pilot-Durchgänge des Mentoring-Programms der Bundeswehr wurde jede Kohorte zu jeweils drei Messzeitpunkten (T1–T3) mit Hilfe von Online-Fragebögen untersucht. In der nachstehenden Tabelle 10 sind alle Messzeitpunkte inklusive der entsprechenden Erhebungszeiträume abgebildet.

Tabelle 10
Messzeitpunkte und Erhebungszeiträume der quantitativen Untersuchung für alle drei Durchgänge

Durchgang	Messzeitpunkt		Erhebungszeitraum
K1	Zu Beginn des Programms	(T1)	07.11. – 21.11.2016
	Zum Ende des offiziellen Programms	(T2)	17.07. – 31.07.2017
	Ca. ein Jahr nach Ablauf des Programms	(T3)	28.06. – 24.08.2018
K2	Vor/zu Beginn des Programms	(T1)	07.08. – 30.08.2017
	Zum Ende des offiziellen Programms	(T2)	06.07. – 05.08.2018
	Ca. ein Jahr nach Ablauf des Programms	(T3)	27.07. – 25.08.2019
K3	Vor/zu Beginn des Programms	(T1)	01.08. – 18.09.2018
	Zum Ende des offiziellen Programms	(T2)	17.07. – 21.08.2019
	Ca. ein Jahr nach Ablauf des Programms	(T3)	06.10. – 04.11.2020

4.2.4 Aufbau der Online-Fragebögen

In diesem Abschnitt soll der Aufbau der Online-Fragebögen zur Datenerhebung für die inferenzstatistische Analyse der Teilnehmenden wiedergegeben werden. An dieser Stelle sei vorab angemerkt, dass die Fragebögen in enger Zusammenarbeit sowie Absprache mit der Leitung und Koordination des Pilotprojekts des Mentoring-Programms der Bundeswehr entwickelt worden sind. Zudem durchliefen die Fragebögen einen Genehmigungsprozess bei dem psychologischen Dienst der UniBw M. Dies impliziert, dass die Studie bzw. das Erhebungsinstrument nicht völlig frei und selbstständig konzipiert wurde, sondern die Entwicklung u. a. an den Auftraggeber gebunden war sowie dessen Wünsche berücksichtigt bzw. adaptiert wurden.

Zu Beginn jedes Fragebogens wurde eine kurze Instruktion gegeben, in welcher die Teilnehmenden u. a. über wesentliche Aspekte dieser wissenschaftlichen Evaluation sowie der daran beteiligten Stellen und über das vorliegende Datenschutzkonzept informiert bzw. unterrichtet wurden. Ergänzend wurde die Vertraulichkeit der Daten und die Schweigepflicht aller beteiligten Personen an der Evaluation zugesichert. Der verwendete Fragebogen bestand u. a. aus einer Sammlung einzelner validierter Fragebögen sowie einem Abschnitt zur Erhebung der soziodemographischen Daten. Da den Partizipierenden die Anonymität ihrer Daten garantiert worden war, wurde zu Beginn ein sogenannter Pseudonymisierungs-Code abgefragt, um trotzdem mögliche, mit dem Mentoring-Programm zusammenhängende Wirkungen über die drei Termine hinweg vergleichen zu können. Die Zuordnung der drei Fragebögen wurde durch Zuhilfenahme jenes Codes gewährleistet.

Die Online-Fragebögen der Mentees enthielten u. a. folgende Aspekte: Fragen bzgl. der aktuellen beruflichen Situation, Einschätzungen karriererelevanter Faktoren und beruflich relevanter Kompetenzen, Fragen bzgl. der Erwartungen an das Mentoring-Programm, Fragen zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 1999) sowie eine gekürzte Fassung des Fragebogens zur „Wirksamkeit der Selbstdarstellung in sozialen Situationen“ (gekürzt nach Mielke, 1989). Bei der Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) handelt es sich um ein eindimensionales Selbstbeurteilungsverfahren mit zehn Items zur Abfrage von allgemeinen optimistischen Selbstüberzeugungen. Die SWE gibt an, inwieweit sich Personen in der Lage fühlen, kritische Anforderungssituationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können. Beim Vergleich von 23 Nationen streute die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) in einem Bereich von .76 und .90. In deutschen Stichproben lag die interne Konsistenz zwischen .80 und .90 (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Bei dem Fragebogen zur „Wirksamkeit der Selbstdarstellung in sozialen Situationen“ (SWSD) nach Mielke (1989) handelt es sich um ein „Messinstrument zur Erfassung der subjektiven Erwartung der Wirksamkeit […] des eigenen Selbstdarstellungsverhaltens“ (S. 0). Die Reliabilität und interne Konsistenz des ursprünglichen bzw. ungekürzten Fragebogens liegt bei .82.

Zusätzlich enthielt der Fragebogen der Mentees je nach Messzeitpunkt Fragen bzgl. der geplanten bzw. aktuellen Zusammenarbeit nach offiziellem Programmende und der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Mentoring-Programm. Der Fragebogen wurde durch einige offene Fragen ergänzt, die beispielsweise den Nutzen des Programms oder weiterführende Wünsche und Anregungen im Zusammenhang mit der Ausgestaltung der Zusammenarbeit innerhalb des Tandems beinhalteten.

Die Online-Fragebögen der Mentorinnen bzw. Mentoren enthielten neben dem Pseudonymisierungs-Code und den soziodemographischen Angaben u. a. Fragen bzgl. der beruflichen Situation, den persönlichen Erwartungen an das Mentoring-Programm, möglicher Unterstützungsbereiche für die jeweiligen Mentees sowie Fragen bzgl. der geplanten bzw. aktuellen Zusammenarbeit nach offiziellem Programmende und der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Mentoring-Programm. Auch die Fragebögen für die Mentorinnen bzw. Mentoren wurden durch einige offene Fragen ergänzt, welche beispielsweise den Nutzen des Programms oder weiterführende Wünsche sowie Anregungen im Zusammenhang mit der Ausgestaltung der allgemeinen Zusammenarbeit innerhalb des Tandems beinhalteten.

Um einen Überblick über diejenigen Fragekategorien und Item-Bezeichnungen zu erhalten, welche die Grundlage für die spätere inferenzstatistische Analyse bildeten, ist der Aufbau der verwendeten Fragebögen für die Erhebung der entsprechenden Daten in den nachstehenden Tabellen schematisch dargestellt (Tabelle 11 (Mentees) und Tabelle 12 (Mentorinnen bzw. Mentoren)). Dabei werden die jeweiligen Messzeitpunkte sowie die Skalen inklusive Stufen und Polung abgebildet. Die vollständigen Fragebögen für alle Teilnehmenden zu allen drei Messzeitpunkten der Online-Befragung, inklusive der soziodemographischen Erhebung, befinden sich in Anhang A (Mentees) und B (Mentorinnen bzw. Mentoren).

Tabelle 11
Aufbau der Online-Fragebögen zur Datenerhebung für die inferenzstatistische Analyse der Mentees

Fragekategorie	Messzeitpunkt	Item-Bezeichnung	Skala, Stufen & Polung
Zufriedenheit mit dem Arbeitgeber Bundeswehr im Hinblick auf unterschiedliche Bereiche	T1, T2, T3	1. Derzeitige Position 2. Karriereplanung 3. Work-Life-Balance 4. Vereinbarkeit von Familie und Beruf 5. Arbeitsbedingungen	Fünfstufige Likertskala mit den Endpunkten: gar nicht zufrieden (1) und sehr zufrieden (5)
Einschätzung der Bedeutung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere	T1, T2, T3	1. Karriereplanung 2. Projekterfahrung 3. Mobilität 4. Förderung durch Vorgesetzte 5. Netzwerke 6. Geschlecht 7. Selbstdarstellung 8. Selbstvertrauen 9. Machtbewusstsein 10. Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft 11. Durchsetzungsfähigkeit 12. Vereinbarkeit von Familie und Karriere	Fünfstufige Likertskala mit den Endpunkten: gar keine Rolle (1) und sehr wichtige Rolle (5)
Einschätzung der zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Karriereplanung	T1, T2	1. Möglichkeiten zur Gestaltung der beruflichen Zukunft 2. Möglichkeiten für eine Karriere mit Familie 3. Zuversicht bei der Umsetzung der Karrierepläne	Fünfstufige Likertskala mit den Endpunkten: stimme gar nicht zu (1) und stimme völlig zu (5)
Selbsteinschätzung der Ausprägung verschiedener (beruflich relevanter) Kompetenzen	T1, T2, T3	1. Fachkompetenzen 2. Methodenkompetenzen 3. Sozialkompetenzen 4. Selbstkompetenzen 5. Führungskompetenzen	Fünfstufige Likertskala mit den Endpunkten: gar nicht ausgeprägt (1) und sehr stark ausgeprägt (5)
Erwartungen an das Mentoring-Programm sowie deren Erfüllungsgrad	T1, T2, T3	1. Verbesserung der Karrieremöglichkeiten 2. Erhalten von Feedback 3. Netzwerkerschließung	T1: Fünfstufige Likertskala mit den Endpunkten: gar nicht wichtig (1) und sehr wichtig (5);

Fragekategorie	Mess-zeitpunkt	Item-Bezeichnung	Skala, Stufen & Polung
		4. Austausch mit Personen vergleichbarer Position 5. Gewinnen von Selbstvertrauen 6. Verbesserung der Selbstdarstellung 7. Verbesserung des Zeitmanagements 8. Verbesserung der Führungskompetenz	T2, T3: Fünfstufige Likertskala mit den Endpunkten: trifft gar nicht zu (1) und trifft vollkommen zu (5); T2: Ausweichoption: „war mir nicht wichtig“ [a]
Einschätzung des persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms	T1, T2, T3	Persönlicher Nutzen	Fünfstufige Likertskala mit den Endpunkten: sehr niedrig (1) und sehr hoch (5)
Aktuelle Bewerbungsmotivation der zivilen Mitarbeitenden	T1, T2, T3	Aktuelle Motivation, sich auf ausgeschriebene Stellen zu bewerben	Fünfstufige Likertskala mit den Endpunkten: sehr niedrig (1) und sehr hoch (5)
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 1999)	T1, T2, T3	(vgl. Anhang A)	Vierstufige Skala mit den Endpunkten: stimmt nicht (1) und stimmt genau (4)
Ausgewählte Items zur Wirksamkeit der Selbstdarstellung (nach Mielke, 1989)	T1, T2, T3	(vgl. Anhang A)	Vierstufige Skala mit den Endpunkten: stimmt nicht (1) und stimmt genau (4)

Anmerkung. [a] Anzumerken ist hierbei, dass sich bei T2 und T3 im Vergleich zu T1 die Bezeichnung der Endpunkte verändert hat. Da jedoch zu allen drei Messzeitpunkten eine fünfstufige Likertskala angewandt wurde, wurde dieser Unterschied für die folgenden Berechnungen nicht weiter berücksichtigt. Teilnehmende, welche zu T2 die Ausweichoption angegeben hatten, wurden in der späteren inferenzstatistischen Berechnung für dieses Item ausgeschlossen.

Tabelle 12
Aufbau der Online-Fragebögen zur Datenerhebung für die inferenzstatistische Analyse der Mentorinnen und Mentoren

Fragekategorie	Mess-zeitpunkt	Item-Bezeichnung	Skala, Stufen & Polung
Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms im Gesamten	T1, T2, T3	Persönlicher Nutzen	Fünfstufige Likertskala mit den Endpunkten: sehr niedrig (1) und sehr hoch (5)
Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms im Hinblick auf spezielle Aspekte	T1, T2	1. Neue Impulse und Perspektiven 2. Reflexion der Führungskompetenz 3. Zugang zu neuen Netzwerken	Fünfstufige Likertskala mit den Endpunkten: sehr niedrig (1) und sehr hoch (5)

Fragekategorie	Mess-zeitpunkt	Item-Bezeichnung	Skala, Stufen & Polung
Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen Ausmaßes der Unterstützung der Mentees im Hinblick auf ausgewählte Aspekte	T1, T2	1. Verbesserung der Karrieremöglichkeiten 2. Geben von Feedback 3. Projekterfahrung 4. Netzwerkerschließung 5. Verbesserung des Zeitmanagements 6. Verbesserung der Selbstdarstellung 7. Steigerung des Selbstvertrauens 8. Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft 9. Durchsetzungsvermögen 10. Vereinbarkeit von Beruf und Familie	Fünfstufige Likertskala mit den Endpunkten: gar nicht (1) und sehr stark (5)

4.2.5 Datenaufbereitung und statistische Auswertung

In diesem Abschnitt soll zunächst die Datenaufbereitung vorgestellt und anschließend die statistische Auswertung beschrieben werden. Nach Beendigung der Umfrage bzw. des jeweiligen Erhebungszeitraums wurde der gewonnene Umfrage-Datensatz für die statistische Auswertung sowie zur Überprüfung der Fragestellung aus „SoSci Survey“ in „IBM SPSS Statistics 29.0.1“ importiert und eingelesen. Darauffolgend wurden, wo notwendig, Summenwerte gebildet und die Daten weiter aufbereitet. Wie bereits in Kapitel 4.2.1 beschrieben, wurden für die weiteren Analysen jene Datensätze ausgeschlossen, welche deutlich unvollständig waren, wobei Datensätze mit nur einzelnen fehlenden Werten mitaufgenommen wurden. Ebenfalls ausgeschlossen für den späteren Vergleich wurden jene Umfragen mit fehlerhaft eingegebenem und somit nicht zuordenbarem Code. In den späteren inferenzstatistischen Analysen wurden nur die Daten derjenigen Teilnehmenden herangezogen und ausgewertet, welche an mindestens zwei Messzeitpunkten (T1 & T2, T2 & T3, T1 & T3 oder T1, T2 &T3) an der Erhebung partizipiert hatten. Mittels „IBM SPSS Statistics 29.0.1“ wurde ein Box-Plot generiert, um mögliche Ausreißer innerhalb der Daten zu identifizieren. Da es sich ausschließlich um Ausreißer innerhalb der soziodemographischen Daten handelte, wurden keine weiteren Daten von der nachfolgenden Analyse ausgeschlossen. Zudem wurden die Daten mit Hilfe von Quantil-Quantil-Plots auf Normalverteilung überprüft. Aufgrund dessen, dass die drei untersuchten Mentoring-Durchgänge ähnliche Voraussetzungen erfüllten, wurden die Kohorten im Rahmen der Auswertung als relativ homogene Gruppe betrachtet und für den kohortenübergreifenden Vergleich somit zusammengefasst.

Da die Beteiligung an der Evaluation freiwillig war und nicht alle Teilnehmenden zwangsläufig an allen drei Messzeitpunkten an der Online-Befragung partizipierten, ergaben sich fehlende Werte zu jedem Messzeitpunkt. Die Datenanalyse erfolgte im Rahmen von Pfadmodellen, die mit der Statistik-Software „ONYX“ (Oertzen, Brandmaier & Tsang, 2015) berechnet wurden. Zur adäquaten Berücksichtigung der fehlenden Werte wurde das Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren (FIML) zur Parameterschätzung eingesetzt. Zur Beurteilung der Modellgüte werden Chi-Quadrat-Statistiken (Likelihood-Ratio-Tests) berichtet. Bei der Anwendung des FIML werden durch eine Maximierung bzw. Optimierung der Likelihood-Funktion nur die interessierenden Parameter für die Stichprobe geschätzt (Mittelwerte, Standardabweichungen und Standardfehler), ohne dass fehlende Werte ersetzt werden müssen. Grundvoraussetzung für unverzerrte FIML-Schätzungen ist, dass die Werte zufällig fehlen (missing at random), was bei dem vorliegenden Datensatz angenommen wurde. Bei allen inferenzstatistischen Berechnungen wurde, wenn nicht explizit angegeben, a priori für die Signifikanz $\alpha = .05$ angenommen.

4.3 Studie II: Qualitative Analyse der Wirkung des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring – Im Tandem mehr erreichen“

Neben dem quantitativen Teil (Studie I) bestand die Untersuchung des Wirkungsspektrums des Mentoring-Programms der Bundeswehr auch aus einer qualitativen Analyse. Forschungszweck dieser Studie war es, das individuelle Erleben und subjektive Wahrnehmen von Auswirkungen des Programms auf die Mentoring-Teilnehmenden explorativ aufzuzeigen. Da genau hierin die Stärke von qualitativen Untersuchungen liegt, wurde ein derartiges Forschungsdesign für den zweiten Teil (Studie II) der empirischen Untersuchung im Rahmen dieser Dissertationsschrift als sinnvoll erachtet. Zudem sollte durch dieses Vorgehen sichergestellt werden, dass individuelle Wirkungen und Effekte, die durch die Items bzw. Skalen des Fragebogens nicht abgedeckt wurden, ebenfalls Berücksichtigung finden. Im Folgenden sollen in chronologischer Reihenfolge Stichproben, Untersuchungsplan bzw. -design, Ablauf der Interview-Erhebung, Aufbau der Gesprächsleitfäden, Datenaufbereitung und Auswertung der Interviews näher beschrieben werden.

4.3.1 Zusammensetzung und Beschreibung der Stichproben

Für die Teilnehmenden der Interview-Studie galten ähnliche Bedingungen und Voraussetzungen wie für die Stichprobe aus Studie I (vgl. Kapitel 4.2.1). Die Grundstichprobe der

Teilnehmenden bestand auch für die qualitative Studie aus Mentees sowie Mentorinnen bzw. Mentoren der drei Durchgänge des Pilotprojekts des Mentoring-Programms der Bundeswehr. Darüber hinaus wurde kein weiterer Personenkreis in die Evaluation miteinbezogen. Jeder der drei Durchgänge umfasste unterschiedliche Mentees, da jede bzw. jeder Mentee nur einmal am Programm partizipieren durfte. Mentorinnen bzw. Mentoren stand es offen, sich noch einmal zur Wahl zu stellen. Am ersten Durchgang (K1) nahmen insgesamt 34 Tandems am Mentoring-Programm teil, am zweiten Durchgang (K2) 37 und am letzten Durchgang (K3) 39. Somit wurden im Verlauf der Pilotphase insgesamt 110 Tandems bestehend aus militärischem und zivilem Personal der Bundeswehr zusammengeführt. Im Zuge einer personellen Umstrukturierung nach dem ersten Interviewtermin des ersten Durchgangs (K1T1) waren die Audioaufzeichnungen für diesen ersten Termin teilweise unvollständig, nicht mehr nachvollziehbar oder gänzlich nicht vorhanden. Daher wurde darauf verzichtet, diesen ersten Termin in die spätere Auswertung miteinzubeziehen. Somit reduzierte sich die Gesamtanzahl der Tandems für den ersten Termin auf insgesamt 76 Paare.

Für alle Teilnehmenden der drei Durchgänge bestand die Möglichkeit, an keinem, einem oder beiden der zwei Interviews (T1, T2) mitzuwirken. Die Teilnahme an den zwei Untersuchungseinheiten war optional und somit freiwillig. Darüber hinaus war die Partizipation nicht an die quantitative Studie gekoppelt. Aus den nachfolgenden Tabellen 13 (Mentees) und 14 (Mentorinnen bzw. Mentoren) geht die jeweilige Anzahl der Teilnehmenden aller drei Durchgänge hervor, welche an dem ersten sowie an dem zweiten Interviewtermin partizipierten. Da die drei Mentoring-Durchgänge ähnliche Voraussetzungen erfüllten, wurden die Teilnehmenden im Rahmen der späteren Auswertung der Interviews als relativ homogene Gruppe betrachtet und je Termin (T1, T2) summarisch analysiert.

Zum zweiten Erhebungstermin (T2) des ersten Durchgangs (K1) lagen Daten von insgesamt 18 Mentees vor (52.9 % der möglichen Gesamtstichprobe). Im Rahmen des zweiten Durchgangs (K2) konnten zum ersten Erhebungstermin (T1) Daten von 20 Mentees (54.1 %) und zum zweiten Termin (T2) Daten von 21 Mentees (56.8 %) erfasst werden. Die Ergebnisse des dritten Durchgangs (K3) beruhen auf den Daten von 22 (56.4 %, T1) bzw. 15 Mentees (38.5 %, T2). In Summe lagen Daten von 42 Mentees zum ersten Termin (38.2 % von $N = 110$ bzw. 55.3% von $N = 76$) und 54 Datensätze zum zweiten Termin (49.1 %) vor (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13
Anzahl aller an der qualitativen Untersuchung teilnehmenden Mentees

	Mentees pro Durchgang			Gesamt
Erhebungs-termin	K1 *N* = 34 n_a (% von *N*)	K2 *N* = 37 n_a (% von *N*)	K3 *N* = 39 n_a (% von *N*)	K1–3 *N* = 110 n_a (% von *N*)
T1		20 (54.1%)	22 (56.4%)	42 (38.2%)[a]
T2	18 (52.9%)	21 (56.8%)	15 (38.5%)	54 (49.1%)

Anmerkung. *N* = Gesamtstichprobe, n_a = Anzahl der an den Interviews Teilnehmenden.
[a] Da K1T1 ausgeschlossen wurde (s. o.) ist anzumerken, dass: 42 (55.3% von *N* = 76).

Zum zweiten Erhebungstermin (T2) des ersten Durchgangs (K1) wurden mit insgesamt 16 Mentorinnen bzw. Mentoren (47.1 %) Interviews durchgeführt. Im Rahmen des zweiten Durchgangs (K2) konnten Daten von 21 Teilnehmenden (56.8 %, T1) bzw. Daten von zehn Mentorinnen bzw. Mentoren (27.0 %, T2) erhoben werden. Die Ergebnisse des dritten Durchgangs (K3) beruhen auf den Daten von 21 (53.8 %, T1) bzw. von 13 Interviewten (33.3 %, T2). In Summe lagen Daten von 42 Mentorinnen bzw. Mentoren zum ersten Termin (38.2 % von *N* = 110 bzw. 55.3 % von *N* = 76) und 39 Datensätze zum zweiten Termin (35.5 %) vor (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14
Anzahl aller an der qualitativen Untersuchung teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren

	Mentorinnen/Mentoren pro Durchgang			Gesamt
Erhebungs-termin	K1 *N* = 34 n_a (% von *N*)	K2 *N* = 37 n_a (% von *N*)	K3 *N* = 39 n_a (% von *N*)	K1–3 *N* = 110 n_a (% von *N*)
T1		21 (56.8%)	21 (53.8%)	42 (38.2%)[a]
T2	16 (47.1%)	10 (27.0%)	13 (33.3%)	39 (35.5%)

Anmerkung. *N* = Gesamtstichprobe, n_a = Anzahl der an den Interviews Teilnehmenden.
[a] Da K1T1 ausgeschlossen wurde (s. o.) ist anzumerken, dass: 42 (55.3% von *N* = 76).

Die Leitfäden zu den Interviews enthielten keinerlei Fragen bzgl. der soziodemographischen Daten der Teilnehmenden der drei Durchgänge. Somit konnten die an den Interviews Partizipierenden hinsichtlich ihrer Merkmale nicht näher beschrieben werden, wobei die Grundgesamtheit mit der der quantitativen Untersuchung übereinstimmte.

4.3.2 Untersuchungsplan bzw. -design

Um eine Ergänzung sowie Erweiterung zu den quantitativen Daten und Ergebnissen der ersten Studie dieser Dissertationsschrift zu schaffen, lag der Fokus der zweiten, qualitativen Untersuchung (Studie II) auf einer explorativen Herangehensweise. Untersuchungsgegenstand

war die Herauskristallisation und Ableitung weiterer Wirkfaktoren sowie Zusammenhänge aus den Interviews. Die beschriebenen Evaluationsgegenstände wurden im Laufe der gesamten drei Pilot-Durchgänge mit Hilfe von zwei Interviews (T1, T2) untersucht und validiert, wobei die Erhebungszeiträume bzw. der generelle Ablauf der Interviews dem Nachfolgekapitel entnommen werden kann.

Auf Grundlage bestehender Forschungsbefunde wurde auch im Hinblick auf die Leitfadeninterviews davon ausgegangen, dass Mentoring einen Einfluss auf den Zugewinn neuer Impulse, Kenntnisse oder Fähigkeiten hat sowie einen generellen persönlichen und beruflichen Nutzen mit sich bringt. Explorativ sollten u. a. die konkreten Impulse sowie neue Kenntnisse bzw. Fähigkeiten im Zuge des Mentorings erfasst werden. Ergänzend dazu war intendiert, mögliche subjektive Erfolgsfaktoren und weitere Effektivitätskriterien für ein gelungenes formelles Mentoring z. B. bzgl. der Bereiche „Organisation“ oder „Matching“ herauszukristallisieren. Darüber hinaus sollte dem Wechselspiel von Mentoring-Erfolg und (Begleit-)Veranstaltungen bzw. Netzwerkmöglichkeiten nachgegangen werden. Im Rahmen der Interviewstudie war des Weiteren beabsichtigt, Faktoren einer gelungenen Tandembeziehung und Zusammenarbeit zu eruieren. Zudem sollten durch die Befragung weitere Effekte und Auswirkungen des Programms, die Reaktion des Umfelds auf die Programmteilnahme sowie aufgekommene Hemmnisse bzw. Verbesserungsmöglichkeiten ergründet werden.

4.3.3 Ablauf der Interview-Erhebung

In diesem Abschnitt soll der Ablauf der Interview-Erhebung dargestellt werden. Zunächst wird der Vorlauf der Interviews erläutert, bevor der eigentliche Ablauf inklusive der Erhebungstermine und -zeiträume beschrieben wird.

Im Laufe der gesamten drei Pilot-Durchgänge wurde jede Kohorte zu zwei Erhebungsterminen (T1, T2) mit Hilfe von einem Leitfadeninterview untersucht. Alle Teilnehmenden des jeweiligen Durchgangs wurden zu jedem der zwei Termine via E-Mail dazu eingeladen, an der Interview-Umfrage zu dem Mentoring-Programm mitzuwirken. Zudem wurde den Mentees und den Mentorinnen bzw. Mentoren in dieser E-Mail mitgeteilt, dass es sich bei der Erhebung um ein kurzes persönliches Gespräch (ca. 20–45 Minuten) zu ihren Erfahrungen sowie eventuellen Empfehlungen im Hinblick auf das Programm handeln werde. Im Anschluss wurde den Teilnehmenden ein Zeitfenster mit möglichen Terminen vorgeschlagen, wobei sie alle für sie

möglichen Termine auswählen sollten. Diese Auswahl konnte mit Hilfe des „DFN-Terminplaners“ (vom Verein zur Förderung eines Deutschen Forschungsnetzes e. V.) vollzogen werden, welcher über einen Link erreicht werden konnte, der ebenfalls Teil der E-Mail war. Bei dem DFN-Terminplaner handelt es sich um eine digitale Plattform bzw. ein Hilfsmittel zur einfachen Abstimmung von Terminen, welcher den Richtlinien des deutschen Datenschutzes folgt. Nach ca. 2–3 Wochen wurden die Mentees sowie die Mentorinnen bzw. Mentoren noch einmal via E-Mail an ihre mögliche Teilnahme an der Evaluation erinnert und der Link zum Terminplaner erneut kommuniziert.

Nach Eintragung der Mentees sowie der Mentorinnen bzw. Mentoren in den digitalen Terminplaner wurden diese via persönlicher E-Mail baldmöglichst über den konkreten, individuellen Termin für das Evaluierungsgespräch informiert. Die Interviews wurden je nach Durchgang in Berlin, Bonn, Koblenz, Hamburg und München durchgeführt. Zudem hatten diejenigen Teilnehmenden, welche aus terminlichen oder anderen Gründen an keinem persönlichen Treffen vor Ort teilhaben konnten, die Option eines telefonischen Interviews. In der nachstehenden Tabelle 15 sind die jeweiligen Erhebungstermine und -zeiträume aller drei Durchgänge sowie die angebotene Form der Interviews abgebildet.

Tabelle 15
Erhebungstermine und -zeiträume der qualitativen Untersuchung für alle drei Durchgänge

Durchgang	Erhebungstermin		Erhebungszeitraum
K1	Zur Halbzeit des Mentoring-Programms	(T1)	16.01. – 03.02.2017 (persönlich & telefonisch)
	Nach Beendigung des offiziellen Programms	(T2)	14.09. – 29.09.2017 (telefonisch)
K2	Zur Halbzeit des Mentoring-Programms	(T1)	15.01. – 29.01.2018 (persönlich & telefonisch)
	Nach Beendigung des offiziellen Programms	(T2)	17.09. – 28.09.2018 (telefonisch)
K3	Zur Halbzeit des Mentoring-Programms	(T1)	14.01. – 25.01.2019 (telefonisch)
	Nach Beendigung des offiziellen Programms	(T2)	07.10. – 18.10.2019 (telefonisch)

Der erste Erhebungstermin (T1) fand jeweils ungefähr ein halbes Jahr nach Beginn des Mentoring-Programms statt, die zweite Interviewreihe (T2) folgte ca. zwei Monate nach Abschluss des offiziellen Teils des Mentoring-Programms. Die Lokalitäten für die persönlichen Interviews bildeten in Berlin und Bonn das „Bundesministerium der Verteidigung“ (BMVg), in Koblenz und Hamburg das Bundeswehrkrankenhaus (BwKrHs) sowie in München die Sanitätsakademie der Bundeswehr (SanAkBw). Beim ersten Durchgang (K1) wurden die Interviews

in Berlin, Bonn, Koblenz und München durchgeführt, beim zweiten Durchgang (K2) in Berlin, Bonn, Hamburg und München, während die Interviews beim letzten Durchgang (K3) aus ökonomischen Gründen und, um den Aufwand für alle Beteiligten möglichst gering zu halten, ausschließlich telefonisch stattfanden.

Die Interviews starteten jeweils mit einer Begrüßung sowie einer kurzen Einleitung bzw. Vorbereitung, bei der die Teilnehmenden u. a. über wesentliche Aspekte der wissenschaftlichen Evaluation und über die daran Beteiligten informiert wurden. Des Weiteren wurden die Teilnehmenden über den weiteren Ablauf der Interviews unterrichtet und die bestehende Freiwilligkeit betont. Im Anschluss stand es den Mentees sowie den Mentorinnen bzw. Mentoren frei, einer Aufzeichnung des Interviews für dessen optimale Nachbereitung zuzustimmen. Darüber hinaus wurde über die Vertraulichkeit der Daten und die Anonymisierung des Gesprächs aufgeklärt. Daran anschließend folgte die Durchführung des eigentlichen Interviews und die Verabschiedung.

4.3.4 Aufbau der Gesprächsleitfäden

In diesem Abschnitt soll der Aufbau der Interviewleitfäden sowohl für die teilnehmenden Mentees als auch für die Mentorinnen bzw. Mentoren wiedergegeben werden. Die Erstellung und Ausgestaltung der Interviewleitfäden war ebenfalls wie bei der quantitativen Erhebung an das offizielle Pilotprojekt der Bundeswehr „Mentoring: im Tandem mehr erreichen“ sowie dessen Koordination gekoppelt. Somit war bei der Gestaltung der Interviews eine finale Absprache mit der Projektkoordination obligatorisch und es stand im Vordergrund, deren Vorstellungen bzw. Wünsche zu berücksichtigen. Einige der Fragen wurden daher ausschließlich zum Zwecke der Evaluation und der fortlaufenden Verbesserung des Programms generiert sowie in den Fragenkatalog aufgenommen. Für den ersten sowie den zweiten Erhebungstermin wurden zwei leicht unterschiedliche, aber aufeinander aufbauende Gesprächsleitfäden konzipiert, wobei sowohl für die Mentees als auch für die Mentorinnen bzw. Mentoren ein eigenständiger Gesprächsleitfaden entwickelt wurde. Hierbei ist anzumerken, dass die Leitfäden für die Mentorinnen bzw. Mentoren dem Grundaufbau der Leitfäden der Mentees abgesehen von kleinen, spezifischen Ausnahmen und Kürzungen entsprachen.

Der Aufbau der jeweils verwendeten Gesprächsleitfäden ist inklusive Überkategorien, Erhebungstermine und Unterbereiche in den nachstehenden Tabellen 16 (Mentees) und 17

(Mentorinnen bzw. Mentoren) dargestellt. Falls bestimmte Unterbereiche nur zu einem der beiden Erhebungstermine abgefragt wurden, ist dies mit Hilfe eines entsprechenden Zusatzes in Klammern kenntlich gemacht. Die vollständigen Gesprächsleitfäden der Teilnehmenden befinden sich in Anhang C (Mentees) und D (Mentorinnen bzw. Mentoren).

Tabelle 16
Aufbau der Interviewleitfäden für die teilnehmenden Mentees

Überkategorien	Erhebungs-termine	Unterbereiche
Einleitung	T1, T2	
Organisatorischer Ablauf des Programms	T1, T2 (gekürzt)	Matching-Prozess (T1)
Tandem, Seminare und Netzwerkbildung	T1, T2	1. Ablauf 2. Zusammenarbeit 3. Bisherige Lernmöglichkeiten 4. Veränderungen im Zeitverlauf (T2) 5. Zufriedenheit 6. Erfüllung der Erwartungen (T2) 7. Highlights (T2) 8. Verbesserungsmöglichkeiten (T2)
Einschätzung und Zufriedenheit mit dem Gesamtprogramm (T1) bzw. Bisherige Wirkungen und Zufriedenheit mit dem Programm (T2)	T1, T2	1. Umgesetzte Impulse 2. Bisherige Wirkung des Programms 3. Außenwirkung des Programms 4. Persönliche Wünsche 5. Faktoren für eine erfolgreiche Zusammenarbeit (T2)
Schluss	T1, T2	

Tabelle 17
Aufbau der Interviewleitfäden für die teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren

Überkategorien	Erhebungs-termine	Unterbereiche
Einleitung	T1, T2	
Organisatorischer Ablauf des Programms	T1, T2 (gekürzt)	Matching-Prozess (T1)
Tandem	T1, T2	1. Ablauf 2. Zusammenarbeit 3. Bisherige Lernmöglichkeiten 4. Veränderungen im Zeitverlauf (T2) 5. Zufriedenheit 6. Erfüllung der Erwartungen (T2) 7. Highlights (T2) 8. Verbesserungsmöglichkeiten (T2)
Einschätzung und Zufriedenheit mit dem Gesamtprogramm	T1, T2	1. Netzwerk 2. Regionaltreffen/Veranstaltungen 3. Einschätzung des Nutzens für Mentee 4. Außenwirkung des Programms 5. Persönliche Wünsche

Überkategorien	Erhebungs-termine	Unterbereiche
		6. Faktoren für eine erfolgreiche Zusammenarbeit (T2) 7. Reflexion der eigenen Führungskompetenz (T2)
Schluss	T1, T2	

4.3.5 Datenaufbereitung und Auswertung

Da die drei Mentoring-Durchgänge ähnliche Voraussetzungen erfüllten, wurden die an den Interviews Teilnehmenden im Rahmen der Auswertung als relativ homogene Gruppe betrachtet und schließlich summarisch den zwei Erhebungsterminen (T1, T2) zugeordnet.

Nach Beendigung der Interviews wurden die aus den Gesprächen gewonnenen Informationen mittels der „Thematischen Zusammenfassung“ nach Fisseni in drei Schritten ausgewertet (Fisseni, 2004). Bei dieser Methode wird das Gesagte aus den geführten Interviews inhaltlich zusammengefasst. Voraussetzung für eine derartige Analyse ist es, dass die Gespräche entweder als Aufzeichnung oder bereits als Transkript vorliegen. Im ersten Schritt werden die Aufzeichnungen oder Transkripte gesichtet, relevante Themenbereiche aus den einzelnen Gesprächen identifiziert sowie wesentliche, zu den einzelnen Themenbereichen gehörende Textstellen markiert. Im zweiten Schritt werden diese Aussagen dann unter den entsprechenden Themenbereichen zusammengefasst und auf jeweils separate Blätter übertragen. Nachdem die Informationen den jeweiligen Bereichen zugeordnet wurden, werden diese schließlich im dritten Schritt zu einer zusammenhängenden Aussage gebündelt und zu einem fortlaufenden Text verarbeitet. Die Interpretation der Exploration kann als vierter Auswertungsschritt betrachtet werden und folgt letztendlich als Zusammenfassung am Schluss.

5 Ergebnisse

Im nachfolgenden Kapitel werden im ersten Abschnitt die Auswertungsergebnisse der quantitativen Analyse im Rahmen von Studie I, sowohl in Bezug auf die teilnehmenden Mentees als auch die teilnehmenden Mentorinnen bzw. Mentoren, dargestellt. Im zweiten Teil dieses Kapitels werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse (Studie II), ebenfalls für alle Teilnehmenden und in analoger Reihenfolge, wiedergegeben.

5.1 Studie I: Quantitative Analyse der Wirkung des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring – Im Tandem mehr erreichen“

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der quantitativen Analyse der teilnehmenden Mentees vorgestellt und nachfolgend die der Mentorinnen bzw. Mentoren angeführt. Alle in diesem Abschnitt berichteten Resultate sowie abgebildeten Tabellen enthalten, wo vorhanden, sowohl die Ergebnisse des kohorteninternen (K1, K2, K3) als auch des kohortenübergreifenden (K1–3) Vergleichs unter Einbeziehung der jeweiligen Erhebungstermine (T1, T2, T3). Zum besseren Überblick werden zunächst die rein deskriptiven Ergebnisse zusammengefasst und anschließend die deskriptiven sowie inferenzstatistischen Resultate gemeinsam berichtet, wobei jene auf den Berechnungen mit der Software „ONYX“ fußen.

5.1.1 Auswertungsergebnisse der Mentees

In diesem Abschnitt sollen zunächst diejenigen Ergebnisse der Mentees zusammengefasst werden, die lediglich zu einzelnen, bestimmten Terminen erhoben wurden und somit inferenzstatistisch nicht weiter analysiert werden konnten, ehe die Darstellung jener Ergebnisse erfolgt, welche für die inferenzstatistische Analyse herangezogen wurden.

5.1.1.1 Rein deskriptive Auswertungsergebnisse der Mentees

In der nachstehenden Tabelle 18 werden die Zufriedenheit der teilnehmenden Mentees mit der Zuweisung der jeweiligen Mentorin bzw. des jeweiligen Mentors sowie die Motivation der Mentees im Hinblick auf die Tandemtreffen abgebildet. Hierbei ist anzumerken, dass der Großbuchstabe A die Stichproben beschreibt, bei denen alle vorliegenden Daten des jeweiligen Termins miteinbezogen wurden, und der Großbuchstabe B die bereinigte Datengrundlage bezeichnet, die für die inferenzstatistische Analyse herangezogen wurde. Da im ersten Durchgang

(K1) niemand an nur einem Erhebungszeitpunkt an der Evaluation teilgenommen hat, ist diese Kohorte in der Tabelle mit der Bezeichnung „A/B“ überschrieben.

Tabelle 18
Matchingzufriedenheit der Mentees sowie deren Motivation für die Treffen im Tandem

	Mentees pro Durchgang (T1)					Mentees aller Durchgänge (T1)	
	A/B	A	B	A	B	A	B
	K1 (n_a = 25) *M* (*SD*)	K2 (n_a = 30) *M* (*SD*)	K2 (n_b = 26) *M* (*SD*)	K3 (n_a = 35) *M* (*SD*)	K3 (n_b = 25) *M* (*SD*)	K1–3 (n_a = 90) *M* (*SD*)	K1–3 (n_b = 76) *M* (*SD*)
Zufriedenheit mit Matching	4.68 (0.69)	4.60 (0.56)	4.58 (0.58)	4.40 (0.74)	4.28 (0.79)	4.54 (0.67)	4.51 (0.70)
	Mentees pro Durchgang (T2)					Mentees aller Durchgänge (T2)	
	A/B	A	B	A	B	A	B
	K1 (n_a = 24) *M* (*SD*)	K2 (n_a = 28) *M* (*SD*)	K2 (n_b = 25) *M* (*SD*)	K3 (n_a = 25) *M* (*SD*)	K3 (n_b = 24) *M* (*SD*)	K1–3 (n_a = 77) *M* (*SD*)	K1–3 (n_b = 73) *M* (*SD*)
Motivation für Tandemtreffen	4.57[a] (0.72)	4.39 (0.79)	4.36 (0.81)	4.20 (0.96)	4.29 (0.86)	4.38[a] (0.83)	4.40[a] (0.80)

Anmerkung. A = alle an Umfrage teilnehmende Mentees des jeweiligen Termins, B = für die inferenzstatistische Analyse einbezogene Mentees des jeweiligen Termins.
n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, n_b = Anzahl Teilnehmende zu mind. zwei Messzeitpunkten, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.
[a] Eine fehlende Angabe (*n* = 1).

Bei der Frage danach, inwieweit die teilnehmenden Mentees mit der Zuweisung ihrer Mentorin bzw. ihres Mentors zufrieden waren, ergaben sich für alle drei Kohorten auf einer fünfstufigen Antwortskala mit den verbal verankerten Endpunkten *gar nicht zufrieden* (1) und *sehr zufrieden* (5) Ergebnisse im oberen Bereich. Dies galt ebenfalls für die Erhebung der Motivation der teilnehmenden Mentees im Hinblick auf die Tandemtreffen (fünfstufige Antwortskala mit den verbal verankerten Endpunkten *sehr niedrig* (1) und *sehr hoch* (5)).

5.1.1.2 Inferenzstatistisch untersuchte Ergebnisse der Mentees

Die nun anschließende Beschreibung der sowohl deskriptiv als auch inferenzstatistisch untersuchten Ergebnisse erfolgt im weiteren Verlauf mit Hilfe von je zwei Tabellen. Die jeweils erste Tabelle (in der Beschreibung mit dem Zusatz „Teil 1“ gekennzeichnet) stellt zum einen alle deskriptiven Ergebnisse der entsprechenden Variablen inklusive Mittelwert und Standardabweichung sowie zum anderen die inferenzstatischen Ergebnisse ($\mathcal{L}$ und *p*) dar. Die signifikanten Ergebnisse bzw. die Tendenzen wurden entsprechend ihrer Ausprägung gesondert

mit Asterisken versehen ($^{+}$ $p < .10$ (Trend); * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$). Die jeweils zweite Tabelle (in der Beschreibung mit dem Zusatz „Teil 2“ bezeichnet) enthält eine inferenzstatistische Detailanalyse der signifikanten Items aus der ersten Tabelle. Dieser zweiten Tabelle kann entnommen werden, zwischen welchen Messzeitpunkten der signifikante Unterschied besteht. Diese Tabelle entfällt, falls sich keine signifikanten Ergebnisse ergaben oder falls grundsätzlich nur zwei Messzeitpunkte existierten und somit keine Detailuntersuchung nötig war. Aufgrund der Vielzahl der erhobenen Variablen wird auf eine vollständige Ausformulierung der deskriptiven Statistik verzichtet und es werden anstatt dessen lediglich die signifikanten Ergebnisse im Fließtext berichtet sowie diejenigen, welche einen deutlichen Mittelwertunterschied aufweisen (p-Wert < .10). Die Mittelwerte sowie Standardabweichungen aller Variablen sind zusätzlich und vollumfänglich den Tabellen zu entnehmen.

In Tabelle 19 ist die Zufriedenheit der Mentees mit ihrem Arbeitgeber im Hinblick auf unterschiedliche Bereiche dargestellt. Es ergaben sich signifikante Ergebnisse für die Zufriedenheit bzgl. der Arbeitsbedingungen in der zweiten und dritten Kohorte (K2, K3) sowie im kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3). Zudem konnte für die Zufriedenheit hinsichtlich der Karriereplanung in der zweiten und dritten Kohorte (K2, K3) ein Trend identifiziert werden.

Tabelle 19
Zufriedenheit der Mentees mit dem Arbeitgeber Bundeswehr im Hinblick auf unterschiedliche Bereiche (Teil 1)

Item-Bezeichnung	Durchgang	T1 *M* (*SD*)	T2 *M* (*SD*)	T3 *M* (*SD*)	$\mathcal{L}(2)$	*p*
Zufriedenheit hinsichtlich der derzeitigen Position	K1	3.62 (0.92)	4.08 (0.78)	4.13 (0.95)	4.23	.121
	K2	4.17 (0.79)	4.07 (1.02)	4.05 (1.10)	0.10	.953
	K3	4.00 (0.80)	3.72 (1.10)	4.04 (0.86)	1.54	.462
	K1–3	3.96 (0.85)	3.96 (0.98)	4.07 (0.95)	0.85	.654
Zufriedenheit hinsichtlich der Karriereplanung	K1	2.96 (0.89)	3.08 (0.88)	3.08 (1.21)	0.47	.791
	K2	3.83 (0.87)	3.36 (0.99)	3.50 (0.95)	4.81	.090^{+}
	K3	2.91 (1.04)	3.12 (0.97)	3.33 (0.96)	4.74	.093^{+}
	K1–3	3.23 (1.03)	3.19 (0.95)	3.29 (1.05)	1.82	.402
Zufriedenheit hinsichtlich der Work-Life-Balance	K1	3.16 (0.90)	3.25 (0.85)	3.25 (1.11)	0.99	.609
	K2	3.23 (0.86)	3.11 (1.03)	2.95 (0.61)	3.77	.152
	K3	3.29 (0.89)	3.52 (0.77)	3.38 (0.82)	2.33	.312
	K1–3	3.23 (0.88)	3.29 (0.90)	3.21 (0.89)	0.89	.642
Zufriedenheit hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf	K1	3.35 (0.89)	3.39 (0.99)	3.33 (0.96)	0.52	.770
	K2	3.10 (1.00)	3.07 (1.09)	3.05 (0.83)	0.05	.977
	K3	3.40 (0.81)	3.48 (0.77)	3.63 (0.92)	1.46	.481
	K1–3	3.28 (0.90)	3.30 (0.97)	3.35 (0.93)	0.75	.686

Item-Bezeichnung	Durch-gang	T1 *M* (*SD*)	T2 *M* (*SD*)	T3 *M* (*SD*)	$\mathcal{L}(2)$	*p*
Zufriedenheit hinsichtlich der Arbeitsbedingungen	K1	3.71 (0.69)	3.50 (0.72)	3.42 (0.93)	1.90	.387
	K2	3.69 (0.66)	3.14 (0.89)	3.50 (0.61)	7.35	.025*
	K3	3.14 (0.94)	3.16 (0.85)	3.79 (0.78)	9.50	.009**
	K1–3	3.48 (0.83)	3.26 (0.83)	3.57 (0.80)	8.26	.016*

Anmerkungen. Antwortskala: *gar nicht zufrieden* (1) bis *sehr zufrieden* (5); *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio; K1T1 (*n* = 25; Position, Arbeitsbedingungen *n* = 24; Vereinbarkeit *n* = 23); K1T2 (*n* = 24; Vereinbarkeit *n* = 23); K1T3 (*n* = 24); K2T1 (*n* = 30; Arbeitsbedingungen *n* = 29); K2T2 (*n* = 28); K2T3 (*n* = 20); K3T1 (*n* = 35); K3T2 (*n* = 25); K3T3 (*n* = 24); K1–3T1 (*n* = 90; Position *n* = 89; Vereinbarkeit, Arbeitsbedingungen *n* = 88); K1–3T2 (*n* = 77; Vereinbarkeit *n* = 76); K1–3T3 (*n* = 68).
$^{+}$ $p < .10$ (Trend); * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Bei der zweiten Kohorte (K2) zeigte sich zum zweiten Messzeitpunkt (T2) ein im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt (T1) signifikant niedrigerer Wert für die Zufriedenheit hinsichtlich der Arbeitsbedingungen. Bei der dritten Kohorte (K3) berichteten die Teilnehmenden über eine signifikant höhere Zufriedenheit bzgl. der Arbeitsbedingungen zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt (T2-T3) sowie zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt (T1-T3). Darüber hinaus zeigte sich beim kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) im Zeitraum zwischen Projektbeginn und dem offiziellem Programmende (T1-T2) eine signifikante Zufriedenheitsreduktion mit den Arbeitsbedingungen. Allerdings ergab sich zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt (T2-T3) bei dieser Variable erneut ein signifikanter Anstieg (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 20
Zufriedenheit der Mentees mit dem Arbeitgeber Bundeswehr im Hinblick auf unterschiedliche Bereiche (Teil 2)

				T1-T2	T2-T3	T1-T3
Item-Bezeichnung	Durchgang	$\mathcal{L}(2)$	*p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*
Zufriedenheit hinsichtlich der Arbeitsbedingungen	K2	7.35	.025*	7.35 .007		
	K3	9.50	.009**		9.10 .003	6.62 .010
	K1–3	8.26	.016*	4.75 .029	7.23 .007	

Anmerkungen. Antwortskala: *gar nicht zufrieden* (1) bis *sehr zufrieden* (5); $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio.
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Bei der Frage an die Mentees nach ihrer Einschätzung bezüglich der Bedeutung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere in ihrem Tätigkeitsbereich zeigten sich signifikante Ergebnisse für die Faktoren „Geschlecht“ (K2) und „Selbstvertrauen“ (K1, K2), wie Ta-

belle 21 entnommen werden kann. Außerdem konnte für die Aspekte „Netzwerke“ im kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) sowie „Geschlecht“ in der dritten Kohorte (K3) jeweils eine Tendenz festgestellt werden.

Tabelle 21
Einschätzung der Bedeutung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere (aus Sicht der Mentees) (Teil 1)

Erfolgsfaktoren	Durch-gang	T1 *M* (*SD*)	T2 *M* (*SD*)	T3 *M* (*SD*)	$\mathcal{L}(2)$	*p*
Karriereplanung	K1	3.76 (0.88)	4.04 (0.91)	3.92 (0.93)	1.88	.391
	K2	3.93 (0.69)	3.75 (0.84)	4.00 (0.73)	2.03	.362
	K3	3.82 (0.80)	4.13 (1.08)	4.00 (0.72)	2.14	.343
	K1–3	3.84 (0.78)	3.96 (0.94)	3.97 (0.79)	2.08	.354
Projekterfahrung	K1	3.72 (0.89)	3.75 (0.90)	3.42 (0.93)	3.59	.166
	K2	3.30 (0.84)	3.18 (0.91)	3.25 (0.72)	0.35	.840
	K3	3.11 (1.08)	2.96 (1.02)	3.25 (1.11)	1.07	.586
	K1–3	3.34 (0.97)	3.29 (0.99)	3.31 (0.94)	0.45	.799
Mobilität	K1	4.08 (0.86)	3.88 (0.85)	3.92 (0.88)	1.52	.468
	K2	4.23 (0.63)	4.25 (0.75)	3.95 (0.85)	2.63	.268
	K3	4.06 (0.85)	3.88 (1.09)	4.08 (0.72)	0.96	.618
	K1–3	4.12 (0.78)	4.01 (0.91)	3.99 (0.81)	1.52	.467
Förderung durch Vorgesetzte	K1	4.72 (0.46)	4.71 (0.46)	4.75 (0.53)	0.21	.900
	K2	4.63 (0.56)	4.75 (0.59)	4.65 (0.49)	0.50	.780
	K3	4.77 (0.43)	4.80 (0.41)	4.79 (0.51)	0.08	.962
	K1–3	4.71 (0.48)	4.75 (0.49)	4.74 (0.51)	0.32	.852
Netzwerke	K1	4.52 (0.65)	4.58 (0.58)	4.25 (0.74)	4.52	.104
	K2	4.38 (0.86)	4.54 (0.64)	4.50 (0.61)	2.70	.259
	K3	4.37 (0.69)	4.44 (0.65)	4.37 (0.77)	0.59	.745
	K1–3	4.42 (0.74)	4.52 (0.62)	4.37 (0.71)	4.87	.088^{+}
Geschlecht	K1	3.32 (1.15)	2.91 (0.90)	3.00 (1.02)	1.87	.392
	K2	2.66 (1.34)	2.96 (1.14)	3.25 (1.07)	7.12	.028*
	K3	2.41 (1.16)	2.80 (1.26)	2.88 (1.30)	4.85	.089^{+}
	K1–3	2.75 (1.26)	2.89 (1.10)	3.03 (1.13)	3.04	.219
Selbstdarstellung	K1	4.48 (0.51)	4.58 (0.50)	4.38 (0.71)	2.48	.290
	K2	4.30 (0.79)	4.32 (0.61)	4.40 (0.94)	1.02	.600
	K3	4.38 (0.55)	4.48 (0.51)	4.25 (0.74)	1.77	.413
	K1–3	4.38 (0.63)	4.45 (0.55)	4.34 (0.78)	2.09	.352
Selbstvertrauen	K1	4.39 (0.66)	4.71 (0.46)	4.50 (0.66)	7.62	.022*
	K2	4.30 (0.70)	4.21 (0.57)	4.60 (0.50)	8.55	.014*
	K3	4.26 (0.51)	4.20 (0.82)	4.08 (0.58)	3.90	.142
	K1–3	4.31 (0.62)	4.36 (0.67)	4.38 (0.62)	0.20	.904
Machtbewusstsein	K1	3.44 (0.65)	3.46 (0.93)	3.21 (1.14)	0.99	.609
	K2	3.10 (0.77)	3.33 (1.00)	3.50 (0.83)	3.40	.183

Erfolgsfaktoren	Durch-gang	T1 *M* (*SD*)	T2 *M* (*SD*)	T3 *M* (*SD*)	$\mathcal{L}(2)$	*p*
	K3	3.21 (0.95)	3.16 (1.03)	2.96 (0.91)	1.74	.418
	K1–3	3.24 (0.82)	3.32 (0.98)	3.21 (0.99)	1.27	.530
Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft	K1	4.52 (0.59)	4.63 (0.50)	4.33 (0.87)	2.35	.308
	K2	4.40 (0.81)	4.18 (0.86)	4.50 (0.83)	1.14	.565
	K3	4.31 (0.80)	4.56 (0.82)	4.46 (0.72)	1.72	.422
	K1–3	4.40 (0.75)	4.44 (0.77)	4.43 (0.80)	0.81	.667
Durchsetzungsfähigkeit	K1	4.56 (0.58)	4.50 (0.59)	4.33 (0.82)	1.33	.514
	K2	4.17 (0.59)	4.36 (0.49)	4.20 (0.77)	4.61	.100
	K3	4.15 (0.74)	3.88 (0.78)	4.04 (0.75)	1.63	.442
	K1–3	4.27 (0.67)	4.25 (0.67)	4.19 (0.78)	0.85	.652
Vereinbarkeit von Familie und Karriere	K1	3.52 (1.19)	3.68 (1.00)	3.54 (1.25)	0.77	.682
	K2	3.33 (1.03)	3.50 (1.20)	3.45 (1.23)	0.26	.880
	K3	3.26 (1.24)	3.32 (1.35)	3.25 (1.36)	0.31	.855
	K1–3	3.36 (1.15)	3.49 (1.19)	3.41 (1.27)	1.16	.561

Anmerkungen. Antwortskala: *gar keine Rolle* (1) bis *sehr wichtige Rolle* (5); *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio; K1T1 (*n* = 25; Selbstvertrauen *n* = 23); K1T2 (*n* = 24; Geschlecht *n* = 23; Vereinbarkeit *n* = 22); K1T3 (*n* = 24); K2T1 (*n* = 30; Netzwerke, Geschlecht, Machtbewusstsein *n* = 29); K2T2 (*n* = 28; Machtbewusstsein *n* = 27); K2T3 (*n* = 20; Mobilität *n* = 19); K3T1 (*n* = 35; Karriereplanung, Mobilität, Geschlecht, Selbstdarstellung, Selbstvertrauen, Machtbewusstsein, Durchsetzungsfähigkeit, Vereinbarkeit *n* = 34); K3T2 (*n* = 25; Karriereplanung *n* = 24); K3T3 (*n* = 24); K1–3T1 (*n* = 90; Karriereplanung, Mobilität, Netzwerke, Selbstdarstellung, Durchsetzungsfähigkeit, Vereinbarkeit *n* = 89; Geschlecht, Machtbewusstsein *n* = 88; Selbstvertrauen *n* = 87); K1–3T2 (*n* = 77; Karriereplanung, Geschlecht, Machtbewusstsein *n* = 76; Vereinbarkeit *n* = 75); K1–3T3 (*n* = 68; Mobilität *n* = 67).
$^{+}$ $p < .10$ (Trend); * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Es zeigte sich für die zweite Kohorte (K2) ein signifikanter Anstieg bei der Einschätzung der Wichtigkeit des Faktors „Geschlecht“ für eine erfolgreiche Karriere sowohl zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt (T2-T3) als auch zwischen dem Beginn des Programms und der Befragung ein Jahr nach offiziellem Ende des Mentoring-Programms (T1-T3). Für die erste Kohorte (K1) konnte des Weiteren eine signifikante Zunahme bei der Einschätzung der Bedeutung des Faktors „Selbstvertrauen“ für eine erfolgreiche Karriere zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt (T1-T2) festgestellt werden. Bei der zweiten Kohorte (K2) ließ sich bzgl. dieses Faktors ebenfalls ein signifikanter Anstieg, jedoch zwischen dem zweiten und dritten Erhebungstermin (T2-T3), verzeichnen, wie Tabelle 22 zu entnehmen ist.

Tabelle 22
Einschätzung der Bedeutung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere (aus Sicht der Mentees) (Teil 2)

				T1-T2	T2-T3	T1-T3
Erfolgsfaktoren	Durchgang	$\mathcal{L}(2)$	*p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*
Geschlecht	K2	7.12	.028*		5.04 .025	6.18 .013
Selbstvertrauen	K1	7.62	.022*	6.44 .011		
	K2	8.55	.014*		8.49 .004	

Anmerkungen. Antwortskala: *gar keine Rolle* (1) bis *sehr wichtige Rolle* (5); $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio.
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Die Erhebung der subjektiven Einschätzung der Mentees bzgl. ihrer zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Karriereplanung ergab keinerlei signifikante Ergebnisse (vgl. Tabelle 23)**.** Allerdings ließen sich für den Aspekt „Zuversicht bei der Umsetzung der Karrierepläne" sowohl für die erste Kohorte (K1) als auch im kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) Trends feststellen.

Tabelle 23
Einschätzung der zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Karriereplanung (aus Sicht der Mentees)

Item-Bezeichnung	Durchgang	T1 *M* (*SD*)	T2 *M* (*SD*)	$\mathcal{L}(1)$	*p*
Möglichkeiten zur Gestaltung der beruflichen Zukunft	K1	3.20 (1.08)	3.58 (1.06)	1.80	.179
	K2	3.70 (0.95)	3.39 (1.13)	1.24	.266
	K3	3.20 (1.05)	3.56 (0.96)	2.14	.144
	K1–3	3.37 (1.04)	3.51 (1.05)	1.41	.236
Möglichkeiten für eine Karriere mit Familie	K1	2.75 (1.11)	3.09 (1.24)	1.82	.177
	K2	2.97 (1.03)	3.04 (1.14)	0.82	.364
	K3	3.18 (0.94)	2.96 (1.06)	0.89	.346
	K1–3	2.99 (1.02)	3.03 (1.13)	0.34	.562
Zuversicht bei der Umsetzung der Karrierepläne	K1	3.20 (1.08)	3.70 (0.97)	2.87	.090^{+}
	K2	3.37 (0.67)	3.36 (0.91)	0.29	.590
	K3	3.51 (0.74)	3.64 (0.57)	0.93	.336
	K1–3	3.38 (0.83)	3.55 (0.84)	2.75	.097^{+}

Anmerkungen. Antwortskala: *stimme gar nicht zu* (1) bis *stimme völlig zu* (5); *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio; K1T1 (*n* = 25; Familie *n* = 24); K1T2 (*n* = 24; Familie, Karrierepläne *n* = 23); K2T1 (*n* = 30); K2T2 (*n* = 28); K3T1 (*n* = 35; Familie *n* = 34); K3T2 (*n* = 25); K1–3T1 (*n* = 90; Familie *n* = 88); K1–3T2 (*n* = 77; Familie, Karrierepläne *n* = 76).
$^{+}$ $p < .10$ (Trend); * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Die Erhebung der Selbsteinschätzung der Mentees hinsichtlich der Ausprägung bestimmter beruflich relevanter Kompetenzen ergab im Verlauf der Teilnahme am Mentoring-

Programm signifikante Veränderungen für die Fachkompetenzen (K2), Methodenkompetenzen (K1–3) und Sozialkompetenzen (K3, K1–3) (vgl. Tabelle 24). Darüber hinaus konnte für die Methodenkompetenzen in der zweiten Kohorte (K2) eine Tendenz festgestellt werden.

Tabelle 24
Selbsteinschätzung der Ausprägung verschiedener (beruflich relevanter) Kompetenzen der Mentees (Teil 1)

Kompetenzen	Durch-gang	T1 *M* (*SD*)	T2 *M* (*SD*)	T3 *M* (*SD*)	$\mathcal{L}(2)$	*p*
Fachkompetenzen	K1	4.14 (0.49)	4.11 (0.42)	4.18 (0.48)	0.62	.733
	K2	3.98 (0.34)	3.92 (0.55)	4.15 (0.35)	7.57	.023*
	K3	4.12 (0.43)	4.28 (0.48)	4.11 (0.48)	3.80	.150
	K1–3	4.08 (0.42)	4.10 (0.51)	4.15 (0.44)	3.35	.188
Methodenkompetenzen	K1	4.13 (0.37)	4.01 (0.41)	4.09 (0.51)	3.82	.148
	K2	3.89 (0.48)	3.84 (0.49)	4.05 (0.49)	4.82	.090^{+}
	K3	3.90 (0.38)	4.01 (0.42)	3.98 (0.27)	2.03	.362
	K1–3	3.95 (0.42)	3.95 (0.45)	4.04 (0.43)	6.54	.038*
Sozialkompetenzen	K1	4.04 (0.42)	3.98 (0.47)	4.09 (0.45)	3.33	.189
	K2	3.94 (0.42)	3.99 (0.31)	4.12 (0.47)	4.48	.107
	K3	3.82 (0.46)	4.08 (0.39)	3.99 (0.34)	8.78	.012*
	K1–3	3.92 (0.44)	4.02 (0.39)	4.06 (0.42)	10.49	.005**
Selbstkompetenzen	K1	4.46 (0.33)	4.35 (0.31)	4.43 (0.35)	4.27	.118
	K2	4.34 (0.38)	4.44 (0.32)	4.47 (0.32)	3.37	.186
	K3	4.30 (0.35)	4.36 (0.35)	4.33 (0.34)	1.94	.379
	K1–3	4.36 (0.36)	4.38 (0.33)	4.40 (0.34)	1.43	.488
Führungskompetenzen	K1	4.04 (0.45)	3.90 (0.50)	3.94 (0.48)	2.25	.325
	K2	3.89 (0.49)	3.95 (0.43)	4.03 (0.54)	0.74	.691
	K3	3.85 (0.42)	4.00 (0.35)	3.94 (0.51)	3.32	.190
	K1–3	3.92 (0.45)	3.95 (0.42)	3.97 (0.50)	1.52	.567

Anmerkungen. Antwortskala: *gar nicht ausgeprägt* (1) bis *sehr stark ausgeprägt* (5); *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio; K1T1 (*n* = 25; Selbstkompetenz *n* = 24; Sozialkompetenz *n* = 23; Methodenkompetenz *n* = 22); K1T2 (*n* = 24; Fachkompetenz, Selbstkompetenz *n* = 23; Führungskompetenz *n* = 22); K1T3 (*n* = 24; Führungskompetenz *n* = 23); K2T1 (*n* = 30; Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Führungskompetenz *n* = 29); K2T2 (*n* = 28; Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Führungskompetenz *n* = 24); K2T3 (*n* = 20); K3T1 (*n* = 35); K3T2 (*n* = 25; Führungskompetenz *n* = 24); K3T3 (*n* = 24); K1–3T1 (*n* = 90; Führungskompetenz *n* = 89; Sozialkompetenz, Selbstkompetenz *n* = 88; Methodenkompetenz *n* = 86); K1–3T2 (*n* = 77; Fachkompetenz *n* = 76; Sozialkompetenz *n* = 73; Selbstkompetenz *n* = 72; Führungskompetenz *n* = 70); K1–3T3 (*n* = 68; Führungskompetenz *n* = 67).
$^{+}$ $p < .10$ (Trend); * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Die zweite Kohorte (K2) schätzte die Ausprägung der eigenen Fachkompetenzen zum dritten Messzeitpunkt sowohl gegenüber dem zweiten (T2-T3) als auch gegenüber dem ersten Erhebungstermin (T1-T3) signifikant höher ein. Ebenso für die Methodenkompetenzen ergab sich für den kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) eine signifikante Zunahme sowohl zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt (T2-T3) als auch zwischen dem ersten und dritten

Erhebungstermin (T1-T3). Für die Frage danach, wie stark nach Einschätzung der Mentees ihre Sozialkompetenzen ausgeprägt seien, konnte bei der dritten Kohorte (K3) ein signifikanter Anstieg vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt verzeichnet werden (T1-T2). Eine signifikante Zunahme der Ausprägung der subjektiv wahrgenommenen Sozialkompetenzen im Laufe des einjährigen Mentorings (T1-T2) stellte sich auch beim kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) ein. Darüber hinaus zeigte sich diese Entwicklung ebenfalls zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt (T1-T3) (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25
Selbsteinschätzung der Ausprägung verschiedener (beruflich relevanter) Kompetenzen der Mentees (Teil 2)

				T1-T2	T2-T3	T1-T3
Kompetenzen	Durchgang	$\mathcal{L}(2)$	*p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*
Fachkompetenzen	K2	7.57	.023*		4.47 .034	6.39 .011
Methodenkompetenzen	K1–3	6.54	.038*		4.11 .043	5.60 .018
Sozialkompetenzen	K3	8.78	.012*	8.73 .003		
	K1–3	10.49	.005**	5.01 .025		10.04 .002

Anmerkungen. Antwortskala: *gar nicht ausgeprägt* (1) bis *sehr stark ausgeprägt* (5); $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio.
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Die Erhebung der zu Beginn des jeweiligen Durchgangs bestehenden karrierebezogenen Erwartungen der Mentees an das Mentoring-Programm (T1) sowie des Grads der Erfüllung dieser Erwartungen nach der Absolvierung des Programms (T2, T3) lieferte signifikante Ergebnisse für folgende Aspekte: Verbesserung der Karrieremöglichkeiten (alle Kohorten), Erhalten von Feedback (alle Kohorten), Netzwerkerschließung (K1, K2, K1–3), Austausch mit Personen in vergleichbarer Position (K1, K3), Verbesserung der Selbstdarstellung (K1–3), Verbesserung des Zeitmanagements (K1, K3, K1–3) und Verbesserung der Führungskompetenz (alle Kohorten). Diese sind in der nachfolgenden Tabelle 26 dargestellt. Außerdem konnten Trends für den Aspekt „Verbesserung der Selbstdarstellung“ für die zweite und dritte Kohorte (K2, K3) identifiziert werden.

Tabelle 26
Erwartungen der Mentees an das Mentoring-Programm vorab sowie deren Erfüllungsgrad (Teil 1)

Erwartungen	Durch-gang	T1 *M* (*SD*)	T2 *M* (*SD*)	T3 *M* (*SD*)	$\mathcal{L}(2)$	*p*
Verbesserung der Karrieremöglichkeiten	K1	4.08 (0.91)	3.32 (1.42)	2.75 (1.45)	18.33	< .001***
	K2	3.63 (1.00)	2.96 (1.15)	2.90 (1.21)	9.04	.011*

Erwartungen	Durch-gang	T1 *M* (*SD*)	T2 *M* (*SD*)	T3 *M* (*SD*)	$\mathcal{L}(2)$	*p*
	K3	3.54 (1.01)	2.88 (1.11)	2.78 (1.35)	8.82	.012*
	K1–3	3.72 (1.00)	3.05 (1.22)	2.81 (1.33)	31.56	< .001***
Erhalten von Feedback	K1	4.40 (0.76)	3.09 (1.27)	3.38 (1.21)	26.11	< .001***
	K2	4.00 (0.91)	3.00 (1.16)	3.15 (1.14)	19.67	< .001***
	K3	4.37 (0.81)	3.17 (1.44)	3.33 (1.27)	29.42	< .001***
	K1–3	4.26 (0.84)	3.08 (1.27)	3.29 (1.20)	74.61	< .001***
Netzwerkerschließung	K1	4.56 (0.77)	3.70 (1.11)	3.46 (1.22)	23.11	< .001***
	K2	4.57 (0.77)	3.78 (1.05)	4.00 (1.03)	16.80	< .001***
	K3	4.29 (0.83)	4.08 (1.10)	3.83 (1.01)	4.51	.105
	K1–3	4.46 (0.80)	3.85 (1.08)	3.75 (1.10)	36.46	< .001***
Austausch mit Personen in vergleichbarer Position	K1	4.56 (0.58)	3.87 (1.06)	3.83 (1.13)	15.71	< .001***
	K2	4.03 (0.93)	4.04 (1.26)	4.00 (1.03)	2.26	.999
	K3	4.11 (0.76)	4.44 (1.23)	4.75 (0.53)	14.73	< .001***
	K1–3	4.21 (0.80)	4.12 (1.20)	4.21 (1.00)	0.44	.804
Gewinnen von Selbstvertrauen	K1	3.25 (1.48)	2.83 (1.65)	3.00 (1.41)	1.63	.443
	K2	3.10 (0.98)	2.79 (1.18)	2.65 (1.18)	2.86	.239
	K3	3.23 (1.33)	3.15 (1.18)	3.29 (1.20)	0.11	.948
	K1–3	3.19 (1.26)	2.92 (1.32)	3.00 (1.28)	3.13	.209
Verbesserung der Selbstdarstellung	K1	3.28 (1.40)	2.63 (1.61)	2.75 (1.42)	2.78	.249
	K2	3.03 (1.13)	2.59 (0.91)	2.45 (0.83)	5.50	.064^{+}
	K3	3.06 (1.39)	2.41 (1.06)	2.67 (1.20)	5.36	.068^{+}
	K1–3	3.11 (1.30)	2.55 (1.20)	2.63 (1.18)	11.51	.003**
Verbesserung des Zeitmanagements	K1	3.12 (1.45)	2.47 (1.58)	2.26 (1.18)	7.36	.025*
	K2	2.97 (1.38)	2.81 (1.17)	2.70 (1.08)	1.52	.467
	K3	3.26 (1.29)	2.50 (1.00)	2.38 (1.06)	12.79	.002**
	K1–3	3.12 (1.36)	2.62 (1.25)	2.43 (1.10)	18.52	< .001***
Verbesserung der Führungskompetenz	K1	4.20 (0.82)	3.25 (1.33)	3.13 (1.33)	16.76	< .001***
	K2	4.13 (0.78)	3.04 (1.04)	3.15 (1.18)	21.21	< .001***
	K3	4.34 (0.87)	3.13 (1.19)	3.54 (0.83)	25.77	< .001***
	K1–3	4.23 (0.82)	3.13 (1.16)	3.28 (1.13)	62.05	< .001***

Anmerkungen. Antwortskala: *gar nicht wichtig* (1) bis *sehr wichtig* (5); *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio; K1T1 (n = 25; Selbstvertrauen n = 24); K1T2 (n = 23; Feedback n = 22; Führungskompetenz n = 20; Karrieremöglichkeiten, Selbstdarstellung, Zeitmanagement n = 19, Selbstvertrauen n = 18); K1T3 (n = 24; Zeitmanagement n = 23); K2T1 (n = 30; Selbstvertrauen n = 29); K2T2 (n = 28; Netzwerk, Austausch n = 27; Zeitmanagement n = 26; Selbstvertrauen n = 24; Karrieremöglichkeiten n = 23; Selbstdarstellung n = 22); K2T3 (n = 20); K3T1 (n = 35); K3T2 (n = 25; Feedback, Netzwerk, Führungskompetenz n = 24; Selbstvertrauen, Zeitmanagement n = 20; Karrieremöglichkeiten, Selbstdarstellung n = 17); K3T3 (n = 24; Karrieremöglichkeiten n = 23); K1–3T1 (n = 90; Selbstvertrauen n = 88); K1–3T2 (n = 75; Feedback, Netzwerk n = 74; Führungskompetenz n = 72; Zeitmanagement n = 65; Selbstvertrauen n = 62; Karrieremöglichkeiten n = 59; Selbstdarstellung n = 58); K1–3T3 (n = 68; Karrieremöglichkeiten, Zeitmanagement n = 67).

$^{+}$ p < .10 (Trend); * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Für die Erwartung, die eigenen Karrieremöglichkeiten im Zuge des Mentorings verbessern zu können, ergab sich bei allen drei Kohorten (K1, K2, K3) sowie beim kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) ein signifikant niedrigerer Erfüllungsgrad der Erwartung gegenüber dem ursprünglichen Niveau sowohl im Verlauf des offiziellen Mentoring-Jahres (T1-T2) als auch zwischen dem ersten und dritten Erhebungstermin (T1-T3). Die ursprüngliche Erwartung an das Programm, Rückmeldung zu den eigenen Stärken und Schwächen zu bekommen (Erhalten von Feedback), stellte sich bei allen drei Kohorten (K1, K2, K3) und dem kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) ebenfalls als signifikant höher gegenüber dem tatsächlich erhaltenen Feedback im Verlauf des offiziellen Mentoring-Jahres (T1-T2) und in Bezug auf den dritten Erhebungstermin (T1-T3) heraus. Zudem manifestierte sich ein, im Vergleich zur ursprünglichen Erwartungshaltung, signifikant geringerer Erfüllungsgrad hinsichtlich der Erwartung, neue bzw. generell Netzwerke zu erschließen, bei den ersten zwei Kohorten (K1, K2) sowie im kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) über das Mentoring-Jahr hinweg (T1-T2). Diese Entwicklung spiegelte sich bei denselben Kohorten ebenfalls zwischen dem ersten und dritten Erhebungstermin (T1-T3) wider.

Die Frage nach den Erwartungen und dem tatsächlich Eingetretenen im Hinblick darauf, Personen in vergleichbaren Positionen kennenzulernen und sich mit diesen auszutauschen, ergab für die erste Kohorte (K1) sowohl zum zweiten als auch dritten Erhebungszeitpunkt einen signifikant verringerten Erfüllungsgrad im Vergleich zur ursprünglichen Erwartungshaltung (T1-T2, T1-T3). Bei der dritten Kohorte (K3) zeigte sich im Gegensatz zu allen anderen untersuchten Erwartungen ein signifikanter Anstieg für den Faktor „Austausch mit Personen in vergleichbarer Position“ zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt (T1-T3). Dies bedeutet einen höheren Erfüllungsgrad gegenüber dem ursprünglichen Erwartungshorizont.

Für den Faktor „Verbesserung der Selbstdarstellung“ zeigte sich im kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) sowohl zwischen T1 und T2 als auch zwischen T1 und T3 eine signifikant niedrigere Bewertung des Eingetretenen in Relation zu dem vorab Erwarteten. Eine signifikante Verminderung trat ebenfalls für den Faktor „Verbesserung des Zeitmanagements“ auf. Demnach unterschritt für diesen Faktor der Erfüllungsgrad das Erwartungsniveau bei der ersten Kohorte (K1) signifikant zwischen dem ersten und dritten Erhebungstermin (T1-T3). Bei der dritten Kohorte (K3) und dem kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) zeigte sich diese Entwicklung analog zwischen T1 und T2 sowie zwischen T1 und T3. Dieser Rückschritt wurde darüber hinaus bei der Frage nach den erwarteten und tatsächlich eingetretenen Verbesserungen

der eigenen Führungskompetenz im Zuge des Mentorings sichtbar. So konnte für alle drei Kohorten (K1, K2, K3) inklusive des kohortenübergreifenden Vergleichs (K1–3) ein signifikant niedrigerer Erfüllungsgrad gegenüber der ursprünglichen Erwartungshaltung festgestellt werden. Dies zeigte sich sowohl zwischen dem ersten und zweiten (T1-T2) als auch dem ersten und dritten Messzeitpunkt (T1-T3) für alle Kohorten (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27
Erwartungen der Mentees an das Mentoring-Programm vorab sowie deren Erfüllungsgrad (Teil 2)

				T1-T2	T2-T3	T1-T3
Erwartungen	Durchgang	$\mathcal{L}(2)$	*p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*
Verbesserung der Karrieremöglichkeiten	K1	18.33	< .001***	5.57 .018		16.27 < .001
	K2	9.04	.011*	6.48 .011		5.78 .016
	K3	8.82	.012*	5.54 .019		5.65 .017
	K1–3	31.56	< .001***	16.09 < .001		24.69 < .001
Erhalten von Feedback	K1	26.11	< .001***	17.93 < .001		14.15 < .001
	K2	19.67	< .001***	16.27 < .001		9.87 .002
	K3	29.42	< .001***	15.16 < .001		17.32 < .001
	K1–3	74.61	< .001***	51.30 < .001		40.38 < .001
Netzwerkerschließung	K1	23.11	< .001***	11.38 < .001		17.18 < .001
	K2	16.80	< .001***	13.76 < .001		7.07 .008
	K1–3	36.46	< .001***	21.06 < .001		25.82 < .001
Austausch mit Personen in vergleichbarer Position	K1	15.71	< .001***	9.13 .003		8.60 .003
	K3	14.73	< .001***			14.65 < .001
Verbesserung der Selbstdarstellung	K1–3	11.51	.003**	8.29 .004		8.36 .004
Verbesserung des Zeitmanagements	K1	7.36	.025*			7.36 .007
	K3	12.79	.002**	8.32 .004		11.57 < .001
	K1–3	18.52	< .001***	8.67 .003		18.09 < .001
Verbesserung der Führungskompetenz	K1	16.76	< .001***	8.19 .004		12.09 < .001
	K2	21.21	< .001***	17.01 < .001		9.30 .002

Erwartungen	Durchgang	$\mathcal{L}(2)$	p	T1-T2 $\mathcal{L}(1)$ p	T2-T3 $\mathcal{L}(1)$ p	T1-T3 $\mathcal{L}(1)$ p
	K3	25.77	< .001***	16.99 < .001		16.85 < .001
	K1–3	62.05	< .001***	42.95 < .001		34.26 < .001

Anmerkungen. Antwortskala: *gar nicht wichtig* (1) bis *sehr wichtig* (5); $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio.
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Die Erhebung der Einschätzung des erwarteten (T1) bzw. des rückblickend tatsächlich eingetretenen (T2, T3) persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms für die Mentees ergab bei allen Kohorten (K1, K2, K3) sowie im kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tabelle 28).

Tabelle 28
Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms (aus Sicht der Mentees)

Item-Bezeichnung	Durchgang	T1 *M* (*SD*)	T2 *M* (*SD*)	T3 *M* (*SD*)	$\mathcal{L}(2)$	p
Persönlicher Nutzen	K1	3.88 (0.73)	3.92 (0.97)	3.88 (1.08)	0.03	.984
	K2	3.97 (0.73)	3.61 (1.03)	3.80 (1.11)	3.41	.182
	K3	3.97 (0.66)	3.76 (1.20)	3.83 (1.09)	0.86	.651
	K1–3	3.94 (0.70)	3.75 (1.07)	3.84 (1.07)	2.79	.248

Anmerkungen. Antwortskala: *sehr niedrig* (1) bis *sehr hoch* (5); *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio; K1T1 (*n* = 25); K1T2 (*n* = 24); K1T3 (*n* = 24); K2T1 (*n* = 29); K2T2 (*n* = 28); K2T3 (*n* = 20); K3T1 (*n* = 35); K3T2 (*n* = 25); K3T3 (*n* = 24); K1–3T1 (*n* = 89); K1–3T2 (*n* = 77); K1–3T3 (*n* = 68).
$^{+}$ $p < .10$ (Trend); * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Bei der Frage nach der aktuellen Motivation der zivilen Mitarbeitenden, sich auf ausgeschriebene Stellen zu bewerben, konnte für alle drei Kohorten (K1, K2, K3) sowie kohortenübergreifend (K1–3) kein signifikanter Unterschied festgestellt werden (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29
Aktuelle Bewerbungsmotivation der zivil mitarbeitenden Mentees

Item-Bezeichnung	Durchgang	T1 *M* (*SD*)	T2 *M* (*SD*)	T3 *M* (*SD*)	$\mathcal{L}(2)$	p
Aktuelle Motivation, sich auf ausgeschriebene Stellen zu bewerben	K1	3.88 (1.11)	3.93 (1.28)	3.06 (1.43)	4.33	.115
	K2	3.38 (1.30)	3.44 (1.51)	3.88 (0.84)	0.41	.815
	K3	3.60 (1.23)	3.21 (1.53)	3.85 (1.21)	1.55	.461
	K1–3	3.67 (1.19)	3.55 (1.43)	3.49 (1.30)	0.72	.875

Anmerkungen. Antwortskala: *sehr niedrig* (1) bis *sehr hoch* (5); *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio; K1T1 (*n* = 17); K1T2 (*n* = 15); K1T3 (*n* = 18); K2T1 (*n* = 8); K2T2 (*n* = 9); K2T3 (*n* = 8); K3T1 (*n* = 20); K3T2 (*n* = 14); K3T3 (*n* = 13); K1–3T1 (*n* = 45); K1–3T2 (*n* = 38); K1–3T3 (*n* = 39).
$^{+}$ $p < .10$ (Trend); * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Die nachstehende Tabelle 30 stellt die Einschätzung der subjektiven, allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und die persönliche Bewertung der Wirksamkeit der Selbstdarstellung aus Sicht der Mentees dar. Die Erhebung ergab dabei signifikante Ergebnisse für die Wirksamkeit der Selbstdarstellung (K3). Zudem konnte jeweils in der zweiten Kohorte (K2) ein Trend für die Selbstwirksamkeitserwartung und die Wirksamkeit der Selbstdarstellung herausgefunden werden.

Tabelle 30
Einschätzung der Selbstwirksamkeit und Wirksamkeit der Selbstdarstellung (aus Sicht der Mentees) (Teil 1)

Item-Bezeichnung	Durchgang	T1 *M* (*SD*)	T2 *M* (*SD*)	T3 *M* (*SD*)	$\mathcal{L}(2)$	*p*
Selbstwirksamkeit	K1	2.99 (0.30)	3.05 (0.20)	3.01 (0.36)	1.80	.406
	K2	3.07 (0.32)	3.03 (0.25)	3.23 (0.33)	5.74	.057^{+}
	K3	2.99 (0.29)	3.09 (0.26)	3.03 (0.27)	4.05	.132
	K1–3	3.01 (0.30)	3.06 (0.24)	3.08 (0.33)	1.43	.488
Selbstdarstellung	K1	3.04 (0.27)	2.99 (0.30)	2.97 (0.40)	0.55	.760
	K2	2.96 (0.30)	3.03 (0.29)	3.09 (0.28)	4.92	.085^{+}
	K3	2.96 (0.28)	3.11 (0.24)	3.09 (0.28)	6.16	.046*
	K1–3	2.98 (0.28)	3.04 (0.28)	3.05 (0.33)	3.51	.173

Anmerkungen. Antwortskala: *stimmt nicht* (1) bis *stimmt genau* (4); *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio; K1T1 (Selbstwirksamkeit *n* = 23; Selbstdarstellung *n* = 22); K1T2 (*n* = 23); K1T3 (Selbstwirksamkeit *n* = 23; Selbstdarstellung *n* = 22); K2T1 (*n* = 29); K2T2 (*n* = 24); K2T3 (*n* = 20); K3T1 (Selbstwirksamkeit *n* = 35; Selbstdarstellung *n* = 34); K3T2 (Selbstwirksamkeit *n* = 24; Selbstdarstellung *n* = 25); K3T3 (Selbstwirksamkeit *n* = 24; Selbstdarstellung *n* = 23); K1–3T1 (Selbstwirksamkeit *n* = 87; Selbstdarstellung *n* = 85); K1–3T2 (Selbstwirksamkeit *n* = 71; Selbstdarstellung *n* = 72); K1–3T3 (Selbstwirksamkeit *n* = 67; Selbstdarstellung *n* = 65).
$^{+}$ $p < .10$ (Trend); * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

In der dritten Kohorte (K3) konnte ein signifikanter Anstieg bei der Einschätzung der Wirksamkeit der Selbstdarstellung über das offizielle Mentoring-Jahr (T1-T2) hinweg verzeichnet werden (vgl. Tabelle 31).

Tabelle 31
Einschätzung der Selbstwirksamkeit und Wirksamkeit der Selbstdarstellung (aus Sicht der Mentees) (Teil 2)

				T1-T2	T2-T3	T1-T3
Item-Bezeichnung	Durchgang	$\mathcal{L}(2)$	*p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*
Selbstdarstellung	K3	6.16	.046*	5.06 .025		

Anmerkungen. Antwortskala: *stimmt nicht* (1) bis *stimmt genau* (4); $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio.
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

5.1.2 Auswertungsergebnisse der Mentorinnen und Mentoren

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt sollen auch für die Mentorinnen bzw. Mentoren zunächst diejenigen Ergebnisse kurz zusammengefasst werden, die lediglich zu bestimmten Terminen erhoben wurden und somit inferenzstatistisch nicht weiter analysiert werden konnten, ehe die Darstellung jener Ergebnisse erfolgt, welche für die inferenzstatistische Analyse herangezogen wurden.

5.1.2.1 Rein deskriptive Auswertungsergebnisse der Mentorinnen und Mentoren

In der nachstehenden Tabelle 32 werden die Zufriedenheit der teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren mit der Zuweisung der bzw. des jeweiligen Mentee sowie deren Motivation im Hinblick auf die Tandemtreffen abgebildet. Hierbei beschreibt erneut der Großbuchstabe A die Stichproben, bei denen alle vorliegenden Daten des jeweiligen Termins miteinbezogen wurden, und der Großbuchstabe B die bereinigte Datengrundlage, die für die inferenzstatistische Analyse herangezogen wurde. Da im ersten Durchgang (K1) niemand an nur einem Termin an der Evaluation teilgenommen hat, ist diese Kohorte mit „A/B“ überschrieben.

Tabelle 32
Matchingzufriedenheit der Mentorinnen bzw. Mentoren sowie deren Motivation für die Treffen im Tandem

	Mentorinnen/Mentoren pro Durchgang (T1)					Mentorinnen/Mentoren aller Durchgänge (T1)	
	A/B	A	B	A	B	A	B
	K1 (n_a = 23) *M* (*SD*)	K2 (n_a = 24) *M* (*SD*)	K2 (n_b = 16) *M* (*SD*)	K3 (n_a = 34) *M* (*SD*)	K3 (n_b = 28) *M* (*SD*)	K1–3 (n_a = 81) *M* (*SD*)	K1–3 (n_b = 67) *M* (*SD*)
Zufriedenheit mit Matching	4.74 (0.54)	4.25 (0.79)	4.25 (0.78)	4.52[a] (0.62)	4.48[a] (0.64)	4.50[a] (0.68)	4.52[a] (0.66)
	Mentorinnen/Mentoren pro Durchgang (T2)					Mentorinnen/Mentoren aller Durchgänge (T2)	
	A/B	A	B	A	B	A	B
	K1 (n_a = 20) *M* (*SD*)	K2 (n_a = 24) *M* (*SD*)	K2 (n_b = 19) *M* (*SD*)	K3 (n_a = 30) *M* (*SD*)	K3 (n_b = 27) *M* (*SD*)	K1–3 (n_a = 74) *M* (*SD*)	K1–3 (n_b = 66) *M* (*SD*)
Motivation für Tandemtreffen	4.65 (0.59)	4.39[a] (0.72)	4.39[a] (0.70)	4.67 (0.55)	4.67 (0.56)	4.58[a] (0.62)	4.58[a] (0.61)

Anmerkung. A = alle an Umfrage teilnehmende Mentorinnen bzw. Mentoren des jeweiligen Termins, B = für die inferenzstatistische Analyse einbezogene Mentorinnen bzw. Mentoren des jeweiligen Termins.
n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, n_b = Anzahl Teilnehmende zu mind. zwei Messzeitpunkten, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.
[a] Eine fehlende Angabe (*n* = 1).

Bei der Frage danach, inwieweit die teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren mit der Zuweisung ihrer Mentee bzw. ihres Mentee zufrieden waren, ergaben sich für alle drei Kohorten auf einer fünfstufigen Antwortskala mit den verbal verankerten Endpunkten *gar nicht zufrieden* (1) und *sehr zufrieden* (5) Ergebnisse im oberen Bereich. Dies galt auch für die Erhebung der Motivation der teilnehmenden Mentorinnen bzw. Mentoren im Hinblick auf die Tandemtreffen (fünfstufige Antwortskala mit den verbal verankerten Endpunkten *sehr niedrig* (1) und *sehr hoch* (5)).

5.1.2.2 Inferenzstatistisch untersuchte Ergebnisse der Mentorinnen und Mentoren

Die anschließende Beschreibung der sowohl deskriptiv als auch inferenzstatistisch untersuchten Ergebnisse erfolgt analog zu Kapitel 5.1.1.2 mit Hilfe von je zwei Tabellen, wobei die jeweils erste Tabelle („Teil 1“) alle deskriptiven Ergebnisse sowie die inferenzstatischen Ergebnisse ($\mathcal{L}$ und p) enthält und die jeweils zweite Tabelle („Teil 2“) eine inferenzstatistische Detailanalyse der signifikanten Items aus der ersten Tabelle. Diese zweite Tabelle entfällt, falls nur zwei Messzeitpunkte existierten und somit keine Detailuntersuchung nötig war. Aufgrund der Vielzahl der Variablen wird auch bei den Mentorinnen bzw. Mentoren auf eine vollständige Ausformulierung der deskriptiven Statistik verzichtet. Die Mittelwerte sowie Standardabweichungen aller Variablen sind zusätzlich und vollumfänglich den Tabellen zu entnehmen.

Die Frage nach der Einschätzung des erwarteten bzw. des rückblickend tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens durch das Mentoring-Programm im Gesamten aus Sicht der Mentorinnen bzw. Mentoren ergab für den kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) ein signifikantes Ergebnis sowie für die dritte Kohorte (K3) eine Tendenz (vgl. Tabelle 33).

Tabelle 33
Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms im Gesamten (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren) (Teil 1)

Item-Bezeichnung	Durchgang	T1 *M* (*SD*)	T2 *M* (*SD*)	T3 *M* (*SD*)	$\mathcal{L}(1)$/ $\mathcal{L}(2)$	*p*
Persönlicher Nutzen im Gesamten	K1	4.00 (0.74)	3.95 (0.69)	3.71 (0.73)	1.85	.396
	K2	[a]	3.13 (0.95)	3.29 (1.20)	2.63	.105
	K3	3.88 (0.55)	3.63 (1.03)	3.40 (0.91)	4.73	.094^{+}
	K1–3	3.93 (0.63)	3.55 (0.97)	3.47 (0.96)	11.39	.003**

Anmerkungen. Antwortskala: *sehr niedrig* (1) *bis sehr hoch* (5); *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio; K1T1 (*n* = 23); K1T2 (*n* = 20); K1T3 (*n* = 14); K2T2 (*n* = 24); K2T3 (*n* = 14); K3T1 (*n* = 33); K3T2 (*n* = 30); K3T3 (*n* = 39); K1–3T1 (*n* = 56); K1–3T2 (*n* = 74); K1–3T3 (*n* = 43).
[a] Das grau hinterlegte Feld kennzeichnet einen Messzeitpunkt, zu dem die Variable nicht erhoben wurde.
$^{+}$ $p < .10$ (Trend); * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Es zeigte sich im kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) ein signifikant niedrigerer tatsächlich wahrgenommener Nutzen relativ zu der entsprechenden Erwartung sowohl über den Verlauf des offiziellen Mentoring-Jahres (T1-T2) hinweg als auch zwischen dem ersten und dritten Erhebungstermin (T1-T3) (vgl. Tabelle 34).

Tabelle 34
Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms im Gesamten (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren) (Teil 2)

				T1-T2	T2-T3	T1-T3
Item-Bezeichnung	Durchgang	$\mathcal{L}(2)$	*p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*	$\mathcal{L}(1)$ *p*
Persönlicher Nutzen im Gesamten	K1–3	11.39	.003**	6.99 .008		5.67 .017

Anmerkungen. Antwortskala: *sehr niedrig* (1) bis *sehr hoch* (5); $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio.
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Die Frage nach der Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms im Hinblick auf drei ausgewählte Aspekte ergab signifikante Ergebnisse für alle diese drei Aspekte: das Erlangen neuer Impulse und Perspektiven (K2, K1–3), die Reflexion der eigenen Führungskompetenz (K1) sowie der Zugang zu neuen Netzwerken (K3, K1–3) (vgl. Tabelle 35).

Tabelle 35
Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms im Hinblick auf spezielle Aspekte (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)

Item-Bezeichnung	Durchgang	T1 *M* (*SD*)	T2 *M* (*SD*)	$\mathcal{L}(1)$	*p*
Erlangen neuer Impulse und Perspektiven	K1	4.05 (0.79)	4.10 (0.85)	0.24	.624
	K2	4.08 (0.65)	3.13 (1.26)	11.36	< .001***
	K3	3.85 (0.70)	3.63 (1.07)	1.17	.279
	K1–3	3.98 (0.71)	3.59 (1.13)	6.91	.009**
Reflexion der eigenen Führungskompetenz	K1	3.91 (0.79)	4.30 (0.80)	6.97	.008**
	K2	3.88 (0.99)	3.67 (0.96)	0.32	.569
	K3	3.74 (0.86)	3.77 (0.90)	0.02	.894
	K1–3	3.83 (0.88)	3.88 (0.92)	0.46	.497
Zugang zu neuen Netzwerken	K1	3.26 (1.01)	3.15 (0.99)	1.30	.254
	K2	2.79 (1.06)	2.52 (1.08)	1.64	.200
	K3	3.26 (0.86)	2.67 (0.99)	6.50	.011*
	K1–3	3.12 (0.98)	2.75 (1.04)	10.19	.001**

Anmerkungen. Antwortskala: *sehr niedrig* (1) bis *sehr hoch* (5); *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio; K1T1 (*n* = 23; Impulse *n* = 22); K1T2 (*n* = 20); K2T1 (*n* = 24); K2T2 (*n* = 24; Netzwerk *n* = 23); K3T1 (*n* = 34); K3T2 (*n* = 30); K1–3T1 (*n* = 81; Impulse *n* = 80); K1–3T2 (*n* = 74; Netzwerk *n* = 73).
$^{+}$ $p < .10$ (Trend); * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Aus dem Vergleich der Frage an die teilnehmenden Mentorinnen bzw. Mentoren**,** wie sie vorab ihre Möglichkeiten quantifizieren würden, durch die Teilnahme am Programm und die damit einhergehende Mentoring-Tätigkeit neue Impulse sowie Perspektiven als Vorgesetzte zu gewinnen, und wie stark sie diese tatsächlich gewonnen haben, ergab sich bei der zweiten Kohorte (K2) und bei dem kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) über den Verlauf des offiziellen Mentoring-Jahres hinweg eine signifikante Abnahme bzw. Verringerung. Die Erwartungshaltung der Mentorinnen bzw. Mentoren, durch die Teilnahme am Programm die eigenen Führungskompetenzen reflektieren zu können, wurde hingegen bei der ersten Kohorte (K1) signifikant durch das tatsächlich eingetretene Ausmaß der Reflexion übertroffen. Hinsichtlich der Vorab-Einschätzung der Möglichkeit, durch die Teilnahme am Programm Zugang zu neuen Netzwerken zu erhalten, bzw. der nachträglichen Einstufung des tatsächlich Eingetretenen zeigte sich bei der dritten Kohorte (K3) sowie im kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) ein signifikant niedrigeres Erfüllungsniveau relativ zu der ursprünglichen Erwartung.

Der Vergleich der Vorab-Einschätzung des Ausmaßes, in welchem die Mentorinnen bzw. Mentoren bzgl. ausgewählter Kriterien erwarteten, die Mentees unterstützen zu können, mit der später angegebenen tatsächlichen Unterstützung im Zuge des Programmjahres ergab signifikante Ergebnisse für folgende Aspekte: Geben von Feedback (K2, K1–3), Projekterfahrung (K1, K2, K1–3), Netzwerkerschließung (K1, K3, K1–3), Verbesserung des Zeitmanagements (K1, K2, K1–3), Verbesserung der Selbstdarstellung (K3, K1–3), Steigerung des Selbstvertrauens (K1, K3, K1–3), Leistungsfähigkeit bzw. Einsatzbereitschaft (K2, K1–3) und Durchsetzungsvermögen (K1, K2, K1–3). Zudem ließen sich Tendenzen für die Aspekte „Durchsetzungsvermögen“ in der dritten Kohorte (K3) sowie „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ in der ersten Kohorte (K1) identifizieren (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36
Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen Ausmaßes der Unterstützung der Mentees im Hinblick auf ausgewählte Aspekte (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)

Item-Bezeichnung	Durchgang	T1 *M* (*SD*)	T2 *M* (*SD*)	$\mathcal{L}(1)$	*p*
Verbesserung der Karrieremöglichkeiten	K1	3.36 (0.95)	3.60 (0.88)	0.72	.395
	K2	3.04 (1.08)	3.00 (0.98)	0.03	.862
	K3	3.30 (0.73)	3.07 (0.88)	1.15	.283
	K1–3	3.24 (0.91)	3.19 (0.94)	0.14	.713
Geben von Feedback	K1	4.09 (0.67)	3.80 (0.83)	1.59	.208
	K2	3.71 (0.69)	3.08 (0.93)	6.99	.008**
	K3	3.94 (0.69)	3.69 (0.81)	2.36	.125
	K1–3	3.91 (0.69)	3.52 (0.90)	10.49	.001**

Item-Bezeichnung	Durchgang	T1 *M* (*SD*)	T2 *M* (*SD*)	$\mathcal{L}(1)$	*p*
Projekterfahrung	K1	3.61 (0.99)	3.16 (1.26)	4.21	.040*
	K2	3.83 (0.92)	2.75 (1.15)	14.33	< .001***
	K3	3.79 (0.81)	3.52 (1.06)	1.87	.171
	K1–3	3.75 (0.89)	3.17 (1.18)	16.82	< .001***
Netzwerkerschließung	K1	3.82 (0.91)	3.16 (0.90)	6.64	.010*
	K2	3.71 (1.08)	3.21 (1.29)	2.14	.143
	K3	3.88 (0.59)	3.31 (0.97)	6.96	.008**
	K1–3	3.81 (0.84)	3.24 (1.06)	18.07	< .001***
Verbesserung des Zeitmanagements	K1	3.36 (0.79)	2.85 (0.88)	7.64	.006**
	K2	3.25 (1.03)	2.33 (0.96)	14.49	< .001***
	K3	3.44 (0.66)	3.03 (0.94)	2.67	.102
	K1–3	3.36 (0.82)	2.75 (0.97)	22.81	< .001***
Verbesserung der Selbstdarstellung	K1	3.82 (0.73)	3.75 (0.72)	0.50	.481
	K2	3.18 (1.01)	3.04 (0.91)	0.14	.704
	K3	3.74 (0.62)	3.07 (1.22)	6.13	.013*
	K1–3	3.60 (0.81)	3.25 (1.04)	6.69	.010*
Steigerung des Selbstvertrauens	K1	4.17 (0.65)	3.90 (0.97)	5.92	.015*
	K2	3.57 (0.66)	3.38 (0.77)	1.40	.236
	K3	3.85 (0.74)	3.07 (1.13)	11.75	< .001***
	K1–3	3.86 (0.73)	3.40 (1.02)	17.32	< .001***
Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft	K1	3.43 (0.90)	3.50 (0.69)	0.03	.855
	K2	3.29 (0.69)	2.63 (0.97)	7.29	.007**
	K3	3.47 (0.66)	3.21 (0.94)	2.51	.113
	K1–3	3.41 (0.74)	3.10 (0.95)	7.23	.007**
Durchsetzungsvermögen	K1	3.87 (0.55)	3.30 (1.03)	5.53	.019*
	K2	3.29 (0.86)	2.75 (0.85)	5.24	.022*
	K3	3.52 (0.71)	3.17 (1.04)	3.56	.059^{+}
	K1–3	3.55 (0.75)	3.07 (0.99)	14.37	< .001***
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	K1	3.23 (1.11)	2.79 (1.08)	2.78	.096^{+}
	K2	2.79 (0.98)	2.96 (1.23)	0.22	.641
	K3	3.41 (0.89)	3.21 (1.18)	0.79	.375
	K1–3	3.18 (1.00)	3.01 (1.17)	1.65	.199

Anmerkungen. Antwortskala: *gar nicht* (1) bis *sehr stark* (5); *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; $\mathcal{L}$ = Likelihood-ratio; K1T1 (*n* = 23; Karrieremöglichkeit, Netzwerk, Zeitmanagement, Selbstdarstellung, Vereinbarkeit *n* = 22); K1T2 (*n* = 20; Projekterfahrung, Netzwerk, Vereinbarkeit *n* = 19); K2T1 (*n* = 24; Selbstvertrauen *n* = 23; Selbstdarstellung *n* = 22); K2T2 (*n* = 24; Netzwerk *n* = 23); K3T1 (*n* = 34; Karrieremöglichkeit, Durchsetzungsvermögen *n* = 33); K3T2 (*n* = 29); K1–3T1 (*n* = 81; Netzwerk, Zeitmanagement, Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen, Vereinbarkeit *n* = 80; Karrieremöglichkeit *n* = 79; Selbstdarstellung *n* = 78); K1–3T2 (*n* = 73; Projekterfahrung, Netzwerk, Vereinbarkeit *n* = 72).
$^{+}$ $p < .10$ (Trend); * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Für die zweite Kohorte (K2) und den kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) konnte eine signifikante Reduzierung des Unterstützungsausmaßes hinsichtlich des Aspekts „Geben

von Feedback“ verzeichnet werden. Zudem wurde bei der ersten (K1) und zweiten Kohorte (K2) sowie im kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) ein signifikant niedrigerer Erfüllungsgrad in Bezug auf die vorab erhobene Unterstützungserwartung für den Aspekt „Projekterfahrung“ festgestellt. Bei der ersten (K1) und dritten Kohorte (K3) sowie im kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) unterschritt das angegebene Ausmaß, den Mentees dabei geholfen zu haben, neue Netzwerke zu erschließen, die entsprechende Vorab-Einschätzung signifikant. Eine analog signifikante Verminderung trat auch für den Faktor „Verbesserung des Zeitmanagements“ in der ersten (K1) und zweiten Kohorte (K2) sowie im kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) auf. Für die dritte Kohorte (K3) sowie den kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) zeigte sich eine signifikant verringerte Einschätzung der tatsächlichen Einflussnahme der Mentorinnen bzw. Mentoren auf eine verbesserte Selbstdarstellung der Mentees relativ zur ursprünglichen Erwartung. Dieser signifikante Rückgang spiegelte sich auch für den Aspekt „Steigerung des Selbstvertrauens“ in der ersten (K1) und dritten Kohorte (K3) sowie im kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) wider. Zudem ergab sich ein signifikantes Unterschreiten der erwarteten Unterstützungsmöglichkeit für den Aspekt „Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft“ durch das entsprechende Erfüllungsausmaß bei der zweiten Kohorte (K2) und im kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3). Auch hinsichtlich des Bereichs „Durchsetzungsvermögen“ konnte diese Entwicklung für die erste (K1) und zweite Kohorte (K2) sowie den kohortenübergreifenden Vergleich (K1–3) nachgewiesen werden.

5.2 Studie II: Qualitative Analyse der Wirkung des Mentoring-Programms der Bundeswehr „Mentoring – Im Tandem mehr erreichen“

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse (Studie II) vorgestellt. Im Rahmen der Auswertung wurden die gewonnenen Informationen aus den Interviews der drei Mentoring-Durchgänge (K1, K2, K3) zu den jeweiligen zwei Erhebungsterminen (T1, T2) zusammengeführt und mittels der „Thematischen Zusammenfassung“ nach Fisseni ausgewertet (Fisseni, 2004). Ziel war es, explorativ weitere Effekte auf die Teilnehmenden sowie Effektivitätskriterien und Einflussfaktoren für den Erfolg formeller Mentoring-Programme herauszuarbeiten. Im Zuge der Auswertung wurden dabei fünf übergeordnete Themenbereiche sowohl für die Mentees als auch die Mentorinnen bzw. Mentoren elaboriert. Diese fünf übergeordneten Themenbereiche sind folgende: Organisation und Gesamtprogramm (Tabellen 37–41 (Mentees), Tabellen 51–56 (Mentorinnen bzw. Mentoren)), Tandembeziehung (Tabellen 42–44 (Mentees), Tabellen 57–59 (Mentorinnen bzw. Mentoren)), aufgetretene Effekte und Lern-

ergebnisse (Tabellen 45–46 (Mentees), Tabellen 60–62 (Mentorinnen bzw. Mentoren)), weiterführende Ergebnisse zu dem Mentoring-Programm im Allgemeinen (Tabellen 47–49 (Mentees), Tabellen 63–65 (Mentorinnen bzw. Mentoren)) sowie Hemmnisse und Schwierigkeiten (Tabelle 50 (Mentees), Tabelle 66 (Mentorinnen bzw. Mentoren)). Im Anschluss wurden diesen fünf Themenbereichen bestimmte Aspekte zugeordnet. Die Bezeichnung der Aspekte entspricht dabei den Überschriften der Tabellen (vgl. Tabellen 37–66). Die jeweiligen Aspekte wurden im Zuge der Auswertung weiter differenziert und in einzelne Kategorien sowie, wo vorhanden, in Unterpunkte der Kategorien aufgeteilt. Die einzelnen Aspekte der übergeordneten Themenbereiche sind für die Mentees und die Mentorinnen bzw. Mentoren identisch. Lediglich die Aspekte „Teilnahmemotive bzw. -motivation“ (Tabelle 51) sowie „Reflexion der eigenen Führungskompetenz“ (Tabelle 62) wurden ausschließlich für die Mentorinnen und Mentoren herauskristallisiert.

Aufgrund des Umfangs der gewonnenen Kategorien bzw. der Unterpunkte der Kategorien sowie zur Vermeidung redundanter Informationen sollen in der Folge nur diejenigen Ergebnisse ausführlich und mit Rückbezug auf die Tabellenwerte berichtet werden, welche am häufigsten genannt wurden. Alle weiteren Kategorien bzw. Unterpunkte sollen nur knapp dargelegt werden, ohne die Tabellenwerte erneut im Fließtext wiederzugeben. Im Sinne eines erleichterten Verständnisses und zur Strukturierung werden die Kategorien (Kat.) im Fließtext entsprechend ihrer Nummerierung aus den jeweiligen Tabellen dargestellt. Im weiteren Verlauf sollen zunächst die Ergebnisse der teilnehmenden Mentees erörtert und nachfolgend die der Mentorinnen bzw. Mentoren angeführt werden.

5.2.1 Auswertungsergebnisse der Mentees

In diesem Kapitel sollen die explorativen Auswertungsergebnisse der an den Interviews teilnehmenden Mentees erläutert werden (vgl. Tabellen 37–50). Die Ausarbeitung erfolgt dabei chronologisch entlang der bereits genannten fünf übergeordneten Themenbereiche.

Themenbereich 1: Organisation und Gesamtprogramm

Der erste Themenbereich „Organisation und Gesamtprogramm“ (Tabellen 37–41) umfasst folgende Aspekte: allgemeine und spezifische Aspekte im Hinblick auf die Organisation und das Gesamtprogramm sowie „Veranstaltungen“, „Netzwerken“ und „Matching“.

In der nachstehenden Tabelle 37 sind alle Kategorien (Kat. 1–6) und deren jeweilige Unterpunkte abgebildet, welche sich dem Aspekt „allgemeine Aspekte im Hinblick auf die Organisation und das Gesamtprogramm“ zuordnen ließen. Hierzu wurden alle wichtigen und häufigen Aussagen der Mentees hinsichtlich dieser Facette gebündelt, wodurch folgende sechs Kategorien identifiziert werden konnten: Terminierung des Programms bzw. der Veranstaltungen, Betreuung durch die Projektkoordination, Projektinformationen, Gesamtprojekt, Begleitveranstaltungen sowie Zielgruppe des Projekts.

Tabelle 37
Allgemeine Aspekte im Hinblick auf Organisation und Gesamtprogramm (aus Sicht der Mentees)

				T1	T2
	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	(n_a = 42) *n* (% von n_a)	(n_a = 54) *n* (% von n_a)
1	Terminierung des Programms/der Veranstaltungen	1	Rechtzeitige/frühzeitige Bekanntgabe	13 (31.0%)	8 (14.8%)
		2	Gleichmäßige Verteilung	4 (9.5%)	6 (11.1%)
		3	Anbieten von Ausweichterminen	4 (9.5%)	2 (3.7%)
		4	Verbindlichkeit	5 (11.9%)	
2	Betreuung durch die Projektkoordination	1	Fürsorge/Aufgehoben-Fühlen	5 (11.9%)	1 (1.9%)
		2	Stetige Erreichbarkeit	5 (11.9%)	
		3	Zeitnahe Rückmeldungen (z. B. bei Problemen)	4 (9.5%)	
3	Projektinformationen	1	Kommunikation mit Vorgesetzten der TN[a]	9 (21.4%)	4 (7.4%)
		2	Konstanter Informationsfluss	2 (4.8%)	8 (14.8%)
		3	Zeitgerechte Kommunikation	2 (4.8%)	8 (14.8%)
		4	Projektinformationen bereits vor Teilnahme/zu Beginn	5 (11.9%)	1 (1.9%)
		5	Interessante Begleitmaterialien (z. B. Newsletter)	3 (7.1%)	
4	Gesamtprojekt	1	Förderung/Initiation von Austausch/Netzwerken	24 (57.1%)	4 (7.4%)
		2	Spezifische Zielvorgaben	16 (38.1%)	2 (3.7%)
		3	Aktive (elektronische) Vernetzungsmöglichkeit unter den TN[a]	14 (33.3%)	2 (3.7%)
		4	Öffentlichkeitsarbeit	12 (28.6%)	1 (1.9%)
		5	Integration von Alumni	5 (11.9%)	5 (9.3%)

	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	T1 (n_a = 42) *n* (% von n_a)	T2 (n_a = 54) *n* (% von n_a)
		6	Professionelle Begleitevaluation	2 (4.8%)	4 (7.4%)
		7	Verzahnung der Teilnahme in den Dienstalltag		6 (11.1%)
		8	Strukturierung	2 (4.8%)	3 (5.6%)
		9	Vermeidung von Selbstreferenzialität		4 (7.4%)
		10	Vermerk der Teilnahme in Personalakte	3 (7.1%)	
		11	Zukunftsvision	1 (2.4%)	2 (3.7%)
5	Begleitveranstaltungen	1	Stärkere Betonung des Netzwerkaspekts	4 (9.5%)	9 (16.7%)
		2	Regionalität bei Regionaltreffen	3 (7.1%)	8 (14.8%)
		3	Öffnung der Seminare für MentorInnen und Alumni	5 (11.9%)	4 (7.4%)
		4	Blockseminare		8 (14.8%)
		5	Angemessene Wahl des Veranstaltungssettings	3 (7.1%)	
		6	Schaffen von digitalen Angeboten		2 (3.7%)
6	Zielgruppe des Projekts	1	Beachten von zeitlicher/lokaler Verfügbarkeit der TN[a]	9 (21.4%)	3 (5.6%)
		2	Mentees aus niedrigeren Karrierestadien	4 (9.5%)	8 (14.8%)
		3	Transparenz bei Mentee-Auswahl	7 (16.7%)	2 (3.7%)
		4	Geschlechterambivalenz	2 (4.8%)	5 (9.3%)
		5	Ausweitung des Kreises der MentorInnen	6 (14.3%)	

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.
[a] Die Abkürzung „TN“ steht für die Teilnehmenden.

In Bezug auf die erste Kategorie (Kat. 1) „Terminierung des Programms bzw. der Veranstaltungen“ wurde von 31.0 % der Mentees (*n* = 13) beim ersten Termin und 14.8 % (*n* = 8) beim zweiten Termin die rechtzeitige bzw. frühzeitige Bekanntgabe der Veranstaltungstermine sowie das entsprechend zeitige Versenden von Einladungen als am wesentlichsten genannt. Darüber hinaus waren weitere wichtige Punkte: die gleichmäßige Verteilung der Begleitveranstaltungen über das Mentoring-Jahr hinweg, das Anbieten von Ausweichterminen (z. B. bei den Seminaren) sowie die generelle Verbindlichkeit im Hinblick auf die Terminierung. Der letzte

Aspekt beinhaltete u. a. den Wunsch der Mentees, das kurzfristige Absagen von Veranstaltungen grundsätzlich zu vermeiden.

Als zweite Kategorie (Kat. 2) im Hinblick auf die Organisation bzw. das Gesamtprogramm im Allgemeinen wurde die „Betreuung durch die Projektkoordination“ identifiziert. Hierzu gaben die Mentees an, dass sie es als wertvoll erachteten, sich durch das Projektteam „aufgehoben gefühlt zu haben“, die Koordination stetig erreicht und zeitnahe Rückmeldungen (z. B. bei Problemen) erhalten zu haben.

Hinsichtlich der dritten Kategorie (Kat. 3) „Projektinformationen“ wurde von 21.4 % der Mentees (n = 9, T1) geäußert, dass eine adäquate Kommunikation der Projektorganisation mit den Vorgesetzten der Teilnehmenden essenziell sei. Die jeweiligen Vorgesetzten sollten über das Programm und im Speziellen über die Teilnahme der Mentees bestmöglich informiert werden, damit die Mentees nicht „die Aufklärungsarbeit leisten müssen“, so ein Teilnehmender. Jeweils 14.8 % der Mentees (n = 8) maßen zum zweiten Termin einem konstanten Informationsfluss und einer zeitgerechten Kommunikation eine wesentliche Rolle bei. Zudem wurde mehrfach das Anliegen vorgetragen, bereits vor der Teilnahme am Mentoring-Programm bzw. spätestens zu dessen Beginn detaillierte Projektinformationen, beispielsweise bzgl. des zeitlichen Aufwands, zu erhalten. Das Anbieten von interessanten und aufschlussreichen Begleitmaterialien (z. B. Newsletter) wurde lobend hervorgehoben.

In der vierten Kategorie (Kat. 4) wurden Aussagen bzgl. des Gesamtprojekts zusammengefasst. Die Kategorie beinhaltet zum ersten Termin den Wunsch von 24 Mentees (57.1 %), dass der Austausch untereinander und das Netzwerken noch mehr von der Programmleitung gefördert sowie initiiert werden sollte, z. B. durch zusätzliche Netzwerkabende oder einen Mentees-Stammtisch. Ebenfalls zum ersten Interviewtermin äußerten 16 Teilnehmende (38.1 %) das Anliegen, spezifischere Zielvorgaben bzw. konkrete Zielsetzungen bzgl. des Programms mitgeteilt zu bekommen. 14 Mentees (33.3 %, T1) wünschten sich zusätzlich von der Organisation, dass diese sowohl eine aktive analoge als auch eine elektronische Vernetzungsmöglichkeit für die Teilnehmenden implementiert und ausbaut. Die Programmorganisation sollte demnach eine belebte Begegnungsplattform schaffen und zur Entwicklung einer Community (z. B. durch das Ausgeben einer Kontaktliste) beitragen. Zudem gaben 12 Mentees (28.6 %, T1) an, dass die Öffentlichkeitsarbeit verstärkt werden sollte. Weitere Unterpunkte zu der Kategorie „Gesamtprojekt“ waren: der Wunsch nach einer stärkeren Integration von Alumni (z. B. bei

Veranstaltungen), das Beibehalten der bereits bestehenden professionellen Begleitevaluation und der Verbesserungsvorschlag einer reibungsarmen Verzahnung der Teilnahme in den Dienstalltag. Letzteres implizierte u. a. den Wunsch, Programmveranstaltungen als „dienstlich" zu deklarieren. Des Weiteren wurde eine flexiblere Strukturierung des Programms gefordert. Demnach sollte die Teilnahme am Programm im Falle einer Verhinderung um ein Jahr verschoben werden können oder, im Falle einer fehlenden Passung des Tandems, die Chance bestehen, mit jemand anderem noch einmal neu zu starten. Darüber hinaus wurde angemerkt, in Zukunft Selbstreferenzialität zu vermeiden. Ein Mentee sprach in diesem Zusammenhang von „stetiger Selbstbeweihräucherung". Das Ausbleiben eines Vermerks der Teilnahme in der Personalakte sowie das Fehlen eines nachhaltigen Konzepts für die Fortführung nach dem offiziellen Programmjahr wurden ebenfalls durch mehrere Teilnehmende zur Sprache gebracht.

Im Rahmen der fünften Kategorie (Kat. 5) „Begleitveranstaltungen" gaben 16.7 % der Mentees (n = 9) zum zweiten Interviewtermin an, dass die Möglichkeiten zum Netzwerken (z. B. während Seminaren) noch verstärkt ausgebaut und betont werden sollten. Darüber hinaus wurde von 14.8 % der Mentees (n = 8, T2) darauf hingewiesen, bei den Regionaltreffen vermehrt auf deren tatsächliche Regionalität zu achten. Ebenso viele wünschten sich, die Seminare als Blockveranstaltungen abzuhalten, um tiefer in die jeweilige Thematik eintauchen zu können und u. a. die Integration von Teambuilding-Maßnahmen aktiv zu ermöglichen. Des Weiteren wurde eine Öffnung der Seminare für Mentorinnen bzw. Mentoren und Alumni angeraten sowie der Wunsch nach einem angemessenen Setting der Veranstaltungen und dem Schaffen von digitalen Angeboten geäußert.

Als letzte Kategorie (Kat. 6) konnte die Thematik „Zielgruppe des Projekts" identifiziert werden. 21.4 % der Mentees (n = 9, T1) gaben an, dass die Organisation stärker auf die zeitliche und lokale Verfügbarkeit der Teilnehmenden achten sollte, was u. a. konkret bedeutete, keine Mentorinnen bzw. Mentoren zur Auswahl zu stellen, welche direkt vor der Pensionierung stehen oder keinen entsprechenden Zeitvorrat aufweisen. Acht Mentees (14.8 %, T2) empfahlen, das Programm ebenfalls für Mentees aus niedrigeren Karrierestadien zu öffnen, und sieben (16.7 %, T1) wünschten sich allgemein mehr Transparenz bei der Auswahl der potentiellen Mentees. Des Weiteren wurden die Unterpunkte „Geschlechterambivalenz" und „Ausweiten des MentorInnen-Kreises" elaboriert. Der Punkt „Geschlechterambivalenz" umfasst die Problematik, dass ein Teil der Teilnehmenden es befürwortete, das Programm rein auf weibliche Mentees auszurichten, während ein anderer Teil den Ausschluss männlicher Mentees kritisierte.

Der zweite Aspekt des ersten übergeordneten Themenbereichs fokussiert spezifische Aspekte im Hinblick auf die Organisation und das Gesamtprogramm (vgl. Tabelle 38). Hierzu wurden alle wichtigen sowie häufigen Aussagen der Mentees gebündelt, wodurch zwei Kategorien identifiziert werden konnten: die Handreichung und die Programmdauer.

Tabelle 38
Spezifische Aspekte im Hinblick auf Organisation und Gesamtprogramm (aus Sicht der Mentees)

				T1	T2
	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	(n_a = 42) *n* (% von n_a)	(n_a = 54) *n* (% von n_a)
1	Handreichung	1	Optional	21 (50.0%)	
		2	Inspirierend/hilfreich	14 (33.3%)	
		3	Mehr/konkretere anwendungsspezifische Informationen	7 (16.7%)	
2	Programmdauer (ein Jahr)	1	Zu kurz		24 (44.4%)
		2	Angemessen		17 (31.5%)
		3	Formell angemessen bei informeller Fortführung		9 (16.7%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.
Die ausgegrauten Felder kennzeichnen Interviewtermine, zu denen eine entsprechende Frage nicht gestellt wurde.

Es wurde der Frage nachgegangen, ob eine schriftliche „Handreichung" der Organisation (Kat. 1) für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Tandem hilfreich bzw. nützlich und daher wesentlich sei. Mit 50.0 % der Mentees (*n* = 21, T1) hielt exakt die Hälfte der Teilnehmenden die Handreichung für eine fakultative Maßnahme, die laut einer Person „ganz nett, aber nicht notwendig" sei. Einige Mentees äußerten im Zuge dessen, zwar zu Programmstart einen „kurzen Blick" hineingeworfen, sie dann aber nicht mehr weiter beachtet zu haben. 14 Mentees (33.3 %, T1) empfanden die Handreichung als inspirierend und hilfreich, vor allem als Denkanstoß oder für potentielle Themenvorschläge. Sieben Teilnehmende (16.7 %, T1) hätten sich ergänzend noch mehr bzw. konkretere anwendungsspezifische Informationen, Beispiele, Hintergrundinformationen sowie Leitfäden zum Aufbau eines Mentoring-Gesprächs erhofft.

Im Rahmen der zweiten Kategorie (Kat. 2) wurde eruiert, ob die einjährige Programmdauer für ein erfolgreiches Mentoring nach Meinung der Teilnehmenden ausreichend sei. In Bezug darauf gaben 24 Mentees (44.4 %, T2) an, dass ein Jahr zu kurz angesetzt sei, vor allem, weil „man erst einmal eine gewisse Vorlaufzeit benötigt, um zueinanderzufinden". 17 Mentees (31.5 %, T2) befanden ein Jahr als durchaus angemessen und neun (16.7 %, T2) hielten die

formelle Programmdauer unter der Voraussetzung einer informellen Fortführung der Tandembeziehung über das Jahr hinaus für passend.

Als dritter Aspekt des übergeordneten Themenbereichs „Organisation und Gesamtprogramm“ wurde der Aspekt der (programmbegleitenden) Veranstaltungen definiert. Dieses Element bestand aus den drei Kategorien „Seminare“, „Regionaltreffen“ und „Auftakt-/Zwischenbilanz-/Abschlussveranstaltung“ sowie deren jeweilige Unterpunkte (vgl. Tabelle 39).

Tabelle 39
Organisation und Gesamtprogramm im Hinblick auf den Aspekt „Veranstaltungen“ (aus Sicht der Mentees)

				T1	T2
	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	(n_a = 42) *n* (% von n_a)	(n_a = 54) *n* (% von n_a)
1	Seminare	1	Zielgruppenkonformität	6 (14.3%)	10 (18.5%)
			I. Themenauswahl	3 (7.1%)	5 (9.3%)
			II. Niveau/Qualität des Inhalts	2 (4.8%)	4 (7.4%)
			III. Bundeswehrkenntnis der Vortragenden	1 (2.4%)	4 (7.4%)
		2	Wertvoll als Netzwerkoption	4 (9.5%)	6 (11.1%)
		3	Praxis-/Anwendungsbezug und Interaktivität	1 (2.4%)	7 (13.0%)
		4	Ergänzende Teambuilding-Maßnahmen		3 (5.6%)
2	Regionaltreffen	1	Wertvoll als Netzwerkoption	11 (26.2%)	9 (16.7%)
		2	Synchronisation des Niveaus und der Qualität mit dem Programm	3 (7.1%)	
3	Auftakt-/Zwischenbilanz-/Abschlussveranstaltung	1	Wertvoll als Netzwerkoption u. a. mit Alumni	6 (14.3%)	5 (9.3%)
		2	Vermeidung von Selbstreferenzialität	6 (14.3%)	4 (7.4%)
		3	Informativer Charakter	7 (16.7%)	
		4	Programmpunkt: Erfahrungsweitergabe der Alumni	6 (14.3%)	
		5	Professionelle Begleitevaluation	2 (4.8%)	4 (7.4%)
		6	Ambivalenz kohortenübergreifender Veranstaltungen	3 (7.1%)	2 (3.7%)
		7	Niveau/Qualität bei Themenauswahl und den Vortragenden		4 (7.4%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

Im Rahmen der ersten Kategorie (Kat. 1) wurden die angebotenen Seminare genauer beleuchtet. Hierbei wurde von sechs (14.3 %, T1) bzw. zehn Mentees (18.5 %, T2) angemerkt, dass die Seminare insgesamt mehr Zielgruppenkonformität aufweisen sollten. Eine Person erläuterte dbzgl., dass die Vortragenden auf dem gleichen Stand sein sollten wie deren Auditorium. Als spezifische Kriterien zielgruppenkonformer Seminare wurden des Weiteren eine passende Themenauswahl, ein adäquates Niveau bzw. generell die Qualität des Inhalts sowie angemessene Bundeswehrkenntnis der Vortragenden genannt. Darüber hinaus wünschten sich sieben Teilnehmende (13.0 %, T2) mehr Praxis- bzw. Anwendungsbezug und in größerem Umfang Interaktivität, z. B. in Form von Rollenspielen, praktischen Beispielen oder konkreten Tools mit effektiven Strategien u. a. für schwierige Situationen. Zudem wurden die Seminare als wertvolle Option zum Netzwerken gewertschätzt sowie als „Erfahrungsaustausch in lockerer Atmosphäre“ befunden. Des Weiteren wurde der Wunsch nach ergänzenden Teambuilding-Maßnahmen wie z. B. „Kletterwald“ oder „Escape Room“ geäußert.

Im Hinblick auf die Regionaltreffen (Kat. 2) gaben 26.2 % der Mentees (n = 11) zum ersten Termin und 16.7 % (n = 9) zum zweiten Termin an, diese als bedeutende Netzwerkoption wertgeschätzt zu haben. Allerdings sollte auch dbzgl. Niveau bzw. Qualität mit dem Programm synchronisiert werden und ein „roter Faden“ ersichtlich sein, damit die Regionaltreffen nicht nur „nett, aber ein bisschen wie eine Kaffeefahrt“ sind, wie es ein Teilnehmender formulierte.

Die dritte Kategorie (Kat. 3) fokussierte Auftakt-, Zwischenbilanz- und Abschlussveranstaltung. In diesem Zusammenhang betonten jeweils 14.3 % der Mentees (n = 6, T1) die Wichtigkeit des Netzwerkanteils und des gewinnbringenden Programmpunktes „Erfahrungsweitergabe der Alumni“, wobei auch der informative Charakter der Veranstaltungen (n = 7, 16.7 %, T1) als bedeutend eingeschätzt wurde. Als Kritikpunkt wurde, ebenfalls von 14.3 % der Mentees (n = 6, T1), das hohe Maß an Selbstreferenzialität angemahnt. Ansatz zur Kritik lieferte auch das nicht immer entsprechende Niveau bzw. die Qualität bei der Themenauswahl und den Vortragenden. Als positiv wurde die professionelle Begleitevaluation angesehen. Den letzten Unterpunkt bildet die Facette „Ambivalenz bei kohortenübergreifenden Veranstaltungen“. Einige Mentees fühlten sich durch die durchgangsübergreifende Gestaltung von Auftakt- und Abschlussveranstaltung „fehl am Platz“ oder „fanden sich nicht im Veranstaltungsprogramm wieder“, während andere genau dieses Design als Möglichkeit zur Zusammenkunft mit Personen anderer Kohorten wertschätzten.

Als vierter Aspekt des übergeordneten Themenbereichs „Organisation und Gesamtprogramm“ wurde der Aspekt „Netzwerken“ festgelegt. Hierbei wurde der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert das „Netzwerken“ innerhalb des Mentoring-Programms für die teilnehmenden Mentees eingenommen hatte (vgl. Tabelle 40).

Tabelle 40
Organisation und Gesamtprogramm im Hinblick auf den Aspekt „Netzwerken“ (aus Sicht der Mentees)

	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	T1 (n_a = 42) *n* (% von n_a)	T2 (n_a = 54) *n* (% von n_a)
1	Stellenwert	1	Essenziell	12 (28.6%)	25 (46.3%)
		2	Optional	6 (14.3%)	2 (3.7%)
		3	Unerheblich		3 (5.6%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

Für den Großteil der Mentees waren das Netzwerken und der Austausch untereinander, aber auch mit Personen höherer Dienstgrade, essenziell. Dies zeigte sich sowohl im Rahmen des ersten (*n* = 12, 28.6 %) als auch des zweiten Interviewtermins (*n* = 25, 46.3 %). Netzwerken wurde teilweise als der bedeutsamste Baustein des Programms bzw. als eigentlicher „Sinn und Zweck“ des Projekts bezeichnet und dessen Wichtigkeit in Bezug auf das Programm auf einen prozentualen Anteil von 60–90 % quantifiziert. Einige Teilnehmende sahen das Netzwerken als eine optionale Möglichkeit, jedoch nicht zwingend notwendig, während weitere Mentees diesen Aspekt als unerheblich empfanden sowie der Ansicht waren, dass „Netzwerken mit Mentoring wenig zu tun habe und lediglich einen Nebeneffekt darstelle“, so ein Mentee.

Den fünften Aspekt des übergeordneten Themenbereichs „Organisation und Gesamtprogramm“ stellt das „Matching“ dar. Im Zuge der Erhebung sollten u. a. ausschlaggebende Faktoren eruiert werden, welche für ein erfolgreiches Matching herangezogen werden können (vgl. Tabelle 41). Die gewonnenen Informationen wurden gebündelt und in folgende zwei Kategorien zusammengefasst: „Organisation des Prozesses“ sowie „wesentliche Auswahlkriterien aus Sicht der Mentees“.

Tabelle 41
Organisation und Gesamtprogramm im Hinblick auf den Aspekt „Matching“ (aus Sicht der Mentees)

	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	T1 (n_a = 42) n (% von n_a)
1	Organisation des Prozesses	1	Räumliche Nähe essenziell	19 (45.2%)
		2	Unverbindliche Erstgespräche	18 (42.9%)
		3	Transparenz des Matching-Verfahrens	15 (35.7%)
		4	Einräumen eines Mitspracherechts	13 (31.0%)
		5	Negierungsoption der Zuordnung	12 (28.6%)
		6	Vielfältige Hintergrundinformationen zur/m TandempartnerIn	9 (21.4%)
		7	Hilfestellungen durch AnsprechpartnerIn	9 (21.4%)
		8	Passender Dienstgradabstand im Tandem	4 (9.5%)
		9	Bedenkzeit für Entscheidung	3 (7.1%)
		10	Option zur Tandem-Auflösung	2 (4.8%)
2	Wesentliche Auswahlkriterien aus Sicht der Mentees	1	Geschlecht	
			I. Unwesentlich	19 (45.2%)
			II. Mentor gewünscht	5 (11.9%)
			III. Mentorin gewünscht	1 (2.4%)
		2	Gleicher/unterschiedlicher Status	22 (52.4%)
		3	Ähnlicher/unterschiedlicher (Fach-)Bereich	22 (52.4%)
		4	Erfahrung	9 (21.4%)
		5	Werdegang	8 (19.0%)
		6	Ähnliche Erwartungen/Ziele	7 (16.7%)
		7	Sympathie	7 (16.7%)
		8	MentorIn mit Familie	4 (9.5%)
		9	Teilnahmemotiv der MentorIn	3 (7.1%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

Die erste Kategorie (Kat. 1) fokussiert die Organisation des Matching-Prozesses. Jeweils knapp die Hälfte der Mentees erachtete zum einen die räumliche Nähe zur Tandempartnerin bzw. zum Tandempartner als essenziell (*n* = 19, 45.2 %) und zum anderen die Möglichkeit eines unverbindlichen Erstgesprächs (*n* = 18, 42.9 %). Hinsichtlich des Erstgesprächs äußerten die Mentees den Wunsch, die Option eingeräumt zu bekommen, in einen ersten persönlichen Kontakt mit der potentiellen Mentorin bzw. dem potentiellen Mentor treten zu können, um sich „einzufühlen" oder „zu beschnuppern" sowie „den Menschen hinter dem Namen kennenzulernen" – schließlich müsse es auch „menscheln" und „die Chemie stimmen", so die Teilnehmenden. Über ein Drittel der Mentees (*n* = 15, 35.7 %) erachtete es als wesentlich, die Transparenz bei dem Matching-Verfahren bzw. der Tandembildung zu erhöhen. 13 Mentees (31.0 %) wünschten sich generell mehr Mitspracherecht und 12 (28.6 %) vermissten eine nachträgliche, urteilsfreie Möglichkeit zur Ablehnung der Zuordnung, um ein reines „Zwangsmatching" zu vermeiden. Des Weiteren wurde der Wunsch geäußert, vor dem ersten Zusammentreffen vielfältigere Hintergrundinformationen zur Tandempartnerin bzw. zum Tandempartner zu erhalten, exemplarisch zu Familie, Hobbys und dem Lebenslauf. Weitere Anliegen bestanden hinsichtlich einer umfassenderen Hilfestellung durch die Ansprechpersonen sowie eines passenden Dienstgradabstands im Tandem. Zudem betonten die Teilnehmenden, wie wichtig es sei, ohne Druck und mit Bedenkzeit die Auswahl treffen zu können sowie die Option zu einer späteren Tandem-Auflösung eingeräumt zu bekommen.

Die zweite Kategorie (Kat. 2) subsummiert wesentliche Auswahlkriterien für das Matching aus Sicht der Mentees. Bei der Frage nach der Bedeutung des Faktors „Geschlecht" gab mit 45.2 % nahezu die Hälfte der Mentees (*n* = 19) an, dass das Geschlecht der zukünftigen Mentorin bzw. des zukünftigen Mentors keine große Rolle bei der Auswahl gespielt habe. Fünf Mentees (11.9 %) hatten sich bewusst für einen Mentor entschieden und nur eine Person (2.4 %) hatte sich explizit eine Mentorin gewünscht. Für je 52.4 % der Teilnehmenden (*n* = 22) war der (gleiche oder unterschiedliche) Status von Bedeutung sowie ein ähnlicher oder unterschiedlicher (Fach-)Bereich. Einige der Interviewten betonten in diesem Zusammenhang den Vorteil, neue Einblicke in einen anderen Bereich gewonnen zu haben, andere hoben hingegen die Qualität einer gleichen Gesprächsgrundlage hervor. Darüber hinaus waren den Mentees die Erfahrung der zukünftigen Mentorin bzw. des zukünftigen Mentors wichtig, der Werdegang, eine ähnliche Erwartungshaltung bzw. Zielvorstellung, die empfundene Sympathie, der Familienstand sowie die Motivation der Mentorin bzw. des Mentors zur Teilnahme am Programm.

Themenbereich 2: Die Tandembeziehung

Der zweite Themenbereich fokussiert die Tandembeziehung (Tabellen 42–44) und umfasst folgende Aspekte: „allgemeine Aspekte im Hinblick auf die Tandembeziehung“, „Erfolgsfaktoren für eine gelungene Zusammenarbeit im Tandem“ sowie „ein Perspektivwechsel: was würden sich die Mentees im Tandem wünschen, wenn sie Mentorin oder Mentor wären“.

In der folgenden Tabelle 42 sind alle Kategorien und deren jeweilige Unterpunkte abgebildet, welche sich dem Aspekt „allgemeine Aspekte im Hinblick auf die Tandembeziehung“ zuordnen ließen. Hierzu wurden alle wichtigen und häufigen Aussagen der Mentees hinsichtlich dieser Facette gebündelt, wodurch folgende acht Kategorien identifiziert werden konnten: Gesprächsinhalte, Zeitkontingent, Strukturierung der Treffen, Kommunikation der Erwartungen, Erfüllung der Erwartungen, Offenheit der Kommunikation, Kontakthäufigkeitsentwicklung im Programmverlauf sowie Kontaktinitiative.

Tabelle 42
Allgemeine Aspekte im Hinblick auf die Tandembeziehung (aus Sicht der Mentees)

				T1	T2
	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	(n_a = 42) *n* (% von n_a)	(n_a = 54) *n* (% von n_a)
1	Gesprächsinhalte	1	Beruflich/dienstlich und privat	15 (35.7%)	
		2	Beruflich/dienstlich	11 (26.2%)	
		3	Eher privat	4 (9.5%)	
2	Zeitkontingent	1	Sehr gut	21 (50.0%)	18 (33.3%)
		2	Mangelhaft	12 (28.6%)	11 (20.4%)
		3	Mittelmäßig	6 (14.3%)	7 (13.0%)
		4	Außerhalb der Dienstzeit	5 (11.9%)	5 (9.3%)
3	Strukturierung der Treffen	1	Struktur/Agenda	18 (42.9%)	
		2	Flexibel	10 (23.8%)	
		3	Unterschiedlich	9 (21.4%)	
4	Kommunikation der Erwartungen	1	Kommuniziert	21 (50.0%)	
		2	Nicht kommuniziert	12 (28.6%)	

	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	T1 (n_a = 42) *n* (% von n_a)	T2 (n_a = 54) *n* (% von n_a)
5	Erfüllung der Erwartungen	1	Erfüllt		23 (42.6%)
		2	Nicht erfüllt		10 (18.5%)
		3	Keine Erwartungen gehabt		10 (18.5%)
6	Offenheit der Kommunikation	1	Offenheit	27 (64.3%)	
		2	Zurückhaltung	6 (14.3%)	
7	Kontakthäufigkeitsentwicklung im Programmverlauf	1	Intensivierung		18 (33.3%)
		2	Gleichbleiben		18 (33.3%)
		3	Abnahme		13 (24.1%)
8	Kontaktinitiative	1	Beidseitig		17 (31.5%)
		2	MentorIn		15 (27.8%)
		3	Mentee		12 (22.2%)
		4	Programmkoordination		3 (5.6%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.
Die ausgegrauten Felder kennzeichnen Interviewtermine, zu denen eine entsprechende Frage nicht gestellt wurde.

Die erste Kategorie (Kat. 1) beleuchtet die Gesprächsinhalte innerhalb des Tandems und bezieht sich auf die Fragestellung, inwieweit berufliche bzw. private Themen die Kommunikation bestimmt haben. 35.7 % der Mentees (*n* = 15) gaben an, sich sowohl über berufliche bzw. dienstliche als auch über private Themen ausgetauscht zu haben. 11 Teilnehmende (26.2 %) führten im Tandem ausschließlich berufliche bzw. dienstliche Gespräche und vier (9.5 %) hatten hauptsächlich private Themen als Gesprächsgrundlage.

Mit dem verfügbaren Zeitkontingent im Tandem (Kat. 2) waren 50.0 % der Mentees (*n* = 21) zum ersten Termin und 33.3 % (*n* = 18) zum zweiten Termin äußerst zufrieden. 12 (28.6 %, T1) bzw. 11 Mentees (20.4 %, T2) bezeichneten die Menge an verfügbarer Zeit für die Tandembeziehung hingegen als mangelhaft. Dies lag auf Seiten der Mentees vor allem an einem zu geringen Spielraum in der derzeitigen Position, dem alltäglichen starken „Eingebundensein“, den umfassenden dienstlichen Verpflichtungen sowie der gegenwärtigen Auslandsverwendung. Ein Teil der Mentees befand das Zeitkontingent im Tandem als mittelmäßig und

ein weiterer Teil konnte Treffen lediglich außerhalb der Dienstzeit (beispielsweise am Abend, an Brückentagen oder auch nur am Wochenende) realisieren. Im Rahmen der dritten Kategorie (Kat. 3) wurde evaluiert, ob eine Strukturierung der Treffen stattgefunden hatte, z. B. in Form einer konkreten Agenda. In Bezug darauf gab nahezu die Hälfte der Teilnehmenden (n = 18, 42.9 %) an, auf eine feste Agenda oder einen zuvor entworfenen Gesprächsplan zurückgegriffen zu haben. Die übrigen Tandems gestalteten ihre Zusammenarbeit flexibel oder variierten von Treffen zu Treffen.

Hinsichtlich der Frage, ob individuelle Erwartungen im Tandem kommuniziert worden waren (Kat. 4), führte die Hälfte der Mentees (n = 21, 50.0 %) an, die eigenen Erwartungen offen angesprochen zu haben, während 12 Mentees (28.6 %) berichteten, dass keine Aussprache der Erwartungen stattgefunden habe. Darauf aufbauend wurden die Mentees zum zweiten Interviewtermin befragt, ob ihre Erwartungen erfüllt worden waren (Kat. 5). Dies bestätigten 23 Mentees (42.6 %). Bei jeweils zehn Mentees (18.5 %) wurden diese nicht erfüllt oder es lagen zu Beginn keine konkreten Erwartungen vor. Zudem wurde zum ersten Interviewtermin eruiert, inwieweit bis dato eine offene Kommunikation innerhalb des Tandems möglich war (Kat. 6). Mehr als die Hälfte der Mentees (n = 27, 64.3 %) berichtete von einem offenen Austausch, während 14.3 % (n = 6) sich im Tandem eher zurückhielten.

Zusätzlich wurde die Entwicklung der Kontakthäufigkeit über den Programmverlauf hinweg evaluiert (Kat. 7). Jeweils 18 Mentees (33.3 %) erlebten eine Intensivierung des Kontakts bzw. ein Gleichbleiben der Kontakthäufigkeit. Bei 13 Mentees (24.1 %) nahm die Kontakthäufigkeit hingegen ab, wobei ein Teilnehmender darauf verwies, dass nach dem Abflauen der ersten Euphorie Ernüchterung eingetreten war. Zum zweiten Termin wurde zudem die Frage gestellt, von wem nach Meinung der Mentees die Kontaktinitiative ausgehen sollte (Kat. 8). Für 17 Mentees (31.5 %) lag die Kontaktinitiative in beidseitiger Verantwortung. 15 Mentees (27.8 %) waren hingegen der Auffassung, die Mentorin bzw. der Mentor solle die Initiative ergreifen, da die Mentees keine „Bittsteller“ oder eine „aufgedrängte Bereicherung“ sein wollen und es für die Mentees eine zusätzliche Hürde bzw. Hemmschwelle darstellen würde, die „nach oben“ da sei, so die Teilnehmenden. Darüber hinaus seien auch oftmals Berührungsängste vorhanden oder die Angst vor Ablehnung und Absagen. Weitere 12 Mentees (22.2 %) vertraten die Ansicht, dass die Mentees initiativ werden sollten und für drei Mentees (5.6 %) lag die Verantwortung bei der Programmkoordination.

Die nachfolgende Tabelle 43 gibt Erfolgsfaktoren für eine gelungene Zusammenarbeit im Tandem wieder. Im Anschluss soll auf die ermittelten 16 Faktoren eingegangen werden.

Tabelle 43
Erfolgsfaktoren für eine gelungene Zusammenarbeit im Tandem (aus Sicht der Mentees)

		T1	T2
	Erfolgsfaktoren	(n_a = 42) *n* (% von n_a)	(n_a = 54) *n* (% von n_a)
1	Persönlicher Kontakt	15 (35.7%)	8 (14.8%)
2	Offenheit	7 (16.7%)	12 (22.2%)
3	Kontakthalten	11 (26.2%)	6 (11.1%)
4	Zwischenmenschliche Kompatibilität	9 (21.4%)	7 (13.0%)
5	Zuverlässigkeit/Verbindlichkeit	12 (28.6%)	3 (5.6%)
6	Zeit	8 (19.0%)	7 (13.0%)
7	Vertrauen	5 (11.9%)	8 (14.8%)
8	Erreichbarkeit	4 (9.5%)	7 (13.0%)
9	Fachlicher Austausch	6 (14.3%)	2 (3.7%)
10	Verschwiegenheit	5 (11.9%)	2 (3.7%)
11	Hierarchieloser Umgang/auf Augenhöhe		7 (13.0%)
12	Respekt	3 (7.1%)	2 (3.7%)
13	Engagement	4 (9.5%)	
14	Ehrlichkeit	2 (4.8%)	2 (3.7%)
15	Gemeinsame Zielausrichtung	3 (7.1%)	
16	Verständnis		3 (5.6%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

In der Folge sollen die fünf hinsichtlich des ersten Termins bedeutendsten Faktoren für eine gelungene Zusammenarbeit im Tandem genannt werden: mit 15 Nennungen (35.7 %) war der persönliche Kontakt innerhalb des Tandems am wichtigsten, gefolgt von dem Aspekt „Zuverlässigkeit“ bzw. „Verbindlichkeit“ (*n* = 12, 28.6 %), einem stetigen „Kontakthalten“ z. B. mittels Telefonaten oder E-Mails (*n* = 11, 26.2 %), zwischenmenschlicher Kompatibilität (*n* = 9, 21.4 %) sowie dem Faktor Zeit (*n* = 8, 19.0 %).

Im Rahmen des zweiten Interviewtermins konnten folgende sieben Gesichtspunkte als am bedeutendsten für eine gelungene Zusammenarbeit im Tandem elaboriert werden: an erster Stelle wurde von 12 Mentees (22.2 %) die Offenheit im Tandem genannt, gefolgt von den Elementen „persönlicher Kontakt“ sowie „Vertrauen“ (je: *n* = 8, 14.8 %). Wie auch zum ersten Termin, wurden die zwischenmenschliche Kompatibilität und der Faktor Zeit als wesentlich erachtet (je: *n* = 7, 13.0 %), sowie ergänzend ein hierarchieloser Umgang bzw. ein Austausch auf Augenhöhe und eine adäquate Erreichbarkeit (je: *n* = 7, 13.0 %). Darüber hinaus waren zu den beiden Interviewterminen fachlicher Austausch, Verschwiegenheit, Respekt, Engagement, Ehrlichkeit, eine gemeinsame Zielausrichtung sowie gegenseitiges Verständnis von Bedeutung.

Im Verlauf der Interviews wurden die Mentees gebeten, die Perspektive zu wechseln und sich in die Position einer Mentorin bzw. eines Mentors zu versetzen. Die folgende Tabelle 44 spiegelt wider, was sich die Mentees in dieser Rolle für die Zusammenarbeit im Tandem wünschen würden. Hierzu wurden alle wichtigen und häufigen Aussagen der Mentees gebündelt, wodurch insgesamt 15 Unterpunkte identifiziert werden konnten.

Tabelle 44
Ein Perspektivwechsel: was würden sich die Mentees im Tandem wünschen, wenn sie Mentorin oder Mentor wären

		T2
		(n_a = 54)
	Unterpunkte	*n* (% von n_a)
1	Offenheit	14 (25.9%)
2	Vertrauen	10 (18.5%)
3	Engagement/Eigeninitiative	8 (14.8%)
4	Hierarchieloser Umgang/auf Augenhöhe	8 (14.8%)
5	Ehrlichkeit	6 (11.1%)
6	Konstruktiver Austausch	6 (11.1%)
7	Zeit	5 (9.3%)
8	Aufgeschlossenheit	4 (7.4%)
9	Kritikfähigkeit/Selbstreflexion	3 (5.6%)
10	Verschwiegenheit	2 (3.7%)
11	Flexibilität	2 (3.7%)

	Unterpunkte	T2 (n_a = 54) *n* (% von n_a)
12	Zwischenmenschliche Kompatibilität	2 (3.7%)
13	Verständnis	2 (3.7%)
14	Gemeinsame Zielausrichtung	1 (1.9%)
15	Gegenseitiges Lernen	1 (1.9%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

An oberster Stelle stand für die Mentees, wenn sie sich in die Rolle einer Mentorin bzw. eines Mentors hineinversetzten, Offenheit im Tandem (*n* = 14, 25.9 %), wobei auch Vertrauen (*n* = 10, 18.5 %), Engagement bzw. Eigeninitiative (*n* = 8, 14.8 %), ein hierarchieloser Umgang auf Augenhöhe (*n* = 8, 14.8 %), Ehrlichkeit (*n* = 6, 11.1 %) sowie ein konstruktiver Austausch (*n* = 6, 11.1 %) von Bedeutung waren. Zudem wurde der Faktor Zeit, Aufgeschlossenheit, Kritikfähigkeit und Selbstreflexion, Verschwiegenheit, Flexibilität, zwischenmenschliche Kompatibilität, Verständnis, eine gemeinsame Zielausrichtung sowie gegenseitiges Lernen genannt.

Themenbereich 3: Aufgetretene Effekte und Lernergebnisse

Der dritte Themenbereich „aufgetretene Effekte und Lernergebnisse“ (Tabellen 45–46) umfasst folgende Aspekte: „eingetretene Lernergebnisse, gewonnene Kenntnisse bzw. Fähigkeiten“ sowie den Aspekt „mögliche positiv beeinflussbare Facetten durch Mentoring“. Die eingetretenen Lernergebnisse sowie die neu gewonnenen Kenntnisse bzw. Fähigkeiten aus der Mentoring-Beziehung werden in der anschließenden Tabelle 45 angeführt. Hierzu wurden alle wichtigen und häufigen Aussagen der Mentees gebündelt, wodurch schließlich 21 Effekte identifiziert werden konnten.

Tabelle 45
Eingetretene Lernergebnisse, gewonnene Kenntnisse bzw. Fähigkeiten (aus Sicht der Mentees)

	Lernergebnisse/Kenntnisse/Fähigkeiten	T1 (n_a = 42) *n* (% von n_a)	T2 (n_a = 54) *n* (% von n_a)
1	Gelassenheit/Besonnenheit	7 (16.7%)	12 (22.2%)
2	Selbstreflexion	10 (23.8%)	7 (13.0%)
3	Bundeswehrspezifisches Wissen	5 (11.9%)	12 (22.2%)

		T1	T2
	Lernergebnisse/Kenntnisse/Fähigkeiten	(n_a = 42) *n* (% von n_a)	(n_a = 54) *n* (% von n_a)
4	Horizonterweiterung	4 (9.5%)	13 (24.1%)
5	Führungsverhalten/Mitarbeiterführung	6 (14.3%)	9 (16.7%)
6	Selbstsicherheit/Selbstvertrauen	2 (4.8%)	13 (24.1%)
7	Neuer Blickwinkel/Perspektivwechsel	8 (19.0%)	4 (7.4%)
8	Netzwerken	6 (14.3%)	4 (7.4%)
9	Implizites Erfahrungswissen	6 (14.3%)	3 (5.6%)
10	Klarheit/Orientierung	3 (7.1%)	4 (7.4%)
11	Kommunikation/Rhetorik	2 (4.8%)	5 (9.3%)
12	Karrierestrategien	5 (11.9%)	1 (1.9%)
13	Grenzen setzen	2 (4.8%)	4 (7.4%)
14	Empathie/gegenseitiges Verständnis	1 (2.4%)	5 (9.3%)
15	Work-Life-Balance	3 (7.1%)	2 (3.7%)
16	Entscheidungsfindung	3 (7.1%)	2 (3.7%)
17	Professionalität	2 (4.8%)	3 (5.6%)
18	Konfliktmanagement/Problemlösungsfähigkeit	2 (4.8%)	3 (5.6%)
19	Fachwissen	1 (2.4%)	3 (5.6%)
20	Kritisches Denken		4 (7.4%)
21	Zeitmanagement		4 (7.4%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

Im Folgenden soll knapp auf die wesentlichsten sechs Lernergebnisse, dazugewonnenen Kenntnisse bzw. Fähigkeiten, welche zum ersten Termin genannt wurden, eingegangen werden. Mit 23.8 % der Befragten (*n* = 10) erlebte die größte Gruppe eine umfassendere Selbstreflexion. Zudem wurde mehrfach das Erlernen der Möglichkeit, neue Blickwinkel einnehmen sowie einen Perspektivwechsel vornehmen zu können (*n* = 8, 19.0 %), der Gewinn an Gelassenheit und Besonnenheit (*n* = 7, 16.7 %), eine Verbesserung des eigenen Führungsverhaltens bzw. der Mitarbeiterführung (*n* = 6, 14.3 %) sowie der Fertigkeit zum besseren Netzwerken (*n* = 6, 14.3 %) und die Aneignung von implizitem Erfahrungswissen (*n* = 6, 14.3 %) geäußert.

Zum zweiten Erhebungstermin ließen sich vor allem folgende fünf dazugelernte Fähigkeiten bzw. gewonnene Kenntnisse extrahieren: mit jeweils 13 Nennungen (24.1 %) wurden eine Horizonterweiterung bzw. der „Blick über den Tellerrand“ sowie das Erlangen von mehr Selbstsicherheit und Selbstvertrauen angeführt. Darüber hinaus wurde der Gewinn an Gelassenheit und Besonnenheit (*n* = 12, 22.2 %), der Erwerb von bundeswehrspezifischem Wissen (*n* = 12, 22.2 %) sowie die Weiterentwicklung des eigenen Führungsverhaltens bzw. der Mitarbeiterführung (*n* = 9, 16.7 %) herauskristallisiert. Ergänzend zu den bereits angeführten Effekten ließen sich zu den jeweiligen Terminen folgende nachweisen: mehr Klarheit und Orientierung, bessere Kommunikationsfähigkeiten, neue Karrierestrategien, das häufigere bzw. konsequentere Setzen von Grenzen, ein höheres Maß an gegenseitigem Verständnis sowie eine bessere Work-Life-Balance (z. B. durch das bewusste Freihalten der Wochenenden ohne schlechtem Gewissen). Zudem konnte durch das Mentoring-Programm positiv auf die Faktoren Entscheidungsfindung, Professionalität, Problemlösungsfähigkeit bzw. Konfliktmanagement, Fachwissen, kritisches Denken und Zeitmanagement eingewirkt werden.

In Tabelle 46 ist dargestellt, welche Facetten durch Mentoring am effektivsten positiv beeinflusst werden können. Hierzu wurden alle wichtigen und häufigen Aussagen der Mentees gebündelt, wodurch schließlich neun Facetten bzw. Bereiche identifiziert werden konnten.

Tabelle 46
Mögliche positiv beeinflussbare Facetten durch Mentoring (aus Sicht der Mentees)

		T1	T2
	Facetten/Bereiche	(n_a = 42) *n* (% von n_a)	(n_a = 54) *n* (% von n_a)
1	Netzwerkerweiterung	24 (57.1%)	34 (63.0%)
2	Erfahrungsaustausch/Horizonterweiterung	19 (45.2%)	12 (22.2%)
3	Andauernde/nachhaltige Mentoring-Partnerschaft		26 (48.1%)
4	Persönlichkeitsentwicklung	3 (7.1%)	21 (38.9%)
5	Kompetenzentwicklung	2 (4.8%)	10 (18.5%)
6	Profit aus den Seminaren	2 (4.8%)	10 (18.5%)
7	Konkrete Handlungen	3 (7.1%)	7 (13.0%)
8	Feedback	1 (2.4%)	7 (13.0%)
9	Berufliches Vorankommen/Karriere		7 (13.0%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

Mehr als die Hälfte der Mentees gab sowohl zum ersten (*n* = 24, 57.1 %) als auch zum zweiten Interviewtermin (*n* = 34, 63.0 %) an, dass die Erweiterung des eigenen Netzwerks der Aspekt sei, auf den am stärksten durch Mentoring eingewirkt werden könne. Darüber hinaus wurde häufig der Erfahrungsaustausch bzw. die Horizonterweiterung (*n* = 19, 45.2 %, T1; *n* = 12, 22.2 %, T2) genannt. Beim zweiten Erhebungstermin waren mit 26 Nennungen (48.1 %) eine nachhaltige bzw. andauernde Mentoring-Partnerschaft und mit 21 Erwähnungen (38.9 %) das Element der Persönlichkeitsentwicklung mögliche positiv beeinflussbare Facetten durch Mentoring. Ergänzend ließen sich noch weitere Aspekte herausarbeiten, auf die effektiv durch Mentoring eingewirkt werden kann: die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen, das Profitieren aus den Seminaren, das Erhalten von Feedback, generelles berufliches Vorankommen und das Umsetzen konkreter Handlungen. Letzteres könne, den befragten Mentees zufolge, beispielsweise durch ein „Durchsprechen" des nächsten Mitarbeitergesprächs oder ein „Durchspielen" von Dialogen mit der bzw. dem Vorgesetzten erreicht werden.

Themenbereich 4: Weiterführende Ergebnisse zu dem Mentoring-Programm im Allgemeinen

Der vierte Themenbereich fokussiert weiterführende Ergebnisse zu dem Mentoring-Programm im Allgemeinen (Tabellen 47–49) und umfasst folgende Aspekte: „mögliche Erklärungsansätze für nicht eingetretene Effekte", „persönliches und berufliches Vorankommen der Mentees durch die Programmteilnahme (auf einer Skala von 1–10)" sowie den Aspekt „Reaktionen des direkten Umfelds der Mentees auf deren Programmteilnahme".

Der Interviewleitfaden enthielt eine Frage zu möglichen Erklärungsansätzen für vorab erwartete, aber nicht eingetretene Effekte, welche im Zuge der quantitativen Fragebogenauswertung festgestellt worden waren. Die Teilnehmenden sollten auf Grundlage ihrer bereits gemachten Erfahrungen mögliche Erklärungsansätze eruieren, weshalb die tatsächlich eingetretenen Effekte des Mentoring-Programms (z. B. bzgl. Karrieremöglichkeiten oder Zeitmanagement) im Fragebogenteil niedriger eingeschätzt wurden als noch unmittelbar zu Programmbeginn erwartet worden war. Im Zuge der Erhebung konnten insgesamt fünf verschiedene Ansätze extrahiert werden, welche in der nachstehenden Tabelle 47 dargestellt sind.

Tabelle 47
Mögliche Erklärungsansätze für nicht eingetretene Effekte (aus Sicht der Mentees)

	Erklärungsansätze	T2 (n_a = 54) *n* (% von n_a)
1	Falsche Vorstellung vom/überzogene Erwartung an das Programm	29 (53.7%)
2	Überzogene Erwartungshaltung gegenüber MentorIn	15 (27.8%)
3	Zu kurzer Bewertungshorizont	8 (14.8%)
4	Bereits fortgeschrittenes Karriere-/Leistungsstadium der Mentees	5 (9.3%)
5	Abklingen der ersten Euphorie	2 (3.7%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

Mehr als die Hälfte der interviewten Mentees (*n* = 29, 53.7 %) war der Auffassung, dass vor allem falsche Vorstellungen von dem bzw. überzogene Erwartungen an das Programm Verursacher für die nicht aufgetretenen Effekte sein könnten. Einige Mentees hatten sich unmittelbare positive Konsequenzen für ihr berufliches Vorankommen sowie direkte Karrieresprünge erhofft. Allerdings würde der Schwerpunkt des Programms „eher in der persönlichen Weiterbildung“ liegen und nicht ein „Nach-vorne-Katapultieren“ bedeuten, so einige Teilnehmende. Weitere Mentees äußerten, dass manche Partizipierende ihre Erwartungshaltung generell zu hoch angesetzt hätten und überhöhte Erwartungen per se nicht vollständig erfüllt werden könnten. Weitere 15 Mentees (27.8 %) waren der Auffassung, dass überzogene Erwartungen auch gegenüber der Mentorin bzw. dem Mentor bestanden hätten. Der Meinung einiger interviewten Mentees zufolge herrschte der Glaube vor, das Gegenüber könne die eigenen Probleme lösen oder habe deutlich mehr Zeitkapazität zur Verfügung. Oftmals wurden auch schlichtweg die tatsächlichen Einflussmöglichkeiten überschätzt. Darüber hinaus erklärten sich manche Mentees das Ausbleiben von Effekten durch den, ihrer Einschätzung nach, zu kurz abgesteckten Bewertungshorizont – „da Mentoring ja eher langfristige Wirkungen habe“. Zudem hätten einige der Teilnehmenden bereits zu Beginn des Programms ein zu fortgeschrittenes Karriere- bzw. Leistungsstadium und daher ein geringeres Entwicklungspotenzial gehabt, so die Mentees. Auch ein Abklingen der ersten Euphorie und eine damit einhergehende Ernüchterung durch die Realität waren Erklärungsansätze.

Tabelle 48 spiegelt die Ergebnisse auf die Frage wider, wie stark die Mentees zu den jeweiligen zwei Terminen einschätzten, dass sie das Mentoring-Programm sowohl persönlich als auch beruflich auf einer Skala von 1–10 vorangebracht habe.

Tabelle 48
Persönliches und berufliches Vorankommen der Mentees durch die Programmteilnahme (auf einer Skala von 1–10)

T1		T2	
Persönlich	Beruflich	Persönlich	Beruflich
(n_a = 38) *M* (*SD*)	(n_a = 37) *M* (*SD*)	(n_a = 51) *M* (*SD*)	(n_a = 50) *M* (*SD*)
M = 7.20 (*SD* = 1.97)	*M* = 6.12 (*SD* = 2.03)	*M* = 7.29 (*SD* = 1.83)	*M* = 4.94 (*SD* = 2.19)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

Zum ersten Termin betrug der Mittelwert für das persönliche Vorankommen infolge des Mentorings *M* = 7.20 (*SD* = 1.97) und für die berufliche Entwicklung *M* = 6.12 (*SD* = 2.03). Zum zweiten Termin lag der Mittelwert für den persönlichen Fortschritt infolge des Programms bei *M* = 7.29 (*SD* = 1.83) und für die berufliche Komponente bei *M* = 4.94 (*SD* = 2.19).

In der anschließenden Tabelle 49 werden die Ergebnisse auf die Frage nach den Reaktionen des direkten Arbeitsumfelds der Mentees auf deren Teilnahme am Programm dargestellt. Hierzu wurden alle wichtigen und häufigen Aussagen der Mentees gebündelt, wodurch schließlich die folgenden vier Kategorien identifiziert werden konnten: allgemeine Reaktionen, Reaktionen der Vorgesetzten, Veränderung der Reaktionen im Programmverlauf sowie Angst der Teilnehmenden vor potentiellen Reaktionen.

Tabelle 49
Reaktionen des direkten Umfelds der Mentees auf deren Programmteilnahme

	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	T1 (n_a = 42) *n* (% von n_a)	T2 (n_a = 54) *n* (% von n_a)
1	Allgemeine Reaktionen	1	Geschlechterdebatte	14 (33.3%)	5 (9.3%)
		2	Neid	9 (21.4%)	8 (14.8%)
		3	Allgemein negativ/skeptisch/ belächelt	6 (14.3%)	8 (14.8%)
		4	Ambivalent	7 (16.7%)	4 (7.4%)
		5	„Warum Du?“	9 (21.4%)	1 (1.9%)
		6	Durchweg positiv	5 (11.9%)	5 (9.3%)
		7	Desinteressiert	3 (7.1%)	6 (11.1%)
		8	Neugierig/interessiert	6 (14.3%)	

	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	T1 (n_a = 42) *n* (% von n_a)	T2 (n_a = 54) *n* (% von n_a)
		9	Neutral	2 (4.8%)	4 (7.4%)
		10	Frage nach dem Sinn	3 (7.1%)	1 (1.9%)
		11	Anfeindungen		4 (7.4%)
2	Reaktionen der Vorgesetzten	1	Unterstützend	10 (23.8%)	1 (1.9%)
		2	Ablehnend	4 (9.5%)	4 (7.4%)
		3	Besorgnis bzgl. Extraaufwand/ Zeit	5 (11.9%)	2 (3.7%)
3	Veränderung der Reaktionen im Programmverlauf	1	Keine Veränderung		15 (27.8%)
		2	Wurde negativer		2 (3.7%)
		3	Wurde positiver		1 (1.9%)
4	Angst der TN[a] vor potentiellen Reaktionen			4 (9.5%)	9 (16.7%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.
Die ausgegrauten Felder kennzeichnen Interviewtermine, zu denen eine entsprechende Frage nicht gestellt wurde.
[a] Die Abkürzung „TN“ steht für die Teilnehmenden.

Bei der nun folgenden Beschreibung der Ergebnisse hinsichtlich der ersten Kategorie (Kat. 1) „allgemeine Reaktionen“ werden zunächst die quantitativ häufigsten Aussagen aus dem ersten Interviewtermin angeführt. Als meistgenannte Reaktion des direkten Umfelds erwies sich das Aufkommen einer Geschlechterdebatte (*n* = 14, 33.3 %). Die Thematik, dass im ersten Durchgang des Programms ausschließlich weibliche Mentees zur Teilnahme berechtigt gewesen waren und auch in den folgenden Durchgängen der Frauenanteil immer noch relativ hoch war, verursachte im Umfeld der Teilnehmenden häufig „böses Blut“. Den interviewten Mentees zufolge kam viel Kritik vor allem von männlichen Kollegen und auch manche Vorgesetzte empfanden die Auswahl der Teilnehmenden als „unfair“. Eine Mentee berichtete, dass ihr Vorgesetzter gesagt habe, sie würde nur gefördert werden, weil sie eine Frau sei, während eine andere Mentee den Satz „werden die Mädchen wieder gepuscht“ zu hören bekam. Weitere weibliche Mentees äußerten, dass sie sich aufgrund dieser Problematik für ihre Auswahl und die Teilnahme rechtfertigen mussten. Neun Mentees (21.4 %) teilten mit, dass sie mit dem Neid anderer Mitarbeitenden konfrontiert worden waren. Infolgedessen wollte ein Teil der Mentees ihre Teilnahme lieber geheim halten, sie nicht „an die große Glocke hängen“ oder damit „hausieren gehen“, so die Teilnehmenden. Ebenfalls bei 21.4 % der Mentees (*n* = 9) kam häufig die

Frage auf, warum genau sie ausgewählt worden waren. Sieben Mentees (16.7 %) konstatierten, dass ihr Umfeld ambivalent reagiert habe. Im Zuge des zweiten Interviewtermins wurde am häufigsten der Aspekt „Neid“ angesprochen (*n* = 8, 14.8 %), wobei ebenso oft generell negative oder skeptische Reaktionen des Umfelds geschildert wurden. Weitere Reaktionen des Umfelds waren entweder durchweg positiv, von Desinteresse oder Interesse bzw. Neugierde geprägt oder neutral gefärbt. Teilweise wurde auch nach dem tieferen Sinn des Programms gefragt. Vier Mentees (7.4 %, T2) erlebten konkrete Anfeindungen.

Im Rahmen der zweiten Kategorie (Kat. 2) wurden explizit die Reaktionen der direkten Vorgesetzten auf die Programmteilnahme beleuchtet. Zehn Mentees (23.8 %) erlebten zum ersten Termin die jeweiligen Vorgesetzten als eine „unterstützende Hand“. Die Vorgesetzten von 11.9 % der Mentees (*n* = 5, T1) hatten Besorgnis bzgl. des zusätzlichen Zeit- bzw. Extraaufwands und bei vier Mentees (9.5 %, T1) reagierten die Vorgesetzten mit Ablehnung. Diesen Mentees zufolge machten die Vorgesetzten teilweise das Programm schlecht, bezeichneten es als „Zeitraub“ bzw. „unnötige Zusatzbaustelle“ oder stellten sich einer Teilnahme bewusst in den Weg.

Die dritte Kategorie (Kat. 3) fasst die Aussagen der Mentees hinsichtlich der Veränderung der Reaktionen des direkten Arbeitsumfelds über den Programmverlauf hinweg zusammen. Dabei konstatierten 15 Mentees (27.8 %) keine merkliche Veränderung, bei zwei Mentees (3.7 %) wurden die Reaktionen negativer und bei einer bzw. einem Teilnehmenden positiver (1.9 %). Vier Mentees (9.5 %) offenbarten Angst vor den potentiellen Reaktionen des Umfelds (Kat. 4) zum ersten Interviewtermin und neun (16.7 %) zum zweiten.

Themenbereich 5: Hemmnisse und Schwierigkeiten

Der fünfte und letzte Themenbereich „Hemmnisse und Schwierigkeiten“ befasst sich mit aufgetretenen Hemmnissen des Mentoring-Erfolgs sowie Schwierigkeiten innerhalb des Programms bzw. während der Programmteilnahme (vgl. Tabelle 50). Ein großer Teil der in der Tabelle dargestellten Aspekte wurde bereits im Zuge der vorangegangenen Themenbereiche genannt, soll für einen besseren Überblick an dieser Stelle jedoch noch einmal explizit angeführt werden. Hierzu wurden alle wichtigen und häufigen Aussagen der Mentees gebündelt, wodurch folgende vier Kategorien identifiziert werden konnten: Zwischenmenschliches im Tandem, Matching, Reaktionen des Umfelds sowie Organisation.

Tabelle 50
Hemmnisse des Mentoring-Erfolgs und Schwierigkeiten während der Programmteilnahme (aus Sicht der Mentees)

	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	T1 (n_a = 42) *n* (% von n_a)	T2 (n_a = 54) *n* (% von n_a)
1	Zwischenmenschliches im Tandem	1	Zu wenig Zeit	1 (2.4%)	34 (63.0%)
		2	Fehlendes Engagement		7 (13.0%)
		3	Fehlendes Eingehen auf Bedürfnisse der/des Mentee	3 (7.1%)	2 (3.7%)
		4	Angst vor Offenheit	2 (4.8%)	3 (5.6%)
		5	Zwischenmenschlich allgemein schwierig/unpassend	2 (4.8%)	2 (3.7%)
		6	Fehlende Verbindlichkeit	1 (2.4%)	2 (3.7%)
2	Matching	1	Räumliche Entfernung	10 (23.8%)	12 (22.2%)
		2	Dienstgradgefälle	5 (11.9%)	
		3	Altersunterschied	1 (2.4%)	4 (7.4%)
		4	Zu nah an eigener Verwendung/ Personalverantwortung	2 (4.8%)	
3	Organisation	1	Zu wenig organisierte Netzwerkmöglichkeiten	24 (57.1%)	4 (7.4%)
		2	Ungünstige/zu kurzfristige Terminierung von Veranstaltungen	14 (33.3%)	12 (22.2%)
		3	Fehlende Zielvorgaben	10 (23.8%)	8 (14.8%)
		4	Fehlende Einbindung der Vorgesetzten	9 (21.4%)	4 (7.4%)
		5	Zu wenig Unterstützung		5 (9.3%)
4	Reaktionen des Umfelds		Für Details vgl. Tabelle 49		

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

Als erste Kategorie (Kat. 1) wurde die zwischenmenschliche Komponente im Tandem definiert. Zum zweiten Termin gaben nahezu zwei Drittel der Mentees (*n* = 34, 63.0 %) an, dass sie sich mehr Zeit im Tandem gewünscht hätten. Sieben Mentees (13.0 %, T2) hatten den Eindruck, dass die jeweilige Mentorin bzw. der jeweilige Mentor nicht genug Engagement gezeigt habe. Diesbezüglich äußerten einige der sieben Teilnehmenden, dass sie den unerfüllten Wunsch nach einer Möglichkeit zur Hospitation oder einem Shouldering gehegt hatten. Zusätzlich monierten die Mentees das fehlende Eingehen auf deren Bedürfnisse. So wurden beispiels-

weise Themenwünsche nicht berücksichtigt oder bestimmte Themenbereiche einfach abgeblockt. Ein Teil der Mentees hatte Angst, sich zu öffnen, oder Scheu, Schwierigkeiten im Tandem anzusprechen. Bei anderen Mentees war „das Zwischenmenschliche“ allgemein nicht kompatibel oder es fehlte an Verbindlichkeit.

Im Hinblick auf das Matching (Kat. 2) wurde vor allem eine zu große räumliche Entfernung als Kritikpunkt angeführt (*n* = 10, 23.8 %, T1; *n* = 12, 22.2 %, T2). Ein zu starkes Dienstgradgefälle und ein zu großer Altersunterschied erwiesen sich ebenso als hemmend für den Erfolg. Schwierigkeiten offenbarten sich auch, wenn die Mentorin bzw. der Mentor „zu nah“ an der eigenen Verwendung bzw. mit der jeweiligen Personalverantwortung verbunden war.

Hinsichtlich der Organisation des Programms im Allgemeinen (Kat. 3) übten die Mentees Kritik daran, dass zu wenig Netzwerkmöglichkeiten geschaffen worden waren (*n* = 24, 57.1 %, T1), die Terminierung von Veranstaltungen zu kurzfristig stattgefunden habe (*n* = 14, 33.3 %, T1; *n* = 12, 22.2 %, T2) und klare Zielvorgaben gefehlt hatten (*n* = 10, 23.8 %, T1). Zudem wurde die nicht ausreichende Einbindung der Vorgesetzten (*n* = 9, 21.4 %, T1) moniert sowie angemerkt, dass sich manche Mentees nicht angemessen unterstützt gefühlt hatten.

5.2.2 Auswertungsergebnisse der Mentorinnen und Mentoren

In diesem Kapitel sollen die explorativen Auswertungsergebnisse der an den Interviews teilnehmenden Mentorinnen bzw. Mentoren erläutert werden (vgl. Tabellen 51–66). Die Ausarbeitung erfolgt dabei analog zu dem Abschnitt der Ergebnisse der Mentees chronologisch entlang der bereits genannten fünf übergeordneten Themenbereiche.

Themenbereich 1: Organisation und Gesamtprogramm

Der erste Themenbereich „Organisation und Gesamtprogramm“ (Tabellen 51–56) umfasst folgende Aspekte: Motive der Mentorinnen bzw. Mentoren für ihre Teilnahme am Programm, allgemeine und spezifische Aspekte im Hinblick auf die Organisation und das Gesamtprogramm sowie die Aspekte „Veranstaltungen“, „Netzwerken“ und „Matching“.

Tabelle 51 stellt die Ergebnisse auf die Frage dar, aus welchem Grund sich die Mentorinnen bzw. Mentoren dazu entschlossen haben, am Mentoring-Programm teilzunehmen.

Hierzu wurden alle wichtigen und häufigen Aussagen der Mentorinnen bzw. Mentoren gebündelt, wodurch insgesamt sechs Teilnahmemotive identifiziert werden konnten.

Tabelle 51
Motive der Mentorinnen und Mentoren für ihre Teilnahme am Programm

		T1 (n_a = 42) *n* (% von n_a)
1	Wunsch, eigene Erfahrungen weiterzugeben	14 (33.3%)
2	Generationenaustausch	10 (23.8%)
3	Hätte selbst gerne MentorIn gehabt	5 (11.9%)
4	Neugierde/Interesse	5 (11.9%)
5	Möglichkeit zur Selbstreflexion	2 (4.8%)
6	Beitrag zur Frauenförderung	2 (4.8%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

An oberster Stelle stand für die Mentorinnen bzw. Mentoren der Wunsch, die eigenen Erfahrungen weiterzugeben und dadurch wertvolle Hinweise sowie Hilfestellungen geben zu können (*n* = 14, 33.3 %). 23.8 % der Interviewten (*n* = 10) gaben an, dass ihr Grund zur Teilnahme vor allem im Austausch zwischen den Generationen lag. So erörterten die Mentorinnen bzw. Mentoren, dass sie an den Vorstellungen und Interessen der „jungen Menschen" teilhaben wollten – vor allem auch im Hinblick auf den Faktor „Karriere". Weitere Motive zur Teilnahme waren: die Erinnerung daran, sich früher selbst einmal eine Mentorin bzw. einen Mentor gewünscht zu haben, eine generelle Neugierde, die Möglichkeit zur Selbstreflexion sowie die Aussicht darauf, einen Beitrag zu einer gezielten Förderung von Frauen leisten zu können.

In der folgenden Tabelle 52 sind alle Kategorien abgebildet, welche sich dem Aspekt „allgemeine Aspekte im Hinblick auf die Organisation und das Gesamtprogramm" zuordnen ließen. Hierzu wurden alle wichtigen und häufigen Aussagen der Mentorinnen bzw. Mentoren hinsichtlich dieser Facette gebündelt, wodurch folgende sechs Kategorien identifiziert werden konnten: Terminierung des Programms bzw. der Veranstaltungen, Betreuung durch die Projektkoordination, Projektinformationen, Gesamtprojekt, Begleitveranstaltungen und Zielgruppe des Projekts.

Tabelle 52
Allgemeine Aspekte im Hinblick auf Organisation und Gesamtprogramm (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)

	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	T1 (n_a = 42) *n* (% von n_a)	T2 (n_a = 39) *n* (% von n_a)
1	Terminierung des Programms/der Veranstaltungen	1	Rechtzeitige/frühzeitige Bekanntgabe	10 (23.8%)	19 (48.7%)
2	Betreuung durch die Projektkoordination	1	Zeitnahe Rückmeldungen (z. B. bei Problemen)	3 (7.1%)	10 (25.6%)
		2	Fürsorge/Aufgehoben-Fühlen	4 (9.5%)	
		3	Stetige Erreichbarkeit	2 (4.8%)	
3	Projektinformationen	1	Projektinformationen bereits vor Teilnahme/zu Beginn	4 (9.5%)	3 (7.7%)
		2	Interessante Begleitmaterialien (z. B. Newsletter)	5 (11.9%)	
		3	Konstanter Informationsfluss	3 (7.1%)	
4	Gesamtprojekt	1	Spezifische Zielvorgaben	7 (16.7%)	4 (10.3%)
		2	Förderung/Initiation von Austausch/Netzwerken	4 (9.5%)	7 (17.9%)
		3	Aktive (elektronische) Vernetzungsmöglichkeit unter den TN[a]	4 (9.5%)	1 (2.6%)
		4	Professionelle Begleitevaluation	2 (4.8%)	1 (2.6%)
		5	Integration von Alumni	2 (4.8%)	
5	Begleitveranstaltungen	1	MentorInnen-Training vorab	12 (28.6%)	10 (25.6%)
		2	Stärkere Betonung des Netzwerkaspekts	3 (7.1%)	6 (15.4%)
		3	Öffnung der Seminare für MentorInnen und Alumni		3 (7.7%)
6	Zielgruppe des Projekts	1	Beachten von zeitlicher/lokaler Verfügbarkeit der TN[a]	15 (35.7%)	4 (10.3%)
		2	Ausweitung des Kreises der Mentees	5 (11.9%)	8 (20.5%)
		3	Ausschließliche Auswahl von Mentees mit Bedarf	7 (16.7%)	4 (10.3%)
		4	Geschlechterambivalenz	5 (11.9%)	4 (10.3%)
		5	Transparenz bei Mentee-Auswahl	2 (4.8%)	4 (10.3%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.
[a] Die Abkürzung „TN“ steht für die Teilnehmenden.

Als erste Kategorie (Kat. 1) wurde die Terminierung des Programms bzw. der Veranstaltungen identifiziert. Von zehn Mentorinnen bzw. Mentoren (23.8 %) zum ersten Termin und 19 (48.7 %) zum zweiten Termin wurde dabei die rechtzeitige bzw. frühzeitige Bekanntgabe von Terminen als wesentlichster Aspekt genannt. In Bezug auf die zweite Kategorie (Kat. 2) „Betreuung durch die Projektkoordination“ wurde vor allem der Aspekt „zeitnahe Rückmeldungen" lobend hervorgehoben (*n* = 10, 25.6 %, T2). Zudem fühlten sich die Teilnehmenden gut aufgehoben und auch die stetige Erreichbarkeit wurde positiv beurteilt. Im Rahmen der dritten Kategorie (Kat. 3) „Projektinformationen“ konnte allen voran der Wunsch danach, umfängliche Informationen bereits vor der Teilnahme am Mentoring-Programm bzw. spätestens zu dessen Beginn zu erhalten, elaboriert werden. Zuspruch erhielten die interessanten Begleitmaterialien sowie der konstante Informationsfluss.

Im Hinblick auf das Gesamtprojekt (Kat. 4) wurde zum ersten Termin von 16.7 % der Interviewten (*n* = 7) das Anliegen geäußert, spezifischere Zielvorgaben zu erhalten. Hierzu zählte die Kommunikation konkreter Zielsetzungen bereits zu Programmbeginn sowie die Weitergabe von „Dos and Don'ts“ oder „Best Practice“. 17.9 % der Mentorinnen bzw. Mentoren (*n* = 7, T2) richteten den Wunsch an die Programmleitung, den Austausch bzw. das Netzwerken noch stärker zu fördern sowie vermehrt zu initiieren. Ergänzend zu diesen bereits erörterten Punkten wurden noch nachstehende als wesentlich angesehen: die Implementierung analoger sowie elektronischer Vernetzungsmöglichkeiten unter den Teilnehmenden, die (bereits vorhandene) professionelle Begleitevaluation und eine umfassendere Integration von Alumni.

In der Folge sollen die Unterpunkte der fünften Kategorie (Kat. 5) „Begleitveranstaltungen“ angeführt werden. Sowohl zum ersten (*n* = 12, 28.6 %) als auch zum zweiten Termin (*n* = 10, 25.6 %) sprachen mehrere Befragte die Empfehlung aus, ein Vorab-Training für Mentorinnen bzw. Mentoren in das Programm zu integrieren, um ihnen mehr Hilfestellung zu geben sowie die Bedeutung ihrer Aufgabe bewusst zu machen. Einige Personen fühlten sich zu Beginn von der Koordination allein gelassen, überfordert mit der Situation und beklagten sich, „keine vernünftige Einweisung“ erhalten zu haben. Ein Mentor gab zu bedenken: „Mir wurde nach wenigen Wochen sehr drastisch bewusst, dass meine Mentee das, was ich sage, sehr ernst nimmt. Tatsächlich rühren da die Mentoren im Leben der Mentees rum.“ Darüber hinaus wurde, analog zu den Mentees, auch von den Mentorinnen bzw. Mentoren der Wunsch geäußert, den Aspekt des Netzwerkens bei der Organisation der Begleitveranstaltungen stärker zu betonen und die Seminare auch für Mentorinnen bzw. Mentoren sowie zusätzlich für Alumni zu öffnen.

Als sechste Kategorie (Kat. 6) wurde die Zielgruppe des Projekts identifiziert. 15 Teilnehmende (35.7 %) empfahlen zum ersten Termin, vermehrt auf die zeitliche und lokale Verfügbarkeit der potentiellen Mentees zu achten sowie Mentees nicht zu berücksichtigen, welche kurz vor einer Versetzung stehen. Zum zweiten Termin legten 20.5 % der Befragten (n = 8) nahe, den Kreis der Mentees noch weiter auszubauen. Darüber hinaus rieten 16.7 % der Interviewten (n = 7, T1) an, dass nur Mentees mit tatsächlichem Bedarf ausgewählt werden sollten. Die Mentorinnen bzw. Mentoren sahen die Notwendigkeit also nicht nur darin, die Zielgruppe stärker auszuweiten, sondern vor allem auch darin, Mentees zu inkludieren, welche „am Anfang ihrer Karriere stehen“ und bei denen noch „die Möglichkeit besteht, auf die Führungsqualität einzuwirken“. Des Weiteren wurde die Ambivalenz des Auswahlkriteriums „Geschlecht“ diskutiert. Zudem wurde die Bedeutung einer größeren Transparenz bei der Auswahl der Mentees akzentuiert. Ein Mentor konstatierte: „Das Programm muss aus dem Ruf der Alchemistenküche raus.“ Ein weiterer legte im Zusammenhang mit dem Auswahlverfahren dar: „Das Neidmotiv kann vorhanden sein und damit muss umgegangen werden.“

Der zweite Aspekt des ersten übergeordneten Themenbereichs fokussiert spezifische Aspekte im Hinblick auf die Organisation und das Gesamtprogramm (vgl. Tabelle 53). Hierzu wurden alle häufigen Aussagen der Mentorinnen bzw. Mentoren gebündelt, wodurch zwei Kategorien identifiziert werden konnten: die Handreichung und die Programmdauer.

Tabelle 53
Spezifische Aspekte im Hinblick auf Organisation und Gesamtprogramm (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)

				T1	T2
	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	(n_a = 42) n (% von n_a)	(n_a = 39) n (% von n_a)
1	Handreichung	1	Inspirierend/hilfreich	16 (38.1%)	
		2	Optional	11 (26.2%)	
		3	Unnötig/zu umfangreich	10 (23.8%)	
		4	Mehr/konkretere anwendungsspezifische Informationen	3 (7.1%)	
2	Programmdauer (ein Jahr)	1	Angemessen		22 (56.4%)
		2	Zu kurz		8 (20.5%)
		3	Formell angemessen bei informeller Fortführung		3 (7.7%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, n = Anzahl für die jeweilige Variable.
Die ausgegrauten Felder kennzeichnen Interviewtermine, zu denen eine entsprechende Frage nicht gestellt wurde.

Im Zuge der ersten Kategorie (Kat. 1) wurde der Frage nachgegangen, ob eine schriftliche „Handreichung“ von Seiten der Organisation für eine erfolgreiche Arbeit im Tandem hilfreich bzw. nützlich und daher wesentlich sei. Mit 38.1 % der Mentorinnen bzw. Mentoren (*n* = 16) empfand die größte Gruppe der Befragten die Handreichung als inspirierend, hilfreich und einen gelungenen Denkanstoß, vor allem im Hinblick auf die Strukturierung des ersten Gesprächs sowie potentielle Themenvorschläge. Für weitere 26.2 % (*n* = 11) stellte die Handreichung eine fakultative Maßnahme dar und 23.8 % der Teilnehmenden (*n* = 10) betrachteten sie als unnötig oder zu umfangreich. Einer der Mentoren erörterte dbzgl., dass die Handreichung „generalsgerecht“ sein sollte und dementsprechend maximal ein „einseitiger Handzettel“. Darüber hinaus wurde angeführt, dass in die Handreichung mehr sowie konkretere anwendungsspezifische Informationen integriert werden sollten und sie im Allgemeinen zu theoretisch konzipiert sei.

Im Rahmen der zweiten Kategorie (Kat. 2) wurde eruiert, ob die einjährige Programmdauer für ein erfolgreiches Mentoring nach Meinung der teilnehmenden Mentorinnen bzw. Mentoren ausreichend sei. Mehr als die Hälfte der Interviewten (56.4 %) gab an, dass sie ein Jahr für angemessen halten würden, während 20.5 % (*n* = 8) der Auffassung waren, dass ein Jahr zu kurz angesetzt sei, „da sich Beziehung erst aufbauen müsse“ und „man nicht sofort ernten könne, was man sät“. 7.7 % der Teilnehmenden (*n* = 3) empfanden das eine Jahr als formelle Programmdauer, unter der Prämisse einer informellen Fortführung, als angemessen.

Als dritter Aspekt des übergeordneten Themenbereichs „Organisation und Gesamtprogramm“ wurde der Aspekt der (programmbegleitenden) Veranstaltungen definiert. Dieses Element bestand aus den zwei Kategorien „Regionaltreffen“ und „Auftakt-/Zwischenbilanz-/Abschlussveranstaltung“ sowie deren jeweilige Unterpunkte (vgl. Tabelle 54).

Tabelle 54
Organisation und Gesamtprogramm im Hinblick auf den Aspekt „Veranstaltungen“ (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)

	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	T1 (n_a = 42) *n* (% von n_a)	T2 (n_a = 39) *n* (% von n_a)
1	Regionaltreffen	1	Synchronisation des Niveaus/der Qualität mit dem Programm	3 (7.1%)	9 (23.1%)
		2	Wertvoll als Netzwerkoption		3 (7.7%)

	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	T1 (n_a = 42) *n* (% von n_a)	T2 (n_a = 39) *n* (% von n_a)
2	Auftakt-/Zwischen-bilanz-/Abschluss-veranstaltung	1	Niveau/Qualität bei Themenauswahl und den Vortragenden	7 (16.7%)	11 (28.2%)
		2	Wertvoll als Netzwerkoption u. a. mit Alumni	2 (4.8%)	9 (23.1%)
		3	Informativer Charakter		6 (15.4%)
		4	Programmpunkt: Erfahrungsweitergabe der Alumni	3 (7.1%)	
		5	Vermeidung von Selbstreferenzialität	2 (4.8%)	1 (2.6%)
		6	Ambivalenz kohortenübergreifender Veranstaltungen	2 (4.8%)	

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

Im Rahmen der ersten Kategorie (Kat. 1) wurden die Regionaltreffen beleuchtet. Hierbei wurde zum zweiten Termin von neun Interviewten (23.1 %) angemerkt, dass das Niveau bzw. die Qualität der entsprechenden Veranstaltungen mit dem Programm synchronisiert und demnach angehoben werden sollte. Zudem schätzten die Mentorinnen bzw. Mentoren die Regionaltreffen als Netzwerkoption.

In der zweiten Kategorie (Kat. 2) wurden Aussagen bzgl. der Auftakt-/Zwischenbilanz- und Abschlussveranstaltung zusammengefasst. Hinsichtlich dessen kritisierten sieben Interviewte (16.7 %) zum ersten Termin und 11 (28.2 %) zum zweiten Termin das Niveau bzw. die Qualität hinsichtlich der Themenauswahl sowie der Vortragenden. Wertgeschätzt wurde bei diesen Veranstaltungen hingegen vor allem die Option zum Netzwerken, u. a. mit Alumni des Programms (*n* = 9, 23.1 %, T2). Des Weiteren wurde einerseits der informative Charakter der Veranstaltungen und der Programmpunkt „Erfahrungsweitergabe der Alumni“ lobend hervorgehoben, während andererseits das hohe Maß an Selbstreferenzialität negativ angemerkt wurde. Die Problematik der Ambivalenz von kohortenübergreifenden Veranstaltungen fand auch bei den Mentorinnen bzw. Mentoren Erwähnung.

Als vierter Aspekt des übergeordneten Themenbereichs „Organisation und Gesamtprogramm“ wurde der Aspekt des „Netzwerkens“ definiert. Hierbei wurde zum einen der Frage nach der Bedeutung eines Austausches innerhalb des Mentorinnen- bzw. Mentoren-Kreises nachgegangen. Zum anderen sollte eruiert werden, welchen Stellenwert die Mentorinnen und Mentoren dem „Netzwerken“ innerhalb des Mentoring-Programms für die Mentees zuschreiben (vgl. Tabelle 55).

Tabelle 55
Organisation und Gesamtprogramm im Hinblick auf den Aspekt „Netzwerken" (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)

	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	T1 (n_a = 42) *n* (% von n_a)	T2 (n_a = 39) *n* (% von n_a)
1	Bedeutung innerhalb des MentorInnen-Kreises	1	Unerheblich	27 (64.3%)	
		2	Notwendig	15 (35.7%)	
2	Stellenwert für Mentoring-Erfolg der Mentees	1	Essenziell		20 (51.3%)
		2	Optional		8 (20.5%)
		3	Unnötig		6 (15.4%)
		4	Unfair für Nicht-Teilnehmende		3 (7.7%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.
Die ausgegrauten Felder kennzeichnen Interviewtermine, zu denen eine entsprechende Frage nicht gestellt wurde.

Mit 64.3 % befanden nahezu zwei Drittel der Interviewten (*n* = 27) das Netzwerken innerhalb des Mentorinnen- bzw. Mentoren-Kreises (Kat. 1) für unerheblich. Die übrigen 35.7 % (*n* = 15) waren der Auffassung, dass es durchaus notwendig und hilfreich sei, um beispielsweise zusätzliche Anregungen zu erhalten. Zudem könne es, den Teilnehmenden zufolge, dem generellen Informationsaustausch sowie dem Einordnen bzw. Abgleichen der eigenen Erwartungen und Vorstellungen zuträglich sein. Hinsichtlich des Stellenwerts des Netzwerkens für den Programmerfolg der Mentees (Kat. 2) war über die Hälfte der Mentorinnen bzw. Mentoren (*n* = 20, 51.3 %) der Meinung, dass das „Netzwerken" essenziell sei, 20.5 % (*n* = 8) erachteten es als optional und 15.4 % (*n* = 6) als unnötig. Teilnehmende gaben zu bedenken, dass das „Netzwerken zu sehr in den Mittelpunkt gestellt wurde" und die Bildung von solchen „Formen der Seilschaft" vermieden werden sollten. Netzwerken solle lediglich ein „Nebenprodukt" darstellen. 7.7 % (*n* = 3) betrachteten diesen Aspekt regelrecht als „unfair" für Nicht-Teilnehmende.

Den fünften Aspekt des übergeordneten Themenbereichs „Organisation und Gesamtprogramm" stellt das „Matching" dar. Im Zuge der Erhebung sollten u. a. ausschlaggebende Faktoren eruiert werden, welche für ein erfolgreiches Matching herangezogen werden können (vgl. Tabelle 56). Die gewonnenen Informationen wurden gebündelt und in folgende zwei Kategorien zusammengefasst: „Organisation des Prozesses" sowie „wesentliche Auswahlpräferenzen aus Sicht der Mentorinnen bzw. Mentoren".

Tabelle 56
Organisation und Gesamtprogramm im Hinblick auf den Aspekt „Matching“ (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)

	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	T1 (n_a = 42) *n* (% von n_a)
1	Organisation des Prozesses	1	Räumliche Nähe essenziell	28 (66.7%)
		2	Einräumen eines Mitspracherechts	14 (33.3%)
		3	Unverbindliche Erstgespräche	11 (26.2%)
		4	Negierungsoption der Zuordnung	7 (16.7%)
		5	Auswahlmöglichkeiten	5 (11.9%)
		6	Option zur Tandem-Auflösung	2 (4.8%)
		7	Transparenz des Matching-Verfahrens	2 (4.8%)
		8	Wunsch nach Losverfahren	2 (4.8%)
2	Wesentliche Auswahlpräferenzen der MentorInnen	1	Geschlecht	
			I. Irrelevant	15 (35.7%)
			II. Relevant	5 (11.9%)
		2	Status	
			I. Militärisch bevorzugt	11 (26.2%)
			II. Irrelevant	5 (11.9%)
			III. Zivil bevorzugt	3 (7.1%)
		3	(Fach-)Bereich	
			I. Relevant	7 (16.7%)
			II. Irrelevant	7 (16.7%)
		4	Ohne jegliche Präferenz	7 (16.7%)
		5	Sympathie	2 (4.8%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

Die erste Kategorie (Kat. 1) fokussiert die Organisation des Matching-Prozesses. Hierbei gaben zwei Drittel der Mentorinnen bzw. Mentoren (*n* = 28, 66.7 %) an, dass beim Matching verstärkt auf die räumliche Nähe der Tandempartnerinnen bzw. -partner geachtet werden sollte und demnach auch keine Mentees miteinbezogen werden sollten, die gegenwärtig ihre

Dienststelle im Ausland haben. Des Weiteren wurde von 33.3 % der Mentorinnen bzw. Mentoren (*n* = 14) ein Mitspracherecht eingefordert. Die Auswahl sollte nicht allein bei den Mentees liegen, so einige Teilnehmende. Zudem wurde von 11 Personen (26.2 %) der Wunsch nach einem unverbindlichen Erstgespräch geäußert. Darüber hinaus beantragten einige Interviewte eine Möglichkeit zur Negierung der Zuordnung, Auswahlmöglichkeiten auch für Mentorinnen bzw. Mentoren, die nachträgliche Option zur Tandem-Auflösung, mehr Transparenz im Matching-Prozess sowie ein Losverfahren für die zufällige Zuordnung.

Die zweite Kategorie (Kat. 2) subsummiert die wesentlichen Auswahlkriterien bzw. Präferenzen für das Matching aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren. Bei der Frage nach der Bedeutung des Faktors „Geschlecht“ gaben 35.7 % der Befragten (*n* = 15) an, dass das Geschlecht der bzw. des zukünftigen Mentee keine große Rolle bei der Auswahl gespielt habe, während es für 11.9 % (*n* = 5) relevant gewesen sei. Ein Teil der Interviewten vermutete, dass durch ein gemischtgeschlechtliches Tandem evtl. andere inhaltliche Schwerpunkte im Fokus stehen könnten. Andere Teilnehmende glaubten, dass bei gleichem Geschlecht eine stärkere Akzeptanz durch das Umfeld und die Familie erreicht würde sowie Mentoren mit einem männlichen Soldaten „eine höhere Authentizität leben können“. Über den Aspekt „Geschlecht“ hinaus wurde auch nach den Präferenzen hinsichtlich des Faktors „Status“ gefragt. Dabei legten 11 Teilnehmende (26.2 %) Wert auf einen militärischen Status, für fünf Personen (11.9 %) war der Status irrelevant und drei (7.1 %) wünschten sich ein Gegenüber mit zivilem Status. Ein Teil der Befragten war der Auffassung, mittels eines unterschiedlichen Status sei die Möglichkeit gegeben, andere Bereiche kennenzulernen und neue Eindrücke zu gewinnen. Demgegenüber seien Personen mit gleichem Status ähnlicher „sozialisiert“ und aufgrund dessen sei eine entsprechende Karrierebegleitung effizienter. Für jeweils sieben Teilnehmende (16.7 %) war der (Fach-)Bereich relevant bzw. irrelevant. 16.7 % der Befragten (*n* = 7) hatten überhaupt keine Präferenz, während 4.8 % (*n* = 2) „Sympathie“ am ausschlaggebendsten fanden.

Themenbereich 2: Die Tandembeziehung

Der zweite Themenbereich fokussiert die Tandembeziehung (Tabellen 57–59) und umfasst folgende Aspekte: „allgemeine Aspekte im Hinblick auf die Tandembeziehung“, „Erfolgsfaktoren für eine gelungene Zusammenarbeit im Tandem“ und „ein Perspektivwechsel: was würden sich die Mentorinnen bzw. Mentoren im Tandem wünschen, wenn sie Mentee wären“.

In der folgenden Tabelle 57 sind alle Kategorien abgebildet, welche sich dem Aspekt „allgemeine Aspekte im Hinblick auf die Tandembeziehung“ zuordnen ließen. Hierzu wurden alle wichtigen und häufigen Aussagen der Teilnehmenden hinsichtlich dieser Facette gebündelt, wodurch folgende sechs Kategorien identifiziert werden konnten: Gesprächsinhalte, Zeitkontingent, Strukturierung der Treffen, Erfüllung der Erwartungen, Möglichkeit zur offenen Kommunikation der Mentees sowie Kontakthäufigkeitsentwicklung im Programmverlauf.

Tabelle 57
Allgemeine Aspekte im Hinblick auf die Tandembeziehung (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)

				T1	T2
	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	(n_a = 42) *n* (% von n_a)	(n_a = 39) *n* (% von n_a)
1	Gesprächsinhalte	1	Beruflich/dienstlich und privat	18 (42.9%)	
		2	Beruflich/dienstlich	12 (28.6%)	
		3	Eher privat	2 (4.8%)	
2	Zeitkontingent	1	Sehr gut	17 (40.5%)	16 (41.0%)
		2	Mittelmäßig	13 (31.0%)	10 (25.6%)
		3	Mangelhaft	6 (14.3%)	9 (23.1%)
3	Strukturierung der Treffen	1	Flexibel	19 (45.2%)	
		2	Struktur/Agenda	12 (28.6%)	
		3	Unterschiedlich	5 (11.9%)	
4	Erfüllung der Erwartungen	1	Erfüllt		20 (51.3%)
		2	Nicht erfüllt		7 (17.9%)
		3	Keine Erwartungen gehabt		2 (5.1%)
5	Möglichkeit zur offenen Kommunikation der Mentees	1	Offenheit	37 (88.1%)	
		2	Zurückhaltung	1 (2.4%)	
6	Kontakthäufigkeitsentwicklung im Programmverlauf	1	Intensivierung		16 (41.0%)
		2	Gleichbleiben		12 (30.8%)
		3	Abnahme		5 (12.8%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.
Die ausgegrauten Felder kennzeichnen Interviewtermine, zu denen eine entsprechende Frage nicht gestellt wurde.

Die erste Kategorie (Kat. 1) beleuchtet die Gesprächsinhalte innerhalb des Tandems und reflektiert, inwieweit berufliche bzw. private Themen die Kommunikation bestimmt haben. Bei 42.9 % der Befragten (*n* = 18) wurde im Tandem sowohl über berufliche bzw. dienstliche als auch private Themen gesprochen. Häufig wurden dabei Themengebiete wie z. B. „Work-Life-Balance“ sowie der Umgang mit „Karriere und Familie“ erörtert. 28.6 % der Teilnehmenden (*n* = 12) besprachen im Tandem ausschließlich berufliche bzw. dienstliche Angelegenheiten und bei 4.8 % der Interviewten (*n* = 2) lag der Fokus hauptsächlich im Privaten.

Mit dem verfügbaren Zeitkontingent im Tandem (Kat. 2) waren 40.5 % der Befragten (*n* = 17) zum ersten Termin und 41.0 % (*n* = 16) zum zweiten Termin äußerst zufrieden. 31.0 % der Teilnehmenden (*n* = 13) zum ersten Termin und 25.6 % (*n* = 10) zum zweiten stuften das vorhandene Zeitkontingent als mittelmäßig ein. Darüber hinaus gaben zum ersten Termin 14.3 % der Mentorinnen bzw. Mentoren (*n* = 6) und zum zweiten 23.1 % (*n* = 9) an, dbzgl. nicht zufrieden gewesen zu sein. Im Rahmen der dritten Kategorie (Kat. 3) wurde evaluiert, ob eine Strukturierung der Treffen stattgefunden hatte. In Bezug darauf konstatierte nahezu die Hälfte der Teilnehmenden (*n* = 19, 45.2 %), dass sie die Treffen sehr flexibel und ohne formale Strukturierung gestaltet hätten. 12 Teilnehmende (28.6 %) strukturierten ihre Treffen, indem sie beispielsweise konkrete Themen im Vorfeld definiert und dementsprechend vorbereitet hatten, und 11.9 % (*n* = 5) handhabten es von Treffen zu Treffen unterschiedlich.

Hinsichtlich der Frage, ob die eigenen Erwartungen erfüllt worden waren (Kat. 4), bestätigte etwas mehr als die Hälfte der Mentorinnen bzw. Mentoren (*n* = 20, 51.3 %) die Erfüllung ihrer Erwartungen. Sieben Teilnehmende (17.9 %) berichteten hingegen, dass dies bei ihnen nicht eingetreten sei, und 5.1 % (*n* = 2) gaben an, keine Erwartungen gehabt zu haben. Zusätzlich wurden die Mentorinnen bzw. Mentoren gefragt, ob ihre jeweiligen Mentees ihrer Ansicht nach die Möglichkeit zur offenen Kommunikation im Tandem gehabt hatten und für sie wichtige Themen ansprechen konnten (Kat. 5). In Bezug darauf waren 88.1 % der Mentorinnen bzw. Mentoren (*n* = 37) der Meinung, dass dies möglich gewesen sei, während eine Person (2.4 %) zugab, dass Zurückhaltung im Tandem vorgeherrscht habe. Des Weiteren wurde die Entwicklung der Kontakthäufigkeit über den Programmverlauf hinweg evaluiert (Kat. 6). 16 Teilnehmende (41.0 %) erlebten eine Intensivierung des Kontakts, 30.8 % (*n* = 12) gaben an, dass die Häufigkeit des Kontakts gleichgeblieben war, und 12.8 % (*n* = 5) berichteten von einem Rückgang.

Die nachfolgende Tabelle 58 gibt Erfolgsfaktoren für eine gelungene Zusammenarbeit im Tandem wieder. Im Anschluss soll auf die ermittelten 16 Faktoren eingegangen werden.

Tabelle 58
Erfolgsfaktoren für eine gelungene Zusammenarbeit im Tandem (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)

		T1	T2
	Erfolgsfaktoren	(n_a = 42) *n* (% von n_a)	(n_a = 39) *n* (% von n_a)
1	Offenheit	13 (31.0%)	12 (30.8%)
2	Kommunikation/Austausch	13 (31.0%)	11 (28.2%)
3	Hierarchieloser Umgang/auf Augenhöhe	5 (11.9%)	15 (38.5%)
4	Zwischenmenschliche Kompatibilität	11 (26.2%)	6 (15.4%)
5	Zeit	11 (26.2%)	5 (12.8%)
6	Unkomplizierter Umgang	11 (26.2%)	4 (10.3%)
7	Vertrauen	8 (19.0%)	5 (12.8%)
8	Flexibilität	8 (19.0%)	5 (12.8%)
9	Zuverlässigkeit/Verbindlichkeit	7 (16.7%)	6 (15.4%)
10	Ehrlichkeit	3 (7.1%)	3 (7.7%)
11	Positive Gesprächsatmosphäre	5 (11.9%)	
12	Initiative der Mentees	3 (7.1%)	
13	Fachlichkeit		3 (7.7%)
14	Klarheit	2 (4.8%)	
15	Kontakthalten	2 (4.8%)	
16	Teamgeist		2 (5.1%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

Zu den wesentlichsten Aspekten hinsichtlich des ersten Termins zählten für die Mentorinnen bzw. Mentoren mit jeweils 13 Nennungen (31.0 %) die Offenheit im Tandem und der Austausch bzw. die Kommunikation miteinander. Darüber hinaus wurden von je 11 Interviewten (26.2 %) die Faktoren „zwischenmenschliche Kompatibilität“, „Zeit“ sowie „unkomplizierter Umgang“ genannt. Die Aspekte, die von den Teilnehmenden des zweiten Termins am häufigsten angesprochen wurden, waren: ein hierarchieloser Umgang bzw. Kontakt auf Augenhöhe

(*n* = 15, 38.5 %), Offenheit (*n* = 12, 30.8 %) und der Austausch bzw. die Kommunikation im Tandem (*n* = 11, 28.2 %). Überdies konnten im Rahmen beider Erhebungstermine Vertrauen, Flexibilität, Zuverlässigkeit bzw. Verbindlichkeit, Ehrlichkeit, eine positive Gesprächsatmosphäre, Initiative der Mentees (z. B. bei der Vorgabe von Themen), Fachlichkeit, Klarheit, stetiges Aufrechterhalten des Kontakts und Teamgeist als weitere Erfolgsfaktoren für eine gelungene Zusammenarbeit im Tandem herauskristallisiert werden.

Im Zuge der Interviews wurden die Mentorinnen bzw. Mentoren gebeten, die Perspektive zu wechseln und sich in die Position der Mentees zu versetzen. Die folgende Tabelle 59 spiegelt wider, was sie sich in dieser Rolle für die Zusammenarbeit im Tandem wünschen würden. Hierzu wurden alle wichtigen und häufigen Aussagen gebündelt, wodurch insgesamt 12 Unterpunkte identifiziert werden konnten.

Tabelle 59
Ein Perspektivwechsel: was würden sich die Mentorinnen und Mentoren im Tandem wünschen, wenn sie Mentee wären

		T2
	Unterpunkte	(n_a = 39) *n* (% von n_a)
1	Offenheit	10 (25.6%)
2	Horizonterweiterung/Perspektivwechsel	6 (15.4%)
3	Vertrauen	5 (12.8%)
4	Zeit	5 (12.8%)
5	Nachhaltigkeit der Tandembeziehung	5 (12.8%)
6	Ehrlichkeit	4 (10.3%)
7	Konstruktiver Austausch	4 (10.3%)
8	Zuhören	4 (10.3%)
9	Hierarchieloser Umgang/auf Augenhöhe	3 (7.7%)
10	Erfahrungsgewinn	3 (7.7%)
11	Aufmerksamkeit/Aufgeschlossenheit	2 (5.1%)
12	Karriereplanung	2 (5.1%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

An oberster Stelle stand für die Mentorinnen bzw. Mentoren, wenn sie sich in die Rolle einer bzw. eines Mentee hineinversetzten, mit 25.6 % (*n* = 10) die Offenheit im Tandem, gefolgt von der Chance zur Horizonterweiterung und der Möglichkeit eines Perspektivwechsels (*n* = 6, 15.4 %). Jeweils 12.8 % (*n* = 5) entfielen auf die Faktoren „Vertrauen“, „Zeit“ und „Nachhaltigkeit der Tandembeziehung“, d. h. auch noch nach Beendigung des offiziellen Programms eine Ansprechperson zu haben. Ergänzend zu den bereits genannten Punkten wurden noch Ehrlichkeit, ein konstruktiver Austausch, das aktive Zuhören des Gegenübers, ein hierarchieloser Umgang, Erfahrungsgewinn, Aufmerksamkeit bzw. Aufgeschlossenheit und eine konkrete Karriereplanung als erwünschte Parameter angeführt.

Themenbereich 3: Aufgetretene Effekte und Lernergebnisse

Der dritte Themenbereich „aufgetretene Effekte und Lernergebnisse“ (Tabellen 60–62) umfasst folgende Aspekte: „eingetretene Lernergebnisse, gewonnene Kenntnisse bzw. Fähigkeiten“, „mögliche positiv beeinflussbare Facetten durch Mentoring“ sowie „Reflexion der eigenen Führungskompetenz“. Die eingetretenen Lernergebnisse sowie die neu gewonnenen Kenntnisse bzw. Fähigkeiten aus der Mentoring-Beziehung werden in der anschließenden Tabelle 60 angeführt. Hierzu wurden alle häufigen Aussagen der Mentorinnen bzw. Mentoren gebündelt, wodurch schließlich sieben Effekte identifiziert werden konnten.

Tabelle 60
Eingetretene Lernergebnisse, gewonnene Kenntnisse bzw. Fähigkeiten (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)

		T1	T2
	Lernergebnisse/Kenntnisse/Fähigkeiten	(n_a = 42) *n* (% von n_a)	(n_a = 39) *n* (% von n_a)
1	Kennenlernen von „jungen“ Sichtweisen/Perspektiven	19 (45.2%)	10 (25.6%)
2	Inspirationen/Denkanstöße	9 (21.4%)	11 (28.2%)
3	Selbstreflexion	5 (11.9%)	2 (5.1%)
4	Impliziter Erfahrungsaustausch	5 (11.9%)	2 (5.1%)
5	Kennenlernen gegengeschlechtlicher Sichtweisen	3 (7.1%)	3 (7.7%)
6	Einblicke in andere Bereiche der Bundeswehr	1 (2.4%)	3 (7.7%)
7	Ausbau von Führungskompetenzen	2 (4.8%)	

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

Der zum ersten Termin am häufigsten genannte Faktor war das Kennenlernen von „jungen“ Sichtweisen, die damit verbundene Möglichkeit zu neuen Einsichten, einem besseren Verständnis sowie tieferen Einblicken in die berufliche Perspektive und die auftretenden Schwierigkeiten jüngerer Kolleginnen bzw. Kollegen (*n* = 19, 45.2 %). An zweiter Stelle stand der Gewinn zusätzlicher Inspirationen und Denkanstöße (*n* = 9, 21.4 %). Auch im Rahmen des zweiten Termins hatten sowohl Inspirationen bzw. Denkanstöße (*n* = 11, 28.2 %) als auch das Kennenlernen „junger“ Sichtweisen (*n* = 10, 25.6 %) den höchsten Stellenwert. Darüber hinaus profitierten die Teilnehmenden von der Gelegenheit zur Selbstreflexion, dem Austausch von implizitem Erfahrungswissen, dem Kennenlernen von gegengeschlechtlichen Sichtweisen, dem Einblick in andere Bereiche der Bundeswehr und dem Ausbau der eigenen Führungskompetenzen. Ein Mentor erklärte: „Die Probleme sind doch immer gleich und keiner hat die Weisheit mit dem Löffel gefressen. Ich betrachte das Programm grundsätzlich nicht als Einbahnstraße, sondern als Möglichkeit zum gegenseitigen Austausch.“

In der nachstehenden Tabelle 61 ist dargestellt, welche Facetten nach Einschätzung der Mentorinnen bzw. Mentoren durch Mentoring am effektivsten positiv beeinflusst werden können. Hierzu wurden alle wichtigen und häufigen Aussagen gebündelt, wodurch schließlich 12 Facetten bzw. Bereiche identifiziert werden konnten.

Tabelle 61
Mögliche positiv beeinflussbare Facetten durch Mentoring (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)

		T2 (n_a = 39) *n* (% von n_a)
	Facetten/Bereiche	
1	Führungskompetenz	11 (28.2%)
2	Beidseitiges Lernen	9 (23.1%)
3	Netzwerkerweiterung	6 (15.4%)
4	Allgemeine Kompetenzentwicklung	6 (15.4%)
5	Erfahrungsaustausch/Horizonterweiterung	6 (15.4%)
6	Bundeswehrspezifisches Wissen	6 (15.4%)
7	Berufliches Vorankommen/Karriere	5 (12.8%)
8	Persönlichkeitsentwicklung	4 (10.3%)
9	Selbstwert/Selbstvertrauen	3 (7.7%)

	Facetten/Bereiche	T2 (n_a = 39) *n* (% von n_a)
10	Selbstreflexion	3 (7.7%)
11	Umgang mit Herausforderungen	3 (7.7%)
12	Gelassenheit	2 (5.1%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

Im Zuge der Interviews konnte mit 11 Nennungen (28.2 %) die Führungskompetenz als die am häufigsten genannte positiv beeinflussbare Facette durch Mentoring herauskristallisiert werden. An zweiter Stelle folgte der Aspekt des beidseitigen Lernens (*n* = 9, 23.1 %). Jeweils sechs Nennungen (15.4 %) entfielen auf die Faktoren „Netzwerkerweiterung", „allgemeine Kompetenzentwicklung", „Erfahrungsaustausch bzw. Horizonterweiterung" sowie die Gelegenheit, sich zusätzliches „bundeswehrspezifisches Wissen" anzueignen. Weitere beeinflussbare Facetten bzw. Bereiche waren: berufliches Vorankommen, eine generelle Persönlichkeitsentwicklung, die Stärkung des Selbstwerts bzw. Selbstvertrauens, Selbstreflexion, der Umgang mit Herausforderungen sowie Gelassenheit.

Die Mentorinnen bzw. Mentoren wurden im Rahmen des zweiten Interviewtermins zudem gefragt, ob sie infolge ihrer Teilnahme am Programm Auswirkungen auf die Reflexion der eigenen Führungskompetenz wahrnehmen konnten (vgl. Tabelle 62).

Tabelle 62
Reflexion der eigenen Führungskompetenz der Mentorinnen und Mentoren

	Reflexion der Führungskompetenz	T2 (n_a = 39) *n* (% von n_a)
1	Eingetreten	19 (48.7%)
2	Nicht eingetreten	17 (43.6%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

Hinsichtlich der Frage nach der Reflexion der eigenen Führungskompetenz gaben 48.7 % der Befragten (*n* = 19) an, dass dieser Effekt bei ihnen eingetreten sei, während 43.6 % (*n* = 17) dies nicht bestätigen konnten. Ein Teil der Interviewten hatte das Gefühl, durch die Mentees einen „Spiegel vorgehalten bekommen zu haben" und sich bzw. ihr Führungsverhalten

infolgedessen stärker reflektiert sowie kritischer hinterfragt zu haben. Man werde im Zuge des Mentorings laut Aussage eines Mentors mit der Frage an sich selbst konfrontiert, „ob man geistig noch rege genug ist, um Veränderungen zuzulassen“.

Themenbereich 4: Weiterführende Ergebnisse zu dem Mentoring-Programm im Allgemeinen

Der vierte Themenbereich fokussiert weiterführende Ergebnisse zu dem Mentoring-Programm im Allgemeinen (Tabellen 63–65) und umfasst folgende Aspekte: „mögliche Erklärungsansätze für nicht eingetretene Effekte“, „persönliches und berufliches Vorankommen der Mentees durch die Programmteilnahme (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren) (auf einer Skala von 1–10)“ sowie den Aspekt „Reaktionen des direkten Umfelds der Mentorinnen und Mentoren auf deren Programmteilnahme“.

Der Interviewleitfaden enthielt eine Frage zu möglichen Erklärungsansätzen für vorab erwartete, aber nicht eingetretene Effekte, welche im Zuge der quantitativen Fragebogenauswertung festgestellt worden waren. Die Teilnehmenden sollten auf Grundlage ihrer bereits gemachten Erfahrungen mögliche Erklärungsansätze eruieren, weshalb die tatsächlich eingetretenen Effekte des Mentoring-Programms bei den Mentees im Nachhinein niedriger eingeschätzt wurden als noch unmittelbar zu Programmbeginn erwartet worden war. Im Zuge der Erhebung konnten insgesamt fünf verschiedene Ansätze extrahiert werden, welche in der nachstehenden Tabelle 63 dargestellt sind.

Tabelle 63
Mögliche Erklärungsansätze für nicht eingetretene Effekte (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)

		T2
	Erklärungsansätze	(n_a = 39) *n* (% von n_a)
1	Falsche Vorstellung vom/überzogene Erwartung an das Programm	15 (38.5%)
2	Bereits fortgeschrittenes Karriere-/Leistungsstadium der Mentees	8 (20.5%)
3	Zu kurzer Bewertungshorizont	5 (12.8%)
4	Abklingen der ersten Euphorie	3 (7.7%)
5	Zu hohes Anspruchsdenken der Mentees gegenüber MentorIn	3 (7.7%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

Als meistgenannter Erklärungsansatz wurde von 38.5 % der Mentorinnen bzw. Mentoren (*n* = 15) das Vorliegen falscher Vorstellungen vom bzw. überzogener Erwartungen an das Programm vorgebracht. Häufig wurde den Mentees in diesem Zusammenhang eine generell überhöhte Erwartungshaltung attestiert und der Begriff „Erwartungsmanagement" genannt. Ein Mentor erörterte dbzgl.: „Das Programm ist kein Karrierebooster. Das ist eine falsche Vorstellung, die eben zur Enttäuschung geführt hat." Als zweiten Erklärungsansatz führten 20.5 % der Interviewten (*n* = 8) an, dass die Mentees bereits eine zu fortgeschrittene Karrierestufe erreicht bzw. ein zu hohes Leistungsstadium aufgewiesen hätten, um noch mehr Entwicklungspotenzial erschließen zu können. Eine Mentorin erwähnte, sie sei davon ausgegangen, dass ihr Mentee „unbedarfter" sei, und hatte demnach eine „größere Notwendigkeit" für ihre Unterstützung erwartet. Darüber hinaus wurden ein zu kurzer Bewertungshorizont, das Abklingen der ersten Euphorie und ein zu hohes Anspruchsdenken der Mentees gegenüber den Mentorinnen bzw. Mentoren als mögliche Gründe für das Ausbleiben von Effekten angeführt. Einige Befragte berichteten, dass sie die Vorstellung gehabt hätten, sie würden durch ihre Mentorinnen- bzw. Mentorentätigkeit „offene Türen einrennen und dann folgte Ernüchterung". Ein Mentor schilderte seine Sicht folgendermaßen: „In der ersten Phase ist Euphorie; in der zweiten Phase merkt man dann: beide sind erwachsen und jeder muss für sich selbst schwimmen." Einige fühlten sich und ihre Bemühungen nicht ausreichend wertgeschätzt bzw. anerkannt.

Tabelle 64 spiegelt die Ergebnisse auf die Frage wider, wie stark die Mentorinnen bzw. Mentoren zu den jeweiligen zwei Terminen einschätzten, dass das Mentoring-Programm ihre Mentees sowohl persönlich als auch beruflich auf einer Skala von 1–10 vorangebracht habe.

Tabelle 64
Persönliches und berufliches Vorankommen der Mentees durch die Programmteilnahme (auf einer Skala von 1–10) (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)

T1		T2	
Persönlich	Beruflich	Persönlich	Beruflich
(n_a = 28) *M* (*SD*)	(n_a = 27) *M* (*SD*)	(n_a = 27) *M* (*SD*)	(n_a = 27) *M* (*SD*)
M = 6.82 (*SD* = 1.77)	*M* = 6.70 (*SD* = 1.80)	*M* = 6.85 (*SD* = 1.86)	*M* = 6.31 (*SD* = 2.53)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

Zum ersten Termin betrug der Mittelwert für das geschätzte, persönliche Vorankommen der Mentees infolge des Mentorings *M* = 6.82 (*SD* = 1.77) und für die berufliche Entwicklung *M* = 6.70 (*SD* = 1.80). Zum zweiten Termin lag der Mittelwert für den persönlichen Fortschritt

durch das Programm aus Sicht der Mentorinnen bzw. Mentoren bei *M* = 6.85 (*SD* = 1.86) und für die berufliche Komponente bei *M* = 6.31 (*SD* = 2.53).

In Tabelle 65 werden die Ergebnisse auf die Frage dargestellt, wie die Reaktionen des direkten Arbeitsumfelds der Mentorinnen bzw. Mentoren auf deren Teilnahme am Programm ausfielen. Hierzu wurden alle häufigen Aussagen gebündelt, wodurch schließlich die folgenden fünf Kategorien identifiziert werden konnten: Unkenntnis des Umfelds bzgl. der Teilnahme, allgemeine Reaktionen, Reaktionen potentieller Mentorinnen bzw. Mentoren, Reaktionen potentieller Mentees sowie Veränderung der Reaktionen im Programmverlauf.

Tabelle 65
Reaktionen des direkten Umfelds der Mentorinnen und Mentoren auf deren Programmteilnahme

				T1	T2
	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	(n_a = 42) *n* (% von n_a)	(n_a = 39) *n* (% von n_a)
1	Umfeld wusste nichts von Teilnahme			5 (11.9%)	
2	Allgemeine Reaktionen	1	Durchweg positiv	18 (42.9%)	14 (35.9%)
		2	Neutral	11 (26.2%)	8 (20.5%)
		3	Neugierig/interessiert	6 (14.3%)	
		4	Allgemein negativ/skeptisch	3 (7.1%)	2 (5.1%)
		5	Geschlechterdebatte		4 (10.3%)
		6	Ambivalent	2 (4.8%)	1 (2.6%)
		7	Abwertung der Teilnahme	2 (4.8%)	
3	Reaktionen potentieller MentorInnen	1	Skepsis (bzgl. Zeitaufwand)	5 (11.9%)	5 (12.8%)
		2	Teilnahmewunsch/Inspiration	4 (9.5%)	4 (10.3%)
4	Reaktionen potentieller Mentees	1	Neid	2 (4.8%)	5 (12.8%)
		2	Teilnahmewunsch	2 (4.8%)	
5	Veränderung der Reaktionen im Programmverlauf	1	Keine Veränderung		19 (48.7%)
		2	Wurde negativer		5 (12.8%)
		3	Wurde positiver		4 (10.3%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.
Die ausgegrauten Felder kennzeichnen Interviewtermine, zu denen eine entsprechende Frage nicht gestellt wurde.

11.9 % der Interviewten (*n* = 5) gaben zum ersten Interviewtermin an, dass ihr Umfeld nichts von deren Teilnahme wusste (Kat. 1). Hinsichtlich der zweiten Kategorie (Kat. 2) „allgemeine Reaktionen“ war sowohl für den ersten Termin (*n* = 18, 42.9 %) als auch für den zweiten (*n* = 14, 35.9 %) laut dem Großteil der Befragten ein durchweg positives Echo zu verzeichnen. Als zweithäufigste Resonanz auf die Teilnahme am Programm (*n* = 11, 26.2 %, T1; *n* = 8, 20.5 %, T2) wurde eine neutrale Haltung des Umfelds angegeben. Des Weiteren begegnete das Umfeld manchen Teilnehmenden mit Neugierde bzw. Interesse, Skepsis, Ambivalenz, brachte eine Geschlechterdebatte auf oder äußerte sich abwertend gegenüber der Teilnahme. Eine Mentorin erklärte, dass bei einigen Mitarbeitenden der Eindruck entstanden sei, ihre Teilnahme am Programm würde darauf abzielen, „die eigene Wichtigkeit unterstreichen zu wollen“.

Die dritte Kategorie (Kat. 3) fokussiert gesondert die Reaktionen potentieller Mentorinnen bzw. Mentoren. Hierbei äußerten an beiden Terminen jeweils fünf Teilnehmende (11.9 %, T1; 12.8 %, T2), dass die meisten mit Skepsis reagiert hätten. Diese bezog sich vor allem auf den Aspekt des Zeitaufwands, welcher von vielen „gescheut“ oder negativ wahrgenommen wurde, da er „in Konkurrenz zu dienstlichen Belangen“ stehe, so ein Mentor. Jedoch konnte auch ein ähnlich großer Teil potentieller Mentorinnen bzw. Mentoren (*n* = 4, 9.5 %, T1; *n* = 4, 10.3 %, T2) für eine künftige Partizipation inspiriert werden.

Im Rahmen der vierten Kategorie (Kat. 4) wurden explizit die Reaktionen potentieller Mentees beleuchtet. Der größte Anteil zeigte sich den Teilnehmenden gegenüber, vor allem zum zweiten Termin (*n* = 5, 12.8 %), neidvoll. Ein Mentor führte aus: „Die meisten können sich nicht vorstellen, dass es echt nur um einen Austausch von Erfahrungen geht und kein Sprungbrett ist. Es kamen auch Zweifel auf, ob das mit rechten Dingen zugeht.“ Darüber hinaus gab es auch einige, die bekundeten, selbst gerne Mentee werden zu wollen.

Die fünfte Kategorie (Kat. 5) gibt die Aussagen der Mentorinnen bzw. Mentoren hinsichtlich der Veränderung der Reaktionen über den Programmverlauf hinweg wieder. Nahezu die Hälfte der Befragten (*n* = 19, 48.7 %) bemerkte keine Veränderung über den Zeitverlauf. Bei 12.8 % (*n* = 5) verschlechterte sich die allgemeine Stimmung des Umfelds in Bezug auf das Programm und bei 10.3 % der Interviewten (*n* = 4) wurden die Rückmeldungen positiver. Ein Mentor fasste das Spektrum der entgegengebrachten Reaktionen folgendermaßen zusammen: „Von Aufgeschlossenheit bis Kritik; in Frage gestellt bis zu Ablehnung.“

Themenbereich 5: Hemmnisse und Schwierigkeiten

Der fünfte und letzte Themenbereich „Hemmnisse und Schwierigkeiten“ befasst sich mit aufgetretenen Hemmnissen des Mentoring-Erfolgs sowie Schwierigkeiten innerhalb des Programms bzw. während der Programmteilnahme (vgl. Tabelle 66). Ein großer Teil der in der Tabelle dargestellten Aspekte wurde bereits im Zuge der vorangegangenen Themenbereiche genannt, soll für einen besseren Überblick an dieser Stelle jedoch noch einmal explizit angeführt werden. Hierzu wurden alle wichtigen und häufigen Aussagen der Mentorinnen bzw. Mentoren gebündelt, wodurch folgende drei Kategorien identifiziert werden konnten: Zwischenmenschliches im Tandem, Matching sowie Organisation.

Tabelle 66
Hemmnisse des Mentoring-Erfolgs und Schwierigkeiten während der Programmteilnahme (aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren)

				T1	T2
	Kategorien		Unterpunkte der Kategorien	(n_a = 42) *n* (% von n_a)	(n_a = 39) *n* (% von n_a)
1	Zwischenmenschliches im Tandem	1	Zu wenig Zeit		6 (15.4%)
		2	Zwischenmenschlich allgemein schwierig/unpassend		2 (5.1%)
2	Matching	1	Räumliche Entfernung	6 (14.3%)	7 (17.9%)
		2	Fehlende Mitsprache	5 (11.9%)	
		3	Altersunterschied	1 (2.4%)	3 (7.7%)
		4	Zu nah an eigener Verwendung/ Personalverantwortung		3 (7.7%)
3	Organisation	1	Zu wenig Vorbereitung auf MentorInnen-Tätigkeit	12 (28.6%)	10 (25.6%)
		2	Zielgruppe der Mentees unpassend	13 (31.0%)	5 (12.8%)
		3	Fehlende Zielvorgaben	5 (11.9%)	2 (5.1%)
		4	Fehlende Wertschätzung für die Teilnahme	3 (7.1%)	1 (2.6%)

Anmerkung. n_a = Anzahl der an der Umfrage Teilnehmenden, *n* = Anzahl für die jeweilige Variable.

Als erste Kategorie (Kat. 1) wurde die zwischenmenschliche Komponente im Tandem definiert. Hierbei bestand die größte Hürde darin, dass generell zu wenig Zeit für den gemeinsamen Austausch zur Verfügung stand (*n* = 6, 15.4 %, T2). Dies lag u. a. daran, dass Mentees ausgewählt wurden, „die dienstlich so stark eingebunden und unflexibel sind, dass kaum eine

Zusammenarbeit möglich ist“, so ein Mentor. Ein weiteres wesentliches Problem sahen die Teilnehmenden in der Zusammenarbeit von Tandems, die zwischenmenschlich allgemein inkompatibel waren. Hierzu äußerte ein Mentor: „Ein großer Punkt ist die persönliche Sympathie, die in der Tandembildung ein Gewicht bekommen sollte. Erfahrungen gibt man jemandem weiter, den man auch leiden kann.“

Die zweite Kategorie (Kat. 2) beleuchtet alle wesentlichen aufgetretenen Komplikationen, die das Matching betrafen. An oberster Stelle stand hierbei die Problematik der räumlichen Entfernung der Tandempartnerinnen bzw. -partner (n = 6, 14.3 %, T1; n = 7, 17.9 %, T2). Das Fehlen eines Mitspracherechts für Mentorinnen bzw. Mentoren beim Matching (n = 5, 11.9 %, T1) sowie ein zu großer Altersunterschied im Tandem erwiesen sich ebenfalls als hemmend für den Mentoring-Erfolg. Zudem offenbarten sich Schwierigkeiten, wenn die Mentees „zu nah“ mit der eigenen Verwendung bzw. Personalverantwortung verbunden waren.

Die dritte Kategorie (Kat. 3) betrifft erfolgshemmende Aspekte in Bezug auf die Organisation. Hierbei wurde zum ersten Termin von 31.0 % (n = 13) die Zielgruppe bei der Auswahl der Mentees als unpassend kritisiert. Die Teilnehmenden waren der Auffassung, das Programm sollte verstärkt auf Mitarbeitende abzielen, die „nicht im Blickpunkt sind“ und „übersehen werden“. Ein Mentor meinte hierzu: „Das Programm sollte insbesondere die versteckten Talente in der Organisation finden bzw. fördern; nicht diejenigen, die sowieso schon auf der Überholspur sind.“ Häufig wurde dbzgl. Kritik an der „Elitenförderung“ bzw. „Bestenauslese“ vorgebracht und der Wunsch geäußert, es solle in Zukunft stärker darauf geachtet werden, „in erster Linie Nachwuchsführungskräfte zu fördern, die bislang noch nicht wesentlich von Führungs- bzw. Förderungsmaßnahmen profitieren konnten und somit noch am meisten Bedarf haben“. Ein weiterer bedeutsamer Kritikpunkt bestand in der zu geringen oder nicht adäquaten Vorbereitung der Mentorinnen und Mentoren auf ihre spätere Rolle bzw. Tätigkeit (n = 12, 28.6 %, T1; n = 10, 25.6 %, T2). Darüber hinaus wurden die fehlenden Zielvorgaben zu Programmstart angemahnt sowie eine mangelnde Anerkennung bzw. fehlende Wertschätzung für die Teilnahme der Mentorinnen bzw. Mentoren am Programm bedauert. Ein Mentor meinte hierzu: „Es hat sich nie jemand wirklich für die Teilnahme und das Engagement bedankt.“

6 Diskussion

Nachdem die zentralen Ergebnisse sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Untersuchung in den vorangegangenen Kapiteln hinreichend vorgestellt wurden, sollen sie in diesem Abschnitt vor dem Hintergrund bestehender Forschungsbefunde zusammengefasst und diskutiert werden. Dabei werden die Ergebnisse aus den Fragebögen hinsichtlich der entwickelten Hypothesen für Mentees und Mentorinnen bzw. Mentoren mit den Resultaten der Interviews abgeglichen, in Bezug auf ihre Bedeutung interpretiert sowie in den Kontext anderer zugrundeliegender Literatur eingeordnet. Daran anschließend erfolgt eine kritische Betrachtung der Ergebnisse sowie der Grenzen der vorliegenden Untersuchungen.

6.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse aus der quantitativen (Studie I) sowie der qualitativen (Studie II) Analyse zusammengefasst und interpretiert werden. Hierzu werden zunächst die zugrundeliegenden Forschungshypothesen von Studie I sowie die ermittelten Themenbereiche aus Studie II rekapituliert und das Vorgehen bzw. die Struktur der Zusammenfassung sowie Interpretation der Ergebnisse dargestellt. Im Anschluss erfolgt die eigentliche Diskussion entlang dieser Struktur.

6.1.1 Rekapitulation der Hypothesen und Themenbereiche sowie Darstellung der weiteren Vorgehensweise

In diesem Abschnitt werden zunächst die Hypothesen der quantitativen Untersuchung (vgl. Kapitel 3.1.2) wiederholt, bevor in der Folge die fünf übergeordneten Themenbereiche der qualitativen Analyse (vgl. Kapitel 5.2) erneut vorgestellt werden. Daran anschließend soll die Struktur der Zusammenführung der Ergebnisse beider Studien zu thematischen Einheiten dargelegt werden, um die Grundlage für das Verständnis der Folgeabschnitte zu schaffen.

Im Rahmen von Studie I wurde der Einfluss des Mentoring-Programms der Bundeswehr auf die teilnehmenden Mentees sowie die Mentorinnen bzw. Mentoren über die zwei bzw. drei Messzeitpunkte (T1–T3)[7] hinweg quantitativ untersucht. Hinsichtlich der Mentees wurden, sowohl in einem kohorteninternen als auch in einem kohortenübergreifenden Vergleich, Effekte

[7]Vor bzw. zu Beginn des Programms (T1), zum Ende des offiziellen Programms (T2) sowie ca. ein Jahr nach Ablauf des offiziellen Programms (T3).

durch das Programm auf nachfolgende Bereiche angenommen: a) die Zufriedenheit mit dem Arbeitgeber Bundeswehr im Hinblick auf unterschiedliche Bereiche, b) die Einschätzung der Bedeutung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere, c) die Einschätzung der zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Karriereplanung sowie d) die Selbsteinschätzung der Ausprägung verschiedener (beruflich relevanter) Kompetenzen. Des Weiteren wurde e) das Vorliegen eines Zusammenhangs (im Sinne eines Unterschieds) zwischen bestimmten (karrierebezogenen) Erwartungen an das Mentoring-Programm vorab und deren Grad der Erfüllung im Nachgang postuliert. Darüber hinaus wurden bzgl. der Mentees Auswirkungen des Programms auf f) die Einschätzung des persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms, g) die aktuelle Bewerbungsmotivation der zivilen Mitarbeitenden, h) die Einschätzung der Selbstwirksamkeit sowie i) die Wirksamkeit der Selbstdarstellung erwartet.

Hinsichtlich der teilnehmenden Mentorinnen bzw. Mentoren wurden, sowohl in einem kohorteninternen als auch in einem kohortenübergreifenden Vergleich, Effekte des Programms auf folgende Aspekte angenommen: a) die Einschätzung des persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms im Gesamten sowie b) die Einschätzung des persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms im Hinblick auf b1) das Erlangen neuer Impulse und Perspektiven, b2) die Reflexion der eigenen Führungskompetenz sowie b3) den Zugang zu neuen Netzwerken. Ergänzend wurde c) das Vorliegen eines Zusammenhangs (im Sinne eines Unterschieds) zwischen der Einschätzung des zuvor erwarteten Ausmaßes der Unterstützung der Mentees und dem später tatsächlich eingetretenen Ausmaß im Hinblick auf ausgewählte Aspekte erwartet.

Darüber hinaus verfolgte Studie II das Ziel, qualitativ-explorativ mittels zwei Interviewterminen (T1, T2)[8] einerseits zusätzliche, subjektiv besondere sowie idiosynkratische Veränderungen und Effekte bei den Teilnehmenden sichtbar zu machen sowie andererseits mögliche Effektivitätskriterien, Einflussfaktoren und Zusammenhänge für den Mentoring-Erfolg formeller Mentoring-Programme herauszukristallisieren bzw. abzuleiten. Im Zuge der Auswertung mit Hilfe der „Thematischen Zusammenfassung“ nach Fisseni (2004) konnten dabei nachstehende fünf übergeordnete Themenbereiche elaboriert werden: „Organisation und Gesamtprogramm“, „Tandembeziehung“, „aufgetretene Effekte und Lernergebnisse“, „weiterführende Ergebnisse zu dem Mentoring-Programm im Allgemeinen“ sowie „Hemmnisse und Schwierigkeiten“. Diesen Themenbereichen wurden bestimmte Aspekte zugeordnet, welche wiederum in einzelne Kategorien sowie, wo vorhanden, in Unterpunkte der Kategorien differenziert wurden.

[8]Zur Halbzeit des Mentoring-Programms (T1) sowie nach Beendigung des offiziellen Programms (T2).

Da die Ergebnisse beider Studien teilweise thematische Überschneidungen aufweisen und im weiteren Verlauf gemeinsam diskutiert werden sollen, wurde eine erneute inhaltliche Gruppierung der Resultate als notwendig erachtet. Aufgrund des Umfangs der Befunde sowie im Sinne einer besseren Übersichtlichkeit wurde die Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse in fünf übergeordnete Bereiche mit jeweils entsprechenden Unterpunkten gegliedert. Diese fünf Bereiche, welche sich aus einem thematischen Abgleich der Ergebnisse der zwei Studien sowie deren Integration in ein inhaltlich passendes Schema ergaben, sind folgende: „unmittelbare Effekte auf die Teilnehmenden“, „Erwartungen der Teilnehmenden und deren Erfüllung“, „Effektivitätskriterien für ein gelungenes Mentoring-Programm aus Sicht der Teilnehmenden“, „Evaluation des Mentoring-Programms der Bundeswehr“ sowie „Selbstevaluation der Teilnehmenden im Rahmen des Mentoring-Programms“. Die Darstellung und Einordnung der Ergebnisse erfolgt im weiteren Verlauf chronologisch entlang dieser fünf Bereiche.

6.1.2 Unmittelbare Effekte auf die Teilnehmenden

In Rahmen des ersten Bereichs „unmittelbare Effekte auf die Teilnehmenden“ sollen die direkten Auswirkungen des Mentoring-Programms der Bundeswehr auf die Mentees sowie die Mentorinnen bzw. Mentoren fokussiert werden. Diesem Bereich wurden folgende fünf Unterpunkte zugeordnet, welche chronologisch im weiteren Verlauf erläutert und diskutiert werden: „Zufriedenheit mit dem Arbeitgeber Bundeswehr“, „Kompetenzerwerb und weitere Lernergebnisse“, „zukünftige Karrieremöglichkeiten und Bewerbungsmotivation“, „Selbstwirksamkeit und Selbstdarstellung“ sowie abschließend „Bedeutsamkeitsveränderung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere“. Sämtliche Unterpunkte dieses Abschnitts fußen auf Ergebnissen der inferenzstatistischen Analyse, welche durch bestehende Forschungsliteratur sowie im Falle thematischer Kongruenz durch Befunde der qualitativen Erhebung validiert werden.

Zufriedenheit mit dem Arbeitgeber Bundeswehr

Im Zuge der quantitativen Analyse wurde der Einfluss des Mentoring-Programms auf eine Veränderung der Zufriedenheit der Mentees mit dem Arbeitgeber Bundeswehr im Hinblick auf unterschiedliche Bereiche untersucht (vgl. Hypothese a). Dabei zeigte sich für alle fünf Bereiche (derzeitige Position, Karriereplanung, Work-Life-Balance, Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie Arbeitsbedingungen) und alle Kohorten eine relativ stabile Zufriedenheit der Mentees über die drei Messzeitpunkte hinweg. Die jeweiligen Mittelwerte befanden sich dabei durchweg auf einem hohen Niveau (vgl. Tabelle 19).

Für die Zufriedenheit hinsichtlich der Bereiche „derzeitige Position“, „Work-Life-Balance“ sowie „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ konnten keine signifikanten Veränderungen im zeitlichen Verlauf festgestellt werden. Für den Bereich „Zufriedenheit hinsichtlich der Karriereplanung“ ließen sich bei zwei Kohorten (K2, K3) Trends ausmachen. Einzig für den Bereich „Zufriedenheit hinsichtlich der Arbeitsbedingungen“ konnten Signifikanzen in einzelnen Kohorten (K2, K3) sowie kohortenübergreifend (K1–3) verzeichnet werden (vgl. Tabelle 20). Während in der zweiten Kohorte eine signifikante Abnahme der Zufriedenheit im Verlauf des Mentoring-Jahres (T1-T2) auftrat, erhöhte sich diese in der dritten Kohorte (T2-T3, T1-T3). Kohortenübergreifend konnte hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen eine signifikante Abnahme zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt sowie eine Zunahme zwischen zweitem und drittem Messzeitpunkt nachgewiesen werden. Die Hypothese, dass das Mentoring-Programm die Zufriedenheit mit dem Arbeitgeber Bundeswehr im Hinblick auf unterschiedliche Bereiche beeinflusst, kann somit nur für die angeführten Teile der Stichprobe sowie den Bereich „Arbeitsbedingungen“ statistisch bestätigt werden, wobei die Richtung der Auswirkung keine eindeutigen Schlüsse zulässt.

In der Folge sollen mögliche Erklärungsansätze für diesen Befund angeführt und durch Literatur sowie Ergebnisse der qualitativen Analyse validiert werden. Zunächst ist anzumerken, dass sich der Aspekt „Zufriedenheit mit dem Arbeitgeber“ nicht isoliert betrachten lässt, durch viele weitere Faktoren mitbeeinflusst wird und demnach nicht ausschließlich auf das Programm zurückgeführt werden kann. Mentoring kann u. a. neue Perspektiven aufzeigen und die persönliche sowie berufliche Weiterentwicklung unterstützen, jedoch nicht die Arbeitssituation, das Tätigkeitsprofil oder das Verhalten des Arbeitgebers an sich verändern. Des Weiteren muss berücksichtigt werden, dass eine deutliche sowie statistisch eindeutig zuzurechnende Veränderung in positive Richtung bei einem bereits sehr hohen Anfangsniveau nur schwer zu erzielen ist. Das Ausbleiben signifikanter Ergebnisse ist daher nicht zwangsläufig gleichzusetzen mit dem „Nicht-Vorhandensein“ eines positiven Einflusses des Programms auf die Zufriedenheit hinsichtlich der verschiedenen Bereiche. Diese Erklärung kann teilweise mit Resultaten der qualitativen Analyse gestützt werden.

So zeigten sich im Rahmen der Interviewstudie im Programm begründete Lernergebnisse bzw. eine Kenntniserweiterung für den Aspekt „Work-Life-Balance“ (vgl. Tabelle 45), auch wenn für den Faktor „Zufriedenheit hinsichtlich der Work-Life-Balance“ kein signifikanter Effekt im Zuge der quantitativen Untersuchung festgestellt werden konnte. Dies spiegelt

sich auch für die „Zufriedenheit hinsichtlich der Karriereplanung“ wider. Die Mentees berichteten im Rahmen der Interviews u. a. von einem Erlernen von Karrierestrategien, was aus den quantitativen Ergebnissen nicht abzusehen war.

Das Ausbleiben signifikanter Ergebnisse für die meisten Bereiche der untersuchten Variable kann jedoch auch durch weitere Aspekte begründet sein. Nach Schönfeld und Tschirner (2002) sind die auf Mentoring zurückzuführenden Effekte im beruflichen Kontext eher langfristiger Art und benötigen daher einen längeren Bewertungshorizont. Das Ausbleiben einer messbaren Auswirkung von Mentoring auf die Zufriedenheit mit der aktuellen Arbeitssituation lässt sich somit möglicherweise mit einem zu kurzen Bewertungshorizont begründen, welchen sowohl die Mentees als auch die Mentorinnen bzw. Mentoren im Rahmen der Interviews als Erklärungsansatz für nicht eingetretene Effekte anführten (vgl. Tabellen 47 & 63). Die Abweichung der quantitativen Befunde von bestehenden Studien, die Auswirkungen von Mentoring auf die Arbeitszufriedenheit nachweisen konnten (u. a. Anafarta & Apaydin, 2016; Crisp & Cruz, 2009; Gong et al., 2011; Ramaswami & Dreher, 2010; Scandura & Pellegrini, 2010; Xu & Payne, 2014), könnte jedoch auch darauf zurückzuführen sein, dass in den meisten Untersuchungen nach der „allgemeinen Arbeitszufriedenheit“ gefragt wurde (vgl. Fellenberg, 2007) und nicht nach der Zufriedenheit mit dem Arbeitgeber. Bilimoria et al. (2006) stellten zudem geschlechtsspezifische Unterschiede bei Mentees in Bezug auf die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit fest. Inwiefern dies auch auf das Mentoring-Programm der Bundeswehr zutrifft, müsste in Folgestudien evaluiert werden.

Kompetenzerwerb und weitere Lernergebnisse

In diesem Abschnitt sollen die Ergebnisse beider Studien hinsichtlich des Kompetenzerwerbs und weiteren Lernergebnissen im Zuge des Mentoring-Programms zusammengetragen sowie interpretiert werden. Im Rahmen der quantitativen Analyse wurde der Einfluss des Programms auf die Selbsteinschätzung der Ausprägung verschiedener (beruflich relevanter) Kompetenzen der Mentees untersucht (vgl. Hypothese d). Dabei zeigten sich über alle drei Messzeitpunkte sowie die einzelnen Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Sozial-, Selbst- sowie Führungskompetenz) hinweg für alle Kohorten Mittelwerte auf einem sehr hohen Niveau (vgl. Tabelle 24).

Für die Selbst- und die Führungskompetenzen konnten keine signifikanten Veränderungen im zeitlichen Verlauf nachgewiesen werden. Signifikante Ergebnisse in Form eines Kompetenzzuwachses ergaben sich für einzelne Kohorten sowie teilweise kohortenübergreifend bei den Fach- (K2), den Methoden- (K1–3) und den Sozialkompetenzen (K3, K1–3) (vgl. Tabelle 25). In der zweiten Kohorte konnte eine signifikante Zunahme der Fachkompetenzen (T2-T3, T1-T3) sowie kohortenübergreifend der Methodenkompetenzen (T2-T3, T1-T3) verzeichnet werden. Ein Anstieg bei den Sozialkompetenzen zeigte sich sowohl in der dritten Kohorte (T1-T2) als auch kohortenübergreifend (T1-T2, T1-T3). Die aufgestellte Hypothese des Einflusses von Mentoring auf die Selbsteinschätzung der Ausprägung verschiedener (beruflich relevanter) Kompetenzen kann im Rahmen dieser Dissertationsschrift somit für einzelne Kompetenzen sowie bestimmte Kohorten bestätigt werden. Die Tatsache, dass ausschließlich signifikante Veränderungen in positive Richtung im zeitlichen Verlauf auftraten, ist vor dem Hintergrund bereits hoher Ausgangswerte zum ersten Messzeitpunkt besonders zu betonen.

Im Rahmen der qualitativen Interviewstudie wurde der Kompetenzerwerb im Zuge des Mentoring-Programms weiter spezifiziert und durch gezielte Fragen näher analysiert. Dabei konnten folgende eingetretene Lernergebnisse, Kenntnisse bzw. Fähigkeiten bei den Mentees nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 45): der Gewinn an Gelassenheit bzw. Besonnenheit, eine umfassendere Selbstreflexion, der Erwerb von bundeswehrspezifischem Wissen, das Erlangen von mehr Selbstsicherheit und Selbstvertrauen, das Erlernen der Möglichkeit, einen Perspektivwechsel vornehmen bzw. neue Blickwinkel einnehmen zu können, die Verbesserung der Fertigkeit zum Netzwerken, die Aneignung von implizitem Erfahrungswissen, mehr Klarheit und Orientierung sowie ein höheres Maß an Empathie bzw. gegenseitigem Verständnis. Zudem leistete das Programm zu den im Anschluss aufgelisteten Aspekten einen Beitrag: einer Horizonterweiterung, dem Erlernen neuer Karrierestrategien, dem konsequenteren Setzen von Grenzen, der Umsetzung einer gesunden Work-Life-Balance, einem höheren Maß an Fachwissen sowie der Verbesserung der allgemeinen Entscheidungsfindung. Auch Veränderungen innerhalb des Führungsverhaltens bzw. der Mitarbeiterführung, der Kommunikationsfähigkeit bzw. Rhetorik, des Konfliktmanagements bzw. der Problemlösungsfähigkeit, des kritischen Denkens, der Professionalität sowie des Zeitmanagements konnten verzeichnet werden.

Diese Befunde bekräftigen einerseits die quantitativ erhobenen Auswirkungen des Programms auf Fach-, Methoden- sowie Sozialkompetenzen und relativieren andererseits das scheinbare Ausbleiben von Effekten hinsichtlich der Selbst- und Führungskompetenzen. Es

konnten auch dbzgl. positive Veränderungen im Zuge des Mentorings festgestellt werden, was z. B. die angegebene Verbesserung des selbsteingeschätzten Führungsverhaltens bzw. der Mitarbeiterführung zeigt. Ebenso wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben, könnten ein zu kurzer Bewertungshorizont und das bereits hohe Ausgangsniveau der Selbsteinschätzung der Kompetenzen zum ersten Messzeitpunkt das Ausbleiben weiterer Signifikanzen begünstigt haben. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, dass die Art der Erhebung der Kompetenzen überhöhte Selbsteinschätzungen zur Folge hatte und somit zu einem verzerrten Bild der inferenzstatistischen Analyse geführt haben könnte. Um dieses Problem in Folgeuntersuchungen zu vermeiden, wäre es denkbar die Beurteilung durch ein Einbeziehen von Fremdeinschätzungen, wie z. B. durch die entsprechenden Vorgesetzten, weitestgehend zu objektivieren.

Insgesamt gehen die aus den Ergebnissen der vorliegenden Dissertationsschrift nachgewiesenen Veränderungen im Zuge des Mentorings konform mit Befunden aus bisherigen Forschungen (vgl. Fleck et al., 2017; Lukoschat & Kletzing, 2006; Michel & Bickerich, 2016; Rademacher & Weber, 2017; Scandura & Pellegrini, 2010; Schmid & Haasen, 2011). Da verschiedene Studien von einem förderlichen Beitrag von Mentoring auf die Persönlichkeitsentwicklung der Mentees ausgehen und die qualitative Analyse dbzgl. ebenfalls vielfältige Effekte aufzeigen konnte, erscheint neben den bereits vorhandenen Fragen bzgl. des Kompetenzerwerbs das Integrieren weiterer, expliziter Fragen im Fragebogen für nachfolgende Untersuchungen zielführend (vgl. Fleck et al., 2017; Haasen, 2001; Peters et al., 2006; Schmid & Haasen, 2011). Mögliche künftige Erhebungsvariablen lassen sich zudem aus dem nachfolgenden Absatz ableiten, welcher die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie hinsichtlich der Erhebung der Facetten, welche die Mentees durch Mentoring als am effektivsten positiv beeinflussbar erlebten, wiedergibt. Die Frage ergab dabei folgende Facetten bzw. Bereiche (vgl. Tabelle 46): eine Erweiterung des eigenen Netzwerks, Erfahrungsaustausch bzw. Horizonterweiterung, den Aufbau einer andauernden bzw. nachhaltigen Mentoring-Partnerschaft, Persönlichkeits- sowie Kompetenzentwicklung, das Profitieren aus den Seminaren, das Umsetzen konkreter Handlungen, das Erhalten von Feedback und generelles berufliches Vorankommen.

Im Rahmen dieser Dissertationsschrift wurden jedoch nicht nur die Auswirkungen des Mentoring-Programms auf die Mentees, sondern auch auf die Mentorinnen bzw. Mentoren untersucht. Obwohl sich bzgl. dieser Gruppe keine Forschungshypothese der quantitativen Analyse explizit dem Kompetenzerwerb oder weiteren Lernergebnissen zurechnen ließ, konnten im Zuge der qualitativen Erhebung dazugewonnene Kenntnisse bzw. Fähigkeiten herausgearbeitet

werden. Gemäß der Resultate der Interviews (vgl. Tabelle 60) war es ihnen möglich, „junge“ sowie teilweise gegengeschlechtliche Sichtweisen und Perspektiven kennenzulernen, Inspirationen bzw. Denkanstöße zu erhalten, Einblicke in andere Bereiche der Bundeswehr zu gewinnen, sich selbst zu reflektieren, die eigenen Führungskompetenzen auszubauen sowie durch einen impliziten Erfahrungsaustausch zu profitieren.

Viele dieser extrahierten Aspekte lassen sich auch in der bereits bestehenden Forschungslandschaft wiederfinden. Unter anderem wurden in der Literatur folgende Punkte als häufig auftretender Mehrwert von Mentoring für Mentorinnen bzw. Mentoren beschrieben: das Kennenlernen „junger“ Sichtweisen bzw. anderer Perspektiven (vgl. Allen, 2007; Ramaswami & Dreher, 2010), das Gewinnen reicherer Einsichten durch die Konfrontation mit neuen Ideen bzw. Ansichten (Dziczkowski, 2013), die Möglichkeit zur Selbstreflexion (u. a. Rudat, 2017; Schmid & Haasen, 2011) sowie eine Erweiterung des eigenen Horizonts durch den Wissens- und Erfahrungsaustausch untereinander (vgl. Fleck et al., 2017; Graf & Edelkraut, 2014). In Anbetracht der großen Überschneidungen der qualitativ erhobenen Befunde mit der Forschungsliteratur scheint eine quantitative Absicherung dieser Aspekte in Folgeuntersuchungen vielversprechend. Weitere potentielle Erhebungsvariablen lassen sich zudem aus der Befragung der Mentorinnen bzw. Mentoren hinsichtlich der Facetten, welche diese als am effektivsten positiv durch Mentoring beeinflussbar hielten, ableiten. Diese Facetten bzw. Bereiche waren (vgl. Tabelle 61): Führungskompetenz, beidseitiges Lernen, Netzwerkerweiterung, allgemeine Kompetenzentwicklung, Erfahrungsaustausch bzw. Horizonterweiterung, bundeswehrspezifisches Wissen, berufliches Vorankommen, Persönlichkeitsentwicklung, Selbstwert bzw. Selbstvertrauen, Selbstreflexion, Umgang mit Herausforderungen sowie Gelassenheit.

Zukünftige Karrieremöglichkeiten und Bewerbungsmotivation

Im Rahmen dieses Abschnitts sollen die Ergebnisse im Hinblick auf die Einschätzung der zukünftigen Karrieremöglichkeiten sowie der aktuellen Bewerbungsmotivation der Mentees zusammengetragen und interpretiert werden. Dabei soll zunächst auf den ersten Aspekt eingegangen werden.

Im Zuge der quantitativen Untersuchung wurde der Einfluss des Mentoring-Programms auf die Einschätzung der zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Karriereplanung (vgl. Hypothese c) analysiert. Dabei schätzten die teilnehmenden Mentees ihre zukünftigen

Möglichkeiten für alle untersuchten Aspekte (Möglichkeiten zur Gestaltung der beruflichen Zukunft, Möglichkeiten für eine Karriere mit Familie sowie Zuversicht bei der Umsetzung der Karrierepläne) über die zwei Messzeitpunkte hinweg sowie in allen Kohorten relativ stabil und durchweg positiv ein (vgl. Tabelle 23). Signifikante Ergebnisse im Verlauf des Mentoring-Jahres konnten nicht festgestellt werden. Lediglich für die Frage nach der „Zuversicht bei der Umsetzung der Karrierepläne" konnten Tendenzen in der ersten Kohorte sowie kohortenübergreifend festgestellt werden, welche sich jeweils in einem Anstieg der Mittelwerte im zeitlichen Verlauf äußerten. Trotz dieser Tendenzen kann die aufgestellte Hypothese aufgrund der nicht vorhandenen Signifikanzen nicht bestätigt werden.

Dieses Ergebnis steht in Kontrast zu den Befunden vorangegangener Studien, welche eine Konkretisierung persönlicher (beruflicher) Pläne und realistischer Ziele im Zuge von Mentoring (vgl. Crisp & Cruz, 2009; Fullick et al., 2012; St-Jean, 2012) sowie dessen Einfluss auf das berufliche Selbstbewusstsein (u. a. Abele & Spurk, 2009; Dziczkowski, 2013; Höher, 2014; Ramaswami & Dreher, 2010; Scandura & Pellegrini, 2010; St-Jean, 2012) nachweisen konnten. Zur Einordnung ist jedoch anzumerken, dass die teilnehmenden Mentees überwiegend militärischen Hintergrund aufwiesen und dadurch die Möglichkeit zu einer völlig freien Gestaltung der eigenen beruflichen Zukunft naturgemäß beschränkt ist, da u. a. Beförderungen sowie Versetzungen nach einem bestimmten Schema vorgesehen sind. Zudem sei an dieser Stelle erneut der Faktor „zu kurzer Bewertungshorizont" angeführt. Da es für die Frage nach den zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Karriereplanung keinen dritten Erhebungstermin gab und auf Mentoring zurückzuführende Effekte, insbesondere im beruflichen Kontext, oftmals langfristiger Art sind (Schönfeld & Tschirner, 2002), könnte der Aspekt des Bewertungshorizonts noch stärker als in den vorangegangenen Abschnitten Einfluss genommen haben.

Dem Fehlschluss, dass das Ausbleiben signifikanter Ergebnisse mit dem „Nicht-Vorhandensein" eines Einflusses des Mentoring-Programms auf die zukünftigen Karrieremöglichkeiten der Mentees gleichzusetzen sei, können jedoch Befunde der qualitativen Interviewstudie entgegengehalten werden. So bestätigte ein großer Teil der Mentees u. a. eine Steigerung des Selbstvertrauens bzw. der Selbstsicherheit, das Erlernen neuer Karrierestrategien sowie das Erlangen von mehr Klarheit und Orientierung (vgl. Tabelle 45), was die Karrieremöglichkeiten mittelfristig positiv beeinflussen dürfte. Zudem erlebten die Mentees die Facette „berufliches Vorankommen bzw. Karriere" als durch Mentoring positiv beeinflussbar (vgl. Tabelle 46).

Im Rahmen der quantitativen Analyse wurde des Weiteren der Einfluss des Mentoring-Programms auf die aktuelle Bewerbungsmotivation der zivilen Mitarbeitenden (Mentees) (vgl. Hypothese g) untersucht. Diese blieb über den Programmverlauf hinweg für alle Kohorten relativ stabil und gleichbleibend auf einem mittleren bis leicht erhöhten Niveau (vgl. Tabelle 29). Da sich im Zuge der Auswertung keine signifikanten Unterschiede herauskristallisieren ließen, kann die aufgestellte Hypothese nicht bestätigt werden. Dies spricht jedoch nicht zwangsläufig gegen ein insgesamt positives Mentoring-Erlebnis. Eine Erhöhung der aktuellen Bewerbungsmotivation könnte zwar einerseits in einem gesteigerten (beruflichen) Selbstbewusstsein und einer Konkretisierung der persönlichen Pläne infolge des Mentorings begründet sein oder aber andererseits dafür sprechen, dass ein Veränderungswunsch bei den teilnehmenden Mentees besteht und womöglich Unzufriedenheit mit der aktuellen Position vorhanden ist. Da, wie bereits in diesem Kapitel beschrieben, durchweg eine hohe Zufriedenheit mit dem Arbeitgeber vorherrschte, kann die Wahrscheinlichkeit der Erhöhung der Bewerbungsmotivation aufgrund des zweiten Aspekts als gering angesehen werden. Zudem besteht die Möglichkeit, dass durch die Teilnahme an dem Mentoring-Programm die Befähigung für die derzeitige Stelle angewachsen ist oder die Begeisterung dafür neu entfacht wurde. Dieser Umstand würde zum einen eine positive Mentoring-Erfahrung bedeuten und sich zum anderen negativ auf die Bewerbungsmotivation auswirken. Ob sich im Erhebungszeitraum in Einzelfällen sogar tatsächlich eine Veränderung der derzeitigen beruflichen Position vollzogen hat, was voraussichtlich ebenfalls ein Abfallen der Bewerbungsmotivation zur Folge gehabt hätte, ist den Daten nicht zu entnehmen. Dies wäre jedoch zu einer besseren Einordnung der Ergebnisse günstig gewesen.

Selbstwirksamkeit und Selbstdarstellung

In diesem Abschnitt soll der im Rahmen der quantitativen Analyse erhobene Einfluss des Mentoring-Programms auf die Einschätzung der Selbstwirksamkeit (vgl. Hypothese h) und die Wirksamkeit der Selbstdarstellung (vgl. Hypothese i) der Mentees zusammengefasst und vor dem Hintergrund bestehender Forschungsliteratur sowie zugehöriger Befunde der qualitativen Analyse eingeordnet werden. Hinsichtlich der „Einschätzung der Selbstwirksamkeit“, basierend auf der Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) nach Schwarzer und Jerusalem (1999), zeigten sich über die drei Messzeitpunkte hinweg für alle Kohorten weitestgehend konstante Mittelwerte auf recht hohem Niveau (vgl. Tabelle 30). Es traten keine signifikanten Veränderungen auf, wobei jedoch in der zweiten Kohorte eine Tendenz festge-

stellt werden konnte. Für die „Wirksamkeit der Selbstdarstellung“, basierend auf dem Fragebogen zur SWSD nach Mielke (1989), ließen sich ebenfalls stabile Mittelwerte auf erhöhtem Niveau für alle Kohorten verzeichnen (vgl. Tabelle 30). Es ergab sich auch für diese Variable eine Tendenz (K2) sowie zudem eine signifikante Zunahme in der dritten Kohorte (T1-T2) (vgl. Tabelle 31). Das Mentoring-Programm der Bundeswehr hatte somit für einen Teil der Stichprobe einen nachweisbar positiven Einfluss auf die Selbstdarstellung der teilnehmenden Mentees. Die Richtung der Mittelwertsveränderungen der Tendenzen könnte zusätzlich auf positive Auswirkungen auf Selbstwirksamkeit und Selbstdarstellung hinweisen. Auch hier könnte der Bewertungshorizont Einfluss darauf genommen haben, dass die bereits bestehenden Forschungsbefunde (u. a. Dietz et al., 2017; Paglis et al., 2006) im Rahmen der quantitativen Analyse nicht vollständig und klar bestätigt werden konnten.

Da einige Studien einen positiven Zusammenhang zwischen Mentoring und beruflichem Selbstbewusstsein (vgl. Abele & Spurk, 2009; Dziczkowski, 2013; Ramaswami & Dreher, 2010; Scandura & Pellegrini, 2010; St-Jean, 2012) nachweisen konnten, wäre ein Ergänzen des Items „Selbstbewusstsein“ für weiterführende Untersuchungen sowie zum tieferen Verständnis des Einflusses von Mentoring auf das Selbstkonzept von Interesse. Dies gilt auch für die Aspekte „Selbstreflexion“, „Selbstsicherheit“ sowie „Selbstvertrauen“, welche sowohl im Rahmen der qualitativen Interviewstudie als eingetretene Lernergebnisse, gewonnene Kenntnisse bzw. Fähigkeiten (vgl. Tabelle 45) als auch in bestehender Literatur (Clutterbuck, 2001; Crisp & Cruz, 2009) aufgezeigt werden konnten.

Bedeutsamkeitsveränderung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere

In diesem Abschnitt soll der im Zuge der quantitativen Analyse erhobene Einfluss des Mentoring-Programms auf die Einschätzung der Mentees hinsichtlich der Bedeutung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere in ihrem Tätigkeitsbereich (vgl. Hypothese b) dargestellt und durch die Ergebnisse der Interviews validiert werden. Insgesamt zeigte sich für alle Kohorten ein relativ stabil bleibendes Niveau über die drei Messzeitpunkte hinweg (vgl. Tabelle 21). Für folgende Faktoren ergaben sich keine statistisch belastbaren Veränderungen: Karriereplanung, Projekterfahrung, Mobilität, Förderung durch Vorgesetzte, Selbstdarstellung, Machtbewusstsein, Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft, Durchsetzungsfähigkeit sowie Vereinbarkeit von Familie und Karriere. Die Mentees hielten diese Faktoren über den Untersuchungszeitraum hinweg somit für relativ gleichbleibend relevant für eine erfolgreiche Karriere.

Bezüglich der Einschätzung der Bedeutung des Items „Netzwerke“ konnte kohortenübergreifend eine Tendenz ausgemacht werden, ebenso wie in der dritten Kohorte für den Aspekt „Geschlecht“. Signifikante Veränderungen zeigten sich in einzelnen Kohorten für die Faktoren „Geschlecht“ (K2) sowie „Selbstvertrauen“ (K1, K2). Diese äußerten sich in den jeweiligen Kohorten in einem Anstieg der Mittelwerte sowohl für „Geschlecht“ (T2-T3, T1-T3) als auch „Selbstvertrauen“ (K1 (T1-T2); K2 (T2-T3)) (vgl. Tabelle 22). Dies bedeutet, dass sich die Wichtigkeit bzw. der Stellenwert der Faktoren „Geschlecht“ und „Selbstvertrauen“ für eine erfolgreiche Karriere in den Augen der Mentees im Laufe der Zeit verstärkt bzw. erhöht hat.

Während der Bedeutungsanstieg für den Faktor „Selbstvertrauen“ nachvollziehbar erscheint, ist dieser für den Faktor „Geschlecht“ auf den ersten Blick eher kontraintuitiv. Ein Grund dafür, dass die Mentees das Geschlecht als zunehmend zentraler für das berufliche Vorankommen erlebten, könnte sich der qualitativen Analyse entnehmen lassen. Ein großer Teil der Mentees (vgl. Tabelle 49) und einige Mentorinnen bzw. Mentoren (vgl. Tabelle 65) erfuhren das Aufkommen einer Geschlechterdebatte im direkten Arbeitsumfeld als Reaktion auf die Teilnahme am Mentoring-Programm. Das Spannungsfeld zwischen gezielter Frauenförderung und Gleichbehandlung der Geschlechter, in dem sich das Programm bewegte, könnte den Blick bzw. das Bewusstsein der Mentees hinsichtlich der Bedeutung des Faktors „Geschlecht“ beeinflusst haben. Um ein tieferes Verständnis der Zusammenhänge zu erlangen, sollte demnach der Faktor „Geschlecht“ im weiteren Verlauf der Mentoring-Forschung untersucht werden.

Hinsichtlich des Bedeutungsanstiegs des Faktors „Selbstvertrauen“ für eine erfolgreiche Karriere wäre zudem von Interesse, inwieweit dieser mit dem erlebten Zuwachs an Selbstvertrauen, welcher im Rahmen der Interviews erhoben werden konnte (vgl. Tabelle 45), zusammenhängt. Ähnliches gilt, trotz des Ausbleibens signifikanter Ergebnisse für den Faktor „Netzwerke“. Den Ergebnissen der qualitativen Analyse zufolge erlebten einige Mentees die Erweiterung des eigenen Netzwerks als durch Mentoring positiv beeinflussbar (vgl. Tabelle 46), erlernten durch das Mentoring die Fertigkeit zum besseren Netzwerken (vgl. Tabelle 45) und stuften den Stellenwert dieses Aspekts nach Ende des Programms bedeutend höher als zum ersten Interviewtermin ein (vgl. Tabelle 40). In Summe kann die Hypothese, dass sich Mentoring auf eine Veränderung der Einschätzung der Bedeutung ausgewählter Faktoren für eine erfolgreiche Karriere auswirkt, allerdings nicht pauschal bestätigt werden.

6.1.3 Erwartungen der Teilnehmenden und deren Erfüllung

Im Rahmen des zweiten Bereichs „Erwartungen der Teilnehmenden und deren Erfüllung“ sollen die Erwartungen, die die Mentees sowie die Mentorinnen bzw. Mentoren zu Beginn des jeweiligen Mentoring-Durchgangs hatten, mit dem tatsächlich Eingetretenen abgeglichen werden. Diesem Bereich wurden folgende drei Unterpunkte zugeordnet, welche chronologisch im weiteren Verlauf erläutert werden: „karrierebezogene Erwartungen an das Mentoring-Programm“, „persönlicher Nutzen durch das Mentoring-Programm“ sowie „Ausmaß der Unterstützung der Mentees aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren“. Ebenso wie für den ersten Bereich fußen sämtliche Unterpunkte dieses Abschnitts auf Ergebnissen der inferenzstatistischen Analyse (Studie I), welche durch bestehende Forschungsliteratur sowie im Falle thematischer Kongruenz durch Befunde der qualitativen Erhebung (Studie II) validiert werden.

Karrierebezogene Erwartungen an das Mentoring-Programm

Im Zuge der quantitativen Analyse wurde u. a. das Vorliegen eines Zusammenhangs (im Sinne eines Unterschieds) zwischen bestimmten (karrierebezogenen) Erwartungen der Mentees an das Mentoring-Programm vorab (T1) und deren Grad der Erfüllung im Nachgang (T2, T3) (vgl. Hypothese e) untersucht. Dabei zeigte sich für nahezu alle acht untersuchten Aspekte (Verbesserung der Karrieremöglichkeiten, Erhalten von Feedback, Netzwerkerschließung, Austausch mit Personen in vergleichbarer Position, Gewinnen von Selbstvertrauen, Verbesserung der Selbstdarstellung, Verbesserung des Zeitmanagements sowie Verbesserung der Führungskompetenz) ein ähnliches Bild. Bereits zum ersten Messzeitpunkt konnten Mittelwerte auf einem teilweise sehr hohen Niveau verzeichnet werden (vgl. Tabelle 26), was bedeutet, dass die Teilnehmenden bereits zu Programmstart sehr hohe Erwartungen an das Programm bzgl. einiger Aspekte hatten.

Es ließen sich für fast alle untersuchten Aspekte signifikante Ergebnisse nachweisen. Ausschließlich für den Faktor „Gewinnen von Selbstvertrauen“ konnte keine Signifikanz festgestellt werden. Für alle anderen Bereiche zeigten sich signifikante Ergebnisse, die eine Verringerung der Mittelwerte vom ersten zu einem bzw. beiden der anderen Messzeitpunkte aufzeigten (vgl. Tabelle 27). Dies galt für folgende Aspekte: Verbesserung der Karrieremöglichkeiten (alle Kohorten), Erhalten von Feedback (alle Kohorten), Netzwerkerschließung (K1, K2, K1–3), Austausch mit Personen in vergleichbarer Position (K1), Verbesserung der Selbstdarstellung (K1–3), Verbesserung des Zeitmanagements (K1, K3, K1–3) sowie Verbesserung der

Führungskompetenz (alle Kohorten). Nur für den Aspekt „Austausch mit Personen in vergleichbarer Position“ konnte für die dritte Kohorte ein signifikantes Ergebnis nachgewiesen werden, bei welchem die Mittelwerte im zeitlichen Verlauf anstiegen (T1-T3). Mit Blick auf das Gesamtbild der Ergebnisse darf geschlossen werden, dass insgesamt ein struktureller Unterschied zwischen den (karrierebezogenen) Erwartungen an das Mentoring-Programm vorab und deren Erfüllungsgrad im Nachgang vorlag. In den meisten Fällen lag dabei das Niveau des vorab Erwarteten über dem Level des tatsächlich Eingetretenen.

Trotz dessen sollte jedoch beachtet werden, dass diese Ergebnisse keinesfalls mit einem „Nicht-Erfüllen“ der Erwartungen der Mentees gleichgesetzt werden können. Zwar waren die Mittelwerte der ursprünglichen Erwartungen oftmals signifikant höher als die tatsächlichen Erfüllungsgrade, allerdings bedeuten Erfüllungsgrade über dem Skalendurchschnittswert nicht, dass Erwartungen nicht erfüllt oder gar enttäuscht wurden. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Erwartungen größtenteils erfüllt worden sind, da die Mittelwerte zum zweiten bzw. dritten Erhebungstermin, als der Erfüllungsgrad gemessen wurde, nicht gegen das Minimum tendierten, sondern diese lediglich nicht ihren anfänglichen, teilweise sehr hohen Werten entsprachen. Daher sollte das Ergebnis der quantitativen Analyse auf keinen Fall als Versagen des Programms interpretiert werden, da die Erwartungen der Mentees bereits zu Programmstart hoch und demnach schwer zu übertreffen bzw. zu erfüllen waren. In Anbetracht der hohen Durchschnittswerte bereits zum ersten Messzeitpunkt und schließlich über den Verlauf des Mentoring-Jahres hinweg könnte das Ergebnis weniger als ein „Nicht-Erfüllen“ der Programmziele, sondern vielmehr als Relativierung zu hoher menschlicher Erwartungen und Eintreten realistischerer Sichtweisen betrachtet werden. Diese Überlegung wird ebenfalls durch die kommunikative Validierung mittels der Interviews gestützt. Demnach wurden sich nicht eingetretene Effekte hauptsächlich mit falschen Vorstellungen vom bzw. überzogenen Erwartungen an das Programm, einer überzogenen Erwartungshaltung gegenüber der Mentorin bzw. dem Mentor oder zu hohem Anspruchsdenken erklärt (vgl. Tabellen 47 & 63).

Den Stellenwert eines gesunden „Erwartungsmanagements“ für den Mentoring-Erfolg unterstrichen bereits vorangegangene Studien. Gemäß Haasen (2001) und Heinze (2002) stehen das Klären sowie das Bewusstwerden der eigenen Erwartungen für eine gelungene Tandembeziehung und damit einhergehend den übergeordneten Mentoring-Erfolg an oberster Stelle. Zudem sollte eine Konkretisierung dieser Erwartungen erfolgen (Young & Perrewé, 2000) und ein realistisches Angleichen an die Möglichkeiten sowie Grenzen des Mentorings stattfinden

(Cherniss, 2007). Untersuchungen zufolge können sich überzogene Erwartungen im schlimmsten Fall negativ auf die subjektive Zufriedenheit der Mentees auswirken (Pflaum, 2017).

Die Ergebnisse des vorangegangenen Kapitels liefern jedoch keinerlei Grundlage dafür, dass dies für das Mentoring-Programm der Bundeswehr der Fall war. Im Rahmen der qualitativen Erhebung konnte erfasst werden, dass der größte Anteil der Mentees bestehende Erwartungen im Tandem kommuniziert hatte und diese auch erfüllt worden waren (vgl. Tabelle 42). Des Weiteren bekundeten mehrere Mentees eingetretene Lernergebnisse in den Bereichen, in denen im Zuge der quantitativen Analyse vermeintlich ein „Nicht-Erfüllen" der Erwartungen eingetreten war. So erlebten die Mentees u. a. eine Steigerung des Selbstvertrauens, verbesserten ihr Führungsverhalten sowie ihr Zeitmanagement und stärkten die Fähigkeit zum effektiveren Netzwerken (vgl. Tabelle 45) sowie ihre Selbstdarstellung (vgl. Tabelle 31).

Persönlicher Nutzen durch das Mentoring-Programm

In diesem Abschnitt sollen die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung hinsichtlich des vorab erwarteten bzw. im Nachgang tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms für die Mentees sowie die Mentorinnen bzw. Mentoren zusammengefasst und mit den Befunden der Interviews sowie bestehender Forschungsliteratur abgeglichen werden. Im weiteren Verlauf sollen zunächst die Mentees fokussiert werden, ehe anschließend auf die Mentorinnen bzw. Mentoren eingegangen wird.

Im Zuge der quantitativen Analyse wurde die Einschätzung des erwarteten (T1) bzw. des tatsächlich eingetretenen (T2, T3) persönlichen Nutzens des Mentoring-Programms aus Sicht der Mentees (vgl. Hypothese f) untersucht. Dabei zeigte sich über die drei Messzeitpunkte hinweg für alle Kohorten ein relativ gleichbleibend stabiles Bild. Die Mittelwerte lagen durchgehend auf einem hohen Niveau, wobei sich keine signifikanten Unterschiede ergaben (vgl. Tabelle 28). Dies bedeutet, dass sich der erwartete persönliche Nutzen zu Beginn des Programms und der tatsächliche Nutzen durch das Mentoring im weiteren Verlauf auf einem ähnlichen Niveau bewegten. Es darf geschlussfolgert werden, dass die Mentees in einem vergleichbaren Umfang durch das Programm profitierten, wie sie vorab erwartet hatten. Dies ist in Anbetracht der hohen Werte der Erwartungen zum ersten Messzeitpunkt bemerkenswert und kann als Erfolg eingestuft werden.

Der Blick auf die qualitativ erhobenen Befunde entspricht diesem Gesamteindruck. So bekundeten die Mentees im Rahmen der Interviews vielfältige Lernergebnisse bzw. Kompetenzerweiterungen (vgl. Tabelle 45) und bestätigten größtenteils die Erfüllung ihrer Erwartungen im Tandem (vgl. Tabelle 42). Während diese Befunde indirekt das Vorliegen eines persönlichen Nutzens aus dem Programm aufzeigen, zielte eine weitere Frage im Rahmen der Interviews direkt auf die Erhebung des persönlichen bzw. beruflichen Vorankommens der Mentees im Zuge des Mentoring-Programms ab. Dabei bezifferten die Mentees ihr persönliches Vorankommen durch die Programmteilnahme (auf einer Skala von 1–10) an beiden Terminen auf einen Durchschnittswert von über sieben (vgl. Tabelle 48). Für das berufliche Vorankommen waren die angegebenen Durchschnittswerte jeweils niedriger, befanden sich jedoch trotzdem auf einem mittleren bis leicht erhöhten Niveau im Bereich von fünf und sechs. Im Zuge der Interviews mit den Mentorinnen bzw. Mentoren wurden diese darum gebeten, das persönliche und berufliche Vorankommen ihrer bzw. ihres Mentee (auf einer Skala von 1–10) zu quantifizieren. Daraus resultierten für beide Facetten zu beiden Terminen Durchschnittswerte zwischen sechs und sieben (vgl. Tabelle 64). Die Mentorinnen bzw. Mentoren schätzten also das berufliche Vorankommen ihrer Mentees höher ein als die Mentees selbst, stuften jedoch das persönliche Vorankommen im Vergleich zu diesen niedriger ein. In der Gesamtschau kann aus den Ergebnissen beider Studien geschlossen werden, dass das Mentoring-Programm für die Mentees einen vielfältigen Nutzen hatte und dbzgl. deren Erwartungen erfüllen konnte.

Im Rahmen dieser Dissertationsschrift wurde auch der Nutzen des Mentoring-Programms für die Mentorinnen bzw. Mentoren untersucht. Im Zuge der quantitativen Analyse wurde hierzu ein Abgleich (im Sinne eines Unterschieds) der Einschätzung des erwarteten bzw. tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens des Programms im Gesamten (vgl. Hypothese a) sowie im Hinblick auf das Erlangen neuer Impulse (vgl. Hypothese b1), die Reflexion der eigenen Führungskompetenz (vgl. Hypothese b2) und den Zugang zu neuen Netzwerken (vgl. Hypothese b3) durchgeführt. Im weiteren Verlauf sollen die Ergebnisse hinsichtlich dieser Hypothesen chronologisch angeführt, diskutiert sowie validiert werden. Für die Einschätzung des vorab erwarteten bzw. im Nachgang tatsächlich eingetretenen Nutzens des Mentoring-Programms im Gesamten zeigten sich über die zwei bzw. drei Messzeitpunkte hinweg für alle Kohorten Mittelwerte auf hohem Niveau über dem Skalendurchschnittswert (vgl. Tabelle 33). In der dritten Kohorte konnte eine Tendenz festgestellt werden und kohortenübergreifend ein signifikantes Ergebnis, das eine Abnahme der Mittelwerte vom ersten zu den beiden anderen Messzeitpunkten (T1-T2, T1-T3) nachwies (vgl. Tabelle 34). Das Niveau des vorab Erwarteten

lag somit über dem tatsächlich Eingetretenen. Ähnlich wie für den vorangegangenen Abschnitt sollte jedoch beachtet werden, dass dieses Ergebnis keinesfalls mit einem „Nicht-Erfüllen“ der Erwartungen gleichgesetzt werden kann. Die Mittelwerte zum zweiten und dritten Messzeitpunkt liegen durchweg über dem Skalendurchschnittswert, was nicht für eine Enttäuschung spricht. Vielmehr kann das Ergebnis als Relativierung einer überhöhten Erwartungshaltung interpretiert werden. Die Mentorinnen bzw. Mentoren profitierten laut qualitativer Analyse vielfältig vom Mentoring-Programm (vgl. Tabelle 60) und bestätigten größtenteils die Erfüllung ihrer Erwartungen im Tandem (vgl. Tabelle 57).

Für die im Rahmen der quantitativen Analyse erhobene Einschätzung des vorab erwarteten (T1) sowie des tatsächlich eingetretenen (T2) persönlichen Nutzens im Hinblick auf das Erlangen neuer Impulse und Perspektiven aus Sicht der Mentorinnen bzw. Mentoren ergaben sich über die zwei Messzeitpunkte hinweg für alle Kohorten Werte auf hohem Niveau (vgl. Tabelle 35). Es zeigten sich signifikante Ergebnisse für die zweite Kohorte sowie kohortenübergreifend, welche jeweils eine Abnahme der Mittelwerte im Programmverlauf nachwiesen. Das Niveau des von den Mentorinnen bzw. Mentoren Erwarteten überstieg somit für diese Facette das im Nachgang tatsächlich Eingetretene. Unter Berücksichtigung des sehr hohen Erwartungslevels und der Tatsache, dass ausschließlich Werte über dem Skalendurchschnittswert als Erfüllungsgrad auftraten, darf erneut von der Interpretation als „Nicht-Erfüllen“ der Erwartungen abgeraten werden. Neben einer Erklärung der Befunde durch das Eintreten realistischerer Sichtweisen könnte in Anbetracht der nur zwei Erhebungstermine zudem auch ein zu kurzer Bewertungshorizont Einfluss auf die Ergebnisse genommen haben.

Ein Blick auf die Resultate der qualitativen Untersuchung untermauert die These, dass ein nennenswerter Nutzen für die Mentorinnen bzw. Mentoren hinsichtlich des Erlangens neuer Impulse und Perspektiven auftrat. Unter anderem erwiesen sich das „Kennenlernen von ‚jungen‘ Sichtweisen bzw. Perspektiven“ sowie das „Gewinnen zusätzlicher Inspirationen und Denkanstöße“ als die am häufigsten genannten Mehrwerte für die Mentorinnen bzw. Mentoren (vgl. Tabelle 60). Auch das „Kennenlernen gegengeschlechtlicher Sichtweisen“ und das „Gewinnen von Einblicken in andere Bereiche der Bundeswehr“ wurden als Lernergebnisse bekundet, was auch mit dem Erlangen neuer Impulse und Perspektiven in Zusammenhang gebracht werden kann. Mit Blick auf die Resultate beider Studien kann demnach geschlossen werden, dass die bestehenden Forschungsbefunde dbzgl. (u. a. Dziczkowski, 2013; Fleck et al., 2017; Graf & Edelkraut, 2014) bestätigt werden konnten.

Auch für die im Zuge der quantitativen Untersuchung erhobene Einschätzung des vorab erwarteten (T1) bzw. des tatsächlich eingetretenen (T2) persönlichen Nutzens im Hinblick auf die Reflexion der eigenen Führungskompetenz aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren ergaben sich über die zwei Messzeitpunkte hinweg für alle Kohorten Werte auf einem stabilen sowie hohen Niveau (vgl. Tabelle 35). Es zeigte sich ein signifikantes Ergebnis in der ersten Kohorte, welches aus einer Zunahme der Mittelwerte im Programmverlauf resultierte. Das tatsächlich Eingetretene überstieg somit für diese Kohorte die ursprüngliche Erwartungshaltung. Dies bedeutet, dass die Mentorinnen bzw. Mentoren hinsichtlich der Reflexion der eigenen Führungskompetenz in einem größeren Umfang von dem Programm profitierten wie vorab erwartet worden war. Dies ist vor dem Hintergrund der hohen Ausgangswerte zum ersten Messzeitpunkt bzw. der Erwartungshaltung bemerkenswert.

Dieses positive Ergebnis wird durch die Befunde der Interviews gestützt. So wurden mehrfach die Facetten „Selbstreflexion“ und „Ausbau von Führungskompetenzen“ als Lernergebnisse bzw. Kompetenzerweiterungen geäußert (vgl. Tabelle 60). Zudem gaben mehr Mentorinnen bzw. Mentoren an, dass bei ihnen infolge der Programmteilnahme eine Reflexion der eigenen Führungskompetenzen stattgefunden habe, als, dass dies nicht der Fall war (vgl. Tabelle 62). Insgesamt bestätigen die Befunde beider Studien die postulierte Reflexion der Führungskompetenzen und fügen sich dadurch in der Forschungskanon ein (u. a. Fleck et al., 2017; Hansford & Ehrich, 2006; Höher, 2017; Rudat, 2017; Schmid & Haasen, 2011).

Für die quantitativ erhobene Einschätzung des vorab erwarteten bzw. des tatsächlich eingetretenen persönlichen Nutzens im Hinblick auf den Zugang zu neuen Netzwerken aus Perspektive der Mentorinnen bzw. Mentoren ergaben sich über die zwei Messzeitpunkte hinweg für alle Kohorten Werte auf einem mittleren Niveau (vgl. Tabelle 35). Es zeigten sich signifikante Ergebnisse in der dritten Kohorte sowie kohortenübergreifend, welche jeweils aus einer Abnahme der Mittelwerte im Programmverlauf resultierten. Das Niveau des Erwarteten hinsichtlich des Zugangs zu neuen Netzwerken überstieg somit das tatsächlich Eingetretene. Jedoch sollte, wie bereits geschildert, dieses Ergebnis nicht automatisch als Schwäche des Programms ausgelegt werden. Zwar stuften die meisten Mentorinnen bzw. Mentoren im Rahmen der Interviews den Stellenwert des Netzwerkens für den Mentoring-Erfolg der Mentees als essenziell ein, hielten jedoch gleichzeitig die Bedeutung des Netzwerkens innerhalb des Mentorinnen- bzw. Mentoren-Kreises für unerheblich (vgl. Tabelle 55). Zwar profitierten sie vom impliziten Erfahrungsaustausch (vgl. Tabelle 60) und schätzten die Zusatzveranstaltungen als

Netzwerkoption (vgl. Tabelle 54), schienen jedoch kein dringendes Interesse an einer Erweiterung des eigenen Netzwerks gehabt zu haben, was u. a. an den insgesamt niedrigeren Mittelwerten für diesen Aspekt im Rahmen der quantitativen Analyse zu sehen ist. Ob der Kontakt zu den Mentees mittelfristig rückwirkend das Netzwerk der Mentorinnen bzw. Mentoren gestärkt hat, wie es vorangegangene Forschungsbefunde postulierten (Hansford & Ehrich, 2006; Johnson, 2010; Ramaswami & Dreher, 2010), setzt einen längeren Bewertungshorizont voraus.

Ausmaß der Unterstützung der Mentees

Im Zuge der quantitativen Analyse wurde das Vorliegen eines Zusammenhangs (im Sinne eines Unterschieds) zwischen der Einschätzung des zuvor erwarteten (T1) Ausmaßes der Unterstützung der Mentees aus Sicht der Mentorinnen bzw. Mentoren und dem später tatsächlich Eingetretenen (T2) im Hinblick auf zehn ausgewählte Aspekte (Verbesserung der Karrieremöglichkeiten, Geben von Feedback, Projekterfahrung, Netzwerkerschließung, Verbesserung des Zeitmanagements, Verbesserung der Selbstdarstellung, Steigerung des Selbstvertrauens, Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft, Durchsetzungsvermögen sowie Vereinbarkeit von Beruf und Familie) (vgl. Hypothese c) untersucht. Dabei zeigten sich zum ersten Messzeitpunkt für fast alle Kohorten und die meisten Aspekte Mittelwerte auf einem hohen Niveau (vgl. Tabelle 36). Die Mentorinnen bzw. Mentoren hatten demnach bereits zu Programmstart teilweise sehr hohe Erwartungen an sich selbst und glaubten, die Mentees in großem Umfang unterstützen zu können.

Ausschließlich für die Aspekte „Verbesserung der Karrieremöglichkeiten“ sowie „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ konnte keine Signifikanz festgestellt werden, wobei für den zweiten Aspekt kohortenübergreifend ein Trend zu beobachten war. Für alle anderen Bereiche konnten signifikante Ergebnisse verzeichnet werden, die durchweg eine Abnahme der Mittelwerte im Programmverlauf aufzeigten. Dies galt für folgende Aspekte: Geben von Feedback (K2, K1–3), Projekterfahrung (K1, K2, K1–3), Netzwerkerschließung (K1, K3, K1–3), Verbesserung des Zeitmanagements (K1, K2, K1–3), Verbesserung der Selbstdarstellung (K3, K1–3), Steigerung des Selbstvertrauens (K1, K3, K1–3), Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft (K2, K1–3) sowie Durchsetzungsvermögen (K1, K2, K1–3). Insgesamt kann geschlossen werden, dass ein struktureller Unterschied zwischen der Einschätzung des zuvor erwarteten Ausmaßes der Unterstützung der Mentees und der Einschätzung des tatsächlich Eingetretenen im Hinblick auf die angeführten Aspekte vorlag.

Ähnlich wie für die vorangegangenen Abschnitte dieses Kapitels sei angemerkt, dass diese Ergebnisse keinesfalls automatisch mit einem „Nicht-Unterstützen-Können“ gleichgesetzt werden sollten, da die Mittelwerte zum zweiten Termin größtenteils über dem Skalendurchschnittswert lagen, was grundsätzlich für eine Unterstützungsleistung im jeweiligen Bereich spricht. Es kann davon ausgegangen werden, dass die vermeintlich negativen Ergebnisse nicht bedeuten, dass faktisch in diesen Bereichen keine konstruktive und überdauernde Unterstützung geleistet werden konnte. Diese Überlegung wird durch die kommunikative Validierung im Rahmen der Interviews gestützt. So bekundeten die Mentees teilweise explizit für jene Bereiche Lernergebnisse bzw. einen Kompetenzzuwachs (z. B. Selbstvertrauen, Netzwerk oder Zeitmanagement) (vgl. Tabelle 45), für welche die Mentorinnen bzw. Mentoren ihrer Ansicht nach weniger unterstützen konnten als vorab erwartet.

Zudem waren auch die Mentorinnen bzw. Mentoren selbst der Auffassung, dass ihre Mentees persönlich und beruflich durch das Mentoring profitiert hatten (vgl. Tabelle 64). Einen Erklärungsansatz für die signifikant niedrigeren Werte für die Einschätzung des tatsächlich Eingetretenen im Vergleich zum ursprünglich Erwarteten könnte das bereits fortgeschrittene Karriere- bzw. Leistungsstadium der Mentees darstellen (vgl. Tabelle 63). So gaben einige Mentorinnen bzw. Mentoren an, vorab einen größeren Unterstützungsbedarf auf Seiten der Mentees erwartet zu haben. Ergänzend dazu neigen Mentorinnen bzw. Mentoren gemäß wissenschaftlichen Befunden dazu, ihren Beitrag zur Förderung ihrer bzw. ihres Mentee zu unterschätzen (vgl. Allen & Eby, 2008; Wanberg et al., 2006). Demnach könnte die geleistete Unterstützung einen höheren Stellenwert gehabt haben, als es den Mentorinnen bzw. Mentoren selbst bewusst gewesen war. Des Weiteren könnte, in Anbetracht der lediglich zwei Messzeitpunkte für die quantitative Analyse, der Bewertungshorizont zu kurz angesetzt worden sein.

6.1.4 Effektivitätskriterien für ein gelungenes Mentoring-Programm aus Sicht der Teilnehmenden

In diesem Kapitel sollen im Rahmen des dritten Bereichs Effektivitätskriterien für ein gelungenes Mentoring-Programm aus Sicht der Teilnehmenden zusammengetragen werden. Diese Kriterien fußen im Wesentlichen auf den Aussagen der Teilnehmenden im Zuge der Interviews (Studie II), welche an geeigneter Stelle mit bestehender Forschungsliteratur abgeglichen sowie untermauert werden. Der Bereich wurde in folgende zwei Unterpunkte untergliedert, deren Darlegung im weiteren Verlauf chronologisch erfolgen soll: „Organisation und Gesamtprogramm“ sowie „Tandembeziehung“.

Organisation und Gesamtprogramm

Aus der qualitativen Untersuchung konnten allgemeine Effektivitätskriterien für ein gelungenes Mentoring-Programm im Hinblick auf die Organisation sowie das Gesamtprogramm abgeleitet werden. Hierfür wurden die entsprechenden Aussagen der Mentees (vgl. Tabelle 37) sowie der Mentorinnen bzw. Mentoren (vgl. Tabelle 52) thematisch zusammengeführt und sollen im weiteren Verlauf gemeinsam berichtet werden. Die Erläuterung der Effektivitätskriterien erfolgt dabei chronologisch entlang der sechs Aspekte „Terminierung des Programms bzw. der Veranstaltungen", „Betreuung durch die Projektkoordination", „Projektinformationen", „Gesamtprojekt", „Zielgruppe des Projekts" sowie „Begleitveranstaltungen". Hinsichtlich des Aspekts „Terminierung des Programms bzw. der Veranstaltungen" konnten eine frühzeitige Bekanntgabe verbindlicher Termine bzw. Veranstaltungen, deren gleichmäßige Verteilung über das Jahr hinweg sowie das Anbieten von Ausweichterminen als zentrale Parameter elaboriert werden. Im Hinblick auf die Betreuung durch die Projektkoordination sind stetige Erreichbarkeit und zeitnahe Rückmeldungen (z. B. bei Problemen) wesentlich. Zudem ist es für die Teilnehmenden wichtig, sich generell gut „aufgehoben zu fühlen". Grundlegende Projektinformationen sollten bereits vor Programmstart bzw. spätestens zu dessen Beginn bereitgestellt und umfassend mit den jeweiligen Vorgesetzten der Mentees kommuniziert werden. Den Stellenwert rechtzeitiger Kommunikation wesentlicher Projektinformationen hoben bereits Michel und Bickerich (2016) hervor (vgl. auch Ghosh & Reio Jr., 2013). Die interessanten Begleitmaterialien und der konstante Informationsfluss wurden im Rahmen der Interviews lobend hervorgehoben und können daher ebenfalls als Effektivitätskriterien für gelungene Mentoring-Programme angesehen werden.

Im Hinblick auf das Gesamtprojekt sollte verstärkt und aktiv der Austausch sowie das Netzwerken untereinander initiiert bzw. gefördert werden. Dem Netzwerken wurde von den Teilnehmenden ein essenzieller Stellenwert für den Mentoring-Erfolg der Mentees beigemessen, während dessen Bedeutung innerhalb des Mentorinnen- bzw. Mentoren-Kreises von einem Großteil als unerheblich eingestuft wurde (vgl. Tabellen 40 & 55). Darüber hinaus sollten aktive digitale sowie analoge Vernetzungsmöglichkeiten geschaffen, wirksame Öffentlichkeitsarbeit geleistet und ebenfalls die Integration von Alumni gewährleistet werden. Zudem sind Strukturierung, spezifische Zielvorgaben, eine klare Zukunftsvision, eine professionelle Begleitevaluation sowie die reibungsarme Verzahnung der Teilnahme in den Dienstalltag wichtig. Ein Vermerk der Programmteilnahme in der jeweiligen Personalakte und die Vermeidung von

Selbstreferenzialität wurden außerdem als wünschenswert angesehen. Hinsichtlich der Zielgruppe des Projekts sollte die zeitliche und lokale Verfügbarkeit der Teilnehmenden eine übergeordnete Rolle spielen sowie größtmögliche Transparenz bei dem Verfahren bzw. der Auswahl der potentiellen Mentees sichergestellt werden. Sowohl die Berücksichtigung von Mentees aus niedrigeren Karrierestadien als auch die Ausweitung des Kreises der Mentorinnen bzw. Mentoren wurden als vielversprechend angesehen. Zudem sollten den Mentorinnen bzw. Mentoren zufolge ausschließlich Mentees mit konkretem Förderungsbedarf ausgewählt werden. Im Falle einer Implementierung eines Mentoring-Programms zur gezielten Frauenförderung sollte die ambivalente Auswirkung der Zielgruppeneinschränkung bedacht werden.

Bei Begleitveranstaltungen sollte der Netzwerkaspekt im Allgemeinen stark betont werden und auf die tatsächliche Regionalität der Regionaltreffen sowie ein angemessenes Setting der Veranstaltungen bzw. Treffen geachtet werden. Ergänzend wird eine Öffnung der Seminare für alle Programmteilnehmenden (einschließlich Alumni), das Schaffen von digitalen Angeboten, das Abhalten von Blockveranstaltungen sowie das Anbieten eines Vorab-Trainings für Mentorinnen bzw. Mentoren angeraten. Dieser Wunsch nach einem Vorab-Training entspricht den Forschungsergebnissen von Garvey und Westlander (2013), wonach vor allem Trainings als Einführungsmaßnahme wirksam sind, da diese für ein allgemein besseres Verständnis der Rahmenbedingungen sowie des Prozesses sorgen und Rollenklarheit schaffen (vgl. Martin & Sifers, 2012).

Für die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der Zusatzveranstaltungen (Seminare, Regionaltreffen und Auftakt-/Zwischenbilanz- bzw. Abschlussveranstaltung), welche übergeordnet als wertvolle Netzwerkoption betrachtet wurden, sind nachfolgende Effektivitätskriterien wesentlich (vgl. Tabellen 39 & 54). Grundsätzlich sollten die Veranstaltungen hinsichtlich Themenauswahl, Niveau bzw. Qualität des Inhalts und Bundeswehrkenntnis der Vortragenden zielgruppenkonform sein. Zielgruppenspezifische Maßnahmen zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen und beruflich relevanten Qualifikationen werden auch in bestehender Forschungsliteratur als sinnvolle Ergänzungen erachtet (Caltagirone, 2017). In Bezug auf die Seminare, deren Ausgestaltung nach Möglichkeit Raum für ergänzende Teambuilding-Maßnahmen lässt, ist zudem ein hohes Maß an Praxis- bzw. Anwendungsbezug sowie Interaktivität wünschenswert. Insbesondere die Auftakt-/Zwischenbilanz- bzw. Abschlussveranstaltung sollte einen informativen Charakter aufweisen und als einen festen Programmpunkt die Erfahrungsweitergabe der Alumni beinhalten.

Tandembeziehung

Im Rahmen der Interviews konnten Erfolgsfaktoren für eine gelungene Zusammenarbeit im Tandem aus Sicht der Teilnehmenden elaboriert werden. Diese Erfolgsfaktoren, welche aus einer Zusammenführung der Aussagen der Mentees (vgl. Tabelle 43) und der Mentorinnen bzw. Mentoren (vgl. Tabelle 58) gewonnen werden konnten, sind im Anschluss bündig aufgelistet: persönlicher Kontakt, Offenheit, Kontakthalten, zwischenmenschliche Kompatibilität, Zuverlässigkeit bzw. Verbindlichkeit, Zeit, Vertrauen, Erreichbarkeit, (fachlicher) Austausch, Verschwiegenheit, ein hierarchieloser Umgang auf Augenhöhe, Respekt, Engagement, Ehrlichkeit, eine gemeinsame Zielausrichtung, Verständnis, ein unkomplizierter Umgang, Flexibilität, eine positive Gesprächsatmosphäre, Klarheit sowie Teamgeist. Von Seiten der Mentorinnen bzw. Mentoren wurde zudem der Faktor „Initiative der Mentees“ genannt.

Im Zuge der Interviews wurden die Mentees (vgl. Tabelle 44) sowie die Mentorinnen bzw. Mentoren (vgl. Tabelle 59) gebeten, die Perspektive zu wechseln und sich in die Position des jeweiligen Gegenübers zu versetzen. Sie sollten sich vorstellen, was sie sich in dieser Rolle von dem anderen Tandem-Mitglied wünschen würden. Dabei konnten sieben Faktoren extrahiert werden, die sich beide Gruppen unabhängig von ihrer Funktion im Tandem vom Anderen wünschen würden: Offenheit, Vertrauen, einen hierarchielosen Umgang auf Augenhöhe, Ehrlichkeit, einen konstruktiven Austausch, Zeit sowie Aufmerksamkeit bzw. Aufgeschlossenheit. Diese Faktoren decken sich teilweise mit den bereits geschilderten Erfolgsfaktoren und scheinen beidseitig als „Grundpfeiler“ für eine konstruktive Mentoring-Beziehung angesehen zu werden. Folgende acht Aspekte ließen sich explizit aus den Aussagen der Mentees herauskristallisieren, welche sie sich in der Rolle einer Mentorin bzw. eines Mentors von ihren Mentees wünschen würden. Diese sind: Engagement bzw. Eigeninitiative, Kritikfähigkeit bzw. Selbstreflexion, Verschwiegenheit, Flexibilität, zwischenmenschliche Kompatibilität, Verständnis, eine gemeinsame Zielausrichtung sowie gegenseitiges Lernen. Komplementär dazu gaben die Mentorinnen bzw. Mentoren folgende fünf Parameter im Zuge des Perspektivwechsels als wünschenswert an: eine Horizonterweiterung, die Nachhaltigkeit der Tandembeziehung, aktives Zuhören, einen generellen Erfahrungsgewinn sowie eine konkrete Karriereplanung.

Ein Großteil dieser Punkte lässt sich auch in bestehender Forschungsliteratur wiederfinden. Gerade der Aspekt „Zeit“ ist einer der am häufigsten berichteten Wünsche der Mentees in Untersuchungen (Little et al., 2010). Zudem wird die Bereitschaft, Zeit zu investieren, als

Grundvoraussetzung für eine Mentorinnen- bzw. Mentorentätigkeit angesehen (Sanfey et al., 2013). Eine weitere Erfolgsbedingung ist die Offenheit beider Tandempartnerinnen bzw. -partner für den allgemeinen, sich stetig konstruierenden Prozess sowie die daraus resultierenden Ergebnisse (Bühren, 2006; Clutterbuck, 2001; Schunk & Mullen, 2013). Eine loyale bzw. vertrauenswürdige Haltung, die Bereitschaft zum Perspektivwechsel (Haasen, 2001; Heinze, 2002), Aufgeschlossenheit (Clutterbuck, 2012; DeLong et al., 2008), Zuverlässigkeit (Forum Mentoring e. V., 2014) sowie Verständnis (St-Jean & Audet, 2009) sind weitere wesentliche Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Mentoring-Beziehung. Zudem sind Kritikfähigkeit und Verschwiegenheit (Bühren, 2006), Empathie und Einfühlungsvermögen, emotionale und soziale Intelligenz, die Fähigkeit, Lernprozesse zu fördern, Konflikt- und Teamfähigkeit, kommunikative Fähigkeiten, Geduld und Integrität sowie weitere methodische oder fachliche Kompetenzen (Höher, 2017) zentral. Folgende Voraussetzungen und Schlüsselkompetenzen sind bei den Mentees unabdingbar: eine positive Grundeinstellung, Experimentierfreude, die Fähigkeit, Feedback und konstruktive Kritik annehmen zu können, Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit, Verbindlichkeit und Wertschätzung, die Bereitwilligkeit, Unterstützung und Hilfestellung zuzulassen (vgl. Fleck et al., 2017; Höppel, 2014; Kalbfleisch, 2002; Pflaum & Wüst, 2019; Rademacher & Weber, 2017; Schüßler, 2012), sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion (Cherniss, 2007; Scandura & Pellegrini, 2010).

6.1.5 Evaluation des Mentoring-Programms der Bundeswehr

Im Rahmen des vierten Bereichs „Evaluation des Mentoring-Programms der Bundeswehr“ sollen die Ergebnisse beider Studien, welche explizit die Durchführung des Programms und das spezifische Erleben der Teilnahme daran beinhalteten, zusammengeführt sowie vor dem Hintergrund bestehender Forschungsliteratur diskutiert werden. Diesem Bereich wurden folgende vier Unterpunkte zugeordnet, welche chronologisch im weiteren Verlauf erläutert werden: „Matching und Matching-Zufriedenheit“, „Programmspezifische Parameter“, „Reaktionen des direkten Arbeitsumfelds“ sowie „Hemmnisse und Schwierigkeiten“.

Matching und Matching-Zufriedenheit

Im Zuge der quantitativen und qualitativen Untersuchung wurde der Matching-Prozess des Mentoring-Programms evaluiert und die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Zuordnung ihrer Tandempartnerin bzw. ihrem Tandempartner untersucht. Hinsichtlich der quantitativ erhobenen Zufriedenheit der teilnehmenden Mentees mit der Zuweisung ihrer Mentorin bzw.

ihres Mentors ergaben sich für alle Kohorten Mittelwerte auf einem sehr hohen Niveau nahe des Skalenmaximums (vgl. Tabelle 18). Dieses Bild spiegelte sich auch bei den teilnehmenden Mentorinnen bzw. Mentoren wider (vgl. Tabelle 32).

Im Rahmen der qualitativen Studie konnten aus der Evaluation des Mentoring-Programms der Bundeswehr mehrere Faktoren für ein gelungenes Matching im Hinblick auf die konkrete Zusammenstellung der Tandems und die Organisation des Matching-Prozesses extrahiert werden. Hierbei erachteten die Teilnehmenden (vgl. Tabellen 41 & 56) nachfolgende Punkte als wichtig: räumliche Nähe, das Vorsehen unverbindlicher Erstgespräche, Transparenz des Verfahrens, das Einräumen eines Mitspracherechts, eine Negierungsoption der Zuordnung, das Erhalten von vielfältigen Hintergrundinformationen zum Gegenüber vorab, Hilfestellungen durch die Ansprechpersonen, einen passenden Dienstgradabstand im Tandem, Bedenkzeit für die Entscheidung sowie die Option zur Tandem-Auflösung. Zusätzlich wünschten sich einige Mentorinnen bzw. Mentoren eine Zuordnung mittels Losverfahren und, dass auch ihnen die Möglichkeit zur expliziten Auswahl zugestanden wird. Diese Ergebnisse decken sich größtenteils mit den Befunden bestehender Forschungsliteratur. So stellt nach Clutterbuck (2001) und Pflaum (2017) die Mitbestimmung der Teilnehmenden im Matching-Prozess einen wesentlichen Bestandteil für ein erfolgreiches Matching in formellen Mentoring-Beziehungen dar. Zudem sollte sowohl den Mentorinnen bzw. Mentoren als auch den Mentees die Möglichkeit zugestanden werden, über die Weiterführung bzw. die Beendigung der Beziehung zu entscheiden (Rademacher & Weber, 2017).

Im Rahmen der qualitativen Untersuchung wurden die Teilnehmenden zudem nach den wesentlichen Kriterien bzw. ihren Präferenzen für die Auswahl der Tandempartnerin bzw. des Tandempartners gefragt. Als zentrale Kriterien der Mentees konnten folgende Punkte identifiziert werden (vgl. Tabelle 41): die Erfahrung und der Werdegang, das Vorliegen ähnlicher Erwartungen bzw. Ziele, Sympathie sowie die Motivation der Mentorin bzw. des Mentors zur Programmteilnahme. Der Faktor „Geschlecht“ war für die Auswahl vergleichsweise unwesentlich. Hinsichtlich der Aspekte „Status“ sowie „(Fach-)Bereich“ äußerte die Hälfte der Mentees einen spezifischen Wunsch. Auch für die Mentorinnen bzw. Mentoren (vgl. Tabelle 56) war der Faktor „Geschlecht“ irrelevant, jedoch präferierte ein Großteil der Mentorinnen bzw. Mentoren Mentees mit militärischem Status. Für einige spielte die Sympathie eine entscheidende Rolle, was sich mit bestehenden Studien deckt (Lankau et al., 2005). Allgemein weisen For-

schungsbefunde darauf hin, dass für ein gelungenes Matching die subjektiv empfundene fachliche und persönliche Ähnlichkeit zwischen den Tandempartnerinnen bzw. -partnern wesentlich ist (u. a. Pflaum, 2017) und diesem Kriterium demnach von Seiten der Programmkoordination besondere Wichtigkeit zugeschrieben werden sollte.

Programmspezifische Parameter

Im Rahmen der qualitativen Untersuchung wurde die durch die Organisation zu Beginn des Programms ausgegebene, schriftliche Handreichung, welche Ausgestaltungsoptionen oder auch Hilfestellungen für die weiteren Gespräche und Inspirationen für mögliche Themenfelder beinhaltete, sowie die Programmdauer evaluiert. Dabei zeigte sich, dass die Mentees die angebotene Handreichung mehrheitlich für eine optionale bzw. fakultative Maßnahme hielten und die Programmdauer von einem Jahr als zu kurz angesehen wurde (vgl. Tabelle 38). Dem gegenüber empfand der größte Teil der Mentorinnen bzw. Mentoren die Handreichung als inspirierend und hilfreich sowie die Dauer der Mentoring-Maßnahme als zeitlich angemessen (vgl. Tabelle 53). Allgemein kann somit festgehalten werden, dass hinsichtlich der zwei beschriebenen Parameter eine Diskrepanz in der Wahrnehmung der beiden Akteure zu verzeichnen ist. Nach Schönfeld und Tschirner (2000; 2002) sind die auf Mentoring zurückzuführenden Effekte im beruflichen Kontext eher langfristiger Art, weswegen für formelle Mentoring-Programme eine Laufzeit zwischen neun und 15 Monaten empfohlen wird (vgl. Barzantny, 2008). Die Programmdauer des Mentoring-Programms der Bundeswehr entspricht demnach den Vorgaben bereits bestehender Forschungsbefunde.

Reaktionen des direkten Arbeitsumfelds

In diesem Abschnitt sollen die im Zuge der Interviews erhobenen Reaktionen des direkten Arbeitsumfelds der am Mentoring-Programm teilnehmenden Mentees und Mentorinnen bzw. Mentoren zusammengefasst werden. Im Hinblick auf die Resonanz des Umfelds der Mentees auf deren Teilnahme am Programm zeichnete sich ein stark differenziertes und multifaktorielles Bild ab (vgl. Tabelle 49). Die Reaktionen des Umfelds auf die Programmteilnahme der Mentees waren von negativ und skeptisch über ambivalent bis hin zu durchweg positiv und von Interesse oder aber Desinteresse geprägt. Häufig wurde in diesem Kontext über die Auswahl der Teilnehmenden „aufgrund ihres Geschlechts“ debattiert und der Umgang des Programms mit der Thematik als negativ moniert. Darüber hinaus waren die Faktoren „Neid“, die Frage

danach, „warum genau sie“ ausgewählt worden waren, sowie das Infragestellen des Sinns des Programms wiederkehrende Reaktionsmuster. In seltenen Fällen wurden Mentees sogar angefeindet oder hatten Angst vor den potentiellen Reaktionen und schützten sich, indem sie ihre Teilnahme gegenüber ihrem direkten Umfeld nicht ansprachen. Im Gegensatz dazu war die Resonanz aus den Kreisen der unmittelbaren Vorgesetzten vorrangig positiv und unterstützend. Lediglich das durch die Teilnahme möglicherweise negativ beeinträchtigte Zeitkontingent der Mentees sorgte bei einigen Vorgesetzten für Vorbehalte in Bezug auf deren Programmteilnahme. Über den Programmverlauf hinweg konnten die meisten Mentees keine Veränderungen der Reaktionen des direkten Arbeitsumfelds ausmachen.

Das direkte Arbeitsumfeld der Mentorinnen bzw. Mentoren reagierte auf deren Programmteilnahme (vgl. Tabelle 65) meist durchweg positiv, neutral und war neugierig bzw. interessiert. Vereinzelt traten auch negative, ambivalente oder abwertende Reaktionen auf und es gab kritische Stimmen zur Geschlechterthematik. Der Personenkreis, für den potentiell eine künftige Mentorinnen- bzw. Mentorentätigkeit infrage käme, reagierte in erster Linie skeptisch ob des zusätzlichen Zeitaufwands. Manch andere fühlten sich jedoch auch inspiriert. Die vorherrschende Reaktion potentieller Mentees aus dem Umfeld der Mentorinnen bzw. Mentoren war Neid auf die bereits teilnehmenden Mentees. Über den Programmverlauf hinweg bemerkten auch die meisten der Mentorinnen und Mentoren keine Veränderung der Reaktionen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Mentees tendenziell negativeren Reaktionen des Arbeitsumfelds ausgesetzt waren als die Mentorinnen bzw. Mentoren. Während das Echo auf die Programmteilnahme der Mentorinnen bzw. Mentoren vermehrt positiv oder neutral ausfiel, war die Resonanz auf die Teilnahme der Mentees eher von Skepsis und Neid durchsetzt.

Hemmnisse und Schwierigkeiten

In diesem Abschnitt sollen die im Rahmen der qualitativen Untersuchung elaborierten Hemmnisse des Mentoring-Erfolgs und die aufgetretenen Schwierigkeiten während der Programmteilnahme, welche in den vorangegangenen Abschnitten bereits implizit angeschnitten wurden, an dieser Stelle noch einmal explizit zusammengefasst sowie dargelegt werden. Im weiteren Verlauf wird dabei zunächst die Perspektive der Mentees (vgl. Tabelle 50) fokussiert, ehe im Anschluss auf die Aussagen der Mentorinnen bzw. Mentoren (vgl. Tabelle 66) eingegangen werden soll. Für die Interpretation sei angemerkt, dass die folgend angeführten Aspekte

teilweise nur vereinzelt auftraten und hauptsächlich als Ansatz zur weiteren Verbesserung bzw. Optimierung angesehen werden sollten.

Für die teilnehmenden Mentees waren im Tandem folgende interpersonelle Aspekte problematisch: zu wenig Zeit, mangelndes Engagement der Mentorin bzw. des Mentors sowie fehlendes Eingehen auf die Bedürfnisse der Mentees. Einige Mentees hatten Angst, sich zu öffnen, bzw. Scheu, Schwierigkeiten anzusprechen, empfanden „das Zwischenmenschliche" allgemein als problematisch oder unpassend und beklagten mangelnde Verbindlichkeit. Sowohl innerhalb dieser Dissertationsschrift als auch in der bestehenden Literatur ist zu sehen, dass gerade der Aspekt „Zeit" einen kritischen Punkt für das Gelingen einer Mentoring-Beziehung darstellt (Little et al., 2010). Zudem ist neben zwischenmenschlicher Kompatibilität eine weitere Erfolgsbedingung die Offenheit beider Tandem-Mitglieder (Clutterbuck, 2001; Schunk & Mullen, 2013). Entsprechend können sich bei einem Mangel an erlebter Offenheit bzw. im Falle von Zurückhaltung aufgrund von Angst Erfolge möglicherweise nicht oder nur in eingeschränktem Umfang einstellen.

In Bezug auf das Matching erachteten die Mentees vor allem eine zu große räumliche Entfernung der Tandem-Mitglieder, ein zu starkes Dienstgradgefälle sowie einen zu großen Altersunterschied als einschränkend. Schwierigkeiten offenbarten sich auch, wenn die Mentorin bzw. der Mentor „zu nah" an der eigenen Verwendung bzw. mit der jeweiligen Personalverantwortung verbunden war. Diese Aspekte gehen mit bestehenden Forschungsbefunden konform, wonach sich sowohl zu große als auch zu geringe Hierarchieunterschiede kontraproduktiv auf die Mentoring-Beziehung auswirken (Blickle & Boujataoui, 2005; Pflaum, 2017) und das Alter als Facette der vordergründigen Ähnlichkeit für das Matching herangezogen wird (Allen et al., 2006; Murrell et al., 2008; Wanberg et al., 2003). Zudem sollte sichergestellt werden, dass die Mentorin bzw. der Mentor nicht die direkte Führungskraft der bzw. des Mentee ist (Blickle & Boujataoui, 2005; Pflaum, 2017). Im Hinblick auf die Organisation des Programms wurden von den Mentees die zu wenigen, organisierten Netzwerkmöglichkeiten, die ungünstige bzw. zu kurzfristige Terminierung von Veranstaltungen, die fehlenden Zielvorgaben, die unzureichende Einbindung der jeweiligen Vorgesetzten sowie teilweise das zu geringe Ausmaß an Unterstützung bemängelt. Zudem erwiesen sich die negativen Reaktionen des Umfelds als belastend für die Mentees.

Ein tendenziell ähnliches Bild ergab sich aus den Aussagen der Mentorinnen und Mentoren. Im Hinblick auf die Zusammenarbeit im Tandem betrachteten auch diese den Faktor „Zeit“ als die problematischste Hürde. In Bezug auf das Matching wurden die räumliche Entfernung, das Fehlen eines Mitspracherechts, der unpassende Altersunterschied sowie vereinzelt die zu starke „Nähe zur eigenen Verwendung“ bemängelt. Hinsichtlich der Organisation des Programms monierten einige Teilnehmende die unzureichende Vorbereitung auf deren Mentorenschaft, die unpassende Zielgruppenauswahl der Mentees, die fehlenden Zielvorgaben sowie die mangelnde Wertschätzung für deren Teilnahme.

6.1.6 Selbstevaluation der Teilnehmenden im Rahmen des Mentoring-Programms

Der fünfte Bereich „Selbstevaluation der Teilnehmenden im Rahmen des Mentoring-Programms“ subsummiert Selbsteinschätzungen der Mentees sowie der Mentorinnen bzw. Mentoren im Hinblick auf das Mentoring-Programm, welche im Zuge beider Studien abgegeben wurden. Diesem Bereich wurden folgende drei Unterpunkte zugeordnet, welche chronologisch im weiteren Verlauf erläutert werden: „Motivation für die Tandemtreffen“, „Teilnahmemotive der Mentorinnen bzw. Mentoren“ sowie „Ausgestaltung der Tandembeziehung“.

Motivation für die Tandemtreffen

Im Rahmen der quantitativen Analyse wurden die Teilnehmenden gebeten, ihre Motivation für die Treffen im Tandem retrospektiv einzuschätzen. Hinsichtlich der teilnehmenden Mentees ergaben sich dabei für alle Kohorten Mittelwerte auf einem außerordentlich hohen Niveau (vgl. Tabelle 18). Dieses Bild spiegelte sich auch bei den Mentorinnen bzw. Mentoren wider (vgl. Tabelle 32). Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Programmteilnehmenden durchweg eine hohe Motivation im Hinblick auf die Tandemtreffen aufwiesen und sich als sehr ambitioniert dbzgl. einschätzten.

Teilnahmemotive der Mentorinnen und Mentoren

Im Zuge der qualitativen Studie wurden die Motive der Mentorinnen bzw. Mentoren für deren Teilnahme am Programm erhoben (vgl. Tabelle 51). Dabei stellte sich der Wunsch danach, eigene Erfahrungen weiterzugeben und dadurch wertvolle Hilfestellung geben zu können, als das Hauptmotiv heraus. Die Aussicht auf einen wertvollen Austausch zwischen den Gene-

rationen, die Erinnerung, sich früher selbst eine Mentorin oder einen Mentor gewünscht zu haben, sowie der Aspekt „Neugierde bzw. Interesse“ wurden ebenfalls als Teilnahmemotive genannt. Vereinzelt verhofften sich Mentorinnen bzw. Mentoren eine Chance zur Selbstreflexion oder waren durch die Möglichkeit, einen Beitrag zur gezielten Förderung von Frauen leisten zu können, angetrieben. Mehrere der elaborierten Motive lassen sich auch in bestehender Forschungsliteratur wiederfinden. So gilt beispielsweise der Umstand, sich selbst eine Mentorin oder einen Mentor gewünscht zu haben, als einer der Prädiktoren für die Teilnahme von Mentorinnen bzw. Mentoren an Mentoring-Programmen (vgl. Chun et al., 2010; Spencer, 2007). Der Aspekt des Mehrwerts sowie der persönlichen Bereicherung durch den Kontakt und den Austausch zu nachfolgenden Generationen findet in bestehender Literatur ebenfalls häufig Erwähnung (u. a. Allen, 2007; Ramaswami & Dreher, 2010). Mentorinnen bzw. Mentoren wollen häufig primär helfen, haben wahres Interesse an der Förderung des Gegenübers und empfinden Freude daran, mitzuerleben, wie sich andere Personen unter ihrer Anleitung persönlich sowie beruflich weiterentwickeln (vgl. Fellenberg, 2007; Pflaum, 2017). Allgemein kann gesagt werden, dass sich Mentorinnen bzw. Mentoren zumeist aus eigenem Antrieb und intrinsischer Motivation heraus für eine Teilnahme entscheiden (Parise & Forret, 2008) sowie durch den immateriellen Mehrwert der Mentoring-Tätigkeit entlohnt werden (Schmid & Haasen, 2011).

Ausgestaltung der Tandembeziehung

Im Rahmen der qualitativen Untersuchung wurden sowohl die Mentees (vgl. Tabelle 42) als auch die Mentorinnen bzw. Mentoren (vgl. Tabelle 57) gebeten, einen Einblick in die individuelle Ausgestaltung der Tandembeziehung zu geben. Dabei wurden folgende Parameter untersucht: der Fokus der Gesprächsinhalte, das verfügbare Zeitkontingent, die etwaige Strukturierung der Treffen, die Kommunikation und die Erfüllung bestehender Erwartungen, die generelle Offenheit der Kommunikation, die Entwicklung der Kontakthäufigkeit im Programmverlauf sowie die Verantwortung für die Kontaktinitiative. Die thematisch zusammengefassten Kernaussagen der Teilnehmenden dbzgl. sollen im weiteren Verlauf chronologisch wiedergegeben und eingeordnet werden. Gemäß den Aussagen der Interviewten waren die Gesprächsinhalte innerhalb des Tandems überwiegend eine Mischung aus beruflichen bzw. dienstlichen sowie privaten Themen, wobei der Fokus zumeist auf der beruflichen Komponente lag. Obwohl sich einige Teilnehmenden noch mehr Zeit gewünscht hätten und ein nennenswerter Anteil den Faktor „Zeit“ als erfolgshemmend ansah, war das verfügbare Zeitkontingent für die meisten zufriedenstellend. Den Aussagen der Mentees zufolge wurden die Treffen bei der

Mehrzahl der Tandems strukturiert bzw. es existierte eine konkrete Agenda, wohingegen die meisten Mentorinnen bzw. Mentoren angaben, die Treffen eher flexibel gestaltet zu haben. Der Großteil der Mentees hatte die eigenen Erwartungen im Tandem zu Beginn des Programms kommuniziert und schätzte diese im Nachgang auch als erfüllt ein. Dies traf ebenso auf die meisten Mentorinnen bzw. Mentoren zu. Die Kommunikation im Tandem wurde von der Mehrzahl der Mentees insgesamt als offen erlebt, was sich mit den Aussagen nahezu aller Mentorinnen bzw. Mentoren deckt, deren Ansicht nach für die Mentees durchweg die Möglichkeit zur offenen Kommunikation bestanden habe. Der Großteil der Teilnehmenden erlebte eine Intensivierung oder zumindest ein Gleichbleiben der Kontakthäufigkeit im Programmverlauf, in selteneren Fällen kam es zu einer Abnahme. Entgegen den Empfehlungen bereits bestehender wissenschaftlicher Studien gab die Mehrzahl der Mentees an, dass die Kontaktinitiative von beiden Tandem-Mitgliedern oder von der jeweiligen Mentorin bzw. dem jeweiligen Mentor ausgehen sollte. Laut Schönfeld und Tschirner (2006) sollten jedoch vorrangig die Mentees eine aktive Rolle einnehmen, proaktiv die Initiative ergreifen und sich nicht in eine passive „Konsum-Haltung“ begeben (Graf & Edelkraut, 2014). Andere Studien sehen die alleinige Verantwortung, Themen vorzuschlagen oder Gespräche vorzubereiten, bei den Mentees (Rademacher & Weber, 2017; Spencer, 2007).

6.2 Limitationen der Studien und kritische Betrachtung

Die Studien im Rahmen der vorliegenden Dissertationsschrift konnten sowohl quantitativ Auswirkungen des Mentoring-Programms erfassen als auch qualitativ Eindrücke zum subjektiven Erleben und Wahrnehmen der Teilnehmenden liefern. Nichtsdestotrotz ist zu beachten, dass die durchgeführten Erhebungen sowie die damit einhergehenden Rückschlüsse Limitationen aufgrund von methodischen und konzeptionellen Aspekten der Gestaltung bzw. Durchführung der Studien aufweisen. Zudem sind Beeinflussungen der Studienergebnisse durch individuelle und externe Parameter zu berücksichtigen, aus denen sich weitere Einschränkungen hinsichtlich der Interpretation der Befunde ableiten. In diesem Kapitel werden einige dieser Einschränkungen aufgezeigt und die beiden methodisch verschiedenen Untersuchungen, unter Zuhilfenahme einer Aufteilung in „harte“ und „weiche“ Faktoren, einer kritischen Betrachtung unterzogen. Hierbei sollen alle weitestgehend objektivierbaren sowie theoretisch steuerbaren Aspekte den „harten“ Faktoren, alle subjektiven Aspekte hingegen den „weichen“ Faktoren zugeordnet werden. Es ist zu beachten, dass eine klare Zuteilung der Aspekte in manchen Fällen nicht möglich war und die Aufteilung in „hart“ bzw. „weich“ eher als Strukturierungshilfe denn als trennscharfe Abgrenzung aufgefasst werden sollte.

6.2.1 „Harte“ und weitestgehend objektivierbare Faktoren

Allgemein ist darauf hinzuweisen, dass es laut Fachliteratur aufgrund von zusätzlichen Erfahrungen der Teilnehmenden oder ergänzenden Bildungsmaßnahmen im Programmzeitraum (u. a. Seminare oder Netzwerkveranstaltungen) fast unmöglich ist, die Wirkungen von Mentoring isoliert zu betrachten (vgl. Boehnlein, 2011; Kaiser-Belz, 2008). Gemäß Schönfeld und Tschirner (2002) ist zudem zu bedenken, dass die auf formelles Mentoring zurückzuführenden Effekte im beruflichen Kontext eher langfristiger Natur sind und weitere bzw. weitreichende Auswirkungen daher eventuell erst in den nächsten Jahren sowie außerhalb des Erfassungszeitraums sichtbar werden könnten.

Da das Mentoring-Programm der Bundeswehr in seiner Pilotphase war, waren eine fortlaufende Entwicklung und sukzessive Verbesserungen intendiert. Demnach hatten nicht alle Teilnehmenden der betrachteten Durchgänge die exakt identischen Voraussetzungen oder Programmbedingungen. Zudem hatten die Teilnehmenden der jeweiligen Durchgänge einen unterschiedlichen beruflichen Hintergrund sowie Werdegang und die Stichproben wiesen eine teilweise stark voneinander abweichende Verteilung bzgl. des Status, des Alters, des Geschlechts oder des jeweiligen (Fach-)Bereichs auf. Beispielsweise waren die Mentees im ersten Durchgang ausschließlich weiblichen Geschlechts, zu Ende der Pilotphase jedoch größtenteils männlich. Auch das Verhältnis zwischen militärischen und zivilen Mentees variierte von Kohorte zu Kohorte. Daher sollten Rückschlüsse aus den Ergebnissen einzelner Kohorten nur mit Vorsicht und unter Berücksichtigung der Inhomogenität der Stichproben gezogen werden. Obwohl die Evaluationsstudie eine allgemeine Generalisierbarkeit der Ergebnisse weder fokussierte noch als erklärtes Ziel hatte, sei im Sinne der Vollständigkeit darauf hingewiesen, dass eine Übertragung der elaborierten Effekte auf andere Anwendungsgebiete als den militärischen Kontext nur eingeschränkt möglich ist. Auch ist fraglich, inwiefern sich die Befunde des bundeswehrinternen Mentoring-Programms auf militärische Mentoring-Programme anderer Länder übertragen lassen.

Eine wesentliche methodische Limitation der quantitativen Untersuchung stellen das „Nicht-Vorliegen“ einer Kontrollgruppe sowie die nicht (im klassischen Sinn) durchgeführte Stichprobenziehung dar, welche eine mangelnde Repräsentativität zur Folge hat. Durch das Fehlen einer Kontrollgruppe und das damit verbundene Ausbleiben einer randomisierten Zuteilung in zwei Gruppen können die Veränderungen der Zielvariablen nicht zweifelsfrei dem Mentoring zugerechnet werden. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Auswahl der

an dem Programm teilnehmenden Mentees nicht zufällig erfolgte oder alle Mitarbeitenden umfasste, sondern sich ausschließlich auf Potenzialträger fokussierte, die aufgrund bestimmter Voraussetzungen und Qualifikationen ausgewählt worden waren. Zudem ist zu beachten, dass der Großteil der Mentorinnen bzw. Mentoren männlich und primär von militärischem Status war.

Im Hinblick auf die quantitative Untersuchung ist zu erwähnen, dass bei der Auswahl der Fragen bzw. der Fragebogenbatterie der Auftraggeber ein entscheidendes Mitspracherecht hatte und der Fragebogen genehmigt werden musste, wodurch die einzelnen Items nicht völlig frei bzw. unabhängig gewählt werden konnten. Der Fragebogen wurde somit nicht vorrangig zur rein akademischen Überprüfung von Hypothesen, sondern hauptsächlich zur Evaluation konzipiert. Diese Zweckbindung betraf auch die qualitative Untersuchung, bei der u. a. Verbesserungsvorschläge bzgl. des Programms oder dessen Außenwirkung im Fokus standen.

Ferner ist bei der Einordnung der Befunde zu beachten, dass die Mentees sowie die Mentorinnen bzw. Mentoren nicht verpflichtet waren, an der Begleitforschung teilzunehmen. Demzufolge partizipierten sowohl an der quantitativen Erhebung als auch an den Interviews nur jene, welche sich freiwillig dafür entschieden und dazu bereit erklärt hatten. Aufgrund dessen kann nicht ausgeschlossen werden, dass eventuell nur die Extrema an der Evaluation teilgenommen haben. Also vermehrt diejenigen Personen, die mit dem Programm äußerst zufrieden waren und dies kundtun wollten, sowie diejenigen, die es nicht waren und ihren Frust sowie Verbesserungsvorschläge anbringen wollten. Es scheint zudem schlüssig, dass insbesondere Teilnehmende mit einem gesteigerten Commitment bzw. Engagement sowie einer hohen Verbindlichkeit bzgl. des Programms an der Begleitforschung mitgewirkt haben. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass diejenigen, die sich keine Zeit für das Programm einräumen konnten oder wollten, dies auch nicht für die Evaluation getan haben. Diese „Selbstselektion“ der Stichprobe sowie die allgemein eingeschränkte Rückläuferquote, bedingt durch die fakultative Partizipation, sollte, um einen strukturellen Fehler zu vermeiden, in die Interpretation der Ergebnisse miteinbezogen werden. Dies gilt auch für den Umstand, dass eine Reduktion der Anzahl der an der Evaluation Partizipierenden über den Zeitverlauf (T1 zu T3) zu beobachten war.

Eine weitere Schwierigkeit, welche sich durch die Interviews zeigte, lag in Unklarheiten bzgl. unterschiedlich wahrgenommenen Erfolgsmaßstäben und Zielsetzungen des Programms, woraus Missverständnisse resultierten. Obwohl die Teilnehmenden deutlich und wiederholt darauf hingewiesen worden waren, dass es sich bei diesem Programm nicht um ein Beförderungs-

sondern um ein Förderprogramm handle, wurde eine (noch) nicht eingetretene Beförderung von einigen Mentees als Kritikpunkt an dem Programm geäußert. So antworteten immer wieder Mentees auf die Frage nach dem Nutzen bzw. den Auswirkungen des Programms mit dem Satz: „Es gab keinen Effekt, ich wurde ja nicht befördert“. Weitere Missverständnisse entstanden z. B. durch die Verwendung des Wortes „Nutzen“, welches sehr weitläufig bzw. umfassend interpretiert werden kann und demnach nicht spezifisch ist.

Im Rahmen der Interviews zeigten sich bei einzelnen Fragen oftmals Verständnisschwierigkeiten und es herrschte anfänglicher Klärungsbedarf. Es waren demzufolge in der Interviewsituation häufig Nachfragen notwendig, um spezifischere, mehrdimensionale Antworten zu erhalten, die eine klarere Differenzierung oder Gewichtungen möglich machten. Diese verständnisbasierten Schwierigkeiten hatten zur Folge, dass trotz Leitfaden manche Fragen anders gestellt bzw. umformuliert werden mussten, was wiederum Ursprung weiterer Verzerrungen sein kann. Ungeachtet dieser Anpassungen wurden teilweise sehr ähnliche Antworten auf mehrere verschiedene Fragen gegeben, was die nachträgliche Auswertung in Bezug auf die Trennschärfe der elaborierten Kategorien und die Beurteilung der Bedeutung der Häufigkeit bestimmter Aussagen beeinflusste. Obwohl durch die Wahl des Verfahrens der „Thematischen Zusammenfassung“ nach Fisseni (2004) zur Auswertung der qualitativen Erhebung versucht wurde, eine maximale Nachvollziehbarkeit, eine methodische Fundierung der Arbeitsschritte sowie eine möglichst hohe Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten, um u. a. den wissenschaftlichen Gütekriterien gerecht zu werden, ist dieses Verfahren, z. B. bei der Zuordnung in die Kategorien, nicht frei von subjektiven Bewertungsparametern des jeweils Forschenden.

Im Hinblick auf die Erhebungssituation der qualitativen Analyse sollte bedacht werden, dass die interviewten Personen im Vergleich zu einer Online-Umfrage nicht anonym waren, sondern entweder telefonisch in direktem Gesprächskontakt mit den Forschenden standen oder sogar bei den persönlichen Interviews real anwesend waren. Es kann sein, dass die Teilnehmenden dabei sympathisch bzw. diplomatisch erscheinen wollten und, im Falle der direkten Gesprächssituation, die jeweilige Interviewerin die Situation unbewusst durch subliminale Reaktionen sowie nonverbales Verhalten wie Gestik oder Mimik mitbeeinflusste. Der Umstand, dass die Interviews teils vor Ort und teils am Telefon sowie von unterschiedlichen Interviewerinnen durchgeführt wurden, sollte zudem als einschränkend im Sinne der Vergleichbarkeit der Interviewsituation berücksichtigt werden. Darüber hinaus sei zu erwähnen, dass die Interviews

derjenigen Teilnehmenden, welche sich gegen eine Aufzeichnung ausgesprochen hatten, lediglich während des Gesprächs mitgeschrieben wurden und somit nicht noch einmal im Rahmen der anschließenden Auswertung im Detail angehört werden konnten.

Hinsichtlich der im Rahmen dieser Dissertationsschrift zur Evaluation verwendeten Erhebungsinstrumente ist anzumerken, dass diese vorrangig auf subjektiven Selbstbeschreibungen der Teilnehmenden beruhten und sich nur geringfügig auf objektiv messbare Kriterien stützten. Die aus den Studien elaborierten Befunde sind somit im Lichte der persönlichen Selbsteinschätzung zu betrachten und ermangeln einer Objektivierung durch das Einbeziehen externer Bewertungsperspektiven bzw. Fremdeinschätzungen, wie z. B. Einschätzungen der jeweils Vorgesetzten, sowie objektiver Parameter wie Beförderungen, Gehaltsverbesserungen, oder die Arbeitsproduktivität (vgl. Dougherty et al., 2007, zitiert nach Pflaum, 2017). Es kann daher sein, dass die im Rahmen der Studien getätigten Antworten und Aussagen der Teilnehmenden aufgrund von sozial erwünschten Antworttendenzen, selbstbezogenen Erwartungseffekten oder einer falschen bzw. überhöhten Selbsteinschätzung Verzerrungen aufweisen. Da die meisten psychologischen Messverfahren mehr oder weniger von Reaktivität betroffen sind, können auch in dieser Untersuchung damit einhergehende Änderungen im Verhalten angesichts der Befragungssituation nicht ausgeschlossen werden.

6.2.2 „Weiche“ und weitestgehend subjektive Faktoren

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt weitestgehend objektivierbare und theoretisch steuerbare Limitationen der Studien erläutert wurden, sollen nun die „weichen“ bzw. subjektiven Faktoren angeführt werden. In der Literatur und auch im Rahmen der qualitativen Erhebung wurden zahlreiche, wesentliche Grundvoraussetzungen für eine gelungene Mentoring-Beziehung genannt. Beispielsweise benötigt eine Mentoring-Beziehung eine loyale, positive und vertrauenswürdige Haltung (Haasen, 2001; Heinze, 2002), Offenheit innerhalb des Tandems (Clutterbuck, 2001; Schunk & Mullen, 2013), Eigeninitiative bzw. Eigenverantwortlichkeit sowie die Bereitschaft zum Perspektivwechsel und die Möglichkeit bzw. den Willen, ausreichend Zeit zu investieren (vgl. Fleck et al., 2017; Höppel, 2014; Kalbfleisch, 2002; Pflaum & Wüst, 2019; Schüßler, 2012). Obwohl diesen Parametern eine zentrale Rolle zugeschrieben wird, wurde deren Vorhandensein bei den Teilnehmenden des Mentoring-Programms der Bundeswehr lediglich implizit vorausgesetzt. Im Rahmen der Evaluationsstudie wurde das Vorliegen dieser grundsätzlichen Bedingungen bei den Teilnehmenden weder zuvor erhoben noch explizit in die Auswertung miteinbezogen oder als bedeutend kommuniziert. Inwieweit z. B. eine mangelnde

Bereitschaft, sich selbst zu reflektieren, unzureichende Offenheit oder fehlendes Vertrauen innerhalb der Tandembeziehung vorherrschte und bestimmte Ergebnisse bedingte, ist im Nachhinein daher nicht klar ersichtlich. Aufgrund dessen und durch die individuell potentiell sehr unterschiedlichen Gegebenheiten im Tandem ist es kaum möglich, die jeweiligen Auswirkungen des Mentorings miteinander zu vergleichen sowie Hemmnisse einzuordnen. Dies zeigte sich im Rahmen der Studien vor allem für den Aspekt „Zeit". Einerseits gab der Großteil der Teilnehmenden im Zuge der Interviews an, dass das Zeitkontingent zufriedenstellend war, andererseits stellte genau dieser Punkt für andere das größte Problemfeld dar. Es ist davon auszugehen, dass die Grundvoraussetzungen für eine gelungene Mentoring-Beziehung somit bei vielen Tandems gegeben waren und bei einigen nicht, wobei Konkreteres aufgrund der mangelnden Objektivierung nicht gesagt werden kann.

In diesem Kontext und insbesondere für den Faktor „Zeit" sei deutlich auf die Tatsache der subjektiv divergierenden sowie generell menschlichen Erwartungshaltung bzw. das damit verbundene Erwartungsmanagement der einzelnen Teilnehmenden verwiesen. Was beispielsweise den Aspekt „Zeit" betrifft, unterscheidet sich individuell, was als „ausreichend" bzw. „nicht ausreichend" wahrgenommen wird. So beeinflusst die Erwartung der Mentees an das Programm sowie an die Mentorin oder den Mentor in nennenswertem Ausmaß die Zufriedenheit mit der Anzahl bzw. Länge der Treffen oder deren Taktung. Diesen Zusammenhang bestätigt auch die Fachliteratur (u. a. Pflaum, 2017), wonach sich eine überzogene Erwartungshaltung negativ auf die subjektive Zufriedenheit der Mentees mit der Tandembeziehung und den Mentoring-Ergebnissen auswirkt. Dies gilt es bei der Einordnung der Studienergebnisse im Rahmen dieser Dissertationsschrift zu berücksichtigen, ohne das genaue Ausmaß des Einflusses abschätzen zu können. Im Zuge der Interviews zeigte sich, dass sich einige Teilnehmende gar nicht mit den eigenen Erwartungen auseinandergesetzt und die Erwartungshaltung im Tandem nicht oder nur beiläufig zur Sprache gebracht hatten. Da einschlägige Forschungsliteratur (vgl. Cherniss, 2007; Haasen, 2001; Heinze, 2002; Young & Perrewé, 2000) jedoch genau das Klären, Bewusstwerden und Konkretisieren der eigenen Erwartungen sowie deren realistisches Angleichen an die Grenzen des Mentorings als bedeutsam einstufte, darf von unquantifizierbaren ungenutzten Potenzialen ausgegangen werden.

Ähnliches kann in Bezug auf die Proaktivität der Mentees angenommen werden. Gemäß bestehender Forschungsbefunde sollten diese in der Mentoring-Beziehung die Initiative ergreifen, eine aktive, eigenverantwortliche Rolle einnehmen und dadurch zu den Verursachern bzw.

Entwicklern der eigenen Veränderungen werden (vgl. Fleck et al., 2017; Graf & Edelkraut, 2014; Rademacher & Weber, 2017; Schönfeld & Tschirner, 2006). Wie sich bei der Auswertung der Interviews zeigte, lag für die meisten Mentees die Verantwortung jedoch eher bei den Mentorinnen bzw. Mentoren oder war zumindest gleichverteilt. Einige Mentees waren sich nicht darüber bewusst, dass es an ihnen sei, Gespräche vorzubereiten, den Kontakt zur jeweiligen Mentorin bzw. zum jeweiligen Mentor zu halten oder Unterstützungswünsche klar zu kommunizieren. Dies gilt es bei der Einordnung der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Darüber hinaus stellt die Persönlichkeit der Teilnehmenden einen weiteren entscheidenden Faktor im Mentoring-Prozess dar und beeinflusst somit nicht nur die Tandembeziehung, sondern auch die daraus resultierenden sowie wahrgenommenen Ergebnisse. Der empfundene Mehrwert aus einem Mentoring-Programm könnte für karriere- oder lernorientierte Mentees entsprechend ihres Fokus deutlicher ausfallen als für einen Menschen, der andere Prioritäten setzt. Introvertierte Mentees könnten wiederum andersartige Effekte erleben wie extravertierte, neurotische das Mentoring-Jahr anders wahrnehmen als Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeit oder positiven Grundhaltung. Je nach Disposition könnte sich z. B. ein entsprechend positiveres, kritischeres oder defizitorientierteres Gesamtbild hinsichtlich des persönlichen Nutzens oder der eingetretenen Lernergebnisse zeigen.

Bezüglich der Einordnung der Ergebnisse ist demnach zu berücksichtigen, dass die Auswirkungen des Mentoring-Programms sowohl von der jeweiligen Persönlichkeitsstruktur, der Tandemkonstellation, dem individuellen Erfahrungshintergrund, der Erwartungshaltung, der Proaktivität der Mentees als auch von den unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen innerhalb des Tandems abhängig sein können.

7 Ausblick und Konklusion

Obwohl mit Hilfe der Evaluation und dieser Dissertationsschrift versucht wurde, ein spezifisches bzw. facettenreiches Abbild der Wirkungsweisen sowie des Wirkspektrums des Mentoring-Programms der Bundeswehr zu zeichnen, konnten aufgrund von methodischen, konzeptionellen und naturgemäß bestehenden Limitationen nicht alle Bereiche zur Gänze abgedeckt werden. Aus diesem Grund sind u. a. sowohl hinsichtlich berufsbezogener als auch psychosozialer Effekte des Mentorings noch weitere Forschungen nötig, um ein tiefergehendes Verständnis zu erlangen, die komplexen Kausalketten zu entwirren und gerichtete Zusammenhänge zwischen den einzelnen Konstrukten deutlicher sichtbar zu machen. In diesem Kapitel sollen basierend auf den Ergebnissen und Grenzen der durchgeführten Studien Verbesserungsvorschläge oder Ergänzungsideen im Hinblick auf potentiell komplementierende Untersuchungsansätze bzw. mögliche weiterführende Forschungsfragen, die verwendeten Untersuchungsinstrumente sowie die Organisation und die Durchführung des Gesamtprogramms im Allgemeinen angeführt werden. Dabei wird zunächst auf die verwendeten Untersuchungsinstrumente sowie insbesondere auf den Fragebogen zur quantitativen Analyse eingegangen.

Wie bereits in Kapitel 2.3 dargelegt, existieren zum aktuellen Stand der Forschung einige etablierte Fragebogeninstrumente mit hoher Validität und Reliabilität, welche bereits in zahlreichen multimodalen Studien zur Anwendung gekommen sind. Da z. B. für das „Mentor Role Instrument“ (Ragins & McFarlin, 1990) eine deutschsprachige und durch Schneider et al. (2011) validierte Fassung vorliegt, könnte diese Version als Ergänzung bzw. Erweiterung zu dem bereits bestehenden Fragebogen für die Evaluation des Mentoring-Programms der Bundeswehr angedacht werden. Generell wäre, wo möglich, das Heranziehen bzw. die Verwendung von standardisierten sowie hinreichend validierten Fragebögen empfehlenswert, um einerseits die Qualität der erhobenen Daten weiterhin sicherzustellen und andererseits eine Vergleichbarkeit der quantitativen Befunde mit bestehenden Studien zu ermöglichen. So könnte beispielsweise im Hinblick auf die Variable „Arbeitszufriedenheit“ klarer konkludiert werden, ob Abweichungen der Ergebnisse im Zuge der Evaluation vom Forschungskanon auf die Stichprobe bzw. das Programm oder auf die explizite Fragestellung zurückzuführen sind. In den meisten Untersuchungen wurde die „allgemeine Arbeitszufriedenheit“ erhoben (vgl. Fellenberg, 2007) und nicht wie im Rahmen der quantitativen Analyse die „Zufriedenheit mit dem Arbeitgeber (im Hinblick auf unterschiedliche Bereiche)“.

Im Hinblick auf die Untersuchung des Einflusses des Mentoring-Programms auf die aktuelle Bewerbungsmotivation der zivilen Mitarbeitenden ergaben sich Schwierigkeiten bei der Einordnung und Interpretation der Ergebnisse, da den Daten nicht zu entnehmen war, ob sich im Erhebungszeitraum in Einzelfällen eventuell tatsächlich eine Veränderung der derzeitigen beruflichen Position vollzogen hatte. Eine entsprechende Erhebung wäre daher für Folgeuntersuchungen in Betracht zu ziehen. Zudem sollte, insbesondere vor dem Hintergrund der Langfristigkeit der berufsbezogenen Auswirkungen von Mentoring (Schönfeld & Tschirner, 2002), die „Einschätzung der zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Karriereplanung“ auch im Rahmen eines dritten Erhebungstermins abgefragt werden. Dies könnte die Auswirkungen des Programms noch facettenreicher abbilden.

Da die Aspekte „Erfahrungsaustausch“ und „Horizonterweiterung“ nicht nur in der bereits bestehenden Literatur (u. a. Fleck et al., 2017; Graf & Edelkraut, 2014), sondern auch im Zuge der qualitativen Analyse in dieser Dissertationsschrift als bedeutende sowie häufige Auswirkungen bzw. Vorteile von Mentoring herauskristallisiert werden konnten, wäre anzudenken, diese beiden Faktoren in zukünftige quantitative Erhebungen zu integrieren. Weitere mögliche Erhebungsvariablen lassen sich zudem aus den Ergebnissen der Interviewstudie hinsichtlich der Erhebung der Facetten, welche die Mentees durch Mentoring als am effektivsten positiv beeinflussbar erlebten, ableiten. Diese sind beispielsweise: der Aufbau einer andauernden bzw. nachhaltigen Mentoring-Partnerschaft, das Umsetzen konkreter Handlungen oder eine generelle Persönlichkeitsentwicklung. Da ergänzend dazu verschiedene Studien von einem förderlichen Beitrag von Mentoring auf die Persönlichkeitsentwicklung der Mentees ausgehen (vgl. Fleck et al., 2017; Haasen, 2001; Peters et al., 2006; Schmid & Haasen; 2011), scheint das Integrieren weiterer, expliziter Fragen dbzgl. im Fragebogen, über die bereits vorhandenen Fragen bzgl. des Kompetenzerwerbs hinaus, für nachfolgende Untersuchungen zielführend. Im Hinblick auf den im Rahmen diverser Studien (vgl. Abele & Spurk, 2009; Dziczkowski, 2013; Ramaswami & Dreher, 2010; Scandura & Pellegrini, 2010; St-Jean, 2012) nachgewiesenen positiven Zusammenhang zwischen Mentoring und beruflichem Selbstbewusstsein der Mentees sollte dieser Aspekt komplementär zur „allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung“ sowie der „Wirksamkeit der Selbstdarstellung“ zum tieferen Verständnis des Einflusses von Mentoring auf das Selbstkonzept in den Fragebogen aufgenommen werden. Dies gilt auch für die Aspekte „Selbstreflexion“, „Selbstsicherheit“ sowie „Selbstvertrauen“, welche sowohl im Zuge der qualitativen Studie als eingetretene Lernergebnisse, gewonnene Kenntnisse bzw. Fähigkeiten als auch in bestehender Literatur (Clutterbuck, 2001; Crisp & Cruz, 2009) aufgezeigt werden konnten.

Im Zuge dieser Dissertationsschrift wurden jedoch nicht nur die Auswirkungen des Mentoring-Programms auf die Mentees, sondern auch auf die Mentorinnen bzw. Mentoren untersucht. Auch für diese könnten für zukünftige Folgestudien, basierend auf den Ergebnissen der qualitativen Analyse sowie Befunden der bestehenden Literatur, einige ergänzende Aspekte und Items in den Fragebogen aufgenommen werden. Zwei dieser Aspekte könnten das „Selbstbewusstsein" und das „Selbstwertgefühl" darstellen, welche nach Höher (2014) durch Mentoring bei den Mentorinnen bzw. Mentoren aufgrund des Erlebens von Selbstwirksamkeit gestärkt werden. Dies gilt auch für das „Kennenlernen von ‚jungen' Sichtweisen bzw. Perspektiven" (u. a. Allen, 2007; Ramaswami & Dreher, 2010) sowie die Erweiterung des eigenen Horizonts durch den Wissens- und Erfahrungsaustausch mit den Mentees (vgl. Fleck et al., 2017; Graf & Edelkraut, 2014), welche sowohl in der Literatur als auch im Rahmen der qualitativen Untersuchung als häufig erlebter Nutzen aus der Mentorinnen- bzw. Mentorentätigkeit elaboriert werden konnten. In Anbetracht der großen Überschneidungen der qualitativ erhobenen Befunde mit der Forschungsliteratur scheint eine quantitative Absicherung dieser Aspekte in Folgeuntersuchungen vielversprechend.

Einen im Rahmen der beiden Studien noch weitestgehend unberücksichtigten Aspekt stellt der Einfluss bestimmter Persönlichkeitseigenschaften der teilnehmenden Mentees sowie der Mentorinnen bzw. Mentoren auf den Mentoring-Erfolg dar. Es wurde bis dato nicht erhoben, inwieweit gewisse Persönlichkeitsmerkmale mit den Ergebnissen zusammenhängen und welche Eigenschaften den Mentoring-Erfolg besonders stark beeinflussen sowie gegebenenfalls den erlebten Nutzen hemmen. Ein Einbeziehen der Persönlichkeitseigenschaften in die Erhebung scheint mit Blick auf die bestehende Forschungslandschaft zu diesem Thema vielversprechend. Die meisten Autoren ziehen gemäß Pflaum (2017) bei der Bestimmung des Einflusses der Persönlichkeit auf Mentoring das Modell der „Big Five-Persönlichkeitsfaktoren" heran (vgl. Boudreau et al., 2001; Turban & Lee, 2007). Neben dem „Fünf-Faktoren-Modell" wird in der Literatur alternativ noch das „Konzept der emotionalen Intelligenz" (u. a. Cherniss, 2007) und das „DISG-Persönlichkeitsmodell" (u. a. bei Edelkraut & Graf, 2014) angeführt. Eine Erhebung der Persönlichkeitsmerkmale könnte wertvolle Informationen liefern und eventuell u. a. Rückschlüsse auf günstige bzw. effektivere Tandemkonstellationen zulassen.

Über die bereits geschilderten spezifischen Ergänzungen hinaus könnten folgende Fragestellungen als Grundlage für zukünftige, weiterführende Untersuchungen herangezogen wer-

den: Welche individuellen Eigenschaften, Ressourcen oder Voraussetzungen der teilnehmenden Mentees aber auch der Mentorinnen bzw. Mentoren tragen dazu bei, dass ein Teil der Teilnehmenden mehr und ein anderer weniger von dem Mentoring-Programm der Bundeswehr profitiert? In welchem Umfang spielen Status, Dienstbereich, derzeitige Verwendung oder auch die bisher gemachten beruflichen Erfahrungen der jeweiligen Mentorin bzw. des jeweiligen Mentors eine ausschlaggebende Rolle für den Mentoring-Erfolg? Gibt es bestimmte Tandem-Kombinationen (bzgl. Status, Dienstbereich, Altersunterschied etc.), welche besonders effektiv zusammenarbeiten und daher einen höheren Output aufweisen? Beeinflusst ein bestimmtes Teilnahmemotiv quantifizierbar die Wirksamkeit des Mentorings? Erleben die direkten Vorgesetzten ebenfalls konkrete Veränderungen durch das Mentoring?

Überdies scheint das Integrieren von Fragen zur Überprüfung von möglichen Gendereffekten in den bestehenden Fragebogen potentiell sinnvoll, da vorangegangene Studien geschlechtsspezifische Unterschiede bei Mentees u. a. in Bezug auf die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit nachweisen konnten (Bilimoria et al., 2006). Inwiefern diese Divergenzen auch auf das Mentoring-Programm der Bundeswehr zutreffen, müsste in Folgestudien evaluiert werden. Um diesen Parameter mit in die Auswertung einbeziehen und die Ergebnisse dahingehend mit bestehenden Forschungsbefunden abgleichen zu können, wäre dbzgl. eine Abfrage der Geschlechterkombination der einzelnen Tandems denkbar. Zur genaueren Analyse der Wechselwirkungen bestimmter Tandemkonstellationen wäre allgemein vorstellbar, die Ergebnisse der jeweiligen Tandem-Mitglieder z. B. durch eine Zuordnung mittels eines Codes gemeinsam zu betrachten. Um eine bessere Einordnung der Ergebnisse zu gewährleisten und fundiertere Rückschlüsse zu ermöglichen sollte auch im Rahmen der qualitativen Erhebung zu Beginn der Interviews eine kurze Abfrage der wesentlichen soziodemographischen Daten erfolgen.

Eine methodische Limitation der quantitativen Untersuchung stellen das „Nicht-Vorliegen“ einer Kontrollgruppe sowie die nicht (im klassischen Sinn) durchgeführte Stichprobenziehung dar, welche eine mangelnde Repräsentativität zur Folge hat. Durch das Fehlen einer Kontrollgruppe und das damit verbundene Ausbleiben einer randomisierten Zuteilung in zwei Gruppen können die Veränderungen der Zielvariablen nicht zweifelsfrei dem Mentoring-Programm zugerechnet werden. Um diesen Umstand zu vermeiden, wäre in Zukunft eine Kontrollgruppe vorzusehen, was jedoch vermutlich im Hinblick auf die Zielsetzung des Programms kaum zweckmäßig scheint. Da eine Reduktion der Anzahl der an beiden Studien Partizipierenden über den Zeitverlauf (T1 zu T3) zu beobachten war, wäre außerdem eine Verpflichtung zur

Teilnahme an der Evaluation denkbar, wobei dies wohl eine ambivalente Wirkung zur Folge hätte und potentiell schwierig durchsetzbar wäre.

Doch nicht nur im Hinblick auf die Untersuchung des Mentoring-Programms und die dabei verwendeten Instrumente lassen sich mögliche Änderungen vorstellen, sondern auch in Bezug auf das Programm an sich, dessen Koordination sowie Durchführung. An dieser Stelle sollen auf Basis der elaborierten Ergebnisse und mit Hilfe von Befunden der Literatur einzelne, ausgewählte Verbesserungsvorschläge bzw. Ergänzungsideen angeführt werden. In der Folge werden dabei zunächst jene Impulse und Inspirationen dargelegt, welche aus den Aussagen der Teilnehmenden im Zuge der Interviews bzgl. einer allgemeinen Optimierung sowie effizienteren Ausgestaltung des Mentoring-Programms der Bundeswehr abgeleitet werden konnten.

Als wesentlich werden u. a. folgende Aspekte erachtet: die frühzeitige und verbindliche Terminierung des Programms, die gleichmäßige Verteilung von Veranstaltungen inklusive dem Anbieten von Ausweichterminen, das rechtzeitige Bereitstellen von grundlegenden Projektinformationen sowie eine angemessene kommunikative Einbindung der jeweiligen Vorgesetzen. Zudem wurde angeraten, den Austausch und das Netzwerken untereinander innerhalb des Gesamtprojekts aktiv zu initiieren sowie noch stärker zu fördern. Darüber hinaus sollten in künftigen Durchgängen zusätzliche, organisierte Vernetzungsmöglichkeiten z. B. durch digitale Plattformen geschaffen, wirksamere Öffentlichkeitsarbeit geleistet und Alumni in größerem Umfang eingebunden werden. Einige Teilnehmende wünschten sich von der Koordination spezifische Zielvorgaben, eine klare Zukunftsvision, eine bessere Verzahnung der Teilnahme in den Dienstalltag sowie einen Vermerk ihrer Programmpartizipation in der Personalakte.

Hinsichtlich der Begleitveranstaltungen sollte u. a. bei den Regionaltreffen auf deren tatsächliche Regionalität geachtet, der Netzwerkaspekt noch stärker betont und ein angemessenes Setting, eine passende bzw. zielgruppenkonforme Themenauswahl sowie ein adäquates Niveau gewährleistet werden. Zur umfassenden Vorbereitung der Mentorinnen bzw. Mentoren auf ihre Tätigkeit wäre es ratsam, die Möglichkeit eines Trainings vorab zu schaffen. Die Zielgruppen des Projekts sollten noch einmal überdacht und eventuell überarbeitet bzw. angepasst werden. Wesentlich hierbei wäre, bei der Auswahl der Teilnehmenden verstärkt auf die zeitliche und lokale Verfügbarkeit zu achten. Zudem sollte, den Teilnehmenden zufolge, im Rahmen weiterer Durchgänge der Kreis der Mentees ausgeweitet, Mentees aus niedrigeren Karrierestadien zugelassen und vor allem nur Mentees mit realem Bedarf ausgewählt werden. In diesem

Kontext wäre auch das Ergänzen bzw. Hinzuziehen deutlich jüngerer Mentees ohne jegliche Führungserfahrung denkbar.

Im Hinblick auf den Aspekt „Matching“ sollte von Seiten der Organisation bei der konkreten Zusammenstellung verstärkt auf die räumliche Nähe der Tandem-Mitglieder geachtet und der Prozess allgemein transparenter gestaltet werden. Darüber hinaus könnte das Integrieren bzw. Ermöglichen eines unverbindlichen Erstgesprächs sowie das Vorsehen einer Negierungsoption der Zuordnung bisher ungenutzte Potenziale ausschöpfen. Für zukünftige Durchgänge scheint es sinnvoll, den Mentorinnen und Mentoren ebenso ein Mitspracherecht einzuräumen, mehr bzw. generell Bedenkzeit zu ermöglichen sowie eine grundsätzliche Option zur Tandem-Auflösung vorzusehen.

Im Zuge der Umsetzung und Durchführung des Mentoring-Programms der Bundeswehr sollte in zukünftigen Durchgängen verstärkt darauf geachtet werden, falschen Vorstellungen zu möglichen Effekten sowie überzogenen Erwartungen an das Programm kommunikativ vorzubeugen. Dies betrifft insbesondere die Zielsetzung des Programms, da sich im Rahmen der Interviews zeigte, dass dbzgl. häufig Missverständnisse vorlagen. Demnach sollten die Teilnehmenden noch deutlicher und wiederholt darauf hingewiesen werden, dass es sich bei diesem Programm nicht um ein Beförderungs-, sondern um ein Förderprogramm handelt. Des Weiteren sollte vor allem den Mentees vorab die Relevanz des eigenen Erwartungsmanagements verdeutlicht werden. Dies beinhaltet, u. a. auch gemäß einschlägiger Forschungsliteratur (vgl. Cherniss, 2007; Haasen, 2001; Heinze, 2002; Young & Perrewé, 2000), das Klären, Bewusstwerden und Konkretisieren der eigenen Erwartungen sowie deren realistisches Angleichen an die Grenzen des Mentorings.

Zudem wäre es sinnvoll, den Programmteilnehmenden im Vorfeld ihre Rolle sowie die damit einhergehenden Verantwortlichkeiten bzw. Aufgaben klarzumachen. Dies betrifft u. a. die Kontaktinitiative. Entgegen den Empfehlungen bereits bestehender wissenschaftlicher Studien (u. a. Fleck et al., 2017; Rademacher & Weber, 2017) gab die Mehrzahl der Mentees im Zuge der Interviews an, dass die Kontaktinitiative von beiden Tandem-Mitgliedern oder von der jeweiligen Mentorin bzw. dem jeweiligen Mentor ausgehen sollte. Laut Schönfeld und Tschirner (2006) sollten jedoch vorrangig die Mentees eine aktive Rolle einnehmen, proaktiv die Initiative ergreifen und sich nicht in eine passive „Konsum-Haltung“ begeben (Graf & Edelkraut, 2014). Diese Fehleinschätzung sollte in Zukunft vorab von der Koordination berichtigt

werden. Um den vermehrt aufgetretenen negativen Reaktionen des Arbeitsumfelds auf eine Teilnahme vorzubeugen sowie dem Faktor „Neid“ von u. a. „Nicht-Ausgewählten“ im Vorfeld entgegenzuwirken, wären mögliche Lösungsansätze, allgemein mehr Transparenz zu schaffen, umfassende Aufklärung zu leisten sowie frühzeitig fundierte Informationen zu dem Programm und dessen Ziele bundeswehrweit bereitzustellen.

Als zusätzliche Erweiterung des Programms und konkrete Vorgabe für die Teilnehmenden wäre das Einbeziehen von Elementen aus der Mentoring-Vereinbarung nach Becker (2013) denkbar. Hierzu könnten Empfehlungen bzgl. der Häufigkeit und Dauer der Treffen oder auch Aspekte der Vertrauensvereinbarungen zählen. Generell ist gemäß bestehender Fachliteratur eine professionelle „Handreichung“ empfehlenswert, um dem Tandem Richtlinien zur Planung des gemeinsamen Austausches sowie des „Goal Setting-Prozesses“ an die Hand zu geben. Des Weiteren könnte die Handreichung einen Leitfaden zur Klärung von konkreten Erwartungen, zur Verteilung der verschiedenen Aufgaben bzw. Verantwortlichkeiten sowie zur Festlegung individueller Vereinbarungen zu Grenzen und dem Umgang mit möglichen Konflikten beinhalten (vgl. Becker, 2013; Bühren, 2006; Humberd & Rouse, 2016; Rademacher & Weber, 2017; Schmid & Haasen, 2011; Wanberg et al., 2003).

Eine konkrete Vorgabe für das Zeitkontingent im Tandem scheint vor dem Hintergrund bestehender Forschungsbefunde für eine gezielte Weiterentwicklung des Programms vielversprechend. So konnte gezeigt werden, dass die Anzahl der Treffen, die Kontakthäufigkeit sowie die Intensität der Zusammenarbeit für die Zufriedenheit der Mentees und die Mentoring-Ergebnisse von größerer Bedeutung sind als z. B. demographische Ähnlichkeit (vgl. Ayoobzadeh, 2019; Lankau et al., 2005; Lyons & Oppler, 2004). Studien zufolge reichen durchschnittlich insgesamt sechs Treffen während eines Mentoring-Jahres aus, um die Beziehungsqualität als positiv zu erleben (Liebhart & Faullant, 2017). Unter Berücksichtigung von Urlaubszeiten und Feiertagen würden sich Tandems im Programmzeitraum demnach im Schnitt alle 6–8 Wochen treffen. Hierbei ist zu beachten, dass auch die Taktung der Treffen über die wahrgenommene Qualität des Mentorings und damit die Ergebniszufriedenheit der Mentees entscheidet (ebd.). Mit Blick auf die Befunde der qualitativen Untersuchung im Rahmen dieser Dissertationsschrift, wonach vor allem die Mentees den Programmzeitraum als zu kurz ansahen, wäre ratsam, eine Verlängerung der Programmdauer je Durchgang zumindest in Erwägung zu ziehen.

Eine zusätzliche Möglichkeit, sowohl die Effektivität als auch die Effizienz des Programms zu erhöhen und dadurch zu dessen Weiterentwicklung sowie zur positiven Außenwirkung beizutragen, könnte ein Zertifizierungsverfahren darstellen. Auf Grundlage von verschiedenen, vordefinierten Qualitätskriterien offeriert die „Deutsche Gesellschaft für Mentoring e. V." (DGM) eine Zertifizierung der Anbieterinnen bzw. Anbieter von Mentoring-Programmen, um die Qualität hochwertiger Mentoring-Programme zu sichern. Zudem wäre eine Verknüpfung des Mentoring-Programms der Bundeswehr mit der freien Wirtschaft denkbar. Inwieweit in mittelfristiger Zukunft eine Cross-Mentoring-Komponente in Kooperation mit z. B. Privatunternehmen tatsächlich zu realisieren wäre, müsste geklärt werden. Dies könnte jedoch im Hinblick auf die in Fachliteratur (u. a. Chandler et al., 2011; Lukoschat & Kletzing, 2006; Niemeier, 2009) nachgewiesenen positiven Aspekte eine progressive, innovative und vor allem gewinnbringende Bereicherung für beide Seiten darstellen.

Abschließend soll an dieser Stelle noch kurz auf einige Aspekte eingegangen werden, die von den Teilnehmenden bereits lobend im Zuge der Interviews hervorgehoben wurden und in Zukunft beibehalten werden sollten. So wurde von den Teilnehmenden nicht nur die fabelhafte Betreuung durch die Projektkoordination mitsamt deren stetigen Erreichbarkeit sowie zeitnahen Rückmeldungen (z. B. bei Problemen), sondern auch die umfangreichen Projektinformationen inklusive interessanter Begleitmaterialien (z. B. Newsletter) und konstantem Informationsfluss betont. Zudem wurde der informative Charakter der Zusatzveranstaltungen sowie die professionelle Begleitevaluation als durchweg positiv beurteilt.

Insgesamt konnten durch die quantitative sowie die qualitative Studie zahlreiche positive Effekte des Mentoring-Programms der Bundeswehr auf die teilnehmenden Mentees und die Mentorinnen bzw. Mentoren nachgewiesen werden. Beispielsweise führte das Mentoring zu einem Gewinn an Gelassenheit, einer umfassenderen Selbstreflexion sowie einer Stärkung des Selbstvertrauens bzw. der Selbstsicherheit. Zudem trug das Programm zu einer Erweiterung an bundeswehrspezifischem Wissen, einer generellen Horizonterweiterung und der Entwicklung eines umsichtigen Führungsverhaltens bei. Aufgrund dieser vielversprechenden Befunde sowie des vielfach aufgezeigten, noch nicht vollständig ausgeschöpften Potenzials scheint es lohnenswert, die Verbesserungsvorschläge u. a. aus den Interviews aufzugreifen, den Fragebogen zu überarbeiten bzw. zu erweitern und auf diese Weise eine breitere empirische Fundierung anzustreben, um das Programm in Zukunft noch effektiver zu gestalten.

8 Literaturverzeichnis

Abele, A. E. (2003). Geschlecht, geschlechtsbezogenes Selbstkonzept und Berufserfolg: Befunde aus einer prospektiven Längsschnittstudie mit Hochschulabsolventinnen und -absolventen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 34*(3), 161–172. doi:10.1024/0044-3514.34.3.161

Abele, A. E. & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior, 74*(1), 53–62. doi:10.1016/j.jvb.2008.10.005

Adams, R. B. & Ferreira, D. (2009). Women in the boardroom and their impact on governance and performance. *Journal of Financial Economics, 94*(2), 291–309. doi:10.1016/j.jfineco.2008.10.007

Ahrens, K., DuBois, D. L., Lozano, P. & Richardson, L. P. (2010). Naturally acquired mentoring relationships and young adult outcomes among adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(4), 207–216. doi:10.1111/j.1540-5826.2010.00318.x

Aikens, M. L., Robertson, M. M., Sadselia, S., Watkins, K., Evans, M., Runyon, C. R. et al. (2017). Race and gender differences in undergraduate research mentoring structures and research outcomes. *CBE Life Sciences Education, 16*(2), ar34. doi:10.1187/cbe.16-07-0211

Allen, T. D. (2003). Mentoring others: A dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior, 62*(1), 134–154. doi:10.1016/S0001-8791(02)00046-5

Allen, T. D. (2004). Protégé selection by mentors: Contributing individual and organizational factors. *Journal of Vocational Behavior, 65*(3), 469–483. doi:10.1016/j.jvb.2003.07.003

Allen, T. D. (2007). Mentoring relationships from the perspective of the mentor. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Hrsg.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (S. 123–147). Thousand Oaks/London: Sage Publications.

Allen, T. D. & Eby, L. T. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management, 29*(4), 469–486. doi:10.1016/S0149-2063_ 03_00021-7

Allen, T. D. & Eby, L. T. (Hrsg.). (2007). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach.* Oxford: Blackwell Publishing.

Allen, T. D. & Eby, L. T. (2008). Mentor commitment in formal mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior, 72*(3), 309–316. doi:10.1016/j.jvb.2007.10.016

Allen, T. D. & Eby, L. T. (Hrsg.). (2010). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Allen, T. D., Day, R. & Lentz, E. (2005). The role of interpersonal comfort in mentoring relationships. *Journal of Career Development, 31*, 155–169. doi:10.1007/s10871-004-2224-3

Allen, T. D., Eby, L. T. & Lentz, E. (2006). The relationship between formal mentoring program characteristics and perceived program effectiveness. *Personnel Psychology, 59*(1), 125–153. doi:10.1111/j.1744-6570.2006.00747.x

Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E. & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 89*(1), 127–136. doi:10.1037/0021-9010.89.1.127

Allen, T. D., Finkelstein, L. M. & Poteet, M. L. (2009). *Designing workplace mentoring programs: An evidence-based approach. Talent management essentials.* United Kingdom: John Wiley & Sons.

Allen, T. D., Poteet, M. L. & Russell, J. E. (2000). Protégé selection by mentors: What makes the difference? *Journal of Organizational Behavior*, *21*(3), 271–282. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(200005)21:3<271::AID-JOB44>3.0.CO;2-K

Allen, T. D., Shockley, K. M. & Poteat, L. (2010). Protégé anxiety attachment and feedback in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, *77*(1), 73–80. doi:10.1016/j.jvb.2010.02.007

Allmendinger, J. (2009). *Frauen auf dem Sprung: Wie junge Frauen heute leben wollen. Die BRIGITTE-Studie*. München: Pantheon. http://hdl.handle.net/10419/214895

Ambrosino, R. (2009). Mentors as fellow travelers. *Adult Learning*, *20*(1–2), 31–34. doi:10.1177/104515950902000107

Amend-Wegmann, C. (2003). *Vereinbarkeitspolitik in Deutschland: aus der Sicht der Frauenforschung*. Hamburg: Kovac.

Anafarta, A. & Apaydin, Ç. (2016). The effect of faculty mentoring on career success and career satisfaction. *International Education Studies*, *9*(6), 22–31. doi:10.5539/ies.v9n6p22

Anderson, D. R. (2005). The importance of mentoring programs to women's career advancement in biotechnology. *Journal of Career Development*, *32*(1), 60–73. doi:10.1177/0894845305277039

Apelt, M., Dittmer, C. & Mangold, A. (2005). Die Bundeswehr auf dem Weg zur Gleichstellung der Geschlechter. In J. R. Ahrens, M. Apelt & C. Bender (Hrsg.), *Frauen im Militär: empirische Befunde und Perspektiven zur Integration von Frauen in die Streitkräfte* (S. 108–131). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-322-81003-8_7

Apospori, E., Nikandrou, I. & Panayotopoulou, L. (2006). Mentoring and women's career advancement in Greece. *Human Resource Development International*, *9*(4), 509–527. doi:10.1080/13678860601032627

Arhén, G. (1992). *Mentoring im Unternehmen: Patenschaften zur erfolgreichen Weiterentwicklung*. Landsberg a. Lech: Verlag Moderne Industrie.

Armstrong, S. J., Allinson, C. W. & Hayes, J. (2002). Formal mentoring systems: An examination of the effects of mentor/protégé cognitive styles on the mentoring process. *Journal of Management Studies*, *39*(8), 1111–1137. doi:10.1111/1467-6486.00326

Aryee, S., Chay, Y. W. & Chew, J. (1996). The motivation to mentor among managerial employees: An interactionist approach. *Group & Organization Management*, *21*(3), 261–277. doi:10.1177/1059601196213002

Aryee, S., Lo, S. & Kang, I. L. (1999). Antecedents of early career stage mentoring among Chinese employees. *Journal of Organizational Behavior*, *20*(5), 563–576. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(199909)20:5<563::AID-JOB890>3.0.CO;2-%23

Athey, S., Avery, C. & Zemsky, P. (2000). Mentoring and diversity. *American Economic Review*, *90*(4), 765–786. doi:10.1257/aer.90.4.765

Aylward, B. S., Odar, C. C., Kessler, E. D., Canter, K. S. & Roberts, M. C. (2012). Six degrees of separation: An exploratory network analysis of mentoring relationships in pediatric psychology. *Journal of Pediatric Psychology*, *37*(9), 972–979. doi:10.1093/jpepsy/jss078

Ayoobzadeh, M. (2019). The impact of frequency of contact on protégé mentoring outcomes: The moderating effects of protégé general self-efficacy and face-to-face interaction. *Human Resource Development International*, *22*(4), 385–404. doi:10.1080/13678868.2019.1615309

Baranik, L. E., Roling, E. A. & Eby, L. T. (2010). Why does mentoring work? The role of perceived organizational support. *Journal of Vocational Behavior*, *76*(3), 366–373. doi:10.1016/j.jvb.2009.07.004

Barzantny, A. (2008). *Mentoring-Programme für Frauen: Maßnahmen zu Strukturveränderungen in der Wissenschaft? Eine figurationssoziologische Untersuchung zur akademischen Medizin*. Wiesbaden: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-3-531-91140-3

Baugh, S. G. & Fagenson, E. A. (2007). Formal mentoring programs: A "poor cousin" to informal relationships? In B. R. Ragins & K. E. Kram (Hrsg.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (S. 249–271). Thousand Oaks/London: Sage Publications.

Baugh, S. G., Lankau, M. J. & Scandura, T. A. (1996). An investigation of the effects of protégé gender on responses to mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, *49*(3), 309–323. doi:10.1006/jvbe.1996.0046

Baumgartner, M. S. & Schneider, D. E. (2010). Perceptions of women in management: A thematic analysis of razing the glass ceiling. *Journal of Career Development*, *37*(2), 559–576. doi:10.1177/0894845309352242

Baxter, J., Hewitt, B. & Western, M. (2005). Post-familial families and the domestic division of labour. *Journal of Comparative Family Studies*, *36*(4), 583–600. doi:10.3138/jcfs.36.4.583

Becker, M. (2013). *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (6. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Beech, N. & Brockbank, A. (1999). Power/knowledge and psychosocial dynamics in mentoring. *Management Learning*, *30*(1), 7–25. doi:10.1177/1350507699301002

Bell, A. & Treleaven, L. (2011). Looking for professor right: Mentee selection of mentors in a formal mentoring program. *Higher Education*, *61*(5), 545–561. doi:10.1007/s10734-010-9348-0

Bell-Ellison, B. A. & Dedrick, R. F. (2008). What do doctoral students value in their ideal mentor? *Research in Higher Education*, *49*(6), 555–567. doi:10.1007/s11162-008-9085-8

Bender, C. (2005). Geschlechterstereotypen und Militär im Wandel. Symbolische und institutionelle Aspekte der Integration von Frauen in die Bundeswehr. In J. R. Ahrens, M. Apelt & C. Bender (Hrsg.), *Frauen im Militär: empirische Befunde und Perspektiven zur Integration von Frauen in die Streitkräfte* (S. 45–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bickerich, K. & Michel, A. (2014). *Coaching im Change Management – Ergebnisse einer Längsschnittstudie*. Vortrag auf dem 49. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bochum, Deutschland. doi:10.11588/heidok.00024263

Bildungszentrum der Bundeswehr und Bundesministerium der Verteidigung. (2019). Leitfaden zur Durchführung des Mentoring-Programms.

Bilimoria, D., Perry, S. R., Liang, X., Stoller, E. P., Higgins, P. & Taylor, C. (2006). How do female and male faculty members construct job satisfaction? The roles of perceived institutional leadership and mentoring and their mediating processes. *The Journal of Technology Transfer*, *31*(3), 355–365. doi:10.1007/s10961-006-7207-z

Blake-Beard, S. (2001). Taking a hard look at formal mentoring programs: A consideration of potential challenges facing women. *Journal of Management Development*, *20*(4), 331–345. doi:10.1108/02621710110388983

Blake-Beard, S., Bayne, M. L., Crosby, F. J. & Muller, C. B. (2011). Matching by race and gender in mentoring relationships: Keeping our eyes on the prize. *Journal of Social Issues*, *67*(3), 622–643. doi:10.1111/j.1540-4560.2011.01717.x

Blake-Beard, S., O'Neill, R. M. & McGowan, E. M. (2007). Blind dates? The importance of matching in successful formal mentoring relationships. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Hrsg.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (S. 617–632). Thousand Oaks/London: Sage Publications.

Blake-Beard, S., Shapiro, M. & Ingols, C. (2021). A model for strengthening mentors: Frames and practices. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(12), 6465. doi:10.3390/ijerph18126465

Blaney, J. M., Kang, J., Wofford, A. M. & Feldon, D. F. (2020). Mentoring relationships between doctoral students and postdocs in the lab sciences. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, *11*(3), 263–279. doi:10.1108/SGPE-08-2019-0071

Blau, F. D., Currie, J. M., Croson, R. T. A. & Ginther, D. K. (2010). Can mentoring help female assistant professors? Interim results from a randomized trial. *American Economic Review*, *100*(2), 348–352. doi:10.1257/aer.100.2.348

Blickle, G. (2000). Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, *44*(4), 168–178. doi:10.1026//0932-4089.44.4.168

Blickle, G. (2014). Personalentwicklung. In F. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Lehrbuch Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 291–320). Heidelberg, Berlin, New York: Springer.

Blickle, G. & Boujataoui, M. (2005). Mentoren, Karriere und Geschlecht: Eine Feldstudie mit Führungskräften aus dem Personalbereich. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, *49*(1), 1–11. doi:10.1026/0932-4089.49.1.1

Blickle, G. & Schneider, P. B. (2007). Mentoring. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 395–402). Göttingen: Hogrefe.

Blickle, G., Schneider, P. B., Meurs, J. A. & Perrewé, P. L. (2010). Antecedents and consequences of perceived barriers to obtaining mentoring: A longitudinal investigation. *Journal of Applied Social Psychology, 40*(8), 1897–1920. doi:10.1111/j.1559-1816.2010.00644.x

Blickle, G., Witzki, A. H. & Schneider, P. B. (2009). Mentoring support and power: A three year predictive field study on protege networking and career success. *Journal of Vocational Behavior, 74*(2), 181–189. doi:10.1016/j.jvb.2008.12.008

Boehnlein, J. K. (2011). The influence of developmental, education, and mentorship experiences on career paths in cultural psychiatry. *Transcultural Psychiatry, 48*(1–2), 104–114. doi:10.1177/1363461510383186

Boudreau, J. W., Boswell, W. R. & Judge, T. A. (2001). Effects of personality on executive career success in the United States and Europe. *Journal of Vocational Behavior, 58*(1), 53–81. doi:10.1006/jvbe.2000.1755

Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society, 39*(6), 719–739. doi:10.1177/0095399707304119

Bozionelos, N. (2004). Mentoring provided: Relation to mentor's career success, personality, and mentoring received. *Journal of Vocational Behavior, 64*(1), 24–46. doi:10.1016/S0001-8791(03)00033-2

Bozionelos, N. & Wang, L. (2006). The relationship of mentoring and network resources with career success in the Chinese organizational environment. *The International Journal of Human Resource Management, 17*(9), 1531–1546. doi:10.1080/09585190600878345

Bozionelos, N., Bozionelos, G., Kostopoulos, K. & Polychroniou, P. (2011). How providing mentoring relates to career success and organizational commitment: A study in the general managerial population. *Career Development International, 16*(5), 446–468. doi:10.1108/13620431111167760

Bozionelos, N., Bozionelos, G., Polychroniou, P. & Kostopoulos, K. (2014). Mentoring receipt and personality: Evidence for non-linear relationships. *Journal of Business Research, 67*(2), 171–181. doi:10.1016/j.jbusres.2012.10.007

Brander, S. (2005). Vom Mythos zum Frauenförderungskonzept – ein Streifzug durch die Geschichte des Mentoring. In D. Nienhaus, G. Pannatier & C. Töngie (Hrsg.), *Akademische Seilschaften. Mentoring für Frauen im Spannungsfeld von individueller Förderung und Strukturveränderung* (S. 17–28). Bern/Wettingen: eFef-Verlag.

Brückner, S. (2014). *Mentoring mit Qualität. Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft.* Würzburg: Bundesverband Mentoring in der Wissenschaft.

Bryant, S. E. (2005). The impact of peer mentoring on organizational knowledge creation and sharing: An empirical study in a software firm. *Group & Organization Management*, *30*(3), 319–338. doi:10.1177/1059601103258439

Budde, M. & Doebert, G. (2017). Modul Networking. In R. Petersen, M. Budde, P. S. Brocke, G. Doebert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 129–149). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Budde, M. & Ellendt, U. (2017). Zur Entwicklung von Diversity-Strategien und Diversity-Mentoring an Hochschulen. In R. Petersen, M. Budde, P. S. Brocke, G. Doebert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 27–43). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Bühren, A. (2006). Netzwerke – Coaching – Mentoring – Wiedereinstieg. In S. Dettmer, G. Kaczmarczyk & A. Bühren (Hrsg.), *Karriereplanung für Ärztinnen* (S. 251–266). Heidelberg: Springer Medizin Verlag. doi:10.1007/978-3-540-44521-0

Bullough Jr., R. V. & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, *55*(5), 407–420. doi:10.1177/0022487104269804

Burk, H. G. & Eby, L. T. (2010). What keeps people in mentoring relationships when bad things happen? A field study from the protégé's perspective. *Journal of Vocational Behavior*, *77*(3), 437–446. doi:10.1016/j.jvb.2010.05.011

Butler, A. J., Whiteman, R. S. & Crow, G. M. (2013). Technology´s role in fostering transformational educator mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *2*(3), 233–248. doi:10.1108/IJMCE-06-2013-0037

Butts, M. M., Durley, J. R. & Eby, L. T. (2010). Workplace mentoring: Reflections on theoretical approaches and methodological issues. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (S. 99–117). Oxford: Wiley-Blackwell.

Byars-Winston, A. M., Branchaw, J., Pfund, C., Leverett, P. & Newton, J. (2015). Culturally diverse undergraduate researchers' academic outcomes and perceptions of their research mentoring relationships. *International Journal of Science Education*, *37*(15), 2533–2554. doi:10.1080/09500693.2015.1085133

Byrne, Z. S., Dik, B. J. & Chiaburu, D. S. (2008). Alternatives to traditional mentoring in fostering career success. *Journal of Vocational Behavior*, *72*(3), 429–442. doi:10.1016/j.jvb.2007.11.010

Caltagirone, R. (2017). Modul Trainings und Veranstaltungen. In R. Petersen, M. Budde, P. S. Brocke, G. Doebert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 119–128). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Campbell, K. & Mínguez-Vera, A. (2008). Gender diversity in the boardroom and firm financial performance. *Journal of Business Ethics*, *83*(3), 435–451. doi:10.1007/s10551-007-9630-y

Canter, K. S., Kessler, E. D., Odar, C., Aylward, B. S. & Roberts, M. C. (2012). Perceived benefits of mentoring in pediatric psychology: A qualitative approach. *Journal of Pediatric Psychology*, *37*(2), 158–165. doi:10.1093/jpepsy/jsr064

Casto, C., Caldwell, C. & Salazar, C. F. (2005). Creating mentoring relationships between female faculty and students in counselor education: Guidelines for potential mentees and mentors. *Journal of Counseling & Development, 83*(3), 331–336. doi:10.1002/j.1556-6678.2005.tb00351.x

Chandler, D. E., Kram, K. E. & Yip, J. (2011). An ecological systems perspective on mentoring at work: A review and future prospects. *Academy of Management Annals, 5*(1), 519–570. doi:10.1080/19416520.2011.576087

Chao, G. T. (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 51*(1), 15–28. doi:10.1006/jvbe.1997.1591

Chao, G. T. (2009). Formal mentoring: Lessons learned from past practice. *Professional Psychology: Research and Practice, 40*(3), 314–320. doi:10.1037/a0012658

Chao, G. T., Walz, P. & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology, 45*(3), 619–636. doi:10.1111/j.1744-6570.1992.tb00863.x

Cherniss, C. (2007). The role of emotional intelligence in the mentoring process. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Hrsg.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (S. 427–446). London: Sage Publications.

Chun, J. U., Litzky, B. E., Sosik, J. J., Bechtold, D. C. & Godshalk, V. M. (2010). Emotional intelligence and trust in formal mentoring programs. *Group & Organization Management, 35*(4), 421–455. doi:10.1177/1059601110378293

Chun, J. U., Sosik, J. J. & Yun, N. Y. (2012). A longitudinal study of mentor and protégé outcomes in formal mentoring relationships. *Journal of Organizational Behavior, 33*(8), 1071–1094. doi:10.1002/job.1781

Chung, R. C. Y., Bemak, F. & Talleyrand, R. M. (2007). Mentoring within the field of counseling: A preliminary study of multicultural perspectives. *International Journal for the Advancement of Counselling, 29*(1), 21–32. doi:10.1007/s10447-006-9025-2

Clutterbuck, D. (2001). *Everyone needs a mentor: Fostering talent at work* (3. Aufl.). London: Chartered Institute of Personnel and Development.

Clutterbuck, D. (2008). What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them? *Development and Learning in Organizations: An International Journal, 22*(4), 8–10. doi:10.1108/14777280810886364

Clutterbuck, D. (2012). Understanding diversity mentoring. In D. Clutterbuck, K. M. Poulsen & F. Kochan (Hrsg.), *Developing successful diversity mentoring programmes. An international casebook* (S. 1–17). Maidenhead, England: Open University Press.

Clutterbuck, D. (2014). *Everyone needs a mentor* (5. Aufl.). London: Chartered Institute of Personnel and Development.

Coates, W. C. (2012). Being a mentor: What's in it for me? *Academic Emergency Medicine, 19*(1), 92–97. doi:10.1111/j.1553-2712.2011.01258.x

Cox, E. (2005). For better, for worse: The matching process in formal mentoring schemes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 13*(3), 403–414. doi:10.1080/13611260500177484

Craig, C. A., Allen, M. W., Reid, M. F., Riemenschneider, C. K. & Armstrong, D. J. (2013). The impact of career mentoring and psychosocial mentoring on affective organizational commitment, job involvement, and turnover intention. *Administration & Society, 45*(8), 949–973. doi:10.1177/0095399712451885

Crawford, C. J. (2010). *Manager's guide to mentoring*. New York: McGraw Hill Professional.

Crisp, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, *50*(6), 525–545. doi:10.1007/s11162-009-9130-2

Cuerrier, C. (2003). Mentoring and the world of work: A reference mode. *Canadian Journal of Career Development*, *2*(1), 12–25.

Cunningham, J. B. & Eberle, T. (1993). Characteristics of the mentoring experience: A qualitative study. *Personnel Review*, *22*(4), 54–66. doi:10.1108/00483489310042699

Dalhoff, J. (2006). Peer Mentoring in außerhochschulischen Forschungseinrichtungen – Konzepte, Erfahrungen, Empfehlungen. In CEWS-Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Peer Mentoring in außerhochschulischen Forschungseinrichtungen* (S. 8–14). Bonn.

Daresh, J. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? *Educational Administration Quarterly*, *40*(4), 495–517. doi:10.1177/0013161X04267114

Davis, T. M., Jones, M. K., Settles, I. H. & Russell, P. G. (2022). Barriers to the successful mentoring of faculty of color. *Journal of Career Development*, *49*(5), 1063–1081. doi:.1177/08948453 211013375

Day, R. & Allen, T. D. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success. *Journal of Vocational Behavior*, *64*(1), 72–91. doi:10.1016/S0001-8791(0 3)00036-8

DeCastro, R., Griffith, K. A., Ubel, P. A., Stewart, A. & Jagsi, R. (2014). Mentoring and the career satisfaction of male and female academic medical faculty. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, *89*(2), 301–311. doi:10.1097/ACM.000000000000 0109

DeCastro, R., Sambuco, D., Ubel, P. A., Stewart, A. & Jagsi, R. (2013). Mentor networks in academic medicine: Moving beyond a dyadic conception of mentoring for junior faculty researchers. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, *88*(4), 488–496. doi:10.1097/ACM.0b013e318285d302

DeLong, T. J., Gabarro, J. J. & Lees, R. J. (2008). Why mentoring matters in a hypercompetitive world. *Harvard Business Review*, *86*(1), 115–122.

Deng, C., Gulseren, D. B. & Turner, N. (2022). How to match mentors and protégés for successful mentorship programs: A review of the evidence and recommendations for practitioners. *Leadership & Organization Development Journal*, *43*(3), 386–403. doi:10.1108/LODJ-01-2021-0032

Deutsche Gesellschaft für Mentoring e. V. (DGM). https://www.dg-mentoring.de [14.02.2023]

Deutsche Gesellschaft für Psychologie (Hrsg.). (2019). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Deutscher Bundestag (2016). *Vierter Erfahrungsbericht der Bundesregierung zum Soldatinnen- und Soldatengleichstellungsgesetz*. Berichtszeitraum 1. Januar 2011 bis 31. Dezember 2014. Deutscher Bundestag (Deutscher Bundestag – 18. Wahlperiode, Drucksache 18/7410).

Dietz, B., Fuhrmann, F. & Kasten, S. (2017). Frauenförderung durch Cross Mentoring-Auswirkungen auf Selbstwirksamkeit und berufliche Entwicklung von Mentees. In M. E. Domsch, D. H. Ladwig & F. C. Weber (Hrsg.), *Cross Mentoring: Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung* (S. 321–345). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. doi:10.1007/978-3-662-53184-6_20

Dobrow, S. R., Chandler, D. E., Murphy, W. M. & Kram, K. E. (2012). A review of developmental networks: Incorporating a mutuality perspective. *Journal of Management, 38*(1), 210–242. doi:10.1177/0149206311415858

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.

Domsch, M. E., Ladwig, D. H. & Weber, F. C. (2017). Cross Mentoring im Spannungsfeld von Personalentwicklung und Organisationsentwicklung. In M. E. Domsch, D. H. Ladwig & F. C. Weber (Hrsg.), *Cross Mentoring* (S. 3–23). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. doi:10.1007/978-3-662-53184-6_1

Donaldson, S. I., Ensher, E. A. & Grant-Vallone, E. J. (2000). Longitudinal examination of mentoring relationships on organizational commitment and citizenship behavior. *Journal of Career Development, 26*(4), 233–249. doi:10.1177/089484530002600401

Donovan, A. & Donovan, J. (2009). Mentorship in postgraduate training programmes: Views of Canadian programme directors. *Medical Education, 43*(2), 155–158. doi:10.1111/j.1365-2923.2008.03258.x

Dougherty, T. W. & Dreher, G. F. (2007). Mentoring and career outcomes. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Hrsg.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (S. 51–93). London: Sage Publications.

Dougherty, T. W., Turban, D. B. & Haggard, D. L. (2005). *Definitional issues and implications in the study of naturally occurring workplace mentoring.* Unpublished manuscript.

Dougherty, T. W., Turban, D. B. & Haggard, D. L. (2010). Naturally occurring mentoring relationships involving workplace employees. In T. D. Allen & Eby, L. T. (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (S. 139–158). Oxford: Wiley-Blackwell.

Dreher, G. F. & Ash, R. A. (1990). A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional, and technical positions. *Journal of Applied Psychology, 75*(5), 539–546. doi:10.1037/0021-9010.75.5.539

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C. & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 157–197. doi:10.1023/A:1014628810714

Dutton, H., Bullen, P. & Deane, K. L. (2019). "It is OK to let them know you are human too": Mentor self-disclosure in formal youth mentoring relationships. *Journal of Community Psychology, 47*(4), 943–963. doi:10.1002/jcop.22165

Dutton, J. E. & Heaphy, E. D. (2003). The power of high quality connections. In K. S. Cameron, J. E. Dutton & R. E. Quinn (Hrsg.), *Positive organizational scholarship* (S. 261–278). San Francisco: Berrett-Koehler.

Dziczkowski, J. (2013). Mentoring and leadership development. *The Educational Forum, 77*(3), 351–360. Taylor & Francis Group. doi:10.1080/00131725.2013.792896

Eagly, A. H. & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Boston: Harvard Business Press.

Eby, L. T. (1997). Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior, 51*(1), 125–144. doi:10.1006/jvbe.1997.1594

Eby, L. T. (2011). Mentoring. In S. Zedeck (Hrsg.), *APA handbook of industrial and organizational psychology* (Bd. 2), (S. 505–525). Washington: American Psychological Association.

Eby, L. T. & Allen, T. D. (2002). Further investigation of protégés' negative mentoring experiences: Patterns and outcomes. *Group & Organization Management, 27*(4), 456–479. doi:10.1177/1059601102238357

Eby, L. T. & Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior, 67*(3), 441–458. doi:10.1016/j.jvb.2004.08.002

Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T. & DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior, 72*(2), 254–267. doi:10.1016/j.jvb.2007.04.005

Eby, L. T., Allen, T. D., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., et al. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protegé perceptions of mentoring. *Psychological Bulletin, 139*(2), 441–476. doi:10.1037/a0029279

Eby, L. T., Butts, M. M., Durley, J. & Ragins, B. R. (2010). Are bad experiences stronger than good ones in mentoring relationships? Evidence from the protégé and mentor perspective. *Journal of Vocational Behavior,* 77(1), 81–92. doi:10.1016/j.jvb.2010.02.010

Eby, L. T., McManus, S. E., Simon, S. A. & Russell, J. E. (2000). The protégé's perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior, 57*(1), 1–21. doi:10.1006/jvbe.1999.1726

Edelkraut, F. & Graf, N. (2014). *Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (1. Aufl.). Berlin: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-02170-2

Egan, T. M. & Song, Z. (2008). Are facilitated mentoring programs beneficial? A randomized experimental field study. *Journal of Vocational Behavior, 72*(3), 351–362. doi:10.1016/j.jvb.2007.10.009

Ehrich, L. C., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly, 40*(4), 518–540. doi:10.1177/0013161X042671

Ellinger, A. D., Hamlin, R. G. & Beattie, R. S. (2008). Behavioural indicators of ineffective managerial coaching: A cross-national study. *Journal of European Industrial Training, 32*(4), 240–257. doi:10.1108/03090590810871360

Ensher, E. A., Grant-Vallone, E. J. & Marelich, W. D. (2002). Effects of perceived attitudinal and demographic similarity on protégés' support and satisfaction gained from their mentoring relationships. *Journal of Applied Social Psychology, 32*(7), 1407–1430. doi:10.1111/j.1559-1816.2002.tb01444.x

Ensher, E. A., Thomas, C. & Murphy, S. E. (2001). Comparison of traditional, step-ahead, and peer mentoring on protégés' support, satisfaction, and perceptions of career success: A social exchange perspective. *Journal of Business and Psychology, 15*(3), 419–438. doi:10.1023/A:1007870600459

Erhardt, N. L., Werbel, J. D. & Shrader, C. B. (2003). Board of director diversity and firm financial performance. *Corporate Governance: An International Review, 11*(2), 102–111. doi:10.1111/1467-8683.00011

Estrada, M., Hernandez, P. R. & Schultz, P. W. (2018). A longitudinal study of how quality mentorship and research experience integrate underrepresented minorities into STEM careers. *CBE Life Sciences Education, 17*(1), ar9. doi:10.1187/cbe.17-04-0066

European Mentoring & Coaching Council. (EMCC). https://www.emccglobal.org/de [14.02.2023]

Fagenson-Eland, E. A., Marks, M. A. & Amendola, K. L. (1997). Perceptions of mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior, 51*(1), 29–42. doi:10.1006/jvbe.199 7.1592

Feeney, M. K. & Bozeman, B. (2008). Mentoring and network ties. *Human Relations, 61*(12), 1651–1676. doi:10.1177/0018726708098081

Feldman, D.C. (1999). Toxic mentors or toxic proteges? A critical re-examination of dysfunctional mentoring. *Human Resource Management Review, 9*(3), 247–278. doi:10.1016/S1053-4822(99)00 021-2

Fellenberg, F. (2007). Nachwuchsförderung durch Mentoring – eine kritische Bestandsaufnahme. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 38*(4), 423–438. doi:10.1007/s11612-007-0035-2

Finkelstein, L. M. & Poteet, M. L. (2010). Best practices in workplace formal mentoring programs. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (S. 345–367). Oxford: Wiley-Blackwell.

Finkelstein, L. M., Allen, T. D. & Rhoton, L. A. (2003). An examination of the role of age in mentoring relationships. *Group & Organization Management, 28*(2), 249–281. doi:10.1177/10596011030 28002004

Fisseni, H. J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention* (3., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen, Bern: Hogrefe.

Fleck, R., Brüschke, G. & Brocke, P. S. (2017). Modul Mentoring. In R. Petersen, M. Budde, P. S. Brocke, G. Doebert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 73–89). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Flynn, G. V. & Nolan, B. (2008). The rise and fall of a successful mentor program: What lessons can be learned? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 81*(4), 173–179. doi:10.3200/TCHS.81.4.173-179

Fogde, M. (2011). Governing through career coaching: Negotiations of self-marketing. *Organization, 18*(1), 65–82. doi:10.1177/1350508410375644

Forum Mentoring e.V. (2014). *Mentoring mit Qualität, Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft*. Würzburg. (5. Aufl.). https://forum-mentoring.de/wp-content/uploads/2020/07/BroschuereForumMentoringeV_2014-09-162.pdf

Forum Mentoring e. V. - Bundesverband Mentoring in der Wissenschaft. https://forum-mentoring.de [14.02.2023]

Fowler, J. L., Gudmundsson, A. J. & O'Gorman, J. G. (2007). The relationship between mentee-mentor gender combination and the provision of distinct mentoring functions. *Women in Management Review*, 22(8), 666–681. doi:10.1108/09649420710836335

Fullick, J. M., Smith-Jentsch, K. A., Yarbrough, C. S. & Scielzo, S. A. (2012). Mentor and protégé goal orientations as predictors of newcomer stress. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12*(1), 59–73.

Gagliardi, A. R. & Wright, F. C. (2010). Exploratory evaluation of surgical skills mentorship program design and outcomes. *Journal of Continuing Education in the Health Professions, 30*(1), 51–56. doi:10.1002/chp.20056

Gardiner, C. (1998). Mentoring: Towards a professional friendship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 6*(1-2), 77–84. doi:10.1080/0968465980060107

Gärtner, I. (2011). *Konzeption und Implementierung eines Mentoring-Programms zur Personalentwicklung an der Realschule* (2. Aufl.). München: GRIN Verlag.

Garvey, B. & Alred, G. (2003). An introduction to the symposium on mentoring: Issues and prospects. *British Journal of Guidance and Counselling, 31*(1), 3–9. doi:10.1080/0306988031000086125

Garvey, R. & Westlander, G. (2013). Training mentors-behaviors which bring positive outcomes in mentoring. In J. Passmore, D. B. Peterson & T. Freire (Hrsg.), *The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of coaching and mentoring* (S. 241–261). New York: Wiley.

Gaskill, L. R. (1991). Same-sex and cross-sex mentoring of female protégés: A comparative analysis. *The Career Development Quarterly, 40*(1), 48–63. doi:10.1002/j.2161-0045.1991.tb00312.x

Genkova, P. & Ringeisen, T. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Diversity Kompetenz*. Wiesbaden: Springer.

Germain, M. L. (2011). Formal mentoring relationships and attachment theory: Implications for human resource development. *Human Resource Development Review, 10*(2), 123–150. doi:10.1177/1534484310397019

Ghislieri, C., Gatti, P. & Quaglino, G. P. (2009). Factors affecting willingness to mentor. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 9*(3), 205–219. doi:10.1007/s10775-009-9164-1

Ghosh, R. & Reio Jr., T. G. (2013). Career benefits associated with mentoring for mentors: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 83*(1), 106–116. doi:10.1016/j.jvb.2013.03.011

Gibson, S. K. (2004). Being mentored: The experience of women faculty. *Journal of Career Development, 30*(3), 173–188. doi:10.1177/089484530403000301

Giscombe, K. (2007). Advancing women through the glass ceiling with formal mentoring. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Hrsg.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (S. 549–571). London: Sage Publications.

Godfrey, M. & Benson, A. (2022). Seeds of doubt: How the source of mentorship initiation influences mentoring expectations. *Current Psychology, 42*, 13358–13368. doi:10.1007/s12144-021-02573-y

Godshalk, V. M. & Sosik, J. J. (2000). Does mentor-protégé agreement on mentor leadership behavior influence the quality of a mentoring relationship? *Group & Organization Management, 25*(3), 291–317. doi:10.1177/1059601100253005

Godshalk, V. M. & Sosik, J. J. (2003). Aiming for career success: The role of learning goal orientation in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior, 63*(3), 417–437. doi:10.1016/S0001-8791(02)00038-6

Godshalk, V. M. & Sosik, J. J. (2007). Mentoring and leadership. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Hrsg.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (S. 149–178). London: Sage Publications.

Goffman, E. I. (1986). *Interaktionsrituale: über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Goldner, L. (2016). Protégés' personality traits, expectations, the quality of the mentoring relationship and adjustment: A big five analysis. *Child & Youth Care Forum, 45*(1), 85–105. doi:10.1007/s10566-015-9319-9

Gong, R., Chen, S. Y. & Lee, S. L. (2011). Does mentoring work? The mediating effect of mentoring in China. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 39*(6), 807–824. doi:10.2224/sbp.2011.39.6.807

Gonzáles-Figueroa, E. & Young, A. M. (2005). Ethnic identity and mentoring among Latinas in professional roles. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 11*(3), 213–226. doi:10.1037/1099-9809.11.3.213

Graf, N. & Edelkraut, F. (2014). *Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler. doi:10.1007/978-3-658-02170-2

Graf, N. & Edelkraut, F. (2016). *Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Verlag.

Green, S. G. & Bauer, T. N. (1995). Supervisory mentoring by advisors: Relationships with doctoral student potential, productivity, and commitment. *Personnel Psychology, 48*(3), 537–561. doi:10.1111/j.1744-6570.1995.tb01769.x

Grima, F., Paillé, P., Mejia, J. H. & Prud'homme, L. (2014). Exploring the benefits of mentoring activities for the mentor. *Career Development International, 19*(4), 469–490. doi:10.1108/CDI-05-2012-0056

Haasen, N. (2001). *Mentoring: persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept.* München: Heyne.

Haggard, D. L. & Turban, D. B. (2012). The mentoring relationship as a context for psychological contract development. *Journal of Applied Social Psychology, 42*(8), 1904–1931. doi:10.1111/j.1559-1816.2012.00924.x

Haghanipour, B. (2013). *Mentoring als gendergerechte Personalentwicklung*. *Wirksamkeit und Grenzen eines Programms in den Ingenieurswissenschaften.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-03481-8

Hamilton, B. A. & Scandura, T. A. (2003). E-mentoring: Implications for organizational learning and development in a wired world. *Organizational Dynamics, 31*(4), 388–402. doi:10.1016/S0090-2616(02)00128-6

Hansford, B. & Ehrich, L. C. (2006). The principalship: How significant is mentoring? *Journal of Educational Administration, 44*(1), 36–52. doi:10.1108/09578230610642647

Harvey, M., McIntyre, N., Heames, J. & Moeller, M. (2009). Mentoring global female managers in the global marketplace: Traditional, reverse, and reciprocal mentoring. *The International Journal of Human Resource Management, 20*(6), 1344–1361. doi:10.1080/09585190902909863

Hegstad, C. D. & Wentling, R. M. (2004). The development and maintenance of exemplary formal mentoring programs in Fortune 500 companies. *Human Resource Development Quarterly, 15*(4), 421–448. doi:10.1002/hrdq.1114

Hegstad, C. D. & Wentling, R. M. (2005). Organizational antecedents and moderators that impact on the effectiveness of exemplary formal mentoring programs in fortune 500 companies in the United States. *Human Resource Development International, 8*(4), 467–487. doi:10.1080/13678860500199808

Heilman, M. E. (1983). Sex bias in work settings: The lack of fit model. *Research in Organizational Behavior, 5*, 269–298.

Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues, 57*(4), 657–674. doi:10.1111/0022-4537.00234

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

Hernandez, P. R., Bloodhart, B., Barnes, R. T., Adams, A. S., Clinton, S. M., Pollack, I. et al. (2017). Promoting professional identity, motivation, and persistence: Benefits of an informal mentoring program for female undergraduate students. *PLoS ONE, 12*(11), e0187531. doi:10.1371/journal.pone.0187531

Herrbach, O., Mignonac, K. & Richebé, N. (2011). Undesired side effect? The promotion of non-commitment in formal vs. informal mentorships. *The International Journal of Human Resource Management*, *22*(7), 1554–1569. doi:10.1080/09585192.2011.561965

Hezlett, S. A. & Gibson, S. K. (2007). Linking mentoring and social capital: Implications for career and organization development. *Advances in Developing Human Resources*, *9*(3), 384–411. doi:10.1177/1523422307304102

Higgins, M. C. & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work. A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, *26*(2), 264–288. doi:10.5465/amr.2001.4378023

Higgins, M. C. & Thomas, D. A. (2001). Constellations and careers: Toward understanding the effects of multiple developmental relationships. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *22*(3), 223–247. doi:10.1002/job.66

Hoffmeister-Schönfelder, G. & Beller, T. (2017). Qualitätssicherung für Mentoring-Programme – Entstehung und Aufgabenstellung der DGM. In M. E. Domsch, D. H. Ladwig & F. C. Weber (Hrsg.), *Cross Mentoring: Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung* (S. 143–151). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Hofmann-Lun, I., Schönfeld, S. & Tschirner, N. (1998). *Mentoring für Frauen in Europa. Eine Strategie zur beruflichen Förderung von Frauen.* Broschüre, Deutsches Jugendinstitut e.V.. München.

Hofmann-Lun, I., Schönfeld, S. & Tschirner, N. (1999). *Mentoring für Frauen: eine Evaluation verschiedener Mentoring-Programme.* Ein Ergebnisbericht, Deutsches Jugendinstitut e.V.. München.

Höher, F. (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring: eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-05150-1

Höher, F. (2015). Was kann Coaching von Mentoring lernen? *Coaching Theorie & Praxis*, *1*(1), 37–41. doi:10.1365/s40896-015-0006-5

Höher, F. (2017). Vernetztes Mentoring als Führungskräfteentwicklung für Mentor*innen. In M. E. Domsch, D. H. Ladwig & F. C. Weber (Hrsg.), *Cross Mentoring: Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung* (S. 45–67). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Holst, E. & Schimeta, J. (2009). Nach wie vor kaum Frauen in den Top-Gremien großer Unternehmen. *DIW Wochenbericht*, *76*(18), 302–309. http://hdl.handle.net/10419/151778

Höppel, D. (2000). Mentoring: eine Strategie zur Nachwuchsförderung. *Schriften des Heidelberger Instituts für Interdisziplinäre Frauenforschung (HIFI) e. V.*, *3*, 81–90.

Höppel, D. (2014). Empfehlungen für gelungene Mentoring Beziehungen. *Handreichung. Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten an den wissenschaftlichen Hochschulen Baden-Württembergs (LaKoG)* https://www.lakog.uni-stuttgart.de/.content/PDF/Aufwind-mit-Mentoring-DRUCK/DE-Aufwind-mit-Mentoring-Manual.pdf.

Horvath, M., Wasko, L. E. & Bradley, J. L. (2008). The effect of formal mentoring program characteristics on organizational attraction. *Human Resource Development Quarterly*, *19*(4), 323–349. doi:10.1002/hrdq.1244

Hu, C., Baranik, L. E. & Wu, T. Y. (2014). Antidotes to dissimilar mentor-protégé dyads. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(2), 219–227. doi:10.1016/j.jvb.2014.07.002

Hu, C., Wang, J. C., Sun, M. H. & Chen, H. H. (2008). Formal mentoring in military academies. *Military Psychology*, *20*(3), 171–185. doi:10.1080/08995600802118734

Hu, X. (2022). The role of manager's gender in mentoring: Evidence in the United Kingdom. *Labour, 36*(3), 389–407. doi:10.1111/labr.12228

Hu, Z., Li, J. & Kwan, H. K. (2022). The effects of negative mentoring experiences on mentor creativity: The roles of mentor ego depletion and traditionality. *Human Resource Management, 61*(1), 39–54. doi:10.1002/hrm.22076

Hudson, P. B. (2010). Mentors report on their own mentoring practices. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(7), 30–42. https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.818556243512930

Huesmann, M., Kurmeyer, C. & Daum, A. (2017). Qualitätssicherung von Cross Mentoring. In M. E. Domsch, D. H. Ladwig & F. C. Weber (Hrsg.), *Cross Mentoring: Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung* (S. 127–140). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Humberd, B. K. & Rouse, E. D. (2016). Seeing you in me and me in you: Personal identification in the phases of mentoring relationships. *Academy of Management Review, 41*(3), 435–455. doi:10.5465/amr.2013.0203

Huskins, W. C., Silet, K., Weber-Main, A. M., Begg, M. D., Fowler, J., Vance, G. et al. (2011). Identifying and aligning expectations in a mentoring relationship. *Clinical and Translational Science, 4*(6), 439–447. doi:10.1111/j.1752-8062.2011.00356.x

Ismail, A., Jui, M. K. K. & Abdullah, M. M. B. (2009). Formal mentoring, gender type in mentorship and individuals' psychosocial: A moderating model approach. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS), 3*, 10–24. http://hdl.handle.net/10419/187992

Janasz, S. C. de & Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior, 64*(2), 263–283. doi:.1016/j.jvb.2002.07.001

Johnson, W. B. (2003). A framework for conceptualizing competence to mentor. *Ethics & Behavior, 13*(2), 127–151. doi:10.1207/S15327019EB1302_02

Johnson, W. B. (2010). Student-faculty mentoring outcome. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (S. 189–210). Oxford: Wiley-Blackwell.

Johnson, W. B., Rose, G. L. & Schlosser, L. Z. (2010). Student-faculty mentoring: Theoretical and methodological issues. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (S. 49–70). Oxford: Wiley-Blackwell.

Jyoti, J. & Sharma, P. (2015). Impact of mentoring functions on career development: Moderating role of mentoring culture and mentoring structure. *Global Business Review, 16*(4), 700–718. doi:10.1177/0972150915581110

Kacmar, C. J., McManus, D. J. & Young, A. (2012). Telementoring in global organizations: Computer mediated communication technologies and mentoring networks. *International Journal of Applied Science and Technology, 2*(1), 1–11.

Kaiser-Belz, M. (2008). *Mentoring im Spannungsfeld von Personalentwicklung und Frauenförderung. Eine gleichstellungspolitische Maßnahme im Kontext beruflicher Felder* (VS Research, 1. Aufl.). Zugl.: Göttingen, Univ., Diss., 2008 u.d.T.: Kaiser-Belz, M.: Mentoring im Spannungsfeld von Frauenförderung und Personalentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kalbfleisch, P. J. (2000). Similarity and attraction in business and academic environments: Same and cross-sex mentoring relationships. *Review of Business, 21*(1), 58.

Kalbfleisch, P. J. (2002). Communicating in mentoring relationships: A theory for enactment. *Communication Theory, 12*(1), 63–69. doi:10.1111/j.1468-2885.2002.tb00259.x

Kammeyer-Mueller, J. D. & Judge, T. A. (2008). A quantitative review of mentoring research: Test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, *72*(3), 269–283. doi:10.1016/j.jvb.2007.09.006

Kamp, M. (2015). Mentoring als Instrument der Wissens- und Erfahrungssicherung in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2015*(2), 149–158.

Kao, K. Y., Rogers, A., Spitzmüller, C., Lin, M. T. & Lin, C. H. (2014). Who should serve as my mentor? The effects of mentor's gender and supervisory status on resilience in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(2), 191–203. doi:10.1016/j.jvb.2014.07.004

Kay, F. M. & Wallace, J. E. (2009). Mentors as social capital: Gender, mentors, and career rewards in law practice. *Sociological Inquiry*, *79*(4), 418–452. doi:10.1111/j.1475-682X.2009.00301.x

Kay, F. M., Hagan, J. & Parker, P. (2009). Principals in practice: The importance of mentorship in the early stages of career development. *Law & Policy*, *31*(1), 69–110. doi:10.1111/j.1467-9930.2008.00285.x

Kimmle, A. E. (2004). Mentoring und Coaching in Unternehmen – Abgrenzung der Inhalte. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, *11*(3), 233–237. doi:10.1007/s11613-004-0024-z

Kirchmeyer, C. (2005). The effects of mentoring on academic careers over time: Testing performance and political perspectives. *Human Relations*, *58*(5), 637–660. doi:10.1177/0018726705055966

Knott, R. & Poulsen, K. M. (2012). The international cross mentoring program. In D. Clutterbuck, K. M. Poulsen & F. Kochan (Hrsg.), *Developing successful diversity mentoring programs - An international casebook* (S. 124–128). Berkshire: McGraw-Hill.

Koenig, A. M., Eagly, A. H., Mitchell, A. A. & Ristikari, T. (2011). Are leader stereotypes masculine? A meta-analysis of three research paradigms. *Psychological Bulletin*, *137*(4), 616–642. doi:10.1037/a0023557

Koreman, L. (2005). Mentoring und soziale Netzwerke – Theorie und Praxis. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, *36*(1), 45–60. doi:10.1007/s11612-005-0113-2

Kozielsky, P. M., Kümmel, G. & Walther, S. (2003). Jetzt wird es ernst. Einschätzung von Soldatinnen zu Beginn der Grundausbildung. Eine quantitative Untersuchung. In G. Kümmel & I. J. Werkner (Hrsg.), *Soldat, weiblich, Jahrgang 2001: sozialwissenschaftliche Begleituntersuchungen zur Integration von Frauen in die Bundeswehr - erste Befunde* (S. 23–79). Straußberg: SOWI.

Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, *26*(4), 608–625. doi:10.5465/255910

Kram, K. E. (1985). Mentoring at work. Developmental relationships in organizational life. *Glenview: Scott Foresman*, *30*(3), 454–456. doi:10.2307/2392687

Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. University Press of America.

Kram, K. E. & Hall, D. T. (1989). Mentoring as an antidote to stress during corporate trauma. *Human Resource Management*, *28*(4), 493–510. doi:10.1002/hrm.3930280405

Kram, K. E. & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, *28*(1), 110–132. doi:10.5465/256064

Krämer, J. (2006). Mentoring als neuer Rekrutierungsweg bei einem Automobilzulieferer. In S. Peters, F. Genge & Y. Willenius (Hrsg.), *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II: Neue Rekrutierungswege* (S. 121–132). München: Rainer Hampp Verlag.

Kraus, R., Kreitenweis, T. & Petzold, V. (2020). Unterstützung von Frauenkarrieren bei der Bundeswehr durch Netzwerke, Mentoren und Karrierevorbilder. In G. Kümmel (Hrsg.), *Was es (heute) heißt,*

Soldat zu sein (S. 105–128). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. doi:10.5771/9783748 921769

Kümmel, G. (2008). *Truppenbild mit Dame: eine sozialwissenschaftliche Begleituntersuchung zur Integration von Frauen in die Bundeswehr*. Straußberg: Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr.

Kümmel, G. (2014). *Truppenbild ohne Dame? Eine sozialwissenschaftliche Begleituntersuchung zum aktuellen Stand der Integration von Frauen in die Bundeswehr*. Potsdam: Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr.

Kurmeyer, C. (2012). *Mentoring: Weibliche Professionalität im Aufbruch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:0.1007/978-3-531-19306-9

Kurmeyer, C. & Höppel, D. (2017). Mentoring in der Wissenschaft. In R. Petersen, M. Budde, P. S. Brocke, G. Doebert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 17–26). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Lamm, K., Sapp, R. & Lamm, A. (2017). The mentoring experience: Leadership development program perspectives. *Journal of Agricultural Education, 58*(2), 20–34. doi:10.5032/jae.2017.02020

Lankau, M. J. & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal, 45*(4), 779–790. doi:10.5465/3069311

Lankau, M. J. & Scandura, T. A. (2007). Mentoring as a forum for personal learning in organizations. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Hrsg.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (S. 95–122). Thousand Oaks/London: Sage Publications.

Lankau, M. J., Carlson, D. S. & Nielson, T. R. (2006). The mediating influence of role stressors in the relationship between mentoring and job attitudes. *Journal of Vocational Behavior, 68*(2), 308–322. doi:10.1016/j.jvb.2005.06.001

Lankau, M. J., Riordan, C. M. & Thomas, C. H. (2005). The effects of similarity and liking in formal relationships between mentors and protégés. *Journal of Vocational Behavior, 67*(2), 252–265. doi:10.1016/j.jvb.2004.08.012

Lapierre, L. M., Bonaccio, S. & Allen, T. D. (2009). The Separate, relative, and joint effects of employee job performance domains on supervisors' willingness to mentor. *Journal of Vocational Behavior, 74*(2), 135–144. doi:10.1016/j.jvb.2009.01.005

Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F. & Deschênes, C. (2009). Personal and social support factors involved in students' decision to participate in formal academic mentoring. *Journal of Vocational Behavior, 74*(1), 108–116. doi:10.1016/j.jvb.2008.11.002

Lee, S., McGee, R., Pfund, C., Branchaw, J. & Wright, G. (2015). The mentoring continuum: From graduate school through tenure. In G. Wright (Hrsg.), *"Mentoring Up": Learning to manage your mentorship relationships* (S. 133–153). Syracuse, NY: Graduate School Press of Syracuse University.

Lentz, E. & Allen, T. D. (2009). The role of mentoring others in the career plateauing phenomenon. *Group & Organization Management, 34*(3), 358–384. doi:10.1177/1059601109334027

Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H. & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life.* New York: Ballantine Books.

Leyton-Armakan, J., Lawrence, E., Deutsch, N., Lee Williams, J. & Henneberger, A. (2012). Effective youth mentors: The relationship between initial characteristics of college women mentors and mentee satisfaction and outcome. *Journal of Community Psychology, 40*(8), 906–920. doi:10.1002/jcop.21491

Liebhart, U. & Faullant, R. (2017). Die Wirkung von Beziehungsenergie im Cross-Mentoring. In M. E. Domsch, D. H. Ladwig & F. C. Weber (Hrsg.), *Cross Mentoring: Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung* (S. 69–90). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Liebhart, U. & Stein, D. (2016). *Professionelles Mentoring in der betrieblichen Praxis. Entscheidungsgrundlagen und Erfolgsfaktoren*. Freiburg: Haufe.

Limeri, L. B., Asif, M. Z., Bridges, B. H. T., Esparza, D., Tuma, T. T., Sanders, D. et al. (2019). "Where's my mentor?!" Characterizing negative mentoring experiences in undergraduate life science research. *CBE Life Sciences Education, 18*(4), ar61. doi:10.1187/cbe.19-02-0036

Lin, L., Cai, X. & Yin, J. (2021). Effects of mentoring on work engagement: Work meaningfulness as a mediator. *International Journal of Training and Development, 25*(2), 183–199. doi:10.1111/ijtd.12210

Linnehan, F., Weer, C. H. & Uhl, J. (2005). African-American students' early trust beliefs in work-based mentors *Journal of Vocational Behavior, 66*(3), 501–515. doi:10.1016/j.jvb.2004.02.003

Little, C. A., Kearney, K. L. & Britner, P. A. (2010). Students' self-concept and perceptions of mentoring relationships in a summer mentorship program for talented adolescents. *Roeper Review, 32*(3), 189–199. doi:10.1080/02783193.2010.485307

Liu, D., Liu, J., Kwan, H. K. & Mao, Y. (2009). What can I gain as a mentor? The effect of mentoring on the job performance and social status of mentors in China. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 82*(4), 871–895. doi:.1348/096317908X380664

Lukoschat, H. & Kletzing, U. (2006). „Mentoring Revisited" - Ziele, Effekte und künftige Herausforderungen. In S. Peters, F. Genge & Y. Willenius (Hrsg.), *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II: Neue Rekrutierungswege* (S. 87–101). München: Rainer Hampp Verlag.

Lunsford, L. G. (2011). Psychology of mentoring: The case of talented college students. *Journal of Advanced Academics, 22*(3), 474–498. doi:10.1177/1932202X1102200305

Lyons, B. D. & Oppler, E. S. (2004). The effects of structural attributes and demographic characteristics on protégé satisfaction in mentoring programs. *Journal of Career Development, 30*(3), 215–229. doi:10.1023/B:JOCD.0000015541.69028.0a

Magg-Schwarzbäcker, M. (2014). *Mentoring für Frauen an Hochschulen. Die Organisation informellen Wissenstransfers.* Wiesbaden: Springer VS.

Martin, S. M. & Sifers, S. K. (2012). An evaluation of factors leading to mentor satisfaction with the mentoring relationship. *Children and Youth Services Review, 34*(5), 940–945. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.025

Masters, K. S. & Kreeger, P. K. (2017). Ten simple rules for developing a mentor-mentee expectations document. *PLoS Computational Biology, 13*(9), e1005709. doi:10.1371/journal.pcbi.1005709

McKeen, C. A. & Bujaki, M. (2007). Gender and mentoring: Issues, effects, and opportunities. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Hrsg.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (S. 197–222). London: Sage Publications.

McLean, G. N., Yang, B., Kuo, M. H. C., Tolbert, A. S. & Larkin, C. (2005). Development and initial validation of an instrument measuring managerial coaching skill. *Human Resource Development Quarterly, 16*(2), 157–178. doi:10.1002/hrdq.1131

McManus, S. E. & Russell, J. E. (1997). New directions for mentoring research: An examination of related constructs. *Journal of Vocational Behavior, 51*(1), 145–161. doi:10.1006/jvbe.1997.1597

Merriam, S. (1983). Mentors and protégés: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly, 33*(3), 161–173. doi:10.1177/074171368303300304

Michel, A. & Bickerich, K. (2016). Berufliche Entwicklung steuern und Erfolg fördern: Mentoring und Coaching. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen: Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien* (S. 561–600). Göttingen: Hogrefe.

Mielke, R. (1989). *Ein Fragebogen zur Wirksamkeit der Selbstdarstellung in sozialen Situationen (SWSD)*. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, Nr. 149. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.

Migge, B. (2007). *Handbuch Coaching und Beratung: wirkungsvolle Modelle, kommentierte Falldarstellungen, zahlreiche Übungen*. (2. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach*. Oxford: Blackwell.

Mitchell, M. E., Eby, L. T. & Ragins, B. R. (2015). My mentor, myself: Antecedents and outcomes of perceived similarity in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, *89*, 1–9. doi:10.1016/j.jvb.2015.04.008

Montgomery, B. L. (2017). Mapping a mentoring roadmap and developing a supportive network for strategic career advancement. *Sage Open*, *7*(2), 1–13. doi:10.1177/2158244017710288

Mudra, P. (2008). Pädagogisch-psychologische Motivationstheorien als Grundlage der Personalentwicklung. In R. Bröckermann (Hrsg.), *Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung* (S. 23–42). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Mullen, C. A. (2010). Naturally occurring student-faculty mentoring relationships: A literature review. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (S. 119–138). Oxford: Wiley-Blackwell.

Mullen, C. A. & Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: A literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1483*(1), 19–35. doi:10.1111/nyas.14176

Murphy, W. M. (2011). From e-mentoring to blended mentoring. Increasing students' developmental initiation and mentors' satisfaction. *Academy of Management Learning & Education, 10(4),* 606–622. doi:10.5465/amle.2010.0090

Murphy, W. M. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, *51*(4), 549–573. doi:10.1002/hrm.21489

Murrell, A. J., Blake-Beard, S., Porter, D. M. & Perkins-Williamson, A. (2008). Interorganizational formal mentoring: Breaking the concrete ceiling sometimes requires support from the outside. *Human Resource Management*, *47*(2), 275–294. doi:10.1002/hrm.20212

Niehoff, B. P. (2006). Personality predictors of participation as a mentor. *Career Development International*, *11*(4), 321–333. doi:10.1108/13620430610672531

Niemeier, M. (2009). *Mentoring als Instrument der Personalentwicklung: Die Mentorausbildung im Blickpunkt* (1. Aufl.). Hamburg: Igel Verlag.

Nienhaus, D., Pannatier, G. & Töngi, C. (Hrsg.). (2005). *Akademische Seilschaften. Mentoring für Frauen im Spannungsfeld von individueller Förderung und Strukturveränderung.* Bern/Wettingen: eFef-Verlag.

Nitsche, S. & Heinecke-Cuvaj, L. (2014). Kompetenzbasiertes Matching im Mentoring. *Human Resources Consulting Review*, *4*, 63–65.

Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology, 41*(3), 457–479. doi:10.1111/j.1744-6570.1988.tb00638.x

Noe, R. A., Greenberger, D. B. & Wang, S. (2002). Mentoring: What we know and where we might go. *Research in Personnel and Human Resources Management, Emerald Group Publishing Limited, 21,* 129–173. doi:10.1016/S0742-7301(02)21003-8

O'Brien, K. E., Biga, A., Kessler, S. R. & Allen, T. D. (2010). A meta-analytic investigation of gender differences in mentoring. *Journal of Management, 36*(2), 537–554. doi:10.1177/0149206308318619

O'Neill, R. M. & Blake-Beard, S. D. (2002). Gender barriers to the female mentor-male protégé relationship. *Journal of Business Ethics, 37*(1), 51–63. doi:10.1023/A:1014778017993

O'Neill, R. M. & Sankowsky, D. (2001). The caligula phenomenon: Mentoring relationships and theoretical abuse. *Journal of Management Inquiry, 10*(3), 206–216. doi:10.1177/1056492601103002

O'Sullivan, K. E., Byrne, J. S. & Walsh, T. N. (2013). Basic surgical training in Ireland: The impact of operative experience, training program allocation and mentorship on trainee satisfaction. *Irish Journal of Medical Science, 182*(4), 687–692. doi:10.1007/s11845-013-0956-4

Oertzen, T. von, Brandmaier, A. M. & Tsang, S. (2015). Structural Equation Modeling with Ωnyx. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 22*(1), 148–161. doi:10.1080/10705511.2014.935842

Oglensky, B. D. (2008). The ambivalent dynamics of loyalty in mentorship. *Human Relations, 61*(3), 419–448. doi:10.1177/0018726708089000

Olian, J. D., Giannantonio, C. M., Carroll, S. J. & Feren, D. B. (1985). Choosing a mentor from protege's perspective. An experimental study. *Proceedings of the Association of Human Resources Management and Organizational Behaviour, 1,* 125–129.

Ostroff, C. & Kozlowski, S. W. (1993). The role of mentoring in the information gathering processes of newcomers during early organizational socialization. *Journal of Vocational Behavior, 42*(2), 170–183. doi:10.1006/jvbe.1993.1012

Paglis, L. L., Green, S. G. & Bauer, T. N. (2006). Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Research in Higher Education, 47*(4), 451–476. doi:10.1007/s11162-005-9003-2

Pan, W., Sun, L. Y. & Chow, I. H. S. (2011). The impact of supervisory mentoring on personal learning and career outcomes: The dual moderating effect of self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 78*(2), 264–273. doi:10.1016/j.jvb.2010.05.001

Parise, M. R. & Forret, M. L. (2008). Formal mentoring programs: The relationship of program design and support to mentors' perceptions of benefits and costs. *Journal of Vocational Behavior, 72*(2), 225–240. doi:10.1016/j.jvb.2007.10.011

Passmore, J., Peterson, D. & Freire, T. (2012). *The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of coaching and mentoring*. Chichester: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781118326459

Payne, S. C. & Huffman, A. H. (2005). A longitudinal examination of the influence of mentoring on organizational commitment and turnover. *Academy of Management Journal, 48*(1), 158–168. doi:10.5465/amj.2005.15993166

Permoser, K. & Süss-Stepancik, E. (2017). Reverse-Mentoring als Möglichkeit zur Dekonstruktion von Gender-Stereotypen in der IT. In N. Grünberger, K. Himpsl-Gutermann, P. Szucsich, G. Brandhofer, E. Huditz & M. Steiner (Hrsg.), *Schule neu denken und medial gestalten* (S. 114–122). Glückstadt: vwh-Verlag.

Peters, S., Genge, F. & Willenius, Y. (Hrsg.). (2006). *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II: Neue Rekrutierungswege*. München: Rainer Hampp Verlag.

Peters, S., Schmicker, S. & Weinert, S. (Hrsg.). (2004). *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring. Weiterbildung - Personalentwicklung - Organisationales Lernen* (Vol. 1). München/ Mering: Rainer Hampp Verlag.

Pflaum, S. (2017). *Mentoring beim Übergang vom Studium in den Beruf*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-15644-2

Pflaum, S. & Wüst, L. (2019). *Der Mentoring Kompass für Unternehmen und Mentoren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-22530-8

Pinho, S. D., Coetzee, M. & Schreuder, D. (2005). Formal mentoring: Mentee and mentor expectations and perceived challenges. *SA Journal of Human Resource Management, 3*(3), 20–26. https://hdl.handle.net/10520/EJC95819

Plummer, C. A. & Nyang'au, T. O. (2009). Reciprocal e-mentoring: Accessible international exchanges. *International Social Work, 52*(6), 811–822. doi:10.1177/0020872809342652

Rademacher, U. & Weber, U. (2017). *Mentoring im Talent Management*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-16584-0

Ragins, B. R. (1997). Diversified mentoring relationships in organizations: A power perspective. *Academy of Management Review, 22*(2), 482–521. doi:10.5465/amr.1997.97071540 67

Ragins, B. R. & Cotton, J. L. (1991). Easier said than done: Gender differences in perceived barriers to gaining a mentor. *Academy of Management Journal, 34*(4), 939–951. doi:10.5465/256398

Ragins, B. R. & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology, 84*(4), 529–550. doi:10.1037/0021-9010.84.4.529

Ragins, B. R. & Kram, K. E. (Hrsg.). (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. Thousand Oaks/London: Sage Publications.

Ragins, B. R. & McFarlin, D. B. (1990). Perceptions of mentor roles in cross-gender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior, 37*(3), 321–339. doi:10.1016/0001-8791(90)90048-7

Ragins, B. R., Cotton, J. L. & Miller, J. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal, 43*(6), 1177–1194. doi:10.5465/1556344

Ragins, B. R., Townsend, B. & Mattis, M. (1998). Gender gap in the executive suite: CEOs and female executives report on breaking the glass ceiling. *Academy of Management Perspectives, 12*(1), 28–42. doi:10.5465/ame.1998.254976

Ramaswami, A. & Dreher, G. F. (2010). The benefits associated with workplace mentoring relationships. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (S. 211–232). Oxford: Wiley-Blackwell.

Rank, S. & Macher, N. (2017). Cross Mentoring-Programm für Alumni des Fachbereichs Wirtschaft der Hochschule Mainz – Auf dem Sprung zur Führungskraft. In M. E. Domsch, D. H. Ladwig & F. C. Weber (Hrsg.), *Cross Mentoring: Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung* (S. 527–546). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. doi:10.1007/978-3-662-53184-6_30

Rekha, K. N. & Ganesh, M. P (2012). "Do mentors learn by mentoring others?" *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 1*(3), 205–217. doi:10.1108/20466851211279466

Rennenkampff, A. von, Kühnen, U. & Sczesny, S. (2003). Die Attribution von Führungskompetenz in Abhängigkeit von geschlechtsstereotyper Kleidung. In U. Pasero (Hrsg.), *Gender – from costs to benefits* (S. 170–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Romahn, A. (2017). Mentorin – traditionsreicher Begriff und bewährtes Konzept. In R. Petersen, M. Budde, P. Brocke, G. Doebert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 7–16). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-14268-1_2

Rotering-Steinberg, S. (2007). Evaluationsstudien zum Mentoring. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift Für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, *38*(1), 25–42. doi:10.1007/s11612-007-0003-x

Rotering-Steinberg, S. (2009). Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 31–54). Lengerich: Papst Science Publishers.

Rudat, K. (2017). Mentor/in sein! Cross Mentoring als Möglichkeit der persönlichen Entwicklung für erfahrene Führungskräfte. In M. E. Domsch, D. H. Ladwig & F. C. Weber (Hrsg.), *Cross Mentoring: Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung* (S. 25–43). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Rühl, M. (2002). Diversity in Deutschland in einem globalisierten Unternehmen: Neuausrichtung des Personalmanagements am Beispiel der Lufthansa. In S. Peters & N. Bensel (Hrsg.), *Frauen und Männer im Management: Diversity in Diskurs und Praxis* (S. 143–156). (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler Verlag. doi:10.1007/978-3-322-82868-2_9

Sands, R. G., Parson, L. A. & Duane, J. (1991). Faculty mentoring faculty in a public university. *Journal of Higher Education*, *62*(2), 174–193. doi:10.1080/00221546.1991.11774114

Sanfey, H., Hollands, C. & Gantt, N. L. (2013). Strategies for building an effective mentoring relationship. *The American Journal of Surgery*, *206*(5), 714–718. doi:10.1016/j.amjsurg.2013.08.001

Sattelberger, T. (2013). Binden, ohne zu ketten. *Die Zeit*, 46.

Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, *13*(2), 169–174. doi:10.1002/job.4030130206

Scandura, T. A. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. *Journal of Management*, *24*(3), 449–467. doi:10.1016/S0149-2063(99)80068-3

Scandura, T. A. & Pellegrini, E. K. (2010). Workplace mentoring: Theoretical approaches and methodological issues. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (S. 71–92). Oxford: Wiley-Blackwell.

Scandura, T. A. & Ragins, B. R. (1993). The effects of sex and gender role orientation on mentoring in male-dominated occupations. *Journal of Vocational Behavior*, *43*(3), 251–265. doi:10.1006/jvbe.1993.1046

Scandura, T. A. & Williams, E. A. (2001). An investigation of the moderating effects of gender on the relationships between mentorship initiation and protege perceptions of mentoring functions. *Journal of Vocational Behavior*, *59*(3), 342–363. doi:10.1006/jvbe.2001.1809

Scandura, T. A. & Williams, E. A. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, *65*(3), 448–468. doi:10.1016/j.jvb.2003.10.003

Schein, V. E. (2007). Women in management: Reflections and projections. *Women in Management Review*, *22*(1), 6–18. doi:10.1108/09649420710726193

Schell-Kiehl, I. (2007). *Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse* (Weiterbildung und Biographie, Bd. 4). Zugl.: Duisburg, Essen, Univ., Diss., 2007. Bielefeld: Bertelsmann.

Schmid, B. & Haasen, N. (2011). *Einführung in das systemische Mentoring.* Heidelberg, Neckar: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Schmid-Maibach, C. & Jenni, R. (2013). Mentoring – Ressourcen in einer Organisation nachhaltig nutzen. *BVF-Forum, 83*.

Schneider, P. B. & Blickle, G. (2009). Mentor-Protegé-Beziehungen in Organisationen. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 139–160). Lengerich: Papst Science Publishers.

Schneider, P. B., Witzki, A. & Blickle, G. (2011). Erfassung von Mentoring-Unterstützung: Eine Längsschnittstudie mit multiplen Datenquellen zur Validierung der deutschsprachigen Fassung des Mentor Role Instruments. *Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie* A&O, *55*(4), 197–209. doi:10.1026/0932-4089/a000064

Schönfeld, S. & Tschirner, N. (2000). Mentoring-Programme für Frauen: eine innovative Strategie mit Perspektive. *Arbeit, 9*(4), 329–335. doi:10.1515/arbeit-2000-0409

Schönfeld, S. & Tschirner, N. (2002). Mentoring: Konzept und Erfahrungen. *Wirtschaftspsychologie, 4*(1), 85–91.

Schönfeld, S. & Tschirner, N. (2006). *GEW-Handbuch Mentoring. Teil 1. Mentoring – eine Einführung.* https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25046&token=34660130c76dfa2aff57ded89f58e48467fafe24&sdownload=&n=100420_Teil_1-_GEW_Mentoring-Handbuch.pdf [04.02.2023]

Schreier, K. (2002). *„Berufswegeplanung und individualisierte Berufseinstiegshilfen“*, Praxismodelle. München/Leipzig: DJI.

Schreyögg, F. (2008). Praxisbeispiel Stadt München: Beurteilungsverfahren sind nicht geschlechtsneutral. In G. Krell (Hrsg.), *Chancengleichheit durch Personalpolitik: Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen Rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen* (S. 207–214), (5. Aufl.). Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.

Schumann, K. von (2014). *Coaching im Aufwind: professionelles Business-Coaching: Inhalte, Prozesse, Ergebnisse und Trends*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schunk, D. H. & Mullen, C. A. (2013). Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 25*(3), 361–389. doi:10.1007/s10648-013-9233-3

Schüßler, I. (2012). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung – Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (Bd. 49). Baltmannsweiler: Schneider.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen.* Berlin: Freie Universität Berlin.

Sealy, R. & Singh, V. (2006). Role models, work identity and senior women's career progression – why are role models important? *Academy of Management Proceedings, 2006*(1), 1–6. doi:10.5465/ambpp.2006.22898277

Searby, L. & Tripses, J. (2006). Breaking perceptions of „old boys' networks": Women leaders learning to make the most of mentoring relationships. *Journal of Women in Educational Leadership, 2006*(3), 179–195.

Seepersad, R., Hagood-Elliott, K., Lewis, K. & Strickland, S. L. (2007). Cross-cultural mentoring: Exploration through the lens of African American students. In S. M. Nielsen & M. S. Plakhotnik (Hrsg.), *Proceedings of the sixth annual college of education research conference: Urban and international education section* (S. 102–107). Miami: Florida International University.

Seibert, S. (1999). The effectiveness of facilitated mentoring: A longitudinal quasi-experiment. *Journal of Vocational Behavior, 54*(3), 483–502. doi:10.1006/jvbe.1998.1676

Seibert, S. E., Kraimer, M. L. & Liden, R. C. (2001). A social capital theory of career success. *Academy of Management Journal, 44*(2), 219–237. doi:10.5465/3069452

Shea, G. F. (1994). *Mentoring: Helping employees reach their full potential*. AMA Membership Publications Division. New York: American Management Association.

Shore, W. J., Toyokawa, T. & Anderson, D. D. (2008). Context-specific effects on reciprocity in mentoring relationships: Ethical implications. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 16*(1), 17–29. doi:10.1080/13611260701800926

Simon, S. A. & Eby, L. T. (2003). A typology of negative mentoring experiences: A multidimensional scaling study. *Human Relations, 56*(9), 1083–1106. doi:10.1177/0018726703569003

Smith, N., Smith, V. & Verner, M. (2006). Do women in top management affect firm performance? A panel study of 2,500 Danish firms. *International Journal of Productivity and Performance Management, 55*(7), 569–593. doi:10.1108/17410400610702160

Sonntag, K. & Schaper, N. (2006). Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen: Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien* (S. 270–311). Göttingen: Hogrefe.

Sosik, J. J. & Godshalk, V. M. (2000). Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: A conceptual model and preliminary study. *Journal of Organizational Behavior, 21*(4), 365–390. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(200006)21:4<365::AID-JOB14>3.0.CO;2-H

Sosik, J. J. & Godshalk, V. M. (2004). Self-other rating agreement in mentoring: Meeting protégé expectations for development and career advancement. *Group & Organization Management, 29*(4), 442–469. doi:10.1177/1059601103257421

Sosik, J. J., Godshalk, V. M. & Yammarino, F. J. (2004). Transformational leadership, learning goal orientation, and expectations for career success in mentor-protégé relationships: A multiple levels of analysis perspective. *The Leadership Quarterly, 15*(2), 241–261. doi:10.1016/j.leaqua.2004.02.003

Spencer, R. (2007). "It's not what I expected": A qualitative study of youth mentoring relationship failures. *Journal of Adolescent Research, 22*(4), 331–354. doi:10.1177/0743558407301915

Spitzmüller, C., Neumann, E., Spitzmüller, M., Rubino, C., Keeton, K. E., Sutton, M. T. et al. (2008). Assessing the influence of psychosocial and career mentoring on organizational attractiveness. *International Journal of Selection and Assessment, 16*(4), 403–415. doi:10.1111/j.1468-2389.2008.00444.x

St-Jean, E. (2012). Mentoring as professional development for novice entrepreneurs: Maximizing the learning. *International Journal of Training and Development, 16*(3), 200–216. doi:10.1111/j.1468-2419.2012.00404.x

St-Jean, E. & Audet, J. (2009). Factors leading to satisfaction in a mentoring scheme for novice entrepreneurs. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring, 7*(1), 148–161.

Stadelmann, M. (2017). Cross Mentoring und Ethik: Der branchen- und unternehmensübergreifende Cross Mentoring-Ansatz und sein Nutzen für die Führungskräfteentwicklung in Unternehmen unter dem Aspekt ethischer Implikationen. In M. E. Domsch, D. H. Ladwig & F. C. Weber

(Hrsg.), *Cross Mentoring: Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung* (S. 91–100). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. doi:10.1007/978-3-662-53184-6_5

Stahr, I. & Klees-Möller, R. (2002). Mentoring – ein Instrument zur Verbesserung der Chancengleichheit in Kommunalverwaltung und Hochschule. In M. Kampshoff & B. Lumer (Hrsg.), *Chancengleichheit im Bildungswesen* (S. 303–319). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/97 8-3-663-09485-2_19

Statistisches Bundesamt (2023). *Frauen in Führungspositionen.* https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-1/frauen-fuehrungspositionen.html [03.03.2023]

Steinbauer, R. & Renn, R. W. (2014). Mentor influence on protégé ethics: A new conceptualization of moral disengagement. *Academy of Management Proceedings, 2014*(1), 14603. doi:10.5465/ambpp.2014.14603abstract

Stöger, H. (2009). E-Mentoring: eine spezielle Form des Mentorings. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 227–243). Lengerich: Papst Science Publishers.

Stöger, H. & Ziegler, A. (2012). Wie effektiv ist Mentoring? Ergebnisse von Einzelfall- und Meta-Analysen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7*(2), 131–146.

Stöger, H., Balestrini, D. P. & Ziegler, A. (2021). Key issues in professionalizing mentoring practices. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1483*(1), 5–18. doi:10.1111/nyas.14537

Stöger, H., Ziegler, A. & Schimke, D. (Hrsg.). (2009). *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Papst Science Publishers.

Strikker, H. (2016). Coaching-Kompetenzen für Mentorinnen und Mentoren. In R. Wegener, S. Deplazes, M. Hasenbein, H. Künzli, A. Ryter & B. Uebelhart (Hrsg.), *Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen* (S. 213–224). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-12854-8_20

Tepper, K., Shaffer, B. C. & Tepper, B. J. (1996). Latent structure of mentoring function scales. *Educational and Psychological Measurement, 56*(5), 848–857. doi:10.1177/0013164496056005013

The Mentoring Foundation. FTSE 100® Cross-Company Mentoring Programme. https://www.mentoringfoundation.co.uk [14.02.2023]

Thirty Percent Club (30 % Club). Growth through Diversity. https://30percentclub.org [14.02.2023]

Thomas, C. H. & Lankau, M. J. (2009). Preventing burnout: The effects of LMX and mentoring on socialization, role stress, and burnout. *Human Resource Management, 48*(3), 417–432. doi:10.1002/hrm.20288

Thomas, K. M., Hu, C., Gewin, A. G., Bingham, K. & Yanchus, N. (2005). The roles of protégé race, gender, and proactive socialization attempts on peer mentoring. *Advances in Developing Human Resources, 7*(4), 540–555. doi:10.1177/1523422305279681

Thurston Jr., P. W., D'Abate, C. P. & Eddy, R. R. (2012). Mentoring as an HRD Approach: Effects on employee attitudes and contributions independent of core self-evaluations. *Human Resource Development Quarterly, 23*(2), 139–165. doi:10.1002/hrdq.21130

Tong, C. & Kram, K. E. (2013). The efficacy of mentoring: The benefits for mentees, mentors, and organizations. In D. B. Peterson, J. Passmore & T. Freire (Hrsg.), *The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of coaching and mentoring* (S. 217–242). Chichester, West Sussex, Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Tonindandel, S., Avery, D. R. & Phillips, M. G. (2007). Maximizing returns on mentoring: Factors affecting subsequent protégé performance. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *28*(1), 89–110. doi:10.1002/job.418

Tuma, T. T., Adams, J. D., Hultquist, B. C. & Dolan, E. L. (2021). The dark side of development: A systems characterization of the negative mentoring experiences of doctoral students. *CBE Life Sciences Education*, *20*(2), ar16. doi:10.1187/cbe.20-10-0231

Turban, D. B. & Dougherty, T. W. (1994). Role of protégé personality in receipt of mentoring and career success. *Academy of Management Journal*, *37*(3), 688–702. doi:10.2307/256706

Turban, D. B. & Lee, F. K. (2007). The role of personality in mentoring relationships: Formation, dynamics and outcomes. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Hrsg.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (S. 21–50). Thousand Oaks: Sage Publications.

Turban, D. B., Dougherty, T. W. & Lee, F. K. (2002). Gender, race, and perceived similarity effects in developmental relationships: The moderating role of relationship duration. *Journal of Vocational Behavior, 61*(2), 240–262. doi:10.1006/jvbe.2001.1855

Underhill, C. M. (2006). The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: A meta-analytical review of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, *68*(2), 292–307. doi:10.1016/j.jvb.2005.05.003

Van der Weijden, I., Belder, R., van Arensbergen, P. & van den Besselaar, P. (2015). How do young tenured professors benefit from a mentor? Effects on management, motivation and performance. *Higher Education*, *69*(2), 275–287. doi:10.1007/s10734-014-9774-5

Vazsonyi, A. T. & Snider, J. B. (2008). Mentoring, competencies, and adjustment in adolescents: American part-time employment and European apprenticeships. *International Journal of Behavioral Development*, *32*(1), 46–55. doi:10.1177/0165025407084051

Voelpel, S. C., Leibold, M. & Früchtenicht, J. D. (2007). *Herausforderung 50 plus: Konzepte zum Management der Aging Workforce – Die Antwort auf das demographische Dilemma*. Erlangen: John Wiley & Sons.

Voigt, V. (2013). *Interkulturelles Mentoring made in Germany: Zum Cultural Diversity Management in multinationalen Unternehmen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-03205-0

Wagner, J. A. (2009). Use participation to share information and distribute knowledge. In E. A. Locke (Hrsg.), *Handbook of principles of organizational behavior. Indispensable knowledge for evidence-based management* (S. 445–459). Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Wallace, J. E. (2001). The benefits of mentoring for female lawyers. *Journal of Vocational Behavior*, *58*(3), 366–391. doi:10.1006/jvbe.2000.1766

Wanberg, C. R., Kammeyer-Mueller, J. & Marchese, M. (2006). Mentor and protégé predictors and outcomes of mentoring in a formal mentoring program. *Journal of Vocational Behavior*, *69*(3), 410–423. doi:10.1016/j.jvb.2006.05.010

Wanberg, C. R., Welsh, E. T. & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. *Research in Personnel and Human Resources Management, 22*, 39–124. doi:10.1016/S0742-7301(03)22002-8

Waters, L. (2004). Protégé-mentor agreement about the provision of psychosocial support: The mentoring relationship, personality, and workload. *Journal of Vocational Behavior*, *65*(3), 519–532. doi:10.1016/j.jvb.2003.10.004

Welsh, E. T. & Wanberg, C. R. (2009). Launching the post-college career: A study of mentoring antecedents. *Journal of Vocational Behavior, 74*(3), 257–263. doi:10.1016/j.jvb.2008.12.001

Westphal, P., Stroot, T., Lerche, E. M. & Wiethoff, C. (Hrsg.). (2014). *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (Bd. 27). Kassel: Prolog Verlag.

Wilkesmann, U. & Wilkesmann, M. (2009). Wissensmanagement. In M. Gessler (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (S. 157–181). Münster: Waxmann Studium.

Wippermann, C. (2010). *Frauen in Führungspositionen. Barrieren und Brücken.* Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Witzki, A. & Blickle, G. (2012). Mentoring zu Beginn der beruflichen Entwicklung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Report Psychologie, 37*(7–8), 296–306.

Wolf, J. (2008). Praxisbeispiel Commerzbank: Cross-Mentoring. In G. Krell (Hrsg), *Chancengleichheit durch Personalpolitik.* Wiesbaden: Gabler Verlag. doi:10.1007/978-3-8349-9560-5_21

Wu, M. & Chang, C. C. (2009). Relationship of advisory mentoring to MBA career maturity: An anticipatory socialization perspective. *Journal of Career Development, 35*(3), 248–264. doi:10.1177/0894845308327272

Wu, X., Lyu, Y., Kwan, H. K. & Zhai, H. (2019). The impact of mentoring quality on protégés' organization-based self-esteem and proactive behavior: The moderating role of traditionality. *Human Resource Management, 58*(4), 417–430. doi:10.1002/hrm.21968

Wulf, M. (2002). Mentoring – Eine Anleitung zum Doing. Beiträge aus der Forschung. *Landesinstitut Sozialforschungsstelle,* Bd. 129. Dortmund.

Xu, X. & Payne, S. C. (2014). Quantity, quality, and satisfaction with mentoring: What matters most? *Journal of Career Development, 41*(6), 507–525. doi:10.1177/0894845313515946

Yang, L. Q., Xu, X., Allen, T. D., Shi, K., Zhang, X. & Lou, Z. (2011). Mentoring in China: Enhanced understanding and association with occupational stress. *Journal of Business and Psychology, 26*(4), 485–499. doi:10.1007/s10869-010-9202-5

Young, A. M. & Perrewé, P. L. (2000). What did you expect? An examination of career-related support and social support among mentors and protégés. *Journal of Management, 26*(4), 611–632. doi:10.1177/014920630002600402

Young, A. M. & Perrewé, P. L. (2004). The role of expectations in the mentoring exchange: An analysis of mentor and protégés expectations in relation to perceived support. *Journal of Managerial Issues, 16*(1), 103–126. http://www.jstor.org/stable/40601186

Young, A. M., Cady, S. & Foxon, M. J. (2006). Demystifying gender differences in mentoring: Theoretical perspectives and challenges for future research on gender and mentoring. *Human Resources Development Review, 5*(2), 148–175. doi:10.1177/1534484306287140

Zachary, L. J. & Fain, L. Z. (2022). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. Chichester: John Wiley & Sons.

Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlage und Wirksamkeitsanalysen. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Lengerich: Papst Science Publishers.

9 Anhang

Anhang A: Online-Fragebogen (Mentees)

Erster Messzeitpunkt (T1)

soSci
oFb - der onlineFragebogen

Seite 01
Mentee

Sehr geehrte Mentees,

vielen Dank für Ihre Teilnahme am Pilotprojekt Mentoring der Bundeswehr. Das Pilotprojekt wird durch die Professur für Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik der Universität der Bundeswehr München (UniBw M) wissenschaftlich evaluiert und durch die zivile Gleichstellungsstelle der UniBw M begleitet.

Um die Wirksamkeit des Mentoring-Programms zu untersuchen sowie zu evaluieren, haben wir im Folgenden einige Fragen zusammengestellt, mit deren Beantwortung Sie uns wichtige Informationen zum Status-Quo zu Beginn des Mentoring-Programms liefern. Wir werden Sie etwa zur Halbzeit des Programms sowie nach dessen Abschluss erneut befragen. Die Befragung ist unabhängig von den Fragebögen, die Sie zum Zwecke des Matchings ausgefüllt haben. Um die Anonymität der Evaluierung sicherzustellen, stehen diese der UniBw M nicht zur Verfügung.

Selbstverständlich werden Ihre Daten vertraulich behandelt. Eine Zuordnung Ihrer Daten zu Ihrer Person ist nicht möglich. Damit wir Wirkungen des Mentoring-Programms untersuchen können, müssen allerdings die Fragebögen, die eine Person während und nach dem Mentoring-Programm ausgefüllt hat, zugeordnet werden können. Um diese Zuordnung unter Wahrung des Datenschutzes und Ihrer Anonymität gewährleisten zu können, bitten wir Sie, zu Beginn der Fragebogen-Erhebungen einen Code zu erstellen. Das angewandte Verfahren – Pseudonymisierung genannt – ist eine anerkannte Methode, um die Identifizierung einzelner Teilnehmerinnen zu verhindern, aber dennoch Fragebögen zuordnen zu können. Darüber hinaus unterliegen alle an der Auswertung beteiligten Personen der Schweigepflicht.

Wir bedanken uns – auch im Namen des Bildungszentrums der Bundeswehr und des Stabselements Chancengleichheit, Vielfalt und Inklusion – vielmals für Ihre Unterstützung! Falls Sie noch Fragen haben sollten, können Sie sich gerne unter evaluationmentoring@unibw.de an uns wenden.

Die Bearbeitung des Fragebogens wird etwa 15 Minuten in Anspruch nehmen.

Seite 02

1. Erstellung Ihres Codes

Bitte erstellen Sie zur Anonymisierung Ihres Fragebogens im Folgenden einen 5-stelligen Code, den Sie bitte in die untenstehenden Kästchen eintragen.

Beachten Sie dabei folgende Regeln:

Letzte Ziffer Ihrer Personenkennziffer
(z.B. wäre für die Personenkennziffer 210181-A-77110 die „0" einzutragen)

Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter
(z.B. wäre für Petra ein „P" einzutragen; falls Name der Mutter unbekannt, bitte ein „X" eintragen.)

Erster Buchstabe des Vornamens des Vaters
(z.B. wäre für Josef ein „J" einzutragen; falls Name des Vaters unbekannt, bitte ein „Y" eintragen.)

Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes
(z.B. wäre für Bonn ein „B" einzutragen; falls der Geburtsort unbekannt, bitte ein „Z" eintragen.)

Zweite Ziffer des Tages Ihres Geburtsdatums
(z.B. für den 03.06.1965 bitte die „3" eintragen.)

Seite 03

2. Persönliche Angaben

Bitte füllen Sie folgende Fragen aus, beziehungsweise kreuzen das für Sie Zutreffende an.

Haben Sie schon einmal an einem Mentoringprogramm (auch außerhalb der Bundeswehr) teilgenommen?
- ○ Nein
- ○ Ja, als Mentor/in
- ○ Ja, als Mentee

Ihr Geschlecht
- ○ Männlich
- ○ Weiblich

Wie alt sind Sie?

Haben Sie Kinder?
- ○ Nein
- ○ Ja
- ○ Falls ja: Wie viele Kinder haben Sie?

Falls ja: Sind Ihre Kinder minderjährig?
- ○ Ja
- ○ Nein

Seit wann sind Sie bei der Bundeswehr tätig?
(Jahr, z.B. seit 2005)

Welcher Statusgruppe gehören Sie an?

- ○ Militärisch
- ○ Zivil

Falls zivil: Waren Sie davor Soldat_in?

- ○ Ja
- ○ Nein

Welche Funktion üben Sie momentan aus?

- ○ Jurist_in
- ○ Berufsoffizier
- ○ Sonstiges

Arbeiten Sie in Teilzeit?

- ○ Ja
- ○ Nein

Seite 04

3. Berufliche Situation

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

Wie viele Mitarbeiter_innen sind Ihnen direkt unterstellt?
Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

- ○ 0
- ○ 1-5
- ○ 6-10
- ○ 11-15
- ○ ab 16

	gar nicht zufrieden				sehr zufrieden
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer derzeitigen beruflichen Position?	○	○	○	○	○
Wie zufrieden sind Sie mit dem Arbeitgeber Bundeswehr bezüglich Karriereplanung?	○	○	○	○	○
Wie zufrieden sind Sie mit dem Arbeitgeber Bundeswehr bezüglich Work-Life-Balance?	○	○	○	○	○
Wie zufrieden sind Sie mit dem Arbeitgeber Bundeswehr bezüglich Vereinbarkeit von Familie und Beruf?	○	○	○	○	○
Wie zufrieden sind Sie mit dem Arbeitgeber Bundeswehr bezüglich Arbeitsbedingungen?	○	○	○	○	○

Über mögliche Qualifizierungsangebote und Karrierewege innerhalb der Bundeswehr wurde ich informiert durch:

- ☐ Vorgesetzte
- ☐ Kolleginnen/Kollegen
- ☐ die Personal bearbeitende Stelle
- ☐ die Personalabteilung
- ☐ Informationsver-anstaltungen
- ☐ das Karrierecenter
- ☐ das Intranet
- ☐ das Internet
- ☐ bundeswehreigene Zeitschriften
- ☐ Familienangehörige
- ☐ Freunde/Bekannte

Seite 05

4. Einschätzung karriererelevanter Faktoren

Welche Rolle spielen Ihrer Meinung nach folgende Faktoren für eine erfolgreiche Karriere in Ihrem Beruf?
Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

	gar keine Rolle				sehr wichtige Rolle
Karriereplanung	○	○	○	○	○
Projekterfahrung	○	○	○	○	○
Mobilität	○	○	○	○	○
Förderung durch Vorgesetzte	○	○	○	○	○
Netzwerke	○	○	○	○	○
Geschlecht	○	○	○	○	○
Das eigene Auftreten/Selbstdarstellung	○	○	○	○	○
Selbstvertrauen	○	○	○	○	○
Machtbewusstsein	○	○	○	○	○

Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft	○	○	○	○	○
Durchsetzungsfähigkeit	○	○	○	○	○
Vereinbarkeit von Familie und Karriere	○	○	○	○	○

Wie beurteilen Sie Ihre zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich Ihrer Karriereplanung?
Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

	stimme gar nicht zu				stimme völlig zu
Ich sehe viele Möglichkeiten, meine berufliche Zukunft zu gestalten.	○	○	○	○	○
Ich sehe Möglichkeiten für eine Karriere mit Familie.	○	○	○	○	○
Ich bin zuversichtlich, dass ich meine Karrierepläne umsetzen kann.	○	○	○	○	○

5. Selbsteinschätzung Ihrer beruflich relevanten Kompetenzen

In der nachfolgenden Tabelle finden Sie eine Reihe von beruflich relevanten Kompetenzen.
Bitte geben Sie an, wie stark die genannten Kompetenzen bei Ihnen ausgeprägt sind.

Bitte geben Sie an, wie stark die genannten Fachkompetenzen bei Ihnen ausgeprägt sind.	gar nicht ausgeprägt				sehr stark ausgeprägt
Fachwissen	○	○	○	○	○
Kenntnisse der Organisationsstrukturen	○	○	○	○	○
Eigeninitiative	○	○	○	○	○
Praktisches Können/Praktische Fähigkeiten	○	○	○	○	○

Wie stark sind die folgenden Aspekte bzgl. Ihrer Methodenkompetenz bei Ihnen ausgeprägt?	gar nicht ausgeprägt				sehr stark ausgeprägt
Analytische und intellektuelle Fähigkeiten	○	○	○	○	○
Problemlösefähigkeit	○	○	○	○	○
Planungs- und Organisationsfähigkeit	○	○	○	○	○
Ganzheitliches Denken und Handeln	○	○	○	○	○
Delegationsfähigkeit	○	○	○	○	○
Lehr- und Ausbildungsfähigkeit	○	○	○	○	○

Wie stark sind folgende Aspekte bzgl. Ihrer Sozialkompetenz ausgeprägt?	gar nicht ausgeprägt				sehr stark ausgeprägt
Kommunikations- und Informationsverhalten	○	○	○	○	○
Teamfähigkeit	○	○	○	○	○
Konflikt- und Kritikkompetenz	○	○	○	○	○
Interkulturelle Fähigkeiten	○	○	○	○	○
Durchsetzungsfähigkeit	○	○	○	○	○
Überzeugungskraft	○	○	○	○	○

Wie stark sind folgende Aspekte bzgl. Ihrer Selbstkompetenz ausgeprägt?	gar nicht ausgeprägt				sehr stark ausgeprägt
Reflexionsfähigkeit	○	○	○	○	○
Lernbereitschaft	○	○	○	○	○
Lernfähigkeit	○	○	○	○	○
Flexibilität	○	○	○	○	○
Zuverlässigkeit	○	○	○	○	○
Belastbarkeit	○	○	○	○	○
Verantwortungsbewusstsein	○	○	○	○	○
Leistungsmotivation	○	○	○	○	○

Wie stark sind folgende Aspekte bzgl. Ihrer Führungs- und Managementkompetenz ausgeprägt?	gar nicht ausgeprägt				sehr stark ausgeprägt
Entscheidungsfähigkeit	○	○	○	○	○
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fördern und fordern	○	○	○	○	○
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter motivieren	○	○	○	○	○
Genderkompetenz	○	○	○	○	○
Inklusionskompetenz	○	○	○	○	○
Innovationsfähigkeit	○	○	○	○	○
Ziel- und Ergebnisorientierung	○	○	○	○	○
Veränderungsfähigkeit	○	○	○	○	○
Ganzheitliches Denken	○	○	○	○	○

6. Zuordnung zu Ihrer Mentorin bzw. Ihrem Mentor (Matchingprozess)

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

Inwieweit sind Sie mit dem Matchingprozess zufrieden hinsichtlich der…	gar nicht zufrieden				sehr zufrieden
Zuweisung der Mentorin bzw. des Mentors	○	○	○	○	○
Informationen zur Mentorin bzw. zum Mentor	○	○	○	○	○
Kontaktaufnahme mit der Mentorin bzw. dem Mentor	○	○	○	○	○
Unterlagen zum Mentoringprogramm insgesamt	○	○	○	○	○

Inwiefern waren die folgenden Faktoren bei der Auswahl Ihrer Mentorin bzw. Ihres Mentors relevant?	gar nicht relevant				sehr relevant
berufliche Position der Mentorin bzw. des Mentors	○	○	○	○	○
Dienststelle	○	○	○	○	○
Status zivil / militärisch	○	○	○	○	○

Falls der Status bei der Auswahl für Sie von Bedeutung war, welchen Status haben Sie bei Ihrem/r Mentor_in favorisiert?

- ○ militärisch
- ○ zivil
- ○ ohne Bedeutung

Inwiefern waren die folgenden Faktoren bei der Auswahl Ihrer Mentorin bzw. Ihres Mentors relevant?	gar nicht relevant				sehr relevant
Beruflicher Werdegang / Aktuelle Verwendung	○	○	○	○	○
Führungserfahrung	○	○	○	○	○
Fachliche Kompetenz	○	○	○	○	○
Geschlecht	○	○	○	○	○

Falls das Geschlecht bei der Auswahl für Sie von Bedeutung war, welches Geschlecht haben Sie bei Ihrem/r Mentor_in favorisiert?

- ○ weiblich
- ○ männlich
- ○ ohne Bedeutung

7. Erwartungen an das Mentoring-Programm

Wie wichtig sind Ihnen folgende Erwartungen an das Mentoring-Programm?
Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

	gar nicht wichtig				sehr wichtig
Ich möchte meine Karrieremöglichkeiten verbessern.	○	○	○	○	○
Ich möchte Rückmeldungen zu meinen Stärken und Schwächen erhalten.	○	○	○	○	○
Ich möchte mir ein Netzwerk erschließen.	○	○	○	○	○
Ich möchte andere Personen in vergleichbaren Positionen kennenlernen und mich mit Ihnen austauschen.	○	○	○	○	○
Ich möchte mehr Selbstvertrauen gewinnen.	○	○	○	○	○
Ich möchte mich besser darstellen.	○	○	○	○	○
Ich möchte mein Zeitmanagement verbessern.	○	○	○	○	○
Ich möchte meine Führungskompetenz verbessern.	○	○	○	○	○

Wie schätzen Sie Ihre Motivation für das Mentoring-Programm ein hinsichtlich der….?	sehr niedrig				sehr hoch
Teilnahme an den Seminaren	○	○	○	○	○
Treffen mit der Mentorin bzw. dem Mentor	○	○	○	○	○
Treffen mit allen Mentoring-Teilnehmerinnen	○	○	○	○	○

Wie schätzen Sie den zeitlichen Aufwand für das Mentoring-Programm ein hinsichtlich der….?	sehr niedrig				sehr hoch
Teilnahme an den Seminaren	○	○	○	○	○
Treffen mit der Mentorin bzw. dem Mentor	○	○	○	○	○
Treffen mit allen Mentoring-Teilnehmerinnen	○	○	○	○	○

	sehr niedrig				sehr hoch
Wie schätzen Sie den erwarteten, persönlichen Nutzen des Mentoring-Programms ein?	○	○	○	○	○

Welche Kontaktformen zur Mentorin bzw. zum Mentor wünschen Sie sich?
(Mehrfachantworten möglich)

- ☐ Persönliches Treffen
- ☐ Telefonat
- ☐ E-Mail
- ☐ Messenger-Dienste

☐ Sonstiges

Wie oft wünschen Sie sich Kontakt mit Ihrer/m Mentorin bzw. Ihrem Mentor?

- ○ Wöchentlich
- ○ mehrmals pro Monat
- ○ ca. einmal pro Monat
- ○ ca. einmal pro Quartal

Für zivile Mitarbeiterinnen:

	sehr niedrig				sehr hoch
Wie hoch ist aktuell Ihre Motivation, sich auf ausgeschriebene Stellen zu bewerben?	○	○	○	○	○

Seite 09

8. Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Feststellungen. Bitte lesen Sie sich jede Feststellung durch und kreuzen Sie an, wie sehr die Aussagen im Allgemeinen auf Sie zutreffen, d.h. wie sehr Ihr übliches Denken und Handeln durch diese Aussagen beschrieben wird.

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	○	○	○	○
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	○	○	○	○
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	○	○	○	○
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	○	○	○	○
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	○	○	○	○
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	○	○	○	○
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	○	○	○	○
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	○	○	○	○
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	○	○	○	○
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	○	○	○	○

Seite 10

9. Fragen zur Wirksamkeit der Selbstdarstellung

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
Bei Auseinandersetzungen kann ich sowohl verbindlich als auch durchsetzungsstark sein.	○	○	○	○
Ich bin ziemlich schnell in der Lage, andere Personen für mich zu gewinnen.	○	○	○	○
Als Teilnehmerin an einer Podiumsdiskussion fühle ich mich nicht wohl.	○	○	○	○
Ich kann, wenn es darauf ankommt, taktisch klug handeln.	○	○	○	○
In Diskussionen kann ich nicht nur durch mein Wissen, sondern auch durch mein Auftreten andere überzeugen.	○	○	○	○
Selbst mit Personen, die mich nicht mögen, kann ich auf der Sachebene gut zusammenarbeiten.	○	○	○	○
Ambitioniert und leistungsfähig zu erscheinen, würde mir in Bewerbungsgesprächen keine Schwierigkeiten bereiten.	○	○	○	○
Bei Seminar-Diskussionen kann ich meinen Standpunkt überzeugend zum Ausdruck bringen.	○	○	○	○

Seite 11

Vielen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens!

Bitte klicken Sie nun auf "Weiter" damit Ihre Daten abgeschickt werden.

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Universität der Bundeswehr München - 2018

soSci
oFb - der onlineFragebogen

Seite 01

T2 Evaluierungs-Fragebogen Mentees

Sehr geehrte Teilnehmer/innen,

vielen Dank für Ihre Teilnahme am Pilotprojekt Mentoring der Bundeswehr. Das Pilotprojekt wird durch die Professur für Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik der Universität der Bundeswehr München (UniBw M) wissenschaftlich evaluiert und durch die zivile Gleichstellungsstelle der UniBw M begleitet.

Selbstverständlich werden Ihre Daten vertraulich und anonym behandelt. Eine Zuordnung Ihrer Daten zu Ihrer Person ist nicht möglich. Damit wir Wirkungen des Mentoring-Programms untersuchen können, müssen allerdings die Fragebögen, die eine Person während und nach dem Mentoring-Programm ausgefüllt hat, zugeordnet werden können. Um diese Zuordnung unter Wahrung des Datenschutzes und Ihrer Anonymität gewährleisten zu können, bitten wir Sie, zu Beginn der Fragebogen-Erhebungen einen Code zu erstellen. Das angewandte Verfahren – Pseudonymisierung genannt – ist eine anerkannte Methode, um die Identifizierung einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu verhindern, aber dennoch Fragebogen zuordnen zu können. Wir bitten Sie deshalb, die Felder zum Code besonders gewissenhaft zu bearbeiten.

Darüber hinaus unterliegen alle an der Auswertung beteiligten Personen der Schweigepflicht.

Wir bedanken uns – auch im Namen des Bildungszentrums der Bundeswehr und des Stabselements Chancengerechtigkeit, Vielfalt und Inklusion – vielmals für Ihre Unterstützung! Falls Sie noch Fragen haben sollten, können Sie sich gerne unter evaluationmentoring@unibw.de an uns wenden.

Die Bearbeitung des Fragebogens wird etwa 10 – 15 Minuten in Anspruch nehmen.

Seite 02

1. Erstellung Ihres Codes

Bitte erstellen Sie zur Anonymisierung Ihres Fragebogens im Folgenden einen 5-stelligen Code, den Sie bitte in die untenstehenden Kästchen eintragen.

Letzte Ziffer Ihrer Personenkennziffer

(z.B. wäre für die Personenkennziffer 210181-A-77110 die „0" einzutragen)

Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter

(z.B. wäre für Petra ein „P" einzutragen; falls Name der Mutter unbekannt, bitte ein „X" eintragen.)

Erster Buchstabe des Vornamens des Vaters

(z.B. wäre für Josef ein „J" einzutragen; falls Name des Vaters unbekannt, bitte ein „Y" eintragen.)

Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes

(z.B. wäre für Bonn ein „B" einzutragen; falls der Geburtsort unbekannt, bitte ein „Z" eintragen.)

Zweite Ziffer des Tages Ihres Geburtsdatums

(z.B. für den 03.06.1965 bitte die „3" eintragen.)

Seite 03

2. Persönliche Angaben

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

Welches Geschlecht hatte Ihre Mentorin bzw. Ihr Mentor?

○ weiblich ○ männlich

Welche Statusgruppe hatte Ihre Mentorin bzw. Ihr Mentor?

○ Zivil ○ Militärisch

Seite 04

3. Berufliche Situation

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

Hat sich seit Anfang des Jahres Ihre berufliche Position geändert?

○ Ja ○ Nein

Wie zufrieden sind Sie mit ...

	gar nicht zufrieden				sehr zufrieden
... Ihrer derzeitigen beruflichen Position?	○	○	○	○	○
... dem Arbeitgeber Bundeswehr bezüglich Karriereplanung?	○	○	○	○	○
... dem Arbeitgeber Bundeswehr bezüglich Work-Life-Balance?	○	○	○	○	○
... dem Arbeitgeber Bundeswehr bezüglich Vereinbarkeit von Familie und Beruf?	○	○	○	○	○
... dem Arbeitgeber Bundeswehr bezüglich Arbeitsbedingungen?	○	○	○	○	○

Seite 05

4. Einschätzung karriererelevanter Faktoren

Welche Rolle spielen Ihrer Meinung nach folgende Faktoren für eine erfolgreiche Karriere in Ihrem Beruf?
Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

	gar keine Rolle				sehr wichtige Rolle
Karriereplanung	○	○	○	○	○
Projekterfahrung	○	○	○	○	○
Mobilität	○	○	○	○	○
Förderung durch Vorgesetzte	○	○	○	○	○
Netzwerke	○	○	○	○	○
Geschlecht	○	○	○	○	○
Das eigene Auftreten/Selbstdarstellung	○	○	○	○	○
Selbstvertrauen	○	○	○	○	○
Machtbewusstsein	○	○	○	○	○
Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft	○	○	○	○	○
Durchsetzungsfähigkeit	○	○	○	○	○
Vereinbarkeit von Familie und Karriere	○	○	○	○	○

Wie beurteilen Sie Ihre zukünftigen Möglichkeiten hinsichtlich Ihrer Karriereplanung?
Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

	stimme gar nicht zu				stimme völlig zu
Ich sehe viele Möglichkeiten, meine berufliche Zukunft zu gestalten.	○	○	○	○	○
Ich sehe Möglichkeiten für eine Karriere mit Familie.	○	○	○	○	○
Ich bin zuversichtlich, dass ich meine Karrierepläne umsetzen kann.	○	○	○	○	○

5. Selbsteinschätzung Ihrer beruflich relevanten Kompetenzen

Selbsteinschätzung Ihrer beruflich relevanten Kompetenzen
In der nachfolgenden Tabelle finden Sie eine Reihe von beruflich relevanten Kompetenzen. Bitte geben Sie an, wie stark die genannten Kompetenzen bei Ihnen ausgeprägt sind.

Bitte geben Sie an, wie stark die genannten Fachkompetenzen bei Ihnen ausgeprägt sind.	gar nicht ausgeprägt				sehr stark ausgeprägt
Fachwissen	○	○	○	○	○
Kenntnisse der Organisationsstrukturen	○	○	○	○	○
Eigeninitiative	○	○	○	○	○
Praktisches Können/Praktische Fähigkeiten	○	○	○	○	○

Wie stark sind die folgenden Aspekte bzgl. Ihrer Methodenkompetenz bei Ihnen ausgeprägt?	gar nicht ausgeprägt				sehr stark ausgeprägt
Analytische und intellektuelle Fähigkeiten	○	○	○	○	○
Problemlösefähigkeit	○	○	○	○	○
Planungs- und Organisationsfähigkeit	○	○	○	○	○
Ganzheitliches Denken und Handeln	○	○	○	○	○
Delegationsfähigkeit	○	○	○	○	○
Lehr- und Ausbildungsfähigkeit	○	○	○	○	○

Wie stark sind die folgenden Aspekte bzgl. Ihrer Sozialkompetenz bei Ihnen ausgeprägt?	gar nicht ausgeprägt				sehr stark ausgeprägt
Kommunikations- und Informationsverhalten	○	○	○	○	○
Teamfähigkeit	○	○	○	○	○
Konflikt- und Kritikkompetenz	○	○	○	○	○
Interkulturelle Fähigkeiten	○	○	○	○	○
Durchsetzungsfähigkeit	○	○	○	○	○
Überzeugungskraft	○	○	○	○	○

Wie stark sind die folgenden Aspekte bzgl. Ihrer Selbstkompetenz bei Ihnen ausgeprägt?	gar nicht ausgeprägt				sehr stark ausgeprägt
Reflexionsfähigkeit	○	○	○	○	○
Lernbereitschaft	○	○	○	○	○
Lernfähigkeit	○	○	○	○	○
Flexibilität	○	○	○	○	○
Zuverlässigkeit	○	○	○	○	○
Überzeugungskraft	○	○	○	○	○
Belastbarkeit	○	○	○	○	○
Verantwortungsbewusstsein	○	○	○	○	○
Leistungsmotivation	○	○	○	○	○

Wie stark sind die folgenden Aspekte bzgl. Ihrer Führungs- und Managementkompetenz bei Ihnen ausgeprägt?	gar nicht ausgeprägt	sehr stark ausgeprägt
Entscheidungsfähigkeit	○ ○ ○ ○ ○	
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fördern und fordern	○ ○ ○ ○ ○	
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter motivieren	○ ○ ○ ○ ○	
Genderkompetenz	○ ○ ○ ○ ○	
Inklusionskompetenz	○ ○ ○ ○ ○	
Innovationsfähigkeit	○ ○ ○ ○ ○	
Ziel- und Ergebnisorientierung	○ ○ ○ ○ ○	
Veränderungsfähigkeit	○ ○ ○ ○ ○	
Ganzheitliches Denken	○ ○ ○ ○ ○	

6. Erwartungen an das Mentoring-Programm

Wurden folgende Erwartungen an das Mentoring-Programm erfüllt? Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

	Trifft gar nicht zu	Trifft vollkommen zu	war mir nicht wichtig
Ich konnte meine Karrieremöglichkeiten verbessern.	○ ○ ○ ○ ○		○
Ich habe Rückmeldungen zu meinen Stärken und Schwächen erhalten.	○ ○ ○ ○ ○		○
Ich konnte mir ein Netzwerk erschließen.	○ ○ ○ ○ ○		○
Ich konnte andere Personen in vergleichbaren Positionen kennenlernen und mich mit Ihnen austauschen.	○ ○ ○ ○ ○		○
Ich habe mehr Selbstvertrauen gewonnen.	○ ○ ○ ○ ○		○
Ich konnte mich besser darstellen.	○ ○ ○ ○ ○		○
Ich konnte mein Zeitmanagement verbessern.	○ ○ ○ ○ ○		○
Ich konnte meine Führungskompetenz verbessern.	○ ○ ○ ○ ○		○
Ganzheitliches Denken	○ ○ ○ ○ ○		○

Wie hoch war Ihre Motivation für das Mentoring-Programm hinsichtlich der …?	sehr niedrig	sehr hoch
Teilnahme an den Seminaren	○ ○ ○ ○ ○	
Treffen mit der Mentorin bzw. dem Mentor	○ ○ ○ ○ ○	
Treffen mit allen Mentoring-Teilnehmenden	○ ○ ○ ○ ○	
Teilnahme an den Seminaren	○ ○ ○ ○ ○	

Wie hoch war der zeitliche Aufwand für das Mentoring-Programm hinsichtlich der …?	sehr niedrig	sehr hoch
Teilnahme an den Seminaren	○ ○ ○ ○ ○	
Treffen mit der Mentorin bzw. dem Mentor	○ ○ ○ ○ ○	
Treffen mit allen Mentoring-Teilnehmenden	○ ○ ○ ○ ○	
Wie schätzen Sie rückblickend Ihren persönlichen Nutzen des Mentoring-Programms ein?	○ ○ ○ ○ ○	

Im Folgenden haben Sie die Möglichkeit in eigenen Worten zu beschreiben, was Ihnen das Programm persönlich genutzt hat.

Welche Kontaktformen haben Sie mit Ihrer Mentorin bzw. Ihrem Mentor genutzt?
(Mehrfachantworten möglich)

- ☐ Persönliches Treffen
- ☐ Telefonat
- ☐ E-Mail
- ☐ Messenger-Dienste (z.B. Whatsapp)
- ☐ Sonstige

Wie oft hatten Sie Kontakt mit Ihrer Mentorin bzw. Ihrem Mentor?

○ Wöchentlich ○ mehrmals pro Monat ○ ca. einmal pro Monat ○ ca. einmal pro Quartal

Hätten Sie gerne mehr Kontakt mit Ihrer Mentorin bzw. Ihrem Mentor gehabt?

○ Ja ○ Nein

Für zivile Mitarbeiterinnen:

	sehr niedrig	sehr hoch
Wie hoch ist aktuell Ihre Motivation, sich auf ausgeschriebene Stellen zu bewerben?	○ ○ ○ ○ ○	

7. Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Feststellungen. Bitte lesen Sie sich jede Feststellung durch und kreuzen Sie an, wie sehr die Aussagen im Allgemeinen auf Sie zutreffen, d.h. wie sehr Ihr übliches Denken und Handeln durch diese Aussagen beschrieben wird.

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	○	○	○	○
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	○	○	○	○
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	○	○	○	○
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	○	○	○	○
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	○	○	○	○
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	○	○	○	○
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	○	○	○	○
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	○	○	○	○
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	○	○	○	○
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	○	○	○	○

Seite 11

8. Fragen zur Wirksamkeit der Selbstdarstellung

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
Bei Auseinandersetzungen kann ich sowohl verbindlich als auch durchsetzungsstark sein.	○	○	○	○
Ich bin ziemlich schnell in der Lage, andere Personen für mich zu gewinnen.	○	○	○	○
Als Teilnehmerin an einer Podiumsdiskussion fühle ich mich nicht wohl.	○	○	○	○
Ich kann, wenn es darauf ankommt, taktisch klug handeln.	○	○	○	○
In Diskussionen kann ich nicht nur durch mein Wissen, sondern auch durch mein Auftreten andere überzeugen.	○	○	○	○
Selbst mit Personen, die mich nicht mögen, kann ich auf der Sachebene gut zusammenarbeiten.	○	○	○	○
Ambitioniert und leistungsfähig zu erscheinen, würde mir in Bewerbungsgesprächen keine Schwierigkeiten bereiten.	○	○	○	○
Bei Seminar-Diskussionen kann ich meinen Standpunkt überzeugend zum Ausdruck bringen.	○	○	○	○

Seite 12

9. Zukunft

Planen Sie und Ihre Mentorin bzw. Ihr Mentor nach Ende des Programms weiterhin in Verbindung zu bleiben?

- ○ Nein
- ○ Ja
- ○ Wissen wir noch nicht

Können Sie sich vorstellen, in der Zukunft einmal selbst Mentorin bzw. Mentor zu werden?

- ○ Nein
- ○ Ja
- ○ Vielleicht

Seite 13

10. Abschließende Bemerkungen

Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem Mentoring-Programm gewesen?

Gar nicht ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Vollkommen

Abschließende Bemerkungen:

Vielen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens!

Bitte klicken Sie nun auf "Weiter" damit Ihre Daten abgeschickt werden.

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

der Bundeswehr
Universität München

Seite 01

Sehr geehrte Mentees,

Ihre Teilnahme am dritten Durchlauf des Pilotprojekts Mentoring liegt nun fast ein Jahr zurück; wir möchten Sie gemäß unserem Evaluationskonzept nun noch einmal befragen und um Ihre rückblickenden Einschätzungen bitten.

Das Pilotprojekt wird durch die Professur für Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik der Universität der Bundeswehr München (UniBw M) wissenschaftlich evaluiert.

Selbstverständlich werden Ihre Daten vertraulich und anonym behandelt. Eine Zuordnung Ihrer Daten zu Ihrer Person ist nicht möglich. Damit wir Wirkungen des Mentoring-Programms untersuchen können, müssen allerdings die Fragebögen, die eine Person während und nach dem Mentoring-Programm ausgefüllt hat, zugeordnet werden können. Um diese Zuordnung unter Wahrung des Datenschutzes und Ihrer Anonymität gewährleisten zu können, bitten wir Sie, zu Beginn der Fragebogen-Erhebungen einen Code zu erstellen. Das angewandte Verfahren - Pseudonymisierung genannt - ist eine anerkannte Methode, um die Identifizierung einzelner Teilnehmer_innen zu verhindern, aber dennoch Fragebogen zuordnen zu können. Wir bitten Sie deshalb, die Felder zum Code besonders gewissenhaft zu bearbeiten. Darüber hinaus unterliegen alle an der Auswertung beteiligten Personen der Schweigepflicht.

Wir bedanken uns - auch im Namen des Bildungszentrums der Bundeswehr und des Bundesministeriums der Verteidigung - Stabselement Chancengerechtigkeit, Vielfalt und Inklusion - vielmals für Ihre Unterstützung! Falls Sie noch Fragen haben sollten, können Sie sich gerne unter evaluationmentoring@unibw.de an uns wenden.

Die Bearbeitung des Fragebogens wird etwa 10 - 15 Minuten in Anspruch nehmen.

Prof. Dr. Karl-Heinz Renner M.Sc. Lucia Mayr

Seite 02

1. Bitte erstellen Sie zur Anonymisierung Ihres Fragebogens im Folgenden einen 5-stelligen Code, den Sie bitte in die untenstehenden Kästchen eintragen. Beachten Sie dabei folgende Regeln:

(1) In das erste Kästchen tragen Sie bitte die letzte Ziffer Ihrer Personen Kennziffer ein (z.B. wäre für die Personenkennziffer 210181-A-77110 die „0" einzutragen)

(2) In das zweite Kästchen tragen Sie bitte den erster Buchstabe des Vornamens der Mutter ein (z.B. wäre für Petra ein „P" einzutragen; falls Name der Mutter unbekannt, bitte ein „X" eintragen.)

(3) In das dritte Kästchen tragen Sie bitte den erster Buchstabe des Vornamens des Vaters ein (z.B. wäre für Josef ein „J" einzutragen; falls Name des Vaters unbekannt, bitte ein „Y" eintragen.)

(4) In das vierte Kästchen tragen Sie bitte den erster Buchstabe Ihres Geburtsortes ein (z.B. wäre für Bonn ein „B" einzutragen; falls der Geburtsort unbekannt ist, bitte ein „Z" eintragen.)

(5) In das fünfte Kästchen tragen Sie bitte die zweite Ziffer des Tages Ihres Geburtsdatums ein (z.B. für den 03.06.1965 bitte die „3" eintragen.)

Seite 03

2. Berufliche Situation

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

	gar nicht zufrieden				sehr zufrieden
2.1 Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer derzeitigen beruflichen Position?	○	○	○	○	○
2.2 Wie zufrieden sind Sie mit dem Arbeitgeber Bundeswehr bezüglich Ihrer Karriereplanung?	○	○	○	○	○
2.3 Wie zufrieden sind Sie mit dem Arbeitgeber Bundeswehr bezüglich Ihrer Work-Life-Balance?	○	○	○	○	○
2.4 Wie zufrieden sind Sie mit dem Arbeitgeber Bundeswehr bezüglich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf?	○	○	○	○	○
2.5 Wie zufrieden sind Sie mit dem Arbeitgeber Bundeswehr bezüglich Ihrer Arbeitsbedingungen?	○	○	○	○	○

3. Einschätzung karriererelevanter Faktoren

Welche Rolle spielen Ihrer Meinung nach folgende Faktoren für eine erfolgreiche Karriere in Ihrem Beruf? Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

	gar keine Rolle				sehr wichtige Rolle
3.1 Karriereplanung	○	○	○	○	○
3.2 Projekterfahrung	○	○	○	○	○
3.3 Mobilität	○	○	○	○	○
3.4 Förderung durch Vorgesetzte	○	○	○	○	○
3.5 Netzwerk	○	○	○	○	○
3.6 Geschlecht	○	○	○	○	○
3.7 Das eigene Auftreten/Selbstdarstellung	○	○	○	○	○
3.8 Selbstvertrauen	○	○	○	○	○
3.9 Machtbewusstsein	○	○	○	○	○
3.10 Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft	○	○	○	○	○
3.11 Durchsetzungsfähigkeit	○	○	○	○	○
3.12 Vereinbarkeit von Familie und Karriere	○	○	○	○	○

Seite 04

4. Selbsteinschätzung Ihrer beruflich relevanten Kompetenzen

In der nachfolgenden Tabelle finden Sie eine Reihe von beruflich relevanten Kompetenzen. Bitte geben Sie an, wie stark die genannten Kompetenzen bei Ihnen ausgeprägt sind.

Bitte geben Sie an, wie stark die genannten Fachkompetenzen bei Ihnen ausgeprägt sind.

	gar nicht ausgeprägt				sehr stark ausgeprägt
4.1 Fachwissen	○	○	○	○	○
4.2 Kenntnisse der Organisationsstrukturen	○	○	○	○	○
4.3 Eigeninitiative	○	○	○	○	○
4.4 Praktisches Können/Praktische Fähigkeiten	○	○	○	○	○

Wie stark sind die folgenden Aspekte bzgl. Ihrer Methodenkompetenz bei Ihnen ausgeprägt?

	gar nicht ausgeprägt				sehr stark ausgeprägt
4.5 Analytische und intellektuelle Fähigkeiten	○	○	○	○	○
4.6 Problemlösefähigkeit	○	○	○	○	○
4.7 Planungs- und Organisationsfähigkeit	○	○	○	○	○
4.8 Ganzheitliches Denken und Handeln	○	○	○	○	○
4.9 Delegationsfähigkeit	○	○	○	○	○
4.10 Lehr- und Ausbildungsfähigkeit	○	○	○	○	○

Wie stark sind folgende Aspekte bzgl. Ihrer Sozialkompetenz ausgeprägt?

	gar nicht ausgeprägt				sehr stark ausgeprägt
4.11 Kommunikations- und Informationsverhalten	○	○	○	○	○
4.12 Teamfähigkeit	○	○	○	○	○
4.13 Konflikt- und Kritikkompetenz	○	○	○	○	○
4.14 Intellektuelle Fähigkeiten	○	○	○	○	○
4.15 Durchsetzungsfähigkeit	○	○	○	○	○
4.16 Überzeugungskraft	○	○	○	○	○

Wie stark sind folgende Aspekte bzgl. Ihrer Selbstkompetenz ausgeprägt?

	gar nicht ausgeprägt				sehr stark ausgeprägt
4.17 Reflexionsfähigkeit	○	○	○	○	○
4.18 Lernbereitschaft	○	○	○	○	○
4.19 Lernfähigkeit	○	○	○	○	○
4.20 Flexibilität	○	○	○	○	○
4.21 Zuverlässigkeit	○	○	○	○	○
4.22 Belastbarkeit	○	○	○	○	○
4.23 Verantwortungsbewusstsein	○	○	○	○	○
4.24 Leistungsmotivation	○	○	○	○	○

Wie stark sind folgende Aspekte bzgl. Ihrer Führungs- und Managementkompetenz ausgeprägt?

	gar nicht ausgeprägt				sehr stark ausgeprägt
4.25 Entscheidungsfähigkeit	○	○	○	○	○
4.26 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fördern und fordern	○	○	○	○	○
4.27 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter motivieren	○	○	○	○	○
4.28 Genderkompetenz	○	○	○	○	○
4.29 Inklusionskompetenz	○	○	○	○	○
4.30 Innovationsfähigkeit	○	○	○	○	○
4.31 Ziel- und Ergebnisorientierung	○	○	○	○	○
4.32 Veränderungsfähigkeit	○	○	○	○	○
4.33 Ganzheitliches Denken	○	○	○	○	○

Seite 05

5. Erwartungen an das Mentoring-Programm

Wurden folgende Erwartungen an das Mentoring-Programm erfüllt? Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

	trifft gar nicht zu				trifft vollkommen zu
5.1 Ich konnte meine Karrieremöglichkeiten verbessern.	○	○	○	○	○
5.2 Ich habe Rückmeldungen zu meinen Stärken und Schwächen erhalten.	○	○	○	○	○
5.3 Ich konnte mir ein Netzwerk erschließen.	○	○	○	○	○
5.4 Ich konnte andere Personen in vergleichbaren Positionen kennenlernen und mich mit Ihnen austauschen.	○	○	○	○	○
5.5 Ich habe mehr Selbstvertrauen gewonnen.	○	○	○	○	○
5.6 Ich konnte mich besser darstellen.	○	○	○	○	○
5.7 Ich konnte mein Zeitmanagement verbessern.	○	○	○	○	○
5.8 Ich konnte meine Führungskompetenz verbessern.	○	○	○	○	○
5.9 Ich konnte meine berufliche Position im letzten Jahr positiv verändern.	○	○	○	○	○
5.10 Die positive Veränderung meiner beruflichen Position ist eine Folge der Teilnahme am Mentoring.	○	○	○	○	○

	sehr niedrig				sehr hoch
5.11 Wie schätzen Sie rückblickend den Nutzen des Mentoring-Programms für sich persönlich ein?	○	○	○	○	○

5.12 Im Folgenden haben Sie die Möglichkeit in eigenen Stichworten zu beschreiben, was Ihnen das Programm persönlich genutzt hat.

Für zivile Mitarbeiterinnen:

	sehr niedrig				sehr hoch
5.13 Wie hoch ist aktuell Ihre Motivation, sich auf ausgeschriebene höherwertige Stellen zu bewerben?	○	○	○	○	○

Seite 06

6. Selbstwirksamkeitserwartung

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Feststellungen. Bitte lesen Sie sich jede Feststellung durch und kreuzen Sie an, wie sehr die Aussagen im Allgemeinen auf Sie zutreffen, d.h. wie sehr Ihr übliches Denken und Handeln durch diese Aussagen beschrieben wird.

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
6.1 Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	○	○	○	○
6.2 Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	○	○	○	○
6.3 Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	○	○	○	○
6.4 In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	○	○	○	○
6.5 Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	○	○	○	○
6.6 Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	○	○	○	○
6.7 Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	○	○	○	○
6.8 Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	○	○	○	○
6.9 Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	○	○	○	○
6.10 Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	○	○	○	○

7. Fragen zur Wirksamkeit der Selbstdarstellung

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
7.1 Bei Auseinandersetzungen kann ich sowohl verbindlich als auch durchsetzungsstark sein.	○	○	○	○
7.2 Ich bin ziemlich schnell in der Lage, andere Personen für mich zu gewinnen.	○	○	○	○
7.3 Als Teilnehmer/Teilnehmerin an einer Podiumsdiskussion fühle ich mich nicht wohl.	○	○	○	○
7.4 Ich kann, wenn es darauf ankommt, taktisch klug handeln.	○	○	○	○
7.5 In Diskussionen kann ich nicht nur durch mein Wissen, sondern auch durch mein Auftreten andere überzeugen.	○	○	○	○
7.6 Selbst zu Personen, die mich nicht mögen, kann ich auf der Sachebene gut zusammenarbeiten.	○	○	○	○
7.7 Ambitioniert und leistungsfähig zu erscheinen, würde mir in Bewerbungsgesprächen keine Schwierigkeiten bereiten.	○	○	○	○
7.8 Bei Seminar-Diskussionen kann ich meinen Standpunkt überzeugend zum Ausdruck bringen.	○	○	○	○

Seite 07

8. Zusammenarbeit

	nein	ja
8.1 Arbeiten Sie und Ihr/e Mentor_in aktuell weiter zusammen?	○	○
8.2 Wenn nein, würden Sie sich weiteren Kontakt mit ihrer/m Mentor_in wünschen?	○	○

8.3 Wenn ja, wie oft haben Sie Kontakt mit Ihrer/m Mentor_in?

- ○ wöchentlich
- ○ mehrmals pro Monat
- ○ ca. einmal pro Monat
- ○ ca. einmal pro Quartal

8.4 Wenn ja, in welcher Form tauschen Sie sich vorwiegend aus?

- ○ Persönliches Treffen
- ○ Telefonat
- ○ E-Mail
- ○ Messenger-Dienste
- ○ Sonstiges

8.5 Wenn Sie „Sonstiges“ ausgewählt haben, können Sie dies hier spezifizieren:

	Gar nicht (1)									Vollkommen (10)
8.6 Wie zufrieden sind Sie mit der aktuellen Zusammenarbeit im Tandem?	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Seite 08

9. Zufriedenheit

	Gar nicht (1)									Vollkommen (10)
9.1 Wie zufrieden sind Sie jetzt – im Rückblick – insgesamt mit dem Mentoring-Programm?	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

9.2 Haben Sie zur Organisation des Programms noch Wünsche oder Anregungen?

	Gar nicht (1)									Sehr stark (10)
9.3 Alles in allem, wie sehr glauben Sie, hat Sie das Mentoring-Programm persönlich vorangebracht?	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
9.4 Alles in allem, wie sehr glauben Sie, hat Sie das Mentoring-Programm dienstlich vorangebracht?	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

9.5 Haben Sie – rückblickend und aus heutiger Sicht – zur Zusammenarbeit im Tandem noch Wünsche oder Anregungen?

9.6 Wie schätzen Sie aktuell die Außenwirkung des Programms ein?

9.7 Falls Sie gerne noch etwas ergänzen möchten, das wir noch nicht gefragt haben, haben Sie im folgenden Antwortfeld die Möglichkeit dazu:

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Universität der Bundeswehr München – 2018

Anhang B: Online-Fragebogen (Mentorinnen bzw. Mentoren)

Erster Messzeitpunkt (T1)

soSci
oFb - der onlineFragebogen

Seite 01

Sehr geehrte Mentor_innen,

vielen Dank für Ihre Teilnahme am Pilotprojekt Mentoring der Bundeswehr. Das Pilotprojekt wird durch die Professur für Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik der Universität der Bundeswehr München (UniBw M) wissenschaftlich evaluiert und durch die zivile Gleichstellungsstelle der UniBw M begleitet.

Um die Wirksamkeit des Mentoring-Programms zu untersuchen sowie zu evaluieren, haben wir im Folgenden einige Fragen zusammengestellt, mit deren Beantwortung Sie uns wichtige Informationen zum Status-Quo zu Beginn des Mentoring-Programms liefern. Wir werden Sie etwa zur Halbzeit des Programms sowie nach dessen Abschluss erneut befragen.
Die Befragung ist unabhängig von den Fragebögen, die Sie zum Zwecke des Matchings ausgefüllt haben. Um die Anonymität der Evaluierung sicherzustellen, stehen diese der UniBw M nicht zur Verfügung.

Selbstverständlich werden Ihre Daten vertraulich behandelt. Eine Zuordnung Ihrer Daten zu Ihrer Person ist nicht möglich. Damit wir Wirkungen des Mentoring-Programms untersuchen können, müssen allerdings die Fragebögen, die eine Person während und nach dem Mentoring-Programm ausgefüllt hat, zugeordnet werden können. Um diese Zuordnung unter Wahrung des Datenschutzes und Ihrer Anonymität gewährleisten zu können, bitten wir Sie, zu Beginn der Fragebogen-Erhebungen einen Code zu erstellen. Das angewandte Verfahren – Pseudonymisierung genannt – ist eine anerkannte Methode, um die Identifizierung einzelner Teilnehmerinnen zu verhindern, aber dennoch Fragebogen zuordnen zu können.
Darüber hinaus unterliegen alle an der Auswertung beteiligten Personen der Schweigepflicht.

Wir bedanken uns – auch im Namen des Bildungszentrums der Bundeswehr und des Stabselements Chancengleichheit, Vielfalt und Inklusion – vielmals für Ihre Unterstützung! Falls Sie noch Fragen haben sollten, können Sie sich gerne unter evaluationmentoring@unibw.de an uns wenden.

Die Bearbeitung des Fragebogens wird etwa 5 Minuten in Anspruch nehmen.

Seite 02

1. Erstellung Ihres Codes

Bitte erstellen Sie zur Anonymisierung Ihres Fragebogens im Folgenden einen 5-stelligen Code, den Sie bitte in die untenstehenden Kästchen eintragen.

Beachten Sie dabei folgende Regeln:

Letzte Ziffer Ihrer Personenkennziffer

(z.B. wäre für die Personenkennziffer 210181-A-77110 die „0" einzutragen)

Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter

(z.B. wäre für Petra ein „P" einzutragen; falls Name der Mutter unbekannt, bitte ein „X" eintragen.)

Erster Buchstabe des Vornamens des Vaters

(z.B. wäre für Josef ein „J" einzutragen; falls Name des Vaters unbekannt, bitte ein „Y" eintragen.)

Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes

(z.B. wäre für Bonn ein „B" einzutragen; falls der Geburtsort unbekannt, bitte ein „Z" eintragen.)

Zweite Ziffer des Tages Ihres Geburtsdatums

(z.B. für den 03.06.1965 bitte die „3" eintragen.)

Seite 03

2. Persönliche Angaben

Bitte füllen Sie folgende Fragen aus, beziehungsweise kreuzen das für Sie Zutreffende an.

Haben Sie schon einmal an einem Mentoringprogramm (auch außerhalb der Bundeswehr) teilgenommen?

- ○ Nein
- ○ Ja, als Mentor/in
- ○ Ja, als Mentee

Ihr Geschlecht

- ○ Männlich
- ○ Weiblich

Wie alt sind Sie?

Haben Sie Kinder?

- ○ Nein
- ○ Ja
- ○ Falls ja: Wie viele Kinder haben Sie?

Falls ja: Sind Ihre Kinder minderjährig?

- ○ Ja
- ○ Nein

Seit wann sind Sie bei der Bundeswehr tätig?
(Jahr, z.B. seit 2005)

Welcher Statusgruppe gehören Sie an?

- ○ Militärisch
- ○ Zivil

Falls zivil: Waren Sie davor Soldat_in?

- ○ Ja
- ○ Nein

Arbeiten Sie in Teilzeit?

- ○ Ja
- ○ Nein

Seite 04

3. Berufliche Situation

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

	gar nicht wichtig				sehr wichtig
Wie wichtig ist es Ihnen, die Führungskultur der Bundeswehr mitzugestalten?	○	○	○	○	○
Wie wichtig ist es Ihnen, Ihr Wissen an andere weiterzugeben?	○	○	○	○	○

Inwiefern standen Sie in den folgenden Bereichen während Ihrer bisherigen Karriere vor Herausforderungen?

Bezogen auf die Arbeitsaufgaben	Stimme gar nicht				Stimme völlig zu
Hohes Arbeitspensum	○	○	○	○	○
Zeitdruck	○	○	○	○	○
Hoher/geringer Strukturierungsgrad der Aufgaben	○	○	○	○	○

Bezogen auf die Institution	Stimme gar nicht zu				Stimme völlig zu
Fehlende/mangelnde Kommunikation	○	○	○	○	○
Intransparenz der Entscheidungen	○	○	○	○	○

Bezogen auf die Arbeitsbedingungen	Stimme gar nicht				Stimme völlig zu
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	○	○	○	○	○
Work-Life-Balance	○	○	○	○	○

Seite 05

4. Zuordnung zu Ihrer/Ihrem Mentee (Matchingprozess)

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

Inwieweit sind Sie mit dem Matching-Prozess zufrieden hinsichtlich der…	gar nicht zufrieden				sehr zufrieden
Zuweisung der/s Mentee	○	○	○	○	○
Informationen zur/m Mentee	○	○	○	○	○
Kontaktaufnahme mit der/dem Mentee	○	○	○	○	○
Unterlagen zum Mentoringprogramm insgesamt	○	○	○	○	○

Welche Erwartungen an den oder die Mentee waren für Sie relevant?	gar nicht relevant				sehr relevant
Beruf / Fachrichtung des/der Mentees	○	○	○	○	○
Zugehörigkeit zu einem Organisationsbereich, zu bestimmten Teilstreitkräften oder zu einem Uniformträgerbereich	○	○	○	○	○
Status zivil oder militärisch	○	○	○	○	○

Falls der Status für Sie von Bedeutung war, welchen Status haben Sie bei Ihrem/r Mentee favorisiert?

- ○ militärisch
- ○ zivil
- ○ ohne Bedeutung

Welche Erwartungen an den oder die Mentee waren für Sie relevant?

	gar nicht relevant				sehr relevant
Beruflicher Werdegang / Aktuelle Tätigkeit	○	○	○	○	○
Geschlecht der / des Mentee	○	○	○	○	○

Falls das Geschlecht bei der Auswahl für Sie von Bedeutung war, welches Geschlecht haben Sie bei Ihrem/r Mentee favorisiert?

- ○ weiblich
- ○ männlich
- ○ ohne Bedeutung

Seite 06

5. Erwartungen an das Mentoring-Programm

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

Wie schätzen Sie Ihre Motivation für das Mentoring-Programm ein hinsichtlich der….?	sehr niedrig				sehr hoch
Treffen mit der/dem Mentee	○	○	○	○	○
Treffen mit allen Mentoring- Teilnehmerinnen und Teilnehmern	○	○	○	○	○

Wie schätzen Sie den zeitlichen Aufwand für das Mentoring-Programm ein hinsichtlich der….?	sehr niedrig				sehr hoch
Treffen mit der/dem Mentee	○	○	○	○	○
Treffen mit allen Mentoring- Teilnehmerinnen und Teilnehmern	○	○	○	○	○

	sehr niedrig				sehr hoch
Wie schätzen Sie den erwarteten, persönlichen Nutzen des Mentoring-Programms ein?	○	○	○	○	○

	sehr niedrig				sehr hoch
Wie schätzen Sie die Möglichkeit ein, durch Ihre Tätigkeit als Mentor_in neue Impulse und Perspektiven als Vorgesetzte bzw.Vorgesetzter zu gewinnen?	○	○	○	○	○
Wie schätzen Sie die Möglichkeit ein, durch ihre Tätigkeit als Mentor_in die eigene Führungskompetenz reflektieren zu können?	○	○	○	○	○
Wie schätzen Sie die Möglichkeit ein, durch ihre Tätigkeit als Mentor_in Zugang zu neuen Netzwerken zu erhalten?	○	○	○	○	○

Welche Kontaktformen zur/m Mentee wünschen Sie sich?
(Mehrfachantworten möglich)

- ☐ Persönliches Treffen
- ☐ Telefonat
- ☐ E-Mail
- ☐ Messenger-Dienste
- ☐ Sonstiges

Wie oft wünschen Sie sich Kontakt mit Ihrer/m Mentee?

- ○ Wöchentlich
- ○ mehrmals pro Monat
- ○ ca. einmal pro Monat
- ○ ca. einmal pro Quartal

Seite 07

Können Sie Ihre/n Mentee in den folgenden Bereichen unterstützen?

	gar nicht				sehr stark
Verbesserung der Karrieremöglichkeit	○	○	○	○	○
Rückmeldungen zu Stärken und Schwächen	○	○	○	○	○
Projekterfahrung	○	○	○	○	○
Erschließung von Netzwerken	○	○	○	○	○
Verbesserung des Zeitmanagements	○	○	○	○	○
Verbesserung der Selbstdarstellung	○	○	○	○	○
Steigerung des Selbstvertrauens	○	○	○	○	○
Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft	○	○	○	○	○
Durchsetzungsvermögen	○	○	○	○	○
Vereinbarkeit von Familie und Karriere	○	○	○	○	○

Seite 08

Vielen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens!

Bitte klicken Sie nun auf "Weiter" damit Ihre Daten abgeschickt werden.

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Universität der Bundeswehr München - 2018

soSci
oFb - der onlineFragebogen

Seite 01

T2 Evaluierungs-Fragebogen Mentorinnen und Mentoren

Sehr geehrte Mentorinnen, sehr geehrte Mentoren,

vielen Dank für Ihre Teilnahme am Pilotprojekt Mentoring der Bundeswehr. Das Pilotprojekt wird durch die Professur für Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik der Universität der Bundeswehr München (UniBw M) wissenschaftlich evaluiert und durch die zivile Gleichstellungsstelle der UniBw M begleitet.

Selbstverständlich werden Ihre Daten vertraulich und anonym behandelt. Eine Zuordnung Ihrer Daten zu Ihrer Person ist nicht möglich. Damit wir Wirkungen des Mentoring-Programms untersuchen können, müssen allerdings die Fragebögen, die eine Person vor und nach dem Mentoring-Programm ausgefüllt hat, zugeordnet werden können. Um diese Zuordnung unter Wahrung des Datenschutzes und Ihrer Anonymität gewährleisten zu können, bitten wir Sie, zu Beginn der Fragebogen-Erhebungen einen Code zu erstellen. Das angewandte Verfahren – Pseudonymisierung genannt – ist eine anerkannte Methode, um die Identifizierung einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu verhindern, aber dennoch Fragebögen zuordnen zu können. Wir bitten Sie deshalb, die Felder zum Code besonders gewissenhaft zu bearbeiten.
Darüber hinaus unterliegen alle an der Auswertung beteiligten Personen der Schweigepflicht.

Wir bedanken uns – auch im Namen des Bildungszentrums der Bundeswehr und des Stabselements Chancengerechtigkeit, Vielfalt und Inklusion – vielmals für Ihre Unterstützung! Falls Sie noch Fragen haben sollten, können Sie sich gerne unter evaluationmentoring@unibw.de an uns wenden.

Die Bearbeitung des Fragebogens wird ca. 5 Minuten in Anspruch nehmen.

Seite 02

1. Erstellung Ihres Codes

Bitte erstellen Sie zur Anonymisierung Ihres Fragebogens im Folgenden einen 5-stelligen Code, den Sie bitte in die untenstehenden Kästchen eintragen.

Letzte Ziffer Ihrer Personenkennziffer

(z.B. wäre für die Personenkennziffer 210181-A-77110 die „0" einzutragen)

Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter

(z.B. wäre für Petra ein „P" einzutragen; falls Name der Mutter unbekannt, bitte ein „X" eintragen.)

Erster Buchstabe des Vornamens des Vaters

(z.B. wäre für Josef ein „J" einzutragen; falls Name des Vaters unbekannt, bitte ein „Y" eintragen.)

Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes

(z.B. wäre für Bonn ein „B" einzutragen; falls der Geburtsort unbekannt, bitte ein „Z" eintragen.)

Zweite Ziffer des Tages Ihres Geburtsdatums

(z.B. für den 03.06.1965 bitte die „3" eintragen.)

Seite 03

2. Erwartungen an das Mentoring-Programm

Wie wichtig sind Ihnen folgende Erwartungen an das Mentoring-Programm gewesen?

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an.

	sehr niedrig				sehr hoch
Wie hoch war Ihre Motivation für das Mentoring-Programm hinsichtlich der Treffen mit der/dem Mentee?	○	○	○	○	○
Wie hoch war Ihre Motivation für das Mentoring-Programm hinsichtlich der Treffen mit allen Mentoring-Teilnehmerinnen und Teilnehmern?	○	○	○	○	○
Wie schätzen Sie rückblickend Ihren persönlichen Nutzen durch das Mentoring-Programm ein?	○	○	○	○	○

Im Folgenden haben Sie die Möglichkeit in eigenen Worten zu beschreiben, wie Ihnen das Mentoring-Programm persönlich von Nutzen war:

Ich konnte durch meine Tätigkeit als Mentorin bzw. Mentor neue Impulse und Perspektiven als Vorgesetzte bzw. Vorgesetzter gewinnen.

stimmt gar nicht				stimmt vollständig
○	○	○	○	○

Ich konnte durch meine Tätigkeit als Mentorin bzw. Mentor die eigene Führungskompetenz reflektieren.

stimmt gar nicht				stimmt vollständig
○	○	○	○	○

Ich konnte durch meine Tätigkeit als Mentorin bzw. Mentor Zugang zu neuen Netzwerken erhalten.

stimmt gar nicht ○ ○ ○ ○ ○ stimmt vollständig

Welche Kontaktformen mit Ihrer/Ihrem Mentee haben Sie genutzt? (Mehrfachantworten möglich)

- ☐ Persönliches Treffen
- ☐ Telefonat
- ☐ E-Mail
- ☐ Messenger-Dienste (z.B. Whatsapp)
- ☐ Sonstige [ ]

Wie hoch war der zeitliche Aufwand, den Sie für das Mentoring aufgewendet haben?

[ ] Stunden pro Monat

Konnten Sie Ihre/Ihren Mentee in den folgenden Bereichen unterstützen?

	gar nicht ○ ○ ○ ○ ○ sehr stark
Verbesserung der Karrieremöglichkeiten	
Rückmeldungen zu Stärken und Schwächen	
Projekterfahrung	
Erschließung von Netzwerken	
Verbesserung des Zeitmanagements	
Verbesserung der Selbstdarstellung	
Steigerung des Selbstvertrauens	
Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft	
Durchsetzungsvermögen	
Vereinbarkeit von Familie und Karriere	

Seite 04

3. Zukunft

Planen Sie und Ihre/Ihr Mentee nach Ende des Programms weiterhin in Verbindung zu bleiben?

- ○ Nein
- ○ Ja
- ○ Wissen wir noch nicht

Können Sie sich vorstellen, in zukünftigen Jahrgängen weitere Mentees zu betreuen?

- ○ Nein
- ○ Ja

Können Sie sich vorstellen, auch mehr als eine bzw. einen Mentee gleichzeitig zu betreuen?

- ○ Nein
- ○ Ja

Seite 05

4. Abschließende Bemerkungen

Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem Mentoring-Programm gewesen?

Gar nicht ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Vollkommen

Abschließende Bemerkungen:

[ ]

Vielen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens!

Bitte klicken Sie nun auf "Weiter" damit Ihre Daten abgeschickt werden.

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Universität der Bundeswehr München – 2018

der Bundeswehr
Universität München

Seite 01

Sehr geehrte Mentorinnen und Mentoren,

Ihre Teilnahme am dritten Durchlauf des Pilotprojekts Mentoring liegt nun fast ein Jahr zurück; wir möchten Sie gemäß unserem Evaluationskonzept nun noch einmal befragen und um Ihre rückblickenden Einschätzungen bitten.

Das Pilotprojekt wird durch die Professur für Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik der Universität der Bundeswehr München (UniBw M) wissenschaftlich evaluiert.

Selbstverständlich werden Ihre Daten vertraulich und anonym behandelt. Eine Zuordnung Ihrer Daten zu Ihrer Person ist nicht möglich. Damit wir Wirkungen des Mentoring-Programms untersuchen können, müssen allerdings die Fragebögen, die eine Person während und nach dem Mentoring-Programm ausgefüllt hat, zugeordnet werden können. Um diese Zuordnung unter Wahrung des Datenschutzes und Ihrer Anonymität gewährleisten zu können, bitten wir Sie, zu Beginn der Fragebogen-Erhebungen einen Code zu erstellen. Das angewandte Verfahren - Pseudonymisierung genannt - ist eine anerkannte Methode, um die Identifizierung einzelner Teilnehmer_innen zu verhindern, aber dennoch Fragebogen zuordnen zu können. Wir bitten Sie deshalb, die Felder zum Code besonders gewissenhaft zu bearbeiten. Darüber hinaus unterliegen alle an der Auswertung beteiligten Personen der Schweigepflicht.

Wir bedanken uns - auch im Namen des Bildungszentrums der Bundeswehr und des Bundesministeriums der Verteidigung - Stabselement Chancengerechtigkeit, Vielfalt und Inklusion - vielmals für Ihre Unterstützung!
Falls Sie noch Fragen haben sollten, können Sie sich gerne unter evaluationmentoring@unibw.de an uns wenden.

Die Bearbeitung des Fragebogens wird etwa 5 Minuten in Anspruch nehmen.

Prof. Dr. Karl-Heinz Renner M.Sc. Lucia Mayr

Seite 02

1. Bitte erstellen Sie zur Anonymisierung Ihres Fragebogens im Folgenden einen 5-stelligen Code, den Sie bitte in die untenstehenden Kästchen eintragen. Beachten Sie dabei folgende Regeln:

(1) In das erste Kästchen tragen Sie bitte die letzte Ziffer Ihrer Personen Kennziffer ein (z.B. wäre für die Personenkennziffer 210181-A-77110 die „0" einzutragen)

(2) In das zweite Kästchen tragen Sie bitte den erster Buchstabe des Vornamens der Mutter ein (z.B. wäre für Petra ein „P" einzutragen; falls Name der Mutter unbekannt, bitte ein „X" eintragen.)

(3) In das dritte Kästchen tragen Sie bitte den erster Buchstabe des Vornamens des Vaters ein (z.B. wäre für Josef ein „J" einzutragen; falls Name des Vaters unbekannt, bitte ein „Y" eintragen.)

(4) In das vierte Kästchen tragen Sie bitte den erster Buchstabe Ihres Geburtsortes ein (z.B. wäre für Bonn ein „B" einzutragen; falls der Geburtsort unbekannt ist, bitte ein „Z" eintragen.)

(5) In das fünfte Kästchen tragen Sie bitte die zweite Ziffer des Tages Ihres Geburtsdatums ein (z.B. für den 03.06.1965 bitte die „3" eintragen.)

Seite 03

2. Nutzen

	sehr niedrig				sehr hoch
2.1 Wie schätzen Sie rückblickend den Nutzen des Mentoring-Programms für sich persönlich ein?	○	○	○	○	○

2.2 Im Folgenden haben Sie die Möglichkeit in eigenen Stichworten zu beschreiben, was Ihnen das Programm persönlich genutzt hat.

3. Zusammenarbeit mit Mentee

	Nein	Ja
3.1 Arbeiten Sie und Ihr/e Mentee aktuell weiter zusammen?	○	○

3.2 Wenn ja, wie oft haben Sie Kontakt mir Ihrer Mentee?

- ○ wöchentlich
- ○ mehrmals pro Monat
- ○ ca. einmal pro Monat
- ○ ca. einmal pro Quartal

3.3 Wenn ja, in welcher Form tauschen Sie sich vorwiegend aus?

- ○ Persönliches Treffen
- ○ Telefonat
- ○ E-Mail
- ○ Messenger-Dienste
- ○ Sonstiges

3.4 Wenn Sie „Sonstiges" ausgewählt haben, können Sie dies hier spezifizieren:

	Gar nicht (1)									Vollkommen (10)
3.5 Wie zufrieden sind Sie mit der aktuellen Zusammenarbeit im Tandem?	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Seite 04

4. Zufriedenheit

	Gar nicht (1)	Vollkommen (10)
4.1 Wie zufrieden sind Sie jetzt – im Rückblick – insgesamt mit dem Mentoring-Programm?	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	

4.2 Haben Sie zur Organisation des Programms noch Wünsche oder Anregungen?

	Gar nicht (1)	Sehr stark (10)
4.3 Alles in allem, wie sehr glauben Sie, hat das Mentoring-Programm Ihr/e Mentee bisher persönlich vorangebracht?	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	

	Gar nicht (1)	Sehr stark (10)
4.4 Alles in allem, wie sehr glauben Sie, hat das Mentoring-Programm Ihr/e Mentee bisher dienstlich vorangebracht?	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	

4.5 Haben Sie – rückblickend und aus heutiger Sicht – zur Zusammenarbeit im Tandem noch Wünsche oder Anregungen?

4.6 Wie schätzen Sie aktuell die Außenwirkung des Programms ein?

4.7 Falls Sie gerne noch etwas ergänzen möchten, das wir noch nicht gefragt haben, haben Sie im folgenden Antwortfeld die Möglichkeit dazu:

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Universität der Bundeswehr München – 2018

Anhang C: Gesprächsleitfaden (Mentees)

Erster Erhebungstermin (T1)

Einleitung:
Vorbereitung, Begrüßung, Vorstellung (WiMi, Prof. Renner, UniBW, Evaluation Mentoring)

Ich möchte Ihnen zunächst einige Informationen zum Ablauf geben:
Das heutige Gespräch wird etwa 30 Minuten dauern und umfasst **drei Teile**. **Im ersten Teil** möchte ich Ihnen einige **Fragen zum organisatorischen Ablauf des Mentoring-Programms** stellen. **Im zweiten Teil** geht es um die drei Mentoring-Bausteine **Tandem, Seminare und Netzwerkbildung**. **Im letzten Teil** möchte ich Sie bitten, zu **möglichen Wirkungen des Programms** Stellung zu nehmen. Durch Ihre Einschätzungen können wir wertvolle Hinweise für den weiteren Verlauf und die Verbesserung des Programms gewinnen. Es steht Ihnen jederzeit frei, eine Frage nicht zu beantworten. Ich würde gerne eine Audioaufnahme von unserem Gespräch machen. Dadurch kann ich das Gespräch besser nachbereiten und es gehen keine Informationen verloren. Sind Sie damit einverstanden, dass unser Gespräch aufgezeichnet wird? Alle Angaben werden vertraulich und anonym behandelt und nach Abschluss des Gesamtprojektes gelöscht.

Mögliche Nachfrage vonseiten der Mentees: Wer wird das Band hören? Wo werden die Bänder gelagert? Wie lange?

Haben Sie, bevor wir beginnen, noch Fragen?

1. Organisatorischer Ablauf des Programms

- Können Sie mir zunächst kurz schildern, was Sie persönlich über die Gründe für die Einführung von Mentoring in die Bundeswehr wissen?
  - Was wurde Ihnen kommuniziert und was war Ihr Eindruck?
  - Was waren Ihre Gründe am Mentoring-Programm teilzunehmen?
- Können Sie mir bitte auch noch kurz schildern, wie die letzten Monate im Mentoring-Programm aus rein organisatorischer Sicht für Sie verlaufen sind?
  - Newsletter, Informationsfluss, Koordination und Planung
- Wie könnte man die Organisation des Projektes bzw. Programms aus Ihrer Sicht noch verbessern?
- Ganz am Anfang des Mentoring-Programms stand ja das Matching: Wie ist das bei Ihnen abgelaufen? Können Sie mir das kurz schildern?
  - Auswahl der Mentoren/innen? Wie ist diese erfolgt (waren Sie mit Vorschlägen einverstanden)?
- Wenn Sie an den Matching-Prozess zurückdenken, waren Sie mit dem Ablauf zufrieden?
  - Als Rückmeldung aus dem Online-Fragebogen wurde besonders die berufliche Situation und der Status (militärisch/zivil) der Mentorin/des Mentors genannt, was genau war Ihnen hier wichtig?
  - Ähnlicher Bereich oder anderer Bereich?
  - Männlicher oder Weibliche Mentor/in?
- Was war beim Matching hilfreich und sollte auch in zukünftigen Mentoring-Programmen beibehalten werden?
- Was könnte man beim Matching in zukünftigen Programmdurchläufen evtl. verbessern?

2. Tandem, Seminare und Netzwerkbildung

2.1 Tandem

- Ende August fand die Kick-Off-Veranstaltung statt. Erzählen Sie doch bitte einmal, wie die bisherige Zusammenarbeit im Tandem verlaufen ist?
- Beschreiben Sie bitte, wie ein typisches Treffen abläuft.
  - Gesprächsinhalte: eher beruflich, privat, prospektiv, allgemein über Mentoring

- Wie viele Treffen hatten Sie mit Ihrem/r Mentor/in?
  - Regelmäßig?
  - Wie lang ist ein Treffen ungefähr?
- Wie schaffen Sie es, das Mentoring-Programm zeitlich und organisatorisch in Ihrem Arbeitsalltag unterzubringen?
  - Haben Sie als Mentee so viel Zeit für die Zusammenarbeit im Tandem aufbringen können, wie sie wollten oder geplant hatten? → *Wenn nein*: Was hat dazu geführt, dass Sie nicht genügend Zeit aufbringen konnten?
  - Konnte Ihr/e Mentor/in genügend Zeit aufbringen?
  - Strukturieren Sie Ihre Treffen? / Gibt es eine konkrete Agenda?
  - Wie gut gelingt es Ihnen, sich auf die Treffen vorzubereiten?
- Sie haben ja eine Handreichung erhalten für die Zusammenarbeit im Tandem. War diese Handreichung hilfreich? *Wenn ja*, was war hilfreich? *Wenn nein*, was wäre evtl. hilfreich?
- In den Informationsunterlagen zum Mentoring-Programm war auch die Rede davon, dass Sie Ihre gegenseitigen Erwartungen zur Sprache bringen können. Haben Sie das gemacht? War das hilfreich?
  - Hatten Sie das Gefühl, offen die für Sie wichtigen Themen und Fragen ansprechen zu können?
- Was haben Sie bisher *voneinander* gelernt?
- Ganz allgemein: Wie zufrieden sind Sie bisher insgesamt mit der Zusammenarbeit mit ihrem/r Mentor/in? *Skala von 1-10 (10=sehr gut)*
  - Was funktioniert (besonders) gut?
  - Was könnte man (noch) verbessern?
- *Evtl. nachhaken:* Welche Tipps würden Sie zukünftigen Tandems geben?

Vielen Dank, Sie haben mir jetzt das Matching und die Zusammenarbeit im Tandem geschildert, ich werde noch einmal zusammenfassen, was Sie gesagt haben. Wenn ich etwas anders verstanden habe, als Sie es gemeint haben, können Sie mich selbstverständlich korrigieren… Vielleicht fällt Ihnen auch noch etwas ein, was Sie bislang noch nicht gesagt haben und ergänzen möchten.

2.2 Seminare/ Netzwerk

- Das Programm umfasst ja auch die Möglichkeit, Seminare zu besuchen und an Netzwerktreffen teilzunehmen: Haben Sie bereits Seminare/Lehrgänge besucht? Wenn ja, welche?
- Erzählen Sie mir doch bitte Ihre Eindrücke zu den Seminaren? War das Thema interessant und relevant für Sie?
- Was haben Sie mitgenommen/gelernt?
- Hat es sich gelohnt, an den Seminaren teilzunehmen? Was fanden Sie besonders gut bzw. was hat Ihnen gefallen?
- Welche Themen würden Sie sich noch wünschen?
  - Haben Sie Verbesserungsvorschläge?
- Vielen Dank, könnten Sie mir nun auch noch Ihre Eindrücke zu den Regionaltreffen schildern?
  - Haben Sie Verbesserungsvorschläge?
- Wie haben Sie die Auftaktveranstaltung wahrgenommen?
  - Mögliche Veränderungswünsche (Anregungen, thematisch, organisatorisch)?

3. Einschätzung und Zufriedenheit mit dem Gesamt-Programm

Im letzten Teil unseres Gesprächs möchte ich Sie noch zu möglichen Wirkungen des Mentoring-Programms, die bisher vielleicht schon eingetreten sind, befragen und um eine Gesamteinschätzung bitten.

- Wie haben Sie bisher den Austausch zwischen den Mentees erlebt? → *Nachfragen:* ausreichend? Überhaupt nötig?
- Konnten Sie denn schon Impulse aus dem Mentoring-Programm in Ihrem Alltag umsetzen?
  - *Falls ja*: Was genau?
  - *Falls nein*: Haben Sie eine Idee, woran das liegt?

- Wie reagiert ihr Umfeld auf Ihre Teilnahme?
  - Akzeptiert das Umfeld die Teilnahme; weiß das Umfeld von der Teilnahme?
- Was ist hilfreich?
- Was ist schwierig?
- Alles in allem, wie zufrieden sind Sie bisher mit dem Mentoring-Programm? *Skala 1-10 (10=sehr gut)*
- Auf das ganze Programm bezogen, wo sehen Sie Verbesserungsmöglichkeiten?
- Wenn ein/e Kollege/in auch über eine Teilnahme nachdenken würde, würden Sie ihm/ihr zur Teilnahme raten?
  - Vorteile und Nachteile gegenüber den Kollegen/innen
- Alles in allem, wie sehr glauben Sie, hat Sie das Mentoring-Programm bisher
  - persönlich vorangebracht?
  - beruflich vorangebracht (NICHT: Beförderung!)?
  > Jeweils auf einer *Skala 1-10 (10=sehr gut)*
- Wie schätzen Sie aktuell die Außenwirkung des Mentoring-Programms ein?
- Inwieweit finden Sie das Mentoring-Projekt als Projekt zur Förderung von Nachwuchsführungskräften von Nutzen?
- Was wünschen Sie sich persönlich für die zweite Jahreshälfte des Programms?

Zusammenfassung: Ergänzungen

Schluss

- Gibt es irgendetwas, was ich nicht gefragt habe, was aber für Sie noch wichtig wäre?
- Vermutlich haben Sie den Fragebogen schon ausgefüllt,
  - *Falls ja*: Haben Sie dazu noch Anmerkungen?
  - *Falls nein: gerne noch mal Link zuschicken.*

Vielen Dank für Ihre Auskunftsbereitschaft und Offenheit.

Zweiter Erhebungstermin (T2)

Einleitung:
Vorbereitung, Begrüßung, Vorstellung (WiMi, Prof. Renner, UniBW, Evaluation Mentoring)

Ich möchte Ihnen zunächst einige Informationen zum Ablauf geben:
Das heutige Gespräch wird etwa 30 Minuten dauern und umfasst **drei Teile**. **Im ersten Teil** möchte ich Ihnen einige **Fragen zum organisatorischen Ablauf des Mentoring-Programms** stellen. **Im zweiten Teil** geht es um die drei Mentoring-Bausteine **Tandem, Seminare und Netzwerkbildung**. **Im letzten Teil** möchte ich Sie bitten, zu **möglichen Wirkungen des Programms** Stellung zu nehmen. Durch Ihre Einschätzungen können wir wertvolle Hinweise für den weiteren Verlauf und die Verbesserung des Programms gewinnen. Es steht Ihnen jederzeit frei, eine Frage nicht zu beantworten. Ich würde gerne eine Audioaufnahme von unserem Gespräch machen. Dadurch kann ich das Gespräch besser nachbereiten und es gehen keine Informationen verloren. Sind Sie damit einverstanden, dass unser Gespräch aufgezeichnet wird? Alle Angaben werden vertraulich und anonym behandelt und nach Abschluss des Gesamtprojektes gelöscht.

Mögliche Nachfrage vonseiten der Mentees: Wer wird das Band hören? Wo werden die Bänder gelagert? Wie lange?

Haben Sie, bevor wir beginnen, noch Fragen?

1. Organisatorischer Ablauf des Programms

- Können Sie mir zunächst kurz schildern, wie die letzten Monate im Mentoring-Programm aus rein organisatorischer Sicht für Sie verlaufen sind?
- Wie könnte man die Organisation des Projekts aus Ihrer Sicht noch verbessern?

2. Tandem, Seminare und Netzwerkbildung

2.1 Tandem

- Erzählen Sie doch bitte einmal, wie die Zusammenarbeit verlaufen?
- Hat sich die Zusammenarbeit bzw. die Tandem-Beziehung im Laufe des Mentoring-Jahres verändert?
- Haben Sie als Mentee so viel Zeit für die Zusammenarbeit im Tandem aufbringen können, wie sie wollten oder geplant hatten? → *Wenn nein*: Was hat dazu geführt, dass Sie nicht genügend Zeit aufbringen konnten?
- Konnte Ihr/e Mentor/in genügend Zeit aufbringen?
- Wir haben die Rückmeldung erhalten, dass es den Mentoren/innen hilft, wenn die Mentees proaktiv Fragen stellen und auch Termine proaktiv anfragen bzw. erinnern, war das für die Zusammenarbeit in Ihrem Tandem relevant? Wer sollte nach Ihrer Meinung die Initiative bei der Organisation von Terminen ergreifen? Was können Sie zukünftigen Mentees aus Ihrer eigenen Erfahrung dabei empfehlen?
- Wurden Ihre Erwartungen an die Tandem-Beziehung erfüllt?
  - Gab es unerfüllte Erwartungen? *Wenn ja*, welche?
  - Konnten Sie alle Fragen und Themen unterbringen? *Wenn nein*, was hat dazu geführt, dass Sie nicht alle Fragen und Themen unterbringen konnten?
- Finden Sie ein Jahr ist zu kurz angesetzt für ein erfolgreiches Mentoring?
- Alles in allem, wie sehr glauben Sie, hat Sie das Mentoring-Programm bisher persönlich und beruflich vorangebracht? Jeweils *Skala 1-10 (10=sehr gut)*
- Ganz allgemein: Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Zusammenarbeit mit ihrem/r Mentor/in? *Skala von 1-10 (10=sehr gut)*
- Was hat im Tandem besonders gut funktioniert?
- Gab es ein Highlight, auf das Sie am besonders gerne zurückblicken, wenn Sie an die Zusammenarbeit im Tandem denken?
- Konnten Sie noch weitere wichtige Kenntnisse oder Fähigkeiten voneinander lernen?
- Was hätte man in der Zusammenarbeit im Tandem evtl. noch verbessern können?
- Ist eine weitere Zusammenarbeit mit Ihrem Mentor, Ihrer Mentorin geplant?
- Lassen Sie uns für einen Moment die Perspektive wechseln - Wenn Sie ein/e Mentor/in wären, was würden Sie sich für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Tandem wünschen?

2.2 Seminare/ Netzwerk

- Welche Seminare/Lehrgänge haben Sie besucht?
- Erzählen Sie mir doch bitte Ihre Eindrücke zu den Seminaren? War das Thema interessant und relevant für Sie?
- Was haben Sie mitgenommen/gelernt?
- Hat es sich gelohnt, an den Seminaren teilzunehmen? Was fanden Sie besonders gut bzw. was hat Ihnen gefallen?
- Welche Themen würden Sie sich noch wünschen?
  - Haben Sie Verbesserungsvorschläge?

- Vielen Dank, könnten Sie mir nun auch noch Ihre Eindrücke zu den Regionaltreffen schildern?
  - Haben Sie Verbesserungsvorschläge?
- Zwischenbilanzveranstaltung?

3. Bisherige Wirkungen und Zufriedenheit mit dem Programm

- Erzählen Sie mir doch bitte, was genau Ihnen das Mentoring-Programm gebracht hat?
- Konnten Sie Impulse aus dem Mentoring-Programm in Ihrem Alltag umsetzen?
- Im letzten Fragebogen konnten wir erkennen, dass die tatsächlichen Unterstützungsmöglichkeiten (z. B. Karrieremöglichkeiten, Zeitmanagement etc.) im Nachhinein eher niedriger eingeschätzt wurden als zu Programmbeginn, hätten Sie dazu Erklärungsvorschläge?
- Welchen Anteil hat die Netzwerkerschließung nach Ihrer Einschätzung für ein erfolgreiches Mentoring?
- Welche 3 Erfolgsfaktoren würden Sie benennen um aufzeigen zu können, dass das Mentoring-Jahr im Allgemeinen erfolgreich verlaufen ist?
- Welche Bereiche können Ihrer Meinung nach am effektivsten positiv beeinflusst werden?
- Haben sich Reaktionen in Ihrem Umfeld auf Ihre Teilnahme im Verlauf des Mentoring-Jahres verändert?
- Alles in allem, wie zufrieden sind Sie bisher mit dem Mentoring-Programm insgesamt? *Skala 1-10 (1=gar nicht, 10=sehr)*
- Auf das ganze Programm bezogen, wo sehen Sie noch Verbesserungsmöglichkeiten?
- Wenn ein/e Kollege/in als Mentee ausgewählt werden würde, würden Sie ihr/ihm zur Teilnahme raten? Was wären Vorteile? Was wären Nachteile?
- Hat sich die Außenwirkung des Programms im Hinblick auf das Thema Chancengerechtigkeit nach Ihrer Einschätzung im Laufe des Projektes verändert?
- Zurzeit ist außerdem die Planung eines Alumni-Netzwerkes in Diskussion, hätten Sie dazu noch Wünsche oder Anmerkungen zur möglichen Ausgestaltung?
- Und zum Abschluss unseres Gesprächs - Wenn Sie einen einzigen Wunsch frei hätten für die Zukunft des Pilotprojektes, was würden Sie sich wünschen?

Schluss

- Gibt es irgendetwas, was ich noch nicht gefragt habe, was für Sie aber besonders wichtig war?

Anhang D: Gesprächsleitfaden (Mentorinnen bzw. Mentoren)

Erster Erhebungstermin (T1)

Einleitung:
Vorbereitung, Begrüßung, Vorstellung (WiMi, Prof. Renner, UniBW, Evaluation Mentoring)

Ich möchte Ihnen zunächst einige Informationen zum Ablauf geben:
Das heutige Gespräch wird etwa 30 Minuten dauern und umfasst **drei Teile**. **Im ersten Teil** möchte ich Ihnen einige **Fragen zum organisatorischen Ablauf des Mentoring-Programms** stellen. **Im zweiten Teil** geht es um Fragen, die sich auf die Arbeit im **Tandem** beziehen. **Im letzten Teil** möchte ich Sie bitten, zu **möglichen Wirkungen des Programms** Stellung zu nehmen. Durch Ihre Einschätzungen können wir wertvolle Hinweise für den weiteren Verlauf und die Verbesserung des Programms gewinnen. Es steht Ihnen jederzeit frei eine Frage nicht zu beantworten. Ich würde gerne eine Audioaufnahme von unserem Gespräch machen. Dadurch kann ich das Gespräch besser nachbereiten und es gehen keine Informationen verloren. Sind Sie damit einverstanden, dass unser Gespräch aufgezeichnet wird? Alle Angaben werden vertraulich und anonym behandelt und nach Abschluss des Gesamtprojektes gelöscht.

Mögliche Nachfrage vonseiten der Mentoren/innen: Wer wird das Band hören? Wo werden die Bänder gelagert? Wie lange?

Haben Sie bevor wir beginnen noch Fragen?

1. Organisatorischer Ablauf des Programms

- Können Sie mir zunächst kurz schildern, was Sie persönlich über die Gründe für die Einführung von Mentoring in die Bundeswehr wissen?
  - Was wurde Ihnen kommuniziert und was war Ihr Eindruck?
  - Was waren Ihre Gründe am Mentoring-Programm teilzunehmen?
- Können Sie mir bitte auch noch kurz schildern, wie die letzten Monate im Mentoring-Programm aus rein organisatorischer Sicht für Sie verlaufen sind?
  - Newsletter, Informationsfluss, Koordination und Planung
- Wie könnte man die Organisation des Projektes bzw. Programms aus Ihrer Sicht noch verbessern?
- Ganz am Anfang des Mentoring-Programms stand ja das Matching: Wie ist das bei Ihnen abgelaufen? Können Sie mir das kurz schildern?
  - Auswahl der Mentees? Wie ist diese erfolgt (waren Sie mit Vorschlägen einverstanden)?
- Wenn Sie an den Matching-Prozess zurückdenken, waren Sie mit dem Ablauf zufrieden?
  - Als Rückmeldung aus dem Online-Fragebogen wurde besonders die berufliche Situation und der Status (militärisch/zivil) der Mentees genannt, was genau war Ihnen hier wichtig?
  - Ähnlicher Bereich oder anderer Bereich?
  - Männlicher oder Weibliche Mentee?
- Was war hilfreich und sollte auch in zukünftigen Mentoring-Programmen beibehalten werden?
- Was könnte man beim Matching in zukünftigen Programmdurchläufen evtl. verbessern?

2. Tandem

- Ende August fand die Kick-Off-Veranstaltung statt. Erzählen Sie doch bitte einmal, wie die bisherige Zusammenarbeit im Tandem seitdem verlaufen ist?
- Beschreiben Sie bitte, wie ein typisches Treffen abläuft.
  - Gesprächsinhalte: eher beruflich, privat, prospektiv, allgemein über Mentoring
- Wie viele Treffen hatten Sie mit Ihrer/m Mentee?
  - Regelmäßig?
  - Wie lang ist ein Treffen ungefähr?

- Wie schaffen Sie es, das Mentoring-Programm zeitlich und organisatorisch in Ihrem Arbeitsalltag unterzubringen?
  - Haben Sie als Mentor/in so viel Zeit für die Zusammenarbeit im Tandem aufbringen können, wie sie wollten oder geplant hatten? → *Wenn nein*: Was hat dazu geführt, dass Sie nicht genügend Zeit aufbringen konnten?
  - Konnte Ihr/e Mentee genügend Zeit aufbringen?
  - Strukturieren Sie auch Ihre Treffen?
- Sie haben ja eine Handreichung erhalten für die Zusammenarbeit im Tandem. War diese Handreichung hilfreich? *Wenn ja*, was war hilfreich? *Wenn nein*, was wäre evtl. hilfreich?
- Hatten Sie das Gefühl, ihr/e Mentee konnte offen die für sie wichtigen Themen ansprechen?
- Was haben Sie bisher *voneinander* gelernt?
- Ganz allgemein: Wie zufrieden sind Sie bisher insgesamt mit der Zusammenarbeit mit ihrer/m Mentee? *Skala von 1-10 (10=sehr gut)*
  - Was funktioniert (besonders) gut?
  - Was könnte man (noch) verbessern?
- *Evtl. nachhaken:* Welche Tipps würden Sie zukünftigen Tandems geben?

Vielen Dank, Sie haben mir jetzt das Matching und die Zusammenarbeit im Tandem geschildert, ich werde noch einmal zusammenfassen, was Sie gesagt haben. Wenn ich etwas anders verstanden habe, als Sie es gemeint haben, können Sie mich selbstverständlich korrigieren… Vielleicht fällt Ihnen auch noch etwas ein, was Sie bislang noch nicht gesagt haben und ergänzen möchten.

3. Einschätzung und Zufriedenheit mit dem Gesamt-Programm

Im letzten Teil unseres Gesprächs möchte ich Sie noch zu möglichen Wirkungen des Mentoring-Programms, die bisher vielleicht schon eingetreten sind, befragen.

- Waren die Regionaltreffen für Sie als Mentor/in relevant?
  - Mögliche Veränderungswünsche?
- Wie haben Sie die Auftaktveranstaltung wahrgenommen?
  - Mögliche Veränderungswünsche (Anregungen, thematisch, organisatorisch)?
- War der Austausch unter den Mentoren/innen für Sie ausreichend gut möglich oder generell nötig?
- Wie reagiert ihr Umfeld auf Ihre Teilnahme?
  - Haben Sie das Gefühl Kollegen/Innen wurden inspiriert auch Mentor/in zu werden oder gab es auch kritische Stimmen?
- Alles in allem, wie zufrieden sind Sie bisher mit dem Mentoring-Programm? *Skala 1-10 (10=sehr gut)*
- Auf das ganze Programm bezogen, wo sehen Sie Verbesserungsmöglichkeiten?
- Wenn ein/e Kollege/in auch über eine Teilnahme nachdenken würde, würden Sie ihr zur Teilnahme raten? Was wären Vorteile? Was wären Nachteile?
- Alles in allem, wie sehr glauben Sie, hat das Mentoring-Programm ihre/n Mentee bisher
  - persönlich vorangebracht?
  - beruflich vorangebracht (NICHT: Beförderung!)?
  > Jeweils auf einer *Skala 1-10 (10=sehr gut)*
- Wie schätzen Sie aktuell die Außenwirkung des Mentoring-Programms ein?
  Inwieweit finden Sie das Mentoring-Projekt als Projekt zur Förderung von Nachwuchsführungskräften von Nutzen?
- Was wünschen Sie sich persönlich für die zweite Jahreshälfte des Programms?

Zusammenfassung: Ergänzungen

Schluss

- Gibt es irgendetwas, was ich nicht gefragt habe, was aber für Sie noch wichtig wäre?
- Vermutlich haben Sie Fragebogen schon ausgefüllt,
  - *Falls ja*: Haben Sie dazu noch Anmerkungen?
  - *Falls nein: gerne noch mal Link zuschicken.*

Vielen Dank für Ihre Auskunftsbereitschaft und Offenheit.

Zweiter Erhebungstermin (T2)

Einleitung:
Vorbereitung, Begrüßung, Vorstellung (WiMi, Prof. Renner, UniBW, Evaluation Mentoring)

Ich möchte Ihnen zunächst einige Informationen zum Ablauf geben:
Das heutige Gespräch wird etwa 30 Minuten dauern und umfasst **drei Teile**. **Im ersten Teil** möchte ich Ihnen einige **Fragen zum organisatorischen Ablauf des Mentoring-Programms** stellen. **Im zweiten Teil** geht es um Fragen, die sich auf die Arbeit im **Tandem** beziehen. **Im letzten Teil** möchte ich Sie bitten, zu **möglichen Wirkungen des Programms** Stellung zu nehmen. Durch Ihre Einschätzungen können wir wertvolle Hinweise für den weiteren Verlauf und die Verbesserung des Programms gewinnen. Es steht Ihnen jederzeit frei eine Frage nicht zu beantworten. Ich würde gerne eine Audioaufnahme von unserem Gespräch machen. Dadurch kann ich das Gespräch besser nachbereiten und es gehen keine Informationen verloren. Sind Sie damit einverstanden, dass unser Gespräch aufgezeichnet wird? Alle Angaben werden vertraulich und anonym behandelt und nach Abschluss des Gesamtprojektes gelöscht.

Mögliche Nachfrage vonseiten der Mentoren/innen: Wer wird das Band hören? Wo werden die Bänder gelagert? Wie lange?

Haben Sie, bevor wir beginnen, noch Fragen?

1. Organisatorischer Ablauf des Programms

- Können Sie mir zunächst schildern, wie die letzten Monate im Mentoring-Programm aus rein organisatorischer Sicht für Sie verlaufen sind?
- Haben Sie ansonsten noch Anmerkungen oder Wünsche, die sich auf die Organisation des Projekts beziehen?

2. Tandem

- Erzählen Sie doch bitte, wie die Zusammenarbeit verlaufen ist?
- Hat sich die Zusammenarbeit bzw. die Tandem-Beziehung im Laufe des Mentoring-Jahres verändert?
- Haben Sie als Mentor/in so viel Zeit für die Zusammenarbeit im Tandem aufbringen können, wie sie wollten oder geplant hatten? → *Wenn nein*: Was hat dazu geführt, dass Sie nicht genügend Zeit aufbringen konnten?
- Konnte Ihre Mentee genügend Zeit aufbringen?
- Wurden Ihre Erwartungen an die Tandem-Beziehung generell erfüllt?
  - Gab es unerfüllte Erwartungen? *Wenn ja*, welche?
  - Konnten Sie Ihrer Mentee alles vermitteln, was Sie wollten? *Wenn nein*, was hat dazu geführt, dass Sie nicht alles vermitteln konnten, was Sie wollten?
- Finden Sie ein Jahr ist zu kurz angesetzt für ein erfolgreiches Mentoring?
- Alles in allem, wie sehr glauben Sie, hat das Mentoring-Programm Ihre Mentee bisher persönlich und beruflich vorangebracht? Jeweils *Skala 1-10 (1=gar nicht, 10=sehr)*

- Ganz allgemein: Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Zusammenarbeit mit ihrer/m Mentee? *Skala von 1-10 (10=sehr gut)*
- Was hat im Tandem besonders gut funktioniert?
- Gab es ein Highlight, auf das Sie am besonders gerne zurückblicken, wenn Sie an die Zusammenarbeit im Tandem denken?
- Konnten Sie noch weitere wichtige Kenntnisse oder Fähigkeiten voneinander lernen?
- Was hätte man in der Zusammenarbeit im Tandem evtl. noch verbessern können?
- Ist eine weitere Zusammenarbeit mit Ihrem Mentor, Ihrer Mentorin geplant?
- Lassen Sie uns für einen Moment die Perspektive wechseln - Wenn Sie ein/e Mentee wären, was würden Sie sich für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Tandem wünschen?

3. Einschätzung und Zufriedenheit mit dem Gesamt-Programm

- Waren die Regionaltreffen für Sie als Mentor/in relevant?
  - Mögliche Veränderungswünsche?
- Falls Sie an weiteren Veranstaltungen im Rahmen des Mentorings (z. B. Zwischenbilanzveranstaltung) teilgenommen haben, könnten Sie mir auch hierzu bitte ein kurzes Feedback geben?
- War der Austausch unter den Mentoren/innen für Sie ausreichend gut möglich?
- Im letzten Fragebogen konnten wir erkennen, dass für die Mentoren/innen besonders große Effekte bei der Reflektion der eigenen Führungskompetenz verzeichnet werden konnten, wie schätzen Sie diese Effekte ein?
- Außerdem zeigten die Rückmeldungen, dass die tatsächlichen Unterstützungsmöglichkeiten (z. B. Karrieremöglichkeiten, Zeitmanagement etc.) im Nachhinein eher niedriger eingeschätzt wurden als zu Programmbeginn, hätten Sie dazu Erklärungsvorschläge?
- Welchen Anteil hat die Netzwerkerschließung nach Ihrer Einschätzung für ein erfolgreiches Mentoring?
- Welche 3 Erfolgsfaktoren würden Sie benennen, um aufzeigen zu können, dass das Mentoring-Jahr im Allgemeinen erfolgreich verlaufen ist?
- Welche Bereiche können Ihrer Meinung nach am effektivsten positiv beeinflusst werden?
- Haben sich Reaktionen in Ihrem Umfeld auf Ihre Teilnahme im Verlauf des Mentoring-Jahres verändert?
- Haben Sie das Gefühl Kollegen/Innen wurden inspiriert/ermutigt auch Mentor/in zu werden
- Gab es auch kritische Stimmen?
- Alles in allem, wie zufrieden sind Sie bisher mit dem Mentoring-Programm? *Skala 1-10 (1=gar nicht, 10=sehr)*
- Auf das ganze Programm bezogen, wo sehen Sie Verbesserungsmöglichkeiten?
- Wenn ein/e Kollege/in auch über eine Teilnahme als Mentor/in nachdenken würde, würden Sie ihm/ihr zur Teilnahme raten? Was wären Vorteile? Was wären Nachteile?
- Hat sich die nach Ihrer Einschätzung die Außenwirkung des Programms im Hinblick auf das Thema Chancengerechtigkeit im Laufe des Projektes verändert?
- Zurzeit ist außerdem die Planung eines Alumni-Netzwerkes in Diskussion, hätten Sie dazu noch Wünsche oder Anmerkungen zur möglichen Ausgestaltung?
- Und zum Abschluss unseres Gesprächs - Wenn Sie einen einzigen Wunsch frei hätten für die Zukunft des Pilotprojektes, was würden Sie sich wünschen?

Schluss

- Gibt es irgendetwas, was ich noch nicht gefragt habe, was für Sie aber besonders wichtig war?