

Franziska Fellenberg

Nachwuchsförderung durch Mentoring – eine kritische Bestandsaufnahme

Zusammenfassung:

Trotz einer Vielzahl von Veröffentlichungen zum Thema „Mentoring“ fehlt noch immer eine allgemein anerkannte Definition dieses Begriffs. In diesem Artikel werden verschiedene Auffassungen von Mentoring neben einander gestellt und einer kritischen Analyse unterzogen. Betrachtet werden a) unterschiedliche Varianten von Mentoringbeziehungen, b) unterschiedliche Funktionen von Mentoring und c) Prädiktoren effektiven Mentorings. Dabei wird insbesondere die Wandlung des Mentoringbegriffs von einer One-to-one-Beziehung zu einem unterstützenden Netzwerk diskutiert sowie diverse Ansätze, die die Funktionen von Mentoring aus theoretischer Perspektive beleuchten. Schließlich werden empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Mentoring dargestellt und es wird resümiert, welche Faktoren positive oder negative Verläufe von Mentoringbeziehungen begünstigen. Der Aufsatz schließt mit Schlussfolgerungen für die weitere Evaluationsforschung.

Schlüsselwörter: Mentoring, Mentoringfunktionen, Nachwuchsförderung, Netzwerke

Abstract:

Despite a high number of publications about mentoring there is still a lack of an overall accepted definition for this conception. In this paper different views of mentoring are compared and are critically analysed. Kinds of mentoring relationships, theoretical approaches concerning mentoring functions and relevant predictors of mentoring outcome are considered. Especially the change of the mentoring concept from a one-to-one-relationship to a supportive network is discussed and several approaches to highlight mentoring from a theoretical perspective are described. Finally a survey of empirical results is given about the effectiveness of mentoring and determinants are resumed which support a positive or negative mentoring outcome. The paper finishes with conclusions for further research.

Keywords: mentoring, mentoring functions, encouragement of young talent, networking

1. Nachwuchsförderung durch Mentoring

Mentoring als Instrument der Nachwuchsförderung findet zunehmend mehr Verbreitung. Dabei wird der Begriff „Mentoring“ zum einen für informell entstandene Förderbeziehungen – die zumeist innerhalb derselben Institution oder Organisation angesiedelt sind – verwendet. Zum anderen wird dieser Begriff aber auch für gezielte Maßnahmen der Nachwuchsförderung angewandt. Diese werden sowohl innerhalb von Betrieben, Berufs- und Fachverbänden als auch im Rahmen gesellschaftspolitischer Projekte realisiert. Die Erwartungen an eine Nachwuchsförderung durch Mentoring scheinen hoch zu sein, wie die wachsende Zahl an Mentoringprogrammen in verschiedenen Bereichen sowie die steigende Anzahl von Veröffentlichungen zu diesem Thema zeigen. Die Mehrzahl der Publikationen stammt aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum. Im Zuge der stärkeren Verbreitung von Mentoring auch im deutschsprachigen Raum ver-

mehrt sich jedoch auch hier die Auseinandersetzung mit der Thematik (vgl. z.B. Schoenfeld & Tschirmer, 2002; Wagner, Podolsky & Prädikow, 2006).

Eine umfassende empirische Analyse der Faktoren, die eine effektive Förderung durch Mentoring garantieren, steht bislang noch aus. Es gibt jedoch Ansätze, die bisher vorliegenden empirischen Ergebnisse zu systematisieren und verschiedene Mentoringprogramme vergleichend zu evaluieren (Noe, Greenberger & Wang, 2002; Roterling-Steinberg, 2007; Wanberg, Welsh & Hezlett, 2003). Beides geschieht mit dem Ziel, Implikationen für die Entwicklung von Mentoringprogrammen abzuleiten.

Mentoring als Maßnahme zur Nachwuchsförderung entstammt ursprünglich dem betrieblichen Kontext und so bezieht sich die Mehrzahl der Studien auf diesen Bereich (Allen, Eby, Poteet & Lima, 2004). Zunehmend findet jedoch auch Mentoring im akademischen Arbeitsumfeld Beachtung (de Janasz & Sullivan, 2004). Bisher wurde Nachwuchsförderung durch Mentoring vorwiegend als so genanntes *white-collar*-Phänomen betrachtet. So richtet sich auch in Deutschland die Mehrzahl der Maßnahmen an Personen mit hohem Bildungs- und Qualifikationsniveau. Noch kaum erforscht ist Mentoring in Arbeiter- und Handwerksberufen, also den so genannten *blue-collar*-Berufen.

Ein zentrales Problem bei der Evaluation von Mentoringprogrammen stellt das Fehlen einer allgemein anerkannten Definition von Mentoring dar. Auch die wachsende Beschäftigung mit der Thematik führte keineswegs in jeder Hinsicht zu einer Präzisierung der Inhalte von Mentoring. So findet man in der Literatur Beschreibungen verschiedenartiger beruflicher Kontakte zu einer oder mehreren Personen, die allesamt als Mentoringbeziehungen aufgefasst werden. Es muss deshalb ernsthaft die Frage gestellt werden, ob sich die Veröffentlichungen zum Thema *Mentoring* tatsächlich mit demselben Gegenstand befassen. Gerade im Hinblick auf eine gezielte Nutzung von Mentoring in Nachwuchsförderprogrammen ist es jedoch notwendig, die konstituierenden Merkmale eindeutig zu definieren und die erwünschten karriere- und persönlichkeitsfördernden Funktionen exakt zu bestimmen (Young, & Perrewé, 2004). Erst auf dieser Basis können unterschiedliche Formen von Mentoring tatsächlich miteinander verglichen und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden.

Diese Arbeit macht den Versuch Ansätze kritisch zu beleuchten, die maßgeblich die aktuelle Auffassung von Mentoring bestimmen. Dabei wird zum einen betrachtet, welche sozialen Beziehungen im Arbeitsleben als Mentoringbeziehungen angesehen werden. Weiter werden verschiedene theoriegeleitete Ansätze, die Funktionen von Mentoring abbilden, gegenübergestellt. Zuletzt werden wichtige Ergebnisse zur Effektivität von Mentoring referiert.

2. Mentoringbeziehungen

2.1 Die dyadische Mentoringbeziehung

Traditionell wird eine Mentoringbeziehung als dyadische Beziehung, bestehend aus einem Mentor und einem Mentee, beschrieben (Eby, 1997; Mullen, 1998). Der Mentor oder die Mentorin ist – abgeleitet von der gleichnamigen Figur aus der griechischen Mythologie – eine erfahrene Person mit langjähriger Berufserfahrung, die sich eines Schützlings annimmt. In der Organisation, in der er oder sie arbeitet, nimmt der Mentor

in der Regel eine gehobene Position ein. Bei dem oder der Mentee, häufig auch als Protégé bezeichnet (aus dem Französischen = Schützling), handelt es sich um einen Neueinsteiger in einer Organisation, einen Berufsanfänger oder eine noch in der Ausbildung oder Qualifikationsphase stehende Person (Blickle, 2000). Die Begriffe Mentee und Protégé wurden bisher nicht exakt voneinander abgegrenzt und teilweise auch synonym verwendet. Hier wird im Folgenden von Mentee gesprochen. Traditionellerweise arbeiten Mentor und Mentee in derselben Organisation, wobei sich eine intensive Austauschbeziehung zwischen beiden entwickelt. Der Mentee profitiert, indem er in der jeweiligen Organisation aufsteigt, der Mentor, indem er Anerkennung und Hilfe bei der Erledigung seiner Aufgaben bekommt. In Abgrenzung zum Coaching bezeichnet Mentoring nicht die Vermittlung spezifischer Fertigkeiten, sondern richtet sich auf die längerfristige berufliche Entwicklung des Mentees als Ganzes (McLean, Yang, Kuo, Tolbert & Larkin, 2005). Coaching kann dabei einen Teilaspekt von Mentoring darstellen (z.B. Kram, 1983).

2.2 Mentoring als Netzwerk

Im letzten Jahrzehnt hat sich ein Wandel des Mentoring-Begriffs vollzogen. Mentoring wird nicht mehr ausschließlich als eine dyadische Beziehung betrachtet, sondern vielmehr als ein Entwicklungsnetzwerk im Sinne der sozialen Netzwerktheorie (Koreman, 2005). Damit erhält ein Mentee nicht mehr von einem einzigen Mentor Unterstützung und Förderung bei seiner beruflichen Entwicklung, sondern von verschiedenen Personen (Higgins & Kram, 2001). Neben hierarchischen Beziehungen sind dabei auch laterale Beziehungen, d.h. Peer-Beziehungen, von Bedeutung (Eby, 1997; Kram & Isabella, 1985). Dieser Ansatz impliziert, dass eine einzelne Mentoringbeziehung nicht ausreichend für die berufliche Entwicklung ist, sondern erst die Unterstützung verschiedener Personen eine positive berufliche Entwicklung gewährleistet. Diese Erweiterung des Mentoringbegriffs ist insofern als Fortschritt anzusehen, als sie erklärt, auf welche Weise auch Personen, die über keine traditionelle Mentor-Mentee-Beziehung verfügen, von sozialer Unterstützung für ihre Karriere profitieren (Blickle, Kuhnert & Rieck, 2003). Weiter ist dieser Ansatz eher in der Lage, fördernde Beziehungen in einer von wachsender Flexibilität gekennzeichneten Arbeitswelt – mit häufigem Stellenwechsel und örtlichen Veränderungen – abzubilden als die Annahme von lange andauernden, dyadischen Beziehungen. Die Netzwerksichtweise muss jedoch insofern kritisch gesehen werden, als sie auch zu einer Aufweichung des Mentoringkonzepts führt. Die Rollen von Mentor und Mentee sind bei dieser Konzeption nicht mehr eindeutig festgelegt und es bleibt unklar, inwieweit sich Mentoring noch von anderen Formen sozialer Unterstützung abgrenzen lässt. Eine diesbezüglich exakte Definition von Mentoring steht derzeit jedoch noch aus, obwohl die Relevanz einer solchen Definition für die empirische Forschung angemahnt wird (Chao, 1998).

2.3 Informelle und formelle Mentoringbeziehungen

Ungeachtet der fehlenden Definitionskriterien werden Mentoringbeziehungen allgemein danach unterschieden, ob sie informell oder formell zustande gekommen sind. Inwieweit sich informell entstandene Mentoringbeziehungen grundsätzlich von formellen

unterscheiden, die in ein spezifisches Programm eingebunden sind, wird in diesem Zusammenhang jedoch eher selten reflektiert. Unbestritten unterscheiden sich informelle Mentoringbeziehungen von formellen dadurch, dass sie sich in der Regel aus einer gemeinsamen Arbeit heraus entwickeln und auf gegenseitiger Attraktion beruhen (Ragins & Cotton, 1999). Somit sind informelle Beziehungen von Freiwilligkeit auf beiden Seiten gekennzeichnet, wobei sowohl Mentor als auch Mentee motiviert sind, die Beziehung zumindest für eine gewisse Zeit aufrecht zu erhalten. Dagegen wird bei formellen Mentoringprogrammen die Auswahl und Zusammenführung von Mentoren und Mentees von der Leitung des jeweiligen Mentoringprogramms übernommen. Sowohl die Zuordnung der Personen, als auch der Zeitpunkt von Beginn und teilweise auch Ende der Beziehung, können dabei von den beteiligten Personen nicht selbst oder nur bedingt beeinflusst werden. Darüber hinaus sollen sich formelle Mentoringbeziehungen von informellen durch ihre zeitliche Dauer unterscheiden. Während informelle Mentoringbeziehungen in der Regel zwischen drei und sechs Jahren andauern, liegt die durchschnittliche Dauer von formellen Beziehungen zwischen sechs und zwölf Monaten (Ragins & Cotton, 1999). Ein Unterschied ist auch hinsichtlich der Beziehungsgestaltung zu sehen. Bei Mentoringprogrammen bietet die Projektleitung häufig Anleitung und Unterstützung bei der konkreten Ausgestaltung der Mentor-Mentee-Beziehung (Scott, 1992). Somit erhält die Beziehung von außen eine vorgegebene Struktur, die Stabilität und Anregungen für die Gestaltung bietet (Gaskill, 1993; Murray, 1991). Dagegen liegt bei informellen Mentoringbeziehungen die Verantwortung für die Beziehungsgestaltung ausschließlich bei Mentor und Mentee. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass die alleinige Unterscheidung von formellen und informellen Beziehungen wenig sinnvoll ist, wenn dabei nicht betrachtet wird, inwieweit im Rahmen eines Mentoringprogramms die Beziehungsaufnahme und -gestaltung gelenkt wird. Weiter muss beachtet werden, dass auch formell initiierte Mentoringbeziehungen nach Beendigung der Maßnahme in eine informelle Beziehung übergehen können. Zudem werden auch innerhalb von Mentoringprogrammen nicht ausschließlich Tandems, bestehend aus Mentor und Mentee, einander zugeordnet, sondern vielmehr auch die Bildung von Netzwerken angeregt (vgl. z.B. Getrude-Joch-Robinson-Programm der DGPK; MuT-Programm der LaKof in Baden-Württemberg). Infolge dessen lassen sich die im Rahmen eines Programms entstandenen Beziehungen nicht immer eindeutig als formelle oder informelle Beziehungen kennzeichnen. Die Unterscheidung und Gegenüberstellung von formellen und informellen Mentoringbeziehungen scheint also nur dann sinnvoll zu sein, wenn die spezifischen Charakteristika des jeweiligen Mentoringprogramms reflektiert und dabei auch verschiedenartige Förderprogramme vergleichend gegenüber gestellt werden.

3. Mentoringfunktionen

3.1 Vergleich empirie- und theoriegeleiteter Definitionen

Je weniger die Mentoringbeziehung an sich als eindeutiges Definitionskriterium herangezogen werden kann, desto wichtiger wird die Definition spezifischer Funktionen von Mentoring. Die Funktionen von Mentoring wurden zumeist aus der Perspektive des Mentee betrachtet. Dabei findet man zwei grundsätzlich verschiedene Herangehenswei-

sen: die empirisch-induktive und die theoretisch-deduktive. Zumeist wurden relevante Unterstützungsfunktionen empirisch-induktiv mittels Faktorenanalyse ermittelt (vgl. Gibson, 2004; Fowler & Gorman, 2005; Ragins & McFarlin, 1990; Sands, Parson & Duane, 1991). Die Ergebnisse variieren von ein bis zu zwei oder drei übergeordneten Faktoren (Tepper, Schaffner & Tepper, 1996). Der bis heute meist beachtete Ansatz stammt von Kram (1983). Die Autorin unterscheidet zwischen karrierebezogener und psychosozialer Unterstützung. Andere Autoren fanden neben diesen beiden Funktionen noch eine dritte, die Rollenmodellfunktion (z.B. Scandura, 1992). Ansätze, die sich der Thematik stärker theoriegeleitet nähern, beleuchten die Funktionen einer Mentoringbeziehung teils aus Menteeperspektive teils aus Mentorenperspektive, zum Teil wird auch eine Integration beider Sichtweisen versucht. Die wichtigsten Ansätze werden im Folgenden dargestellt.

3.2 Soziale Ressource und soziales Lernen auf Seiten des Mentee

Eine Reihe von Ansätzen definiert Mentoring als soziale Ressource. Zu nennen sind hier das Stress-Bewältigungs-Paradigma und die Social-Capital-Theory. Das *Stress-Bewältigungs-Paradigma* definiert Mentoring als soziale Ressource, die eine Person bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen nutzen kann (Manning, Jackson & Fusilier, 1996; Nelson, Quick & Joplin, 1991; Sosik & Godshalk, 2000). Mentoring wird hierbei als spezifische Form sozialer Unterstützung beschrieben, die hilft Stress zu vermeiden, zu reduzieren und zu bewältigen (House, 1981; Kram & Hall, 1989; Allen, McManus & Russell, 1999). Die *Social-Capital-Theory* geht von einem sozialen Netzwerk aus, in das eine Person über verschiedene persönliche Beziehungen eingebunden ist (z.B. Lin, 1999; Seibert, Kraimer & Liden, 2001). Als soziales Kapital werden dabei sämtliche Aspekte sozialer Strukturen beschrieben, die einem Individuum die Möglichkeit bieten, seine individuellen Kompetenzen zu vermehren (Coleman, 1990). Im Hinblick auf beruflichen Erfolg besteht der Nutzen von Netzwerken vor allem im Zugang zu Informationen und anderen relevanten Ressourcen sowie in der Förderung der Karriere (Seibert, Kraimer & Liden, 2001).

Ein weiterer Ansatz stützt sich auf die *Soziale Lerntheorie* (Zagumny, 1993). Die Soziale Lerntheorie geht davon aus, dass Lernen nicht nur aufgrund eigener Erfahrungen von Verstärkung (Belohnung) bzw. Bestrafung erfolgt (Bandura, 1977). Vielmehr können Individuen auch durch Beobachtung die Konsequenzen des Handelns anderer Personen stellvertretend erleben und infolge dessen ihr eigenes Verhalten daran orientieren. Soziales Lernen findet permanent im Alltagsleben statt, so auch im beruflichen Kontext. So wird eine wichtige Funktion eines Mentors in der Rollenmodellfunktion gesehen (Scandura, 1992). Ein Mentor als Rollenmodell besitzt Qualitäten und Fähigkeiten, die sein Mentee noch nicht besitzt (Anderson & Ramey, 1990). Durch Beobachtung und Imitation des Mentors erwirbt sich der Mentee die erwünschten Fähigkeiten. Rollenmodelle können dabei sowohl Personen sein, die auf einer höheren Karrierestufe stehen, als auch Peers (Anderson & Ramey, 1990).

3.3 Prosoziale und eigennützige Motive auf Seiten des Mentors

Auf Seiten des Mentors lassen sich die Funktionen der Mentoringbeziehung danach unterscheiden, ob sie auf andere oder auf die eigene Person fokussiert sind (Allen, 1997; 2003). Erstere beinhalten den Wunsch des Mentors anderen zu helfen, ihnen wichtige Informationen zu vermitteln und ein kompetentes Arbeitsteam aufzubauen. Letztere umfassen dagegen die Absicht, selbst dazuzulernen und ein Gefühl der Zufriedenheit zu erleben. Dabei scheinen prosoziale Motive, die den Wunsch anderen zu helfen in den Vordergrund rücken, stärker als eigennützige Motive ausschlaggebend zu sein, ob von Seiten des Mentors eine Mentoringbeziehung eingegangen wird oder nicht. Empirisch konnte gezeigt werden, dass Personen mit einer Prosozialen Persönlichkeit in höherem Maße bereit waren, andere zu protegieren, als Personen ohne Prosoziale Persönlichkeitsstruktur (Allen, 2003). Da bisher aber diesbezüglich kein systematischer Vergleich zwischen Personen mit eigennützigen und mit prosozialen Motiven vorgenommen wurde, kann dies lediglich als erster Hinweis in diese Richtung gedeutet werden.

Es gibt jedoch empirische Belege dafür, dass es in Abhängigkeit von den Motiven des Mentors Unterschiede in der Auswahl von Mentees gibt. So orientieren sich Mentoren, die vom Motiv der Selbstwerterhöhung geleitet werden, bei der Auswahl eines Mentees an der Ausprägung seiner Fähigkeiten (Allen, 2004). Entsprechend konnte nachgewiesen werden, dass Bankmanager eher bereit waren, Personen mit hohen Leistungen zu protegieren, als Personen mit durchschnittlichen Leistungen (Olina, Carrol & Giannantonio, 1993). Im akademischen Bereich erhielten Graduierte mehr Unterstützung von Professoren, wenn ihre Fähigkeiten als hoch wahrgenommen wurden (Green & Bauer, 1995). Dagegen wählen Mentoren mit dem Motiv intrinsischer Zufriedenheit einen Mentee mit hoher Lernwilligkeit (Allen, 2004).

3.4 Mentoring als sozialer Austausch zwischen Mentee und Mentor

Im Sinne des Netzwerkansatzes erscheint es sinnvoll, Mentoringfunktionen weder einseitig aus der Perspektive des Mentees noch aus der des Mentors zu betrachten. Ein Ansatz, der beide Perspektiven integriert, ist die *Soziale Austauschtheorie* (z.B. Ensher, Thomas & Murphy, 2001). Die Soziale Austauschtheorie definiert die Interaktion zwischen zwei Personen als Austausch, bei dem beide Seiten sowohl investieren als auch profitieren (Homans, 1958; Thibaut & Kelley, 1959). Je höher der erwartete Nutzen und je geringer die investierten Kosten für eine Person sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie eine Beziehung aufbaut bzw. eingeht. Angewandt auf die Mentoringthematik bedeutet das, dass nicht nur Mentees, sondern auch Mentoren eine Mentoringbeziehung eingehen, wenn sich für sie eine positive Kosten-Nutzen-Rechnung ergibt.

Welche Faktoren hierbei entscheidend sind, wird von verschiedenen Autoren unterschiedlich beantwortet. Einige stellen den Austausch von Informationen in den Vordergrund. Demnach stellt der Mentee für den Mentor ebenso eine Informationsquelle dar wie umgekehrt der Mentor für den Mentee (Mullen, 1994; Mullen & Noe, 1999). Andere Autoren betonen die fachlichen respektive berufsrelevanten Fähigkeiten des Mentees (z.B. Green & Bauer, 1995; Olina, Carrol & Giannantonio, 1993): Je herausragender die Fähigkeiten eines potenziellen Mentees sind, desto höher ist für den Mentor die subjektive Wahrscheinlichkeit, dass er oder sie selbst davon profitiert. Dabei ist auch die eigene Erfahrung des potenziellen Mentors von Bedeutung. Je weniger Erfahrungen eine

Person selbst als Mentee oder Mentor gemacht hat, desto höher schätzt sie die mit dem Mentorenstatus verbundenen Kosten ein (Ragins & Scandura, 1999). Deshalb sind Personen mit wenig Erfahrung im Hinblick auf Mentoring weniger bereit, selbst die Mentorenrolle einzunehmen als Personen, die selbst gefördert wurden oder bereits selbst gefördert haben (Ragins & Scandura, 1999). Über relevante Aspekte der Kosten-Nutzen-Analysen bei potenziellen Mentees gibt es bisher kaum Erkenntnisse.

4. Effektivitätskriterien von Mentoringbeziehungen

4.1 Effektivitätsmerkmale und Effekte von Mentoring

Eine der zentralen Fragen im Zusammenhang mit Mentoring ist die nach seiner Wirksamkeit. Dabei geht es zum einen darum zu bestimmen, was Mentoring bewirken soll, und zum anderen darum zu klären, welche Faktoren für effektive Mentoringbeziehungen ausschlaggebend sind.

Die Güte von Mentoringbeziehungen wurde zumeist sowohl an objektiven als auch an subjektiven Kriterien gemessen. *Objektive* Kriterien stellen das Gehalt des Mentees bzw. Gehaltsverbesserungen, Beförderungen und auch die Arbeitsproduktivität dar (Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima, 2004; Green & Bauer, 1995). Zu den *subjektiven* Erfolgskriterien gehören Arbeitszufriedenheit, Zufriedenheit mit der Karriereentwicklung, erwartete Beförderungsmöglichkeiten, Engagement im Hinblick auf die Karriere und die Intention, in der jeweiligen Organisation weiterzuarbeiten (Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima, 2004). Trotz der sich zunehmend verbreitenden Auffassung der Netzwerkperspektive wurden in Effektivitätsstudien zumeist dyadische Mentoringbeziehungen analysiert.

In einer Metaanalyse überprüften Allen, Eby, Poteet, Lentz und Lima (2004) die Wirksamkeit von Mentoring anhand von 43 Einzelstudien. In diese Metaanalyse wurden ausschließlich Studien aus dem betrieblichen Bereich einbezogen (Mentoring im akademischen Kontext, z.B. mit Studierenden, wurde ausgeschlossen). Studien mit fehlenden oder ungenügenden Informationen über Stichprobenumfang, Auswertung und Ergebnisse wurden nicht mit in die Analyse aufgenommen. Als Indikator für die Effektgröße wurde der Korrelationskoeffizient – zwischen den Maßen für Mentoring und den Kriterien für die Wirksamkeit – herangezogen. Dabei konnten positive Auswirkungen von Mentoring auf verschiedene karriererelevante Faktoren (z.B. Beförderungen, Karrierezufriedenheit) eindeutig belegt werden. Die Effektstärken erwiesen sich jedoch als gering. Dieses Ergebnis verwundert nicht in Anbetracht des genannten Definitionsdefizits von Mentoring. So wurde auch in dieser Metaanalyse die konkrete Ausgestaltung der Mentoringbeziehungen nicht kontrolliert.

Damit stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen eine Mentoringbeziehung bzw. ein Mentor erfüllen muss, um die berufliche Entwicklung des Mentees positiv zu beeinflussen. Mentoren, die kaum oder keine Unterstützung bieten, werden als *marginal mentors* bezeichnet (Ragins, Cotton & Miller, 2000). Es handelt sich hierbei um Personen, die – zumeist im Rahmen eines formellen Mentoringprogramms – zwar als Mentoren benannt werden, die jedoch nicht oder kaum Mentoringfunktionen erfüllen. Ragins, Cotton & Miller (2000) fanden, dass Mentees mit marginalen Mentoringbeziehungen

nicht zufriedener mit ihrer Arbeit waren, nicht mehr berufsbezogenes Selbstwertgefühl besaßen und nicht mehr Beförderungschancen sahen als Personen ohne Mentor. Dies macht deutlich, dass das Matching von Mentor oder Mentee allein noch keine positiven Auswirkungen mit sich bringen muss. Vielmehr ist die spezifische Ausgestaltung der Mentoringbeziehung hier entscheidend. Die Wirksamkeit verschiedener Beziehungsformen wird in den folgenden Abschnitten diskutiert.

4.2 Vergleich von dyadischen Beziehungen und Mentoringnetzwerken

Für die Überlegenheit von Mentoringnetzwerken gegenüber Tandem-Beziehungen oder umgekehrt gibt es keine eindeutigen empirischen Belege. So fanden sich sowohl Hinweise auf Vorteile von mehreren Mentoren (z.B. Baugh & Scandura, 1999; Higgins & Thomas, 2001; Peluchette & Jeanquart, 2000) als auch von einem einzigen Mentor (z.B. Baugh & Scandura, 1999; Higgins, 2000). Die Qualität von Mentoring scheint demnach nicht von der Anzahl der unterstützenden Personen abhängig zu sein. Vielmehr weist dieses Ergebnis auf die Notwendigkeit einer differenzierten Analyse verschiedener Aspekte von Mentoringbeziehungen hin. Untersucht wurden hier bisher vor allem Unterschiede in der Wirksamkeit hierarchischer und lateraler Mentoringbeziehungen. Die Ergebnisse sprechen für eine Überlegenheit hierarchischer gegenüber lateraler Beziehungen (Allen, McManus & Russell, 1999; Sosik & Godshalk, 2000). Dabei scheint der Vorteil von hierarchischen Beziehungen vor allem darin zu bestehen, dass Kontakte zu Personen in höheren Positionen Zugang zu verschiedenartigen karrierefördernden Ressourcen bieten, wogegen Kontakte zu Personen auf gleicher Ebene ausschließlich Zugang zu Informationen eröffnen (Seibert, Kraimer & Liden, 2001).

4.3 Vergleich von formellen und informellen Mentoringbeziehungen

Von verschiedenen Autoren wurde angezweifelt, dass formelle Mentoringprogramme ebenso wirksam seien wie informell entstandene Mentoringbeziehungen (z.B. Chao, Walz & Gardner, 1992; Ragins & Cotton, 1999). Dies wird vorwiegend darauf zurückgeführt, dass formell entstandene Mentoringbeziehungen auf beiden Seiten mit weniger Motivation und Engagement in der Beziehung einhergehen, da sich die Beteiligten nicht freiwillig wählen und unter Umständen nicht aus eigenem Antrieb am Mentoringprogramm teilnehmen (Chao, Walz & Gardner, 1992; Ragins & Cotton, 1999). Es konnten jedoch nicht durchgängig signifikante Unterschiede in der Wirksamkeit formeller und informeller Mentoringbeziehungen nachgewiesen werden (Chao, Walz & Gardner, 1992; Ragins & Cotton, 1999; Scandura & Williams, 2001). Dieses Ergebnis überrascht nicht, wenn man bedenkt, dass in formellen Mentoringbeziehungen das Engagement und die Motivation der Beteiligten sehr unterschiedlich sein können, was nicht nur von den Personen selbst, sondern vor allem auch von der Ausgestaltung des Programms abhängig ist.

In einer aktuellen Untersuchung von Allen, Eby und Lentz (2006) wurden spezifische Merkmale von Mentoringprogrammen auf ihre Wirksamkeit überprüft. Dabei zeigte sich, dass die wahrgenommene Effektivität des Mentoringprogramms sowohl bei den Mentees als auch bei den Mentoren wesentlich von drei Faktoren abhängt: zum einen, inwieweit die beteiligten Personen selbst Einfluss auf die Zuordnung der Tandems

nehmen können, zum zweiten, ob der eigentlichen Projektphase ein Training vorausgeht, und zum dritten, welche Qualität das Training in den Augen der Beteiligten hat. Diese Effekte werden moderiert durch das Engagement des Mentors und das Verständnis des Mentoring-Programms. Je höher das Engagement des Mentors war und je klarer die Ziele des Programms sowie die eigene Rolle dabei erkannt wurden, desto höher war die wahrgenommene Programmeffektivität. Zudem besaß die Trainingsqualität auch unabhängig von der Zuordnung und dem Engagement des Mentors Einfluss auf die Effektivitätswahrnehmung sowohl von Seiten der Mentoren als auch der Mentees.

4.4 Vergleich von gleich- und gegengeschlechtlichen Mentoringbeziehungen

Eine Reihe von Untersuchungen beschäftigte sich mit der Geschlechterkombination in Mentoringdyaden (z.B. Gaskill, 1991; Ragins & McFarlin, 1990). Die Ergebnisse weisen überwiegend darauf hin, dass gleichgeschlechtliche Mentoringbeziehungen effektiver sind als gegengeschlechtliche. So scheint nicht nur die Rollenmodellfunktion bei gleichgeschlechtlichen Mentor-Mentee-Kombinationen höher ausgeprägt zu sein (Ragins & McFarlin, 1990; Scandura & Williams, 2001), sondern auch für die psychosoziale und die karrierebezogene Funktion (Koberg, Boss & Goodman, 1998; Thomas, 1990) zeigen sich größere Effekte. Die Wirksamkeit gleichgeschlechtlicher Mentoringbeziehungen soll durch mehr interpersonales Wohlempfinden vermittelt werden (Allen, Day & Lentz, 2005). Dies wird von den Autorinnen im Sinne der *Social Identity Theory* (Tajfel & Turner, 1985) erklärt. Das interpersonale Wohlbefinden in gleichgeschlechtlichen Mentoringbeziehungen wird durch sich überschneidende Identitäten und geteilte Erfahrungen bedingt, die in gegengeschlechtlichen Beziehungen weniger stark ausgeprägt sind.

4.5 Erwartungen an und Gestaltung von Mentoringbeziehungen

Es ist davon auszugehen, dass neben den genannten konstitutiven Merkmalen von Mentoringbeziehungen auch die individuelle Interaktion innerhalb einer Beziehung Auswirkungen auf deren Qualität und Wirksamkeit besitzt. Dabei spielen vermutlich bereits die Erwartungen, die Mentor und Mentee mitbringen, eine entscheidende Rolle. Gesicherte empirische Ergebnisse gibt es hier jedoch bisher kaum. Zum einen ist denkbar, dass im Sinne einer Sich-Selbst-Erfüllenden-Prophezeiung hohe Erwartungen eine hohe wahrgenommene Unterstützung und eine hohe Zufriedenheit mit der Beziehung begünstigen. Zum anderen kann aber auch angenommen werden, dass zu hohe Erwartungen zu Enttäuschungen führen, was dann negative Effekte auf die wahrgenommene Unterstützung in der Beziehung und die Zufriedenheit mit der Beziehung hätte. Young und Perrewé (2004) fanden in einer Untersuchung an wissenschaftlichem Personal empirische Belege für die erste Hypothese. Je höher die Erwartungen auf beiden Seiten waren, desto mehr soziale Unterstützung wurde in der Beziehung wahrgenommen. Da es sich bei dieser Untersuchung um eine Querschnitterhebung handelte, kann dieses Ergebnis jedoch lediglich als erster Hinweis in diese Richtung bewertet werden. Studien im Längsschnitt-design könnten hier mehr Aufschluss bringen.

Weiter ist zu erwarten, dass die aktive Gestaltung der Beziehung wesentlichen Einfluss auf deren Wirkung besitzt. Dies wird durch Ergebnisse über die Wirksamkeit ver-

schiedener Führungsstile des Mentors bestätigt (Sosik & Godshalk, 2000). So korrelierte ein Laissez-faire-Führungsstil negativ mit der vom Mentee wahrgenommenen Karriereentwicklung und psychosozialer Unterstützung (Sosik & Godshalk, 2000). Ein transformationaler Führungsstil besaß dagegen besonders positive Auswirkungen (Godshalk & Sosik, 1998). Dieser Führungsstil wird als besonders entwicklungsorientiert beschrieben und ist sehr stark vom gegenseitigen Austausch zwischen Mentor und Mentee geprägt.

Auch die Selbsteinschätzung des Mentors hängt mit der Beziehungsqualität zusammen (Godshalk & Sosik, 2000). In einer Studie mit 199 Mentoring-Dyaden wurde die Übereinstimmung zwischen Mentees und Mentoren im Hinblick auf die Qualität des Führungsverhaltens des Mentors erfasst (Godshalk & Sosik, 2000). Die Qualität des Führungsstils bezog sich auf die Ausprägung des transformationalen Führungsstils. Ermittelt wurden die Differenzen in der Einschätzung von Mentees und Mentoren. Daraufhin wurden die Mentoren in drei verschiedene Gruppen eingeteilt: die sich Überschätzenden, die sich Unterschätzenden und die Übereinstimmenden. Die Führungsqualitäten der Mentoren wurden mit verschiedenen Merkmalen der Beziehungsqualität korreliert. Mentoring-Dyaden, bei denen die Mentoren ihre Führungskompetenzen unterschätzten, besaßen die höchste Beziehungsqualität. Das bedeutet, dass die wahrgenommene psychosoziale Unterstützung, die Karriereentwicklung und die wahrgenommene Mentoringeffektivität bei den Mentees in diesen Tandems am höchsten ausgeprägt waren. Tandems mit sich überschätzenden Mentoren zeichneten sich dagegen durch die geringste Beziehungsqualität aus. Die Autoren interpretieren das Ergebnis dahingehend, dass Mentoren, die sich unterschätzen, besonders selbstkritisch sind und hohe Ansprüche an sich selbst haben, sodass sie sensibler auf Rückmeldungen ihres Mentees reagieren als die anderen beiden Mentorengruppen.

4.6 Dysfunktionale Mentoringbeziehungen

Wichtige Erkenntnisse über die Prädiktoren wirksamer Mentoringbeziehungen können auch aus der Forschung zu negativen Mentoringbeziehungen gewonnen werden. Beziehungen, die von den Betroffenen selbst oder von Dritten als Mentoringbeziehungen definiert werden (z.B. im Rahmen eines Mentoringprogramms), müssen nicht notwendigerweise Mentoringfunktionen erfüllen. Sie können ebenso ineffektiv sein oder sogar von einer oder beiden Seiten als negativ bis hin zur Schädigung wahrgenommen werden. Man spricht dann von dysfunktionalen Mentoringbeziehungen (Scandura, 1998). Eine dysfunktionale Beziehung liegt vor, wenn die langfristigen Kosten den Nutzen überwiegen oder wenn eine oder beide Seiten die Arbeit oder bestimmte Projekte des anderen sabotieren bzw. den anderen bewusst schädigen (Feldman, 1999). In der Regel beinhalten alle Mentoringbeziehungen sowohl positive als auch negative Erfahrungen. Je typischer die negativen Erfahrungen für die Gesamtbeziehung angesehen werden, desto negativer wird die Beziehung als solches angesehen und desto geringer ist die Zufriedenheit mit der Beziehung (Eby & McManus, 2004). Negative Erfahrungen in einer Mentoringbeziehung lassen sich nach Eby und Allen (2002) in zwei Kategorien einteilen. Die Autorinnen unterscheiden auf der Basis einer Clusteranalyse zwischen 1) distanzierenden bzw. manipulierenden Beziehungen und 2) Beziehungen mit einer geringen interpersonellen Passung.

Dysfunktionale Mentoringbeziehungen können mit zum Teil gravierenden negativen Konsequenzen für beide Seiten sowie auch für die Organisation, in der die Personen

eingebunden sind, einhergehen (Feldman, 1999). Die negativen Konsequenzen für den Mentee können in einem geschwächten Selbstwertgefühl, geringer Arbeitszufriedenheit, Emotionen von Stress und Angst, Abwesenheit im Job und Kündigung bestehen. Zudem ist häufig die Bereitschaft in der Zukunft weitere Mentoringbeziehungen einzugehen gering (Scandura, 1998). Für den Mentor können sich negative Konsequenzen ebenfalls in negativen Emotionen, wie Stress, Angst und Ärger äußern. Zudem gehören Vertrauensbrüche oder eine übermäßige Abhängigkeit des Mentees oder aber die Überschätzung des Einflusses des Mentors zu den negativen Konsequenzen für Mentoren (Feldman, 1999; Scandura, 1998). Auch bei einem Mentor können negative Erfahrungen die Bereitschaft herabsetzen, zukünftig neue Mentoringbeziehungen einzugehen.

Zu Eskalationen in Mentoringbeziehungen kann es kommen, wenn sich die betroffenen Personen nicht rechtzeitig aus einer dysfunktionalen Beziehung zurückziehen (Feldman, 1999). Dafür gibt es verschiedene Ursachen (Feldman, 1999): Zu den Hauptursachen gehört die Bindung durch gemeinsame Aufgaben oder Projekte, die es nicht erlaubt, vor der Beendigung des Projekts auf Distanz zu gehen. Zudem kann die allgemeine Bekanntheit der Beziehung dazu führen, dass sie trotz negativer Begleiterscheinungen nicht beendet wird, um Dritten gegenüber kein negatives Bild zu vermitteln. Weiter spielt das Stadium der Beziehung eine wichtige Rolle. Mentees neigen zu Beginn der Beziehung dazu, sich am Misslingen schuldig fühlen und verharren deshalb in der Beziehung. Dagegen haben Mentoren nach einem längeren Bestehen zumeist so viel in die Beziehung investiert, sodass nun sie vermeiden, die Beziehung zu beenden, da sie sich noch den erhofften Nutzen sichern wollen (Feldman, 1999).

5. Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde ein Überblick über die heute existierenden Auffassungen von Mentoringbeziehungen und Mentoringfunktionen gegeben. Weiter wurden die gängigen Effektivitätskriterien von Mentoring beschrieben und Ergebnisse über die Wirksamkeit referiert. Abschließend lässt sich festhalten, dass bis heute keine einheitliche Definition von Mentoring existiert. Vielmehr wird eine Vielzahl unterschiedlicher beruflicher Beziehungen unter Mentoring subsumiert. Während ursprünglich vom Modell einer dyadischen Mentoringbeziehung, bestehend aus einem Mentor und einem Mentee, ausgegangen wurde, setzte sich im vergangenen Jahrzehnt eher die Auffassung von Mentoring als Netzwerk durch. Ein solches Netzwerk kann neben hierarchischen auch laterale Beziehungen umfassen. Empirisch konnten bisher weder für die eine noch für die andere Form eindeutige Vorteile nachgewiesen werden. Die Auffassung von Mentoring als Netzwerk stellt somit vor allem eine Adaptation an die Veränderungen des Arbeitslebens dar, das immer stärker von Flexibilität und Mobilität geprägt wird.

Die Analyse der vorliegenden Literatur macht deutlich, dass zwischen einem Mentor oder einer Mentorin als Person und Mentoring als Funktion unterschieden werden muss. Eine Person, der die Position eines Mentors zugewiesen wird (z.B. im Rahmen eines formellen Mentoringprogramms), muss nicht notwendigerweise Mentoringfunktionen erfüllen. Vielmehr gibt es auch *marginal mentors*, die keinen positiven Einfluss auf die Karriere ihres Mentees besitzen. Ja sogar Beziehungen, die sowohl für den Mentee als auch für den Mentor schädigend sind, können trotzdem von den Beteiligten oder

von Dritten weiterhin als Mentoringbeziehungen aufgefasst werden (Ragins, Cotton & Miller, 2000). Dagegen können karriereförderliche Mentoringfunktionen auch von Personen erfüllt werden, denen keine eindeutige Mentorenrolle zugewiesen wird (z.B. Peers). Dieses Dilemma macht deutlich, dass es im Hinblick auf die zukünftige Forschung wichtig ist, die Identifikation von „Mentoren“ nicht den untersuchten Personen zu überlassen, sondern Personen mit Mentoringfunktion nach vorgegebenen Kriterien zu bestimmen.

Ein häufig diskutiertes Thema im Hinblick auf verschiedene Beziehungsformen ist die Wirksamkeit formeller Mentoringprogramme. Doch auch hier konnte empirisch kein eindeutiger Vor- oder Nachteil gegenüber informellen Beziehungen belegt werden. Die Wirksamkeit eines formellen Mentoringprogramms scheint stark vom Einfluss, den Mentor und Mentee auf das Matching nehmen können, und einem vorausgehenden Training abhängig zu sein. Dabei scheinen gleichgeschlechtliche Tandem-Beziehungen positivere Auswirkungen zu besitzen als gegengeschlechtliche.

Die Funktionen von Mentoring wurden bisher meist aus der Perspektive des Mentees betrachtet, seltener aus der Sicht des Mentors oder für beide Seiten gleichermaßen. Als relevante Funktionen für den Mentee wurden vorwiegend eine Karriere-, eine psychosoziale und eine Rollenmodellfunktion beschrieben. Mentoring wird dabei in der Regel als soziale Ressource aufgefasst. Auf Seiten des Mentors wurden zum einen prosoziale Motive, zum anderen aber auch eigennützige Motive (z.B. den eigenen Selbstwert zu erhöhen) als handlungsleitend identifiziert. Ein Ansatz, der sowohl die Perspektive des Mentee als auch die des Mentors berücksichtigt und damit die Netzwerkperspektive von Mentoring in angemessener Weise abbildet, ist in der Sozialen Austauschtheorie zu sehen. Nach diesem Ansatz steht insbesondere der gegenseitige Austausch von Informationen im Vordergrund. Die Erforschung weiterer wichtiger Aspekte im Austausch zwischen Mentor und Mentee steht bislang noch aus.

Zusammenfassend ist für die zukünftige Forschung wichtig, Mentoringbeziehungen *explizit* entweder über ihre Funktionen zu definieren oder aber über ihre formelle Festlegung. Dies gilt unabhängig davon, ob es sich um hierarchische oder um laterale Beziehungen handelt. In diesem Sinne sollte ein Mentor oder eine Mentorin *entweder* verschiedene ausgewiesene Funktionen für die Karriere, im psychosozialen Bereich und als Rollenmodell erfüllen *oder* aber schlicht über seine Rolle innerhalb eines Mentoringprogramms definiert werden. Dabei sollten in die Wirksamkeitsanalyse von Mentoringbeziehungen sowohl Kriterien auf Mentee- als auch auf Mentorenmenseite sowie Merkmale der Interaktion mit einbezogen werden. Für Evaluationsstudien *formeller Mentoringprogramme* ist zu fordern, dass wesentliche Merkmale der Umsetzung des jeweiligen Programms (z.B. Einfluss auf das Matching, vorhergehendes Training) in die Analyse mit einbezogen werden.

Literatur

- Allen, T.D. (2003). Mentoring others: a dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 134-154.
- Allen, T.C. (2004). Protégé selection by mentors: contributing individual and organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 469-483.
- Allen, T.D., Day, R. & Lentz, E. (2005). The role of interpersonal comfort in mentoring relationships. *Journal of Career Development*, 31, 155-169.
- Allen, T.D., Eby, L.T. & Lentz, E. (2006). The relationship between formal mentoring program characteristics and perceived program effectiveness. *Personnel Psychology*, 59, 125-153.
- 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, 127-136.
- Allen, T.D., McManus, S.E. & Russell, J.E.A. (1999). Newcomer socialization and stress: formal peer relationships as a source of support. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 453-470.
- Anderson, R.T. & Ramey, P. (1990). Women in higher education: development through administrative mentoring. In L.B. Welch (Ed.), *Women in Higher Education* (pp. 183-190). Praeger: New York.
- Bandura, A.L. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baugh, S.G. & Scandura, T.A. (1999). The effects of multiple mentors on protégé attitudes toward the work setting. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 14, 503-521.
- 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, 309-323.
- Blickle, G. (2000). Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44, 168-178.
- Blickle, G., Kuhnert, B. & Rieck, S. (2003). Laufbahnförderung durch ein Unterstützungsnetzwerk. Ein neuer Mentoringansatz und seine empirische Überprüfung. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 2, 118-128.
- Chao, G.T. (1998). Invited reaction: challenging research in mentoring. *Human Resource Development Quarterly*, 9, 333-338.
- Chao, G.T., Walz, P.M. & Gardner, P.D. (1992). Formal and informal mentorships: a compensation on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 619-636.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University 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, 125-144.
- Eby, L.T. & Allen, T.D. (2002). Further investigation of protégés' negative mentoring experiences. *Group & Organization Management*, 27, 456-479.
- Eby, L.T. & McManus, S.E. (2004). The protégé's role in negative mentoring experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 255-275.
- 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, 419-438.
- Feldman, D.C. (1999). Toxic mentors or toxic proteges? A critical re-examination of dysfunctional mentoring. *Human Resource Management Review*, 9, 247-278.
- Fowler, J.L. & O'Gorman, J.G. (2005). Mentoring functions: a contemporary view of the perceptions of mentees and mentors. *British Journal of Management*, 16, 51-57.
- Gaskill, L.R. (1991). Same-sex and cross-sex mentoring of female protégés: A comparative analysis. *The Career Development Quarterly*, 40, 48-61.
- Gaskill, L.R. (1993). A conceptual framework for the development, implementation, and evaluation of formal mentoring programs. *Journal of Career Development*, 20, 147-160.
- Gibson, S.K. (2004). Being mentored: the experience of women faculty. *Journal of Career Development*, 30, 173-188.

- Godshalk, V.M. & Sosik, J.J. (2000). Does mentor-protégé agreement on mentor leadership behaviour influence the quality of a mentoring relationship? *Group & Organization Management*, 25, 291-317.
- Green, S.G. & Bauer, T.N. (1995). Supervisory mentoring by advisors: relationships with doctoral student potential, productivity, and commitment. *Personnel Psychology*, 48, 537-561.
- Higgins, M.C. (2000). The more the merrier? Multiple developmental relationships and work satisfaction. *Journal of Management Development*, 19, 277-296.
- Higgins, M.C. & Kram, K.E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26, 264-288.
- Higgins, M.C. & Thomas, D.A. (2001). Constellations and careers: Toward understanding the effects of multiple developmental relationships. *Journal of Organizational Behaviour*, 22, 223-247.
- Homans, G.C. (1958). *Social Behavior: its elementary forms*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich.
- House, J.S. (1981). *Work, stress, and social support*. Reading, M.A: Addison-Wesley.
- De Janasz, C. & Sullivan, S.E. (2001). Multiple mentoring in academe: developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 263-283.
- Koberg, C.S., Boss, R.W. & Goodman, E. (1998). Factors and outcomes associated with mentoring among health-care professionals. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 58-72.
- Koreman, L. (2005). Mentoring und soziale Netzwerke – Theorie und Praxis. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 36, 45-60.
- Kram, K.E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-625.
- Kram, K.E. & Hall, D.T. (1989). Mentoring as an antidote to stress during corporate trauma. *Human Resource Management*, 28, 496-510.
- Kram, K.E. & Isabella, L.A. (1985). Mentoring alternatives: the role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28, 110-132.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22, 1, 28-51.
- Manning, M.R., Jackson, C.N., & Fusilier, M.R. (1996). Occupational stress, social support, and the costs of health care. *Academy of Management Journal*, 39, 738-750.
- McLean, G.N., Yang, B., Kuo, M.-H.C., Tolbert, A.S. & Larkin, C. (2005). Development and Initial Validation of an Instrument Measurement Managerial Coaching Skill. *Human Resource Development Quarterly*, 16, 157-178.
- McManus, S.E. & Russell, J.E.A. (1997). New directions for mentoring research: An examination of related constructs. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 145-161.
- Mullen, E.J. (1994). Framing the mentoring relationship as an information exchange. *Human Resource Management Review*, 4, 257-281.
- Mullen, E.J. (1998). Vocational and psychosocial mentoring functions: identifying mentors who serve both. *Human Resource Development Quarterly*, 9, 319-331.
- Mullen, E.J. & Noe, R.A., (1999). The mentoring information exchange: when do mentors seek information from their protégés? *Journal of Organizational Behavior*, 20, 233-242.
- Murray, M. (1991). *Beyond the myths and magic of mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nelson, D.L., Quick, J.C. & Joplin, J.R. (1991). Psychological contracting and newcomer socialization: an attachment theory foundation. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 55-72.
- 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*, 21, 129-173.
- Olian, J.D., Carrol, S.J. & Giannantonio, C.M. (1993). Mentor reactions to protégés: an experiment with managers. *Journal of Vocational Behavior*, 43, 266-278.
- Peluchette, J.V.E. & Jeanquart, S. (2000). Professionals' use of different mentor sources at various career stages: implications for career success. *Journal of Social Psychology*, 140, 549-564.
- 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, 529-550.

- 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, 1177-1194.
- Ragins, B.R. & McFarlin, D.B. (1990). Perceptions in cross-gender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 321-339.
- Ragins, B.R. & Scandura, T.A. (1999). Burden or blessing? Expected costs and benefits of being a mentor. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 493-509.
- Rotering-Steinberg, S. (2007). Evaluationsstudien zum Mentoring. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38, 25-42.
- Sands, R.G., Parson, L.A. & Duane, J. (1991). Faculty mentoring faculty in a public university. *Journal of Higher Education*, 62, 174-193.
- Scandura, T.A. (1992). Mentorship and career mobility: an empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 169-174.
- Scandura, T.A. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. *Journal of Management*, 24, 449-467.
- Scandura, T.A. & Ragins, B.R. (1993). The effects of sex and gender role orientation on mentorship in male-dominated occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 43, 251-265.
- 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, 342-363.
- Schoenfeld, S. & Tschirner, N. (2002). Mentoring: Konzept und Erfahrungen. *Wirtschaftspsychologie*, 4, 85-91.
- Scott, M.E. (1992). Designing effective mentoring programs: Historical perspectives and current issues. *Journal of Humanistic Education and Development*, 30, 167-177.
- Seibert, S. E., Crant, J.M. & Kraimer, M.L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology*, 83, 416-427.
- Seibert, S.E., Kraimer, M.L. & Liden, R.C. (2001). A social capital theory of career success. *Academy of Management Journal*, 44, 219-237.
- 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, 365-390.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1985). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Tepper, K., Shaffer, B.C., & Tepper, B.J. (1996). Latent structure of mentoring function scales. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 848-857.
- Thibaut, J.W. & Kelley, H.H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Thomas, D. (1990). The impact of race on managers' experiences of developmental relationships (mentoring and sponsorship): An intra-organizational study. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 479-492.
- Wagner, A., Podolsky, S. & Prädikow, M. (2006). Mentoring für Unternehmensberaterinnen – Ergebnisse einer Interventionsstudie. In E. Bamberg, K. Haenel & J. Schmidt (Hrsg.), *Beratung, Counseling, Consulting* (S. 217-240). Göttingen: Hogrefe.
- Wanberg, C.R., Welsh, E.T. & Hezlett, S. (2003). Mentoring research: a review and dynamic process. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 39-124.
- Young, A.M. & Perrewe, 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, 103-126.
- Zagumny, M.J. (1993). Mentoring as a tool for change: a social learning perspective. *Organization Development Journal*, 11, 43-48.

Zur Autorin:

Dr. Franziska Fellenberg, Dipl. Psych., Koordinatorin im *Ada-Lovelace-Projekt*, Mentoringnetzwerk zur Steigerung des Frauenanteils in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen und Ausbildungsberufen, Forschungsschwerpunkte: Mentoring, Gender-Studies, Evaluationsforschung, Kommunikationsprozesse mit modernen Medien.

Anschrift:

Universität Trier; Fachbereich IV/Mathematik; Universitätsring 15; 54296 Trier, Email: franziska.fellenberg@uni-trier.de